

# Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas. Vol. 2

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

## CASOS Y EXPERIENCIAS (ANEXOS)

**Soporte empírico de la Tesis**  
Casos y Experiencias  
individualmente considerados

“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



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.

## INTRODUCCIÓN

Como ya se ha explicado al exponer la estrategia metodológica adoptada para esta investigación, esta comenzó por una descripción y análisis de cada caso y experiencia en sí, hasta que los emergentes de cada relevamiento específico saturaron los requerimientos del análisis. Toda esta masa de información, trabajada como ya se ha expuesto (según se tratara de casos o de experiencias) posibilitó arrojar luz, no sólo en términos comprensivo/explicativos sobre las once unidades de estudio consideradas en sí mismas, sino conformar el soporte empírico indispensable para una nueva descripción y análisis. Ésta, como ya se ha expuesto, se ubicó en el cuerpo principal de este texto, y consistió en un análisis transversal comparado de todos estos casos y experiencias y en la construcción de conceptos analíticos de mayor abstracción, con los que se ha intentado sostener el argumento central y los complementarios de esta tesis.

Como también se ha expuesto en el cuerpo principal, esto permite a su vez dos circuitos hermenéuticos y dos lecturas posibles: una analítica, que comenzaría con esta parte del texto y otra, más sintética que, desde el cuerpo principal, remite a ésta cuando lo considera necesario, ubicándola como un anexo de casos y experiencias (CEA).

La estructura en la que se ha organizado la descripción y análisis de cada una de estas unidades de investigación ha seguido un patrón más o menos similar, con las variaciones que sus particularidades requirieron: a) una presentación de cada establecimiento escolar o de la organización o movimiento que lo o los alberga, ubicados cada uno en su contexto; b) la caracterización del o de los personajes centrales y sus equipos; c) la sistematización de sus prácticas de gobierno escolar según los sentidos atribuidos a las mismas y la génesis de las mismas, y las historias de vida y/o síntesis biográficas del o los personajes centrales que permiten comprender/explicar cómo éstas fueron posibles.

El orden de presentación es el siguiente: primero de ubican aquellas unidades de investigación estudiadas como casos y, en segundo lugar, aquellas experiencias que más allá de ellos, comparten la característica de haber surgido por iniciativa de algunos sujetos o de pequeños grupos. Luego, se abordan las experiencias que están contenidas en el ámbito de organizaciones y movimientos sociales, es decir, de grandes sujetos colectivos.

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).



INTRODUCCIÓN.....	3
ÍNDICE .....	5
<b>1. LOS CASOS</b> .....	9
<b>1. 1. El caso de la Escuela "Peña"</b> .....	11
1.1.1. El establecimiento y su escenario .....	13
1.1.2. El personaje central .....	16
1.1.3. El equipo .....	24
1.1.4. Las prácticas institucionales en la escuela "P" .....	47
1.1.4.1. El proceso de gestación .....	48
1.1.4.2. Motivaciones, convicciones y capacidades que pueden vincularse con las prácticas institucionales .....	50
1.1.4.3. Las prácticas institucionales .....	56
1.1.4.3.1. Las prácticas desde una perspectiva global.....	59
1.1.4.3.2. Las prácticas desde una perspectiva analítica .....	65
a) "El relevamiento permanente" .....	65
b) "Los Grupos de Apoyo y Recuperación" (GAR) .....	72
c) Prácticas de democratización de la escuela .....	77
d) Prácticas de educación en los derechos .....	88
1.1.5. Historias que permiten comprender .....	97
1.1.5.1.El proceso de Carmen.....	100
Historias y vidas que se cruzan .....	100
Una infancia feliz .....	101
En un barrio de gente trabajadora .....	102
La danza, su primera pasión .....	104
Maestra a condición de bailar .....	105
Experiencias de formación que sí dejaron huellas .....	107
Opciones había .....	115
Santa Fe, un aula grande .....	117
Contextos en que se desarrollaron sensibilidades, experiencias, saberes y militancias .....	119
Años decisivos para la gestación de sensibilidades y actitudes básicas .....	119
Años en que se despliega un modo militante de asumir la relación con el mundo .....	121
Años de repliegue que impone el terror.....	123
Años de madurez en una praxis .....	123
1.1.5.2. Antonia: una historia que convoca a otra historia... ..	126
1.1.5.3. Reynaldo, orgullo proletario y coincidencia ideológica .....	126
1.1.5.4. Silvana, desde toda una vida en la escuela se prende, con patas y todo, a la propuesta de Carmen .....	127

1.1.5.5. Etel, el ariete de la Escuela "Peña" .....	127
1.1.5.6. Nilda, desde el esfuerzo para apoyar hasta el esfuerzo para continuar .....	128
<b>1.2. El caso de la escuela "C" (o "Somos...")</b> .....	131
1.2.1. La comunidad y su contexto .....	133
1.2.2. Creación de la escuela "Somos" .....	141
1.2.3. Los personajes centrales de la escuela "Somos" .....	146
1.2.3.1. Dos liderazgos en tensión .....	146
1.2.3.2. Otros dos personajes claves .....	157
1.2.4. Las prácticas institucionales de la escuela "Somos" .....	162
1.2.4.1. La construcción de un proyecto en la tensión de procesos instituyentes .....	162
1.2.4.2. El proyecto que contuvo las prácticas .....	166
1.2.4.3. Las prácticas institucionales desde una perspectiva analítica .....	170
a) Prácticas originadas en el descentramiento y en el reconocimiento	170
b) Prácticas específicas que reivindican a los niños aborígenes como sujetos de derecho a la educación .....	188
c) Prácticas que reivindican los derechos de la comunidad aborigen a mejores condiciones materiales de vida .....	195
d) Prácticas que reivindican derechos específicos de la comunidad aborigen .....	199
e) Prácticas constituyentes de participación y democracia .....	201
f) Prácticas de gestión que posibilitaron y dejaron huellas .....	207
g) Prácticas que alentaron un modo de apropiación comunitaria de la escuela .....	208
1.2.5. Historias que permiten comprender .....	210
1.2.5.1. El proceso de Vicente .....	210
1.2.5.2. El proceso de Paula .....	215
1.2.5.3. El proceso de Alejo .....	221
<b>1.3. El caso de la Escuela "Huellas" o "el caso que no fue"</b> .....	227
1.3.1 Experiencias de los límites .....	229
1.3.2. Escenario y contexto de la experiencia .....	230
1.3.3. Los personajes .....	231
1.3.4. Los pequeños proyectos de la Escuela "Huellas" .....	232
• "Historias y voces de mujeres campesinas"	
• "Memorias de la dictadura en el campo"	
• "Conservación del suelo y contaminación"	
1.3.5. Entre alternativas y rupturas. Los límites .....	238
1.3.6. Historias que permiten comprender .....	242
1.3.6.1. El proceso de Leda .....	242

1.3.6.2. El proceso de Felisa.....	245
1.3.6.3. El caso que no fue: (Alternativa, sí; ruptura, no. Educación ciudadana, sí: educación popular, no) .....	248
<b>2. EXPERIENCIAS MÁS ALLÁ DE LOS CASOS</b>	
(En el ámbito de lo plausible).....	249
<b>2.1. La Selección</b> .....	255
<b>2.2 Experiencias surgidas por iniciativas individuales o de pequeños grupos</b> .....	256
<b>2.2.1. Experiencias del Alto Valle</b> .....	256
2.2.1.1. La escuela de Allen.....	256
La escuela en su contexto.....	256
El personaje central.....	258
El proyecto y las prácticas.....	259
Una historia que permite comprender .....	265
2.2.1.2. La Escuela "Limay".....	269
La escuela en su contexto.....	269
El personaje central.....	273
El proyecto y las prácticas.....	276
Una historia que permite comprender .....	288
<b>2.2.2. Experiencias en el Conurbano Bonaerense</b> .....	292
2.2.2.1. La Escuela "Matanza".....	292
La escuela en su contexto.....	292
El personaje central.....	294
El proyecto y las prácticas.....	296
Una historia que permite comprender .....	304
2.2.2.2. La Escuela "Varela".....	305
La escuela en su contexto.....	305
El personaje... ¿central?.....	306
El proyecto y las prácticas.....	308
Una historia que permite comprender .....	314
2.2.2.3. Experiencia con niños de un pueblo originario.....	316
La escuela "Del Peñón" en su contexto.....	316
El personaje central.....	317
El proyecto y las prácticas.....	318
Una historia que permite comprender .....	322
<b>2.3. Experiencias en el contexto de procesos y sujetos colectivos</b> .....	324
2.3.1. En el Impenetrable Chaqueño (referenciada inicialmente en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo).....	325
Introducción.....	325
La experiencia en sucesivos contextos.....	327



Los personajes centrales .....	330
Proyectos y prácticas sucesivos .....	334
Historias que permiten comprender .....	344
A manera de epílogo .....	353
<b>2.3.2. En la ciudad de Bariloche, provincia de Río Negro, por iniciativa de la Fundación "Gente Nueva"</b> .....	<b>354</b>
Introducción .....	354
La experiencia en su contexto .....	356
Algunos personajes centrales .....	357
El proyecto y las prácticas .....	360
Historias que aportan algunos elementos adicionales para la comprensión .....	366
<b>2.3.3. En el Movimiento de los Sin Tierra; Río Grande do Sul: (Campamento "Jair Antonio Costa", Gran Porto Alegre e Instituto de Educación "Josué de Castro", Veranópolis)</b> .....	<b>368</b>
Introducción .....	368
El contexto mayor y diferencias relativas con Argentina .....	368
La experiencia en sus contextos locales .....	379
• Campamento "Jair Antonio Costa" .....	382
Una referente significativa .....	382
Una escuela en un movimiento que educa .....	383
Justicia distributiva en la escasez .....	384
Lo íntimo, lo privado y lo público .....	384
Convivencia: límites y nuevos aprendizajes .....	385
De la violencia a la coacción legítima .....	385
Del machismo cultural a los derechos de los géneros .....	385
Los nuevos aprendizajes de la convivencia y trabajo comunitarios y de la lucha colectiva .....	385
El potencial formador de la lucha .....	386
La experiencia del cuidado .....	386
Una escuela pública, popular e itinerante como centro .....	387
• Instituto de Educación "Josué de Castro" .....	389
Un complejo educativo consolidado .....	390
Vida cotidiana y omnilateralidad .....	390
Referentes teóricos .....	391
Estrategias en contextos de luchas internas y externas .....	392
Una historia que permite comprender .....	393

## 1. LOS CASOS



*La pedagogía de la lucha*

12 1977



## 1.1. El caso de la Escuela "Peña"





### 1.1.1. EL ESTABLECIMIENTO Y SU ESCENARIO

Presentar a este primer caso con la expresión "establecimiento" implica conducir al lector al lugar y espacio edilicio donde esta organización escolar se estableció una vez, hace más de setenta años, como sustento material de una institución social específica.

A partir de una vieja casona de la periferia santafesina, este espacio se fue ampliando y transformando sin demasiados criterios pedagógicos, aportando a las condiciones y a la propia identidad de la Escuela "Peña" como una producción cultural singular. Así, el edificio y su entorno se fueron conformando en el escenario de las experiencias educativas que nos fueron reputadas a mediados de 1994 y que conocimos en el otoño de 1995.

La Escuela "Peña" está ubicada en la denominada "lonja del Salado" de la ciudad de Santa Fe, sobre una avenida, Blas Parera, que poco a poco se convierte en ruta, la N° 11, y conduce a la localidad próxima de Recreo para prolongarse luego hacia el norte, hacia San Justo, Reconquista, Resistencia... adentrándose progresivamente en otra geografía y región socio cultural y económica: el nordeste argentino.

Como se verá más adelante esta "lonja" fue el escenario en el que transcurrió la mayor parte de la vida profesional de Carmen, el personaje central de este caso, como maestra y directora de una sucesión de escuelas que se localizan en este paisaje suburbano y en las 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<sup>1</sup>. 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, como dolorosa experiencia existencial, vivir en las márgenes y en la exclusión; los que cargan con la experiencia de haber sido empujados a los espacios donde todos los beneficios de la vida urbana se precarizan y, para muchos, de verse 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.

---

1. En una de estas localidades, la más próxima, está ubicada otra de las escuelas elegidas como caso para esta tesis: la escuela "Somos" de las afueras de Recreo.

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 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.

En el contexto de este medio e historia local conocimos a la Escuela "Peña" (1995) y, cuando retorné en mayo de 2003 para iniciar una de las series de entrevistas que intentarían dar un sustento empírico específico a esta tesis, habían transcurrido pocos días de la última y más asoladora inundación que recuerda esta ciudad, el desborde del Salado, que avanzó precisamente desde esta lonja de territorio en la que se asienta la escuela.

Los barrios que le aportan su población escolar se ubican entre el terraplén de defensa contra las inundaciones del río y la avenida, y, cruzando ésta, hasta unas pocas cuadras, en límites imprecisos que toman como referencia a las vías de un ferrocarril que el neoliberalismo dejó en desuso y que contornean algunas cavas de basurales.

Casas precarias, algunas apenas ranchos, otras de material y chapas, unas pocas, flanqueando la avenida, de modesta pero sólida construcción. 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.

El barrio más próximo a la escuela es el Schneider que, en épocas más prósperas, se organizó en torno a la ocupación que ofrecía una industria típicamente santafesina: la cervecera. Su cierre 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...

Los demás alumnos proceden de Villa Hipódromo, Ciudadela Norte y San Pantaleón, detrás del Cementerio. Una gran proporción de sus padres pertenecen a migrantes rurales, por entonces poco arraigados a la zona y escasamente orga-

nizados como vecindario. Muchos de ellos viven de changas<sup>2</sup>, otros son cirujas<sup>3</sup> y algunos, trabajadores municipales. Gran parte de las mujeres son empleadas domésticas.

Los chicos, mientras no están en la escuela, permanecen en la calle lo que resta del día o se dedican a cuidar a sus hermanos menores; otros acompañan a sus padres en el cirujeo o la venta ambulante, y algunos son empujados por las circunstancias a mendigar o lavar autos. Casi la totalidad de estos niños asiste al comedor escolar.

Cuando iniciamos el trabajo de campo en 1995, a diferencia de otros barrios de "la lonja", como Santa Rosa de Lima —escenario de la experiencia pedagógica que dio visibilidad a Carmen—, los del entorno de la Escuela "Peña" tenían una movilización política y social relativamente incipiente y casi exclusivamente vinculada al partido gobernante (PJ).

Las escuelas más próximas eran y son también escuelas de la adversidad, que atienden a niños de clases populares: una escuela parroquial y una pública que la gente denomina "de Monzón", en alusión a uno de sus ex-alumnos: el mítico campeón mundial de boxeo. Estas escuelas, junto a vecinales, clubes, capillas, dispensarios y organizaciones religiosas como "Los Sin Techo" y "Punto Corazón" (algunas de ellas sedes, a su vez, de comedores comunitarios, centros de alfabetización y de apoyo escolar) dan la impresión de superponerse en sus apoyos y jurisdicciones.

La mayoría de estas organizaciones, según su índole, mantiene con la población relaciones que combinan modalidades diversas de clientelismo y asistencialismo; algunas pocas, a través de sus militantes, van más allá y procuran incluir contención espiritual y afectiva a tanta desprotección. De esta manera, un flujo de apoyos y personas, del más diverso origen, convergen y se solapan en sus ayudas a estos barrios, en un colorido e insuficiente accionar que combina, como en la "vidriera de los cambalaches", abnegación con especulación. Así, entre lentas y siempre precarias mejoras, han ido quedando atrás insostenibles miserias y se mantiene por ahora un horizonte de *múltiples pobreza*s<sup>4</sup>.

---

2. Trabajo informal, esporádico, con escasa remuneración, de corta duración y baja consideración socio-cultural.

3. Población marginal que vive de la recolección, clasificación y venta de la basura.

4. Categoría utilizada por María Teresa Sirvent en su libro "Cultura popular y participación social – Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires); Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1999, págs. 119 y 120.



### 1.1.2. EL PERSONAJE CENTRAL

Proponer a uno de los sujetos de la escena escolar de "Peña" como personaje central de este caso, conduce a recordar algunas explicaciones que fueron expuestas en el desarrollo de las dimensiones epistemológica y metodológica de esta tesis.

En la primera, se intenta salvar una aparente contradicción. 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 tesis<sup>5</sup>. 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.

En la segunda dimensión, al fundamentar la estrategia metodológica adoptada y dar cuenta, a través del relato de la historia natural de esta investigación, del diseño emergente finalmente adoptado, se explicó lo siguiente:

Que la Escuela "Peña", recuperada (de una investigación anterior) como sustrato de información para una segunda incursión empírica a los fines de este nuevo objeto, había sido originalmente un caso reputado en un doble sentido: por la valoración que diversos informantes hacían de la experiencia pedagógica e institucional que se desarrollaba en esa escuela y por las características de su directora, cuya trayectoria hilvanaba otras experiencias también reputables, en sí mismas y como antecedentes de la mencionada Escuela "Peña".

Qué esta directora (Carmen) había sido puesta en el lugar de referente insoslayable por un conjunto de docentes que participaron de ésta y de otras experiencias, al momento de dar cuenta de los factores y procesos que incidieron en un modo de asumir sus propios compromisos educativos.

---

5. Ver Cantero, G., Celman, S. y otros: 2001, op. cit.; capítulo 5.

Que estas referencias convergentes sobre la centralidad de un personaje para el caso estudiado y para otros analizados como antecedentes, llevaron a la incorporación de las historias de vida como método para todas las experiencias analizadas. De esta manera, a través de algunas historias individuales claves, se pudo reconstruir en parte la trama y urdimbre del tejido social que explica algunas experiencias singulares de la educación de niños de clases populares en la región estudiada, particularmente en la llamada *lonja del Río Salado* de la periferia de Santa Fe y de una pequeña zona rural del departamento entrerriano de Paraná; entrevistando, a su vez, 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.

Que esta tesis focaliza su objeto en las prácticas institucionales de gobierno, dirección y gestión<sup>6</sup> escolar y estas remiten de manera ineludible a quien tuvo la responsabilidad formal de coordinarlas y fue reputada por sus experiencias instituyentes al respecto: la directora Carmen.

Cuando la conocimos, en abril de 1995, hacía tres años que dirigía la Escuela "Peña"; tenía 52 años y llevaba dos tercios de su vida trabajando como docente. Tenía ya una experiencia de más de 20 años en la función directiva, que había comenzado en 1974. Estaba ya próxima a su jubilación.

Había nacido en Barranquitas, un barrio de clase trabajadora, ubicado en la misma zona (la lonja del Salado) en la que transcurrieron la mayoría de sus opciones docentes y en el que aún hoy vive.

En esa época se desempeñaba como alfabetizadora por la noche y gran parte del día se lo absorbían sus responsabilidades en "Peña".

La mañana que ingresamos a la escuela nos esperaba con un gesto que anticiparía todo un estilo: en torno a una gran mesa estaban reunidos, en una vieja habitación que oficiaba de biblioteca, la mayoría de los docentes que pudo disponer y sus dos vicedirectoras. Quería que nuestro acceso a la escuela fuera fruto de una decisión colectiva, a partir de una clara explicación sobre los aportes que la institución podía esperar del proyecto de investigación que nos había conducido a ella.

Había llegado como directora por una decisión también colectiva: un grupo de docentes y una vicedirectora, que conocían su trayectoria y su experiencia reciente como organizadora de una nueva escuela (la escolita "Del Galpón" a la

---

6. En adelante, cuando se utilice la expresión prácticas institucionales deberá entenderse como prácticas institucionales de gobierno, dirección y gestión escolar.

que los vecinos decidieron llamarla Monseñor Vicente Zaspé<sup>7</sup>), 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 clases 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 generación<sup>8</sup>.

Por su parte, la directora que aquel grupo iba a buscar también tenía una historia particular: en 1991, cuando fue requerida para dirigir la Escuela "Peña", venía de otra experiencia, la de la escuela "Z" en Santa Rosa de Lima<sup>9</sup>, que todavía mucha gente recuerda:

"Ana Salgado, su directora actual, ya conocía muy bien el barrio cuando desembarcó en la antigua escuela en 1991. La llamaban la *del galpón* porque 'era muy precaria' en lo edilicio, aunque 'muy profunda en su arraigo con la gente'. Es que la directora de entonces, que dejó su legado en el accionar de la actual, era una 'docente destacadísima, no sólo por su sabiduría sino por su ser persona'. C...P..., cuenta Ana, llenó el espacio precario de 'risas, de ruidos, de voces, de chicos que, fundamental y subliminalmente, expulsaban de otros lados'. El edificio actual, mucho más cómodo y adecuado, es una realidad que C... ideó.

---

7. 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.

8. 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.

9. Se advierte al lector que, de acuerdo al criterio oportunamente explicitado en el sentido de comprender a estos casos y a sus personajes desde una perspectiva diacrónica, mostrando procesos e historizando vidas, en este texto se hará permanentemente alusión a los antecedentes de las prácticas impulsadas por Carmen en la escuela "Peña" en experiencias anteriores: la escuela "Monseñor Vicente Zaspé" o escuela "Del Galpón" y, en algunos casos, otra todavía anterior: la escuela "San Agustín".

Fue un proyecto netamente comunitario, como el nombre que le dieron entre todos los vecinos del barrio en honor al entonces obispo". (Diario "El Litoral" de Santa Fe, 20 de diciembre de 2005: en la página "Voces del Barrio", un artículo dedicado al Barrio Santa Rosa de Lima, titulado "Educar para vivir, más allá de la tragedia").

Reynaldo, un ex-maestro de la Escuela "Peña", que la había acompañado en aquella experiencia, dice:

**"...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).

Al respecto la propia Carmen aclara:

**"...el problema también más que nada vino por la no aceptación de la Iglesia, de la participación de la comunidad..."** (Chv1, pág. 17).

El sentido de la "incomodidad" de algunos de esos grupos de poder local también se encarga de despejarlo Carmen cuando dice:

**"no hay nadie que se la jugara, como decimos en criollo, con otra postura en educación popular, ¿no?, eso obviamente que no, por eso..., bueno..., creo que también por eso terminó"** (Chv1, pág.2).

Otro docente que compartió aquella experiencia y que, cuando iniciamos la investigación sobre "Gestión escolar en condiciones adversas" era ya director de la escuela "Somos" (otro de los casos seleccionados precisamente para esta tesis) expresa con reconocimiento:

**"...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..."** (V3, pág. 8).

Con estos testimonios que permiten comprender quién era el personaje que buscaban aquellos maestros para intentar superar una crisis institucional, quizás resulte más claro ahora completar esta descripción con otros registros y comentarios.

### ***Algunos rasgos de su concepción y práctica pedagógica:***

#### ***Carmen, una mujer de acción...***

"...hay que ir a hacer y a probar, y los docentes esto lo captaron muy bien, esto, ¿no?, también: los que estaban comprometidos, los que veían realmente que podíamos modificar cosas, que se podía desde este lugar, reflexionar pero también de ir rápido a buscar cómo accionar en esta realidad y producir cambios pequeños pero que se vieran rápido, y otros a largo plazo..." (C1, pág. 14). "...cuando llego a una institución y veo los problemas y empiezo a charlar con la gente es como que me aparece naturalmente y sé organizar (...) algo que para mí es muy natural es organizar (C1, pág. 13). "...es mi inteligencia, también, la que predomina en mí, la práctica, la de poder llevar adelante... (C2, pág. 3).

#### ***...que hace pie en la realidad:***

"...lo medular que es **plantarse en el contexto** donde ese director va actuar, y te lo vuelvo a decir, creo que ya antes te lo había dicho: no hay formación en esto, en cómo **hacer pie en la realidad** y empezar a leer la realidad, eso, Germán, **es una deuda que tiene toda la formación docente.** (C1, pág. 13)

#### ***Para los chicos lo mejor:***

En las tres escuelas ("San Agustín", "Zaspe" y "Peña"), muy semejantes en sus historias y contextos sociales, el objetivo fue siempre éste:

"...por eso yo decía: **los mejores maestros** tienen que estar acá, el mejor edificio, **el mejor edificio**, por eso amén de pensar en cómo íbamos a movilizar todos los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre en las tres escuelas teníamos el tema de la infraestructura, de mejorarla, de darles los mejores espacios **para que tuvieran las mismas oportunidades.**" (C1, pág. 3)

#### ***Partiendo del respeto por sus ritmos y su cultura:***

Carmen comenta cómo, de manera casi intuitiva, sin mucha claridad teórica todavía

"...leíamos, obviamente, a Piaget pero no tenía noticia de lo que se estaba gestando con (...) el enfoque psicolingüístico..." (C1, pág.2) (Era el año 1981 u 82, todavía bajo régimen militar...)

Trabajaban desde el respeto por los chicos, sus ritmos y su cultura:

**"...siempre partiendo del respeto que teníamos por ellos, esa era la condición primera, ¿no? (...) por el ritmo, pero también del respeto por su cultura, yo creo que nosotros innatamente ya lo teníamos" (C1, pág. 4).**

**"...te cuento una anécdota, ¿no?, don Beto, que era ciruja, una vez fue convocado porque nosotros queríamos transformar el cirujeo desde una actividad muy insalubre como se estaba realizando en ese momento, (yo no digo indigna porque vas a ver vos que lo que don Beto nos contaba, ganaban más que lo que ganaba un maestro por día, y él lo dijo...) —sí, sí<sup>10</sup>— pero sí que fuera más sana en cuanto a que tuvieran acceso a mejores condiciones para el trabajo, entonces fue convocado al aula a charlar con los chicos, dio una clase!; lo primero que dijo cuando abrió dijo: "bueno, chicos, para ser ciruja primero hay que ser limpio", y después les explicó todo el proceso que él hacía, ¿no?" (C1, pág. 5).**

Pero la realidad concreta e inmediata y los trabajos de la zona no sólo ingresan al curriculum como parte de un discurso problematizador de la vida cotidiana de los chicos y sus familias, sino que se prolonga en prácticas productivas<sup>11</sup> que abren posibilidades, que proponen direcciones viables en múltiples aspectos, dentro y fuera de la escuela. La producción de compos<sup>12</sup>, por ejemplo, preparados con desechos originados, en parte, en la cocina de la propia escuela, da lugar a experiencias educativas e, incluso, a prácticas de experimentación (distintas fórmulas de compos) y de aplicación (a la huerta escolar que, a su vez, aporta al comedor de la escuela). Para ello, siguiendo un criterio que aplicó en distintos momentos de su gestión pedagógica, propicia la transferencia de los saberes de los docentes en toda su diversidad: en este caso de la maestra de matemáticas que es también edafóloga y transfiere sus conocimientos sobre suelos a estas experiencias escolares.

**"en la Escuela "Peña"... ese trabajo del compos se hizo tan científicamente, porque se hizo compos de distintas materias orgánicas, que lo**

---

10. Los pasajes entre guiones y cursiva corresponden a intervenciones de este investigador en diálogos con los distintos entrevistados.

11. En este sentido retomo el constructo "prácticas de producción cultural" trabajado por Nélica Landreani como prácticas culturales de docentes que rompen moldes reproductivos, desafiando la cultura del orden y proponiendo modos creativos y alternativos de educar, habiendo procesado, *amasado*, para ello la cultura del entorno sociocultural del que proceden sus alumnos (ver "La producción cultural en las escuelas" en Revista Argentina de Educación –AEGCE– Año XVI N° 25, Buenos Aires, Agosto de 1998, págs. 64 y 65). En el caso concreto que se analiza cabe, además, valorar estas prácticas, construidas entre docentes y vecinos, como económicamente alternativas.

12. Compuesto a base de residuos orgánicos para ser usado como fertilizante.

hacia Silvana —¿para hacer fertilizante?— para hacer fertilizante —*ajá*— con el cual se fertilizaba la huerta, pero ahí ya se avanzó, se hizo un paso mucho más..., un proceso mucho más científico, porque como Silvana es edafóloga..."

El proyecto, que comenzó en la escuela del Barrio de Santa Rosa de Lima, iba más allá, al tratamiento y molienda de residuos orgánicos y a su venta con beneficio para los chicos:

"...nosotros estábamos en la etapa que ya queríamos empezar a moler la basura, ya iba en escala mayor para poder hacer el abono y ¿en qué culminaba?: en que los chicos pudieran vender ese abono"

### ***De una rica experiencia pedagógica intramuros a un proyecto de proyección comunitaria:***

Cuando lo intenta por primera vez en la otra escuela, la "Del Galpón", tropieza con dificultades propias de una institución escolar: necesidad de un terreno, de máquinas, de apoyo económico y político, y ahí comienza a encontrar el apoyo de la gente, pero también las previsible resistencias:

"...y se necesitaban otros elementos, se necesitaba un terreno porque el problema de Santa Rosa de Lima es que las capas, la napa de agua está muy alta, aún sin inundación, por su cercanía al Salado, está a 20 cm. a 10 cm. entonces no se pueden hacer pozos de compo, hay que hacerlo arriba del terreno, eso significaba hacer todo un tratamiento, entonces después se va moliendo la basura, se iban poniendo capas de basura, capas de tierra..."

"...esa era la etapa que se entusiasmaba todo el mundo (...) entonces fueron los chicos a entrevistar a un intendente y le dijo..., mandó **un mensaje** para mí, viste, como diciendo que esa directora se deje de embromar, de..., ¿cómo fue el término? los maestros se deben acordar..., sí, qué estaba yo haciendo proyectos con la basura!, como que era denigrante... que **por qué no nos poníamos a enseñar...**"

### ***De un proyecto específico, a otros proyectos conexos:***

Pero la cuestión de la basura no queda en una rica propuesta pedagógica, sirve —como otras— para ubicar a la escuela en el lugar de una institución que aporta a los procesos de organización y movilización barrial (siendo en algunos casos su centro generador). Así, contribuye a la normalización de la recolección de residuos:

"...el proyecto es muy amplio, este proyecto fue increíble porque no entraba el basurero todos los días, lograron, lograron digo yo porque todos, los chicos, los padres, las entidades intermedias, que entrara el basurero (...) dos veces a la semana se sacaba la orgánica... la no orgánica..." (C1, pág. 6).

También se promueve el relleno de cavas y su aprovechamiento como espacios verdes (se plantan árboles).

"...se tapaba un basural y se plantaba un árbol, ahí donde había estado un basural se ponía un árbol..." (C1, pág.6).

### **Prácticas institucionales generadoras de pequeñas transformaciones sociales:**

De esta manera, lo que iniciaba en un barrio y en una escuela (y debía interrumpirlo) lo continuaba en la siguiente opción laboral, pretendiendo establecer un continuo entre curriculum escolar y pequeñas transformaciones sociales:

"...nunca se ve cómo **la educación puede ser transformadora, al menos de aspectos inmediatos de esta realidad**, no te digo de una realidad más macro, pero todo esto se iba transformando (en Santa Rosa de Lima), entonces, bueno, esto se continúa en la "P..." (C1, pág. 8).

Obviamente, todo ello desde una confianza profunda en las posibilidades de los niños de estas realidades, a contrapelo del sentido común de muchos compañeros docentes:

"...la cultura que ha venido siendo prácticamente como un mandato histórico, ¿no?, del cual..., esto de que algunos dicen: **"y..., son pobres porque quieren", no, no son pobres porque quieren**, entonces eso uno lo va tomando y lo va entendiendo de esa manera y en la escuela trata, entonces, de modificar ese mandato, ¿no?, ese mandato de que bueno..., total..., que uno hoy lo escucha, 2003, lo sigue escuchando en muchos docentes, como **"qué querés que haga con este elemento, no se puede hacer nada, total no van a aprender"**, no mejoremos el curriculum porque..., para qué nos vamos a capacitar si total no podemos hacer nada, entonces esa cuestión..., y esto, ¿no?, que siempre nos quedó y que está en el libro<sup>13</sup>, de lo que María Antonia (decía la vicedirectora): **"los pobres también piensan, ¿no?"** (Chv2, pág. 1).

De esta manera, a partir de un tema y problema específico, es posible ubicar-

---

13. Se refiere al libro de Cantero, G., Celman, S. y otros, ya citado.



se en la concepción y práctica pedagógica global que caracterizó al personaje central de este caso.

### **Desde una dirección escolar con sentido político a la política con foco en la educación:**

Jubilarse como docente (1995) fue para Carmen una oportunidad para desplegar, a escala de ciudad y provincia, los ejes que estructuraron sus proyectos educativos institucionales y avanzar en otros que había alentado desde viejas militancias. Este despliegue tiene lugar primero como concejal por la ciudad de Santa Fe (1995-1999), continúa por un breve período como funcionaria del Ministerio de Educación de la Provincia y prosigue dentro del ámbito gremial docente en la actualidad.

### **1.1.3. EL EQUIPO**

Ubicada Carmen como el personaje central de este caso a partir de evidencias empíricas convergentes y advertidos los lectores sobre los alcances que se atribuyen a esta centralidad, desde una perspectiva teórico crítica; cabe ahora invertir la relación figura-fondo, iluminando a los sujetos que, junto con Carmen, constituyen el núcleo de las interacciones que se generan en la Escuela "Peña", con propósitos de gobierno, dirección y gestión.

Estos sujetos son aquellos que, al momento de iniciar la investigación que nos condujo a esta escuela en 1995, configuraban un grupo que se referenciaban mutuamente como equipo, que compartían el proyecto que alentaba Carmen y que constituían un mismo actor social<sup>14</sup> en relación con los ejes centrales de este proyecto. Otros que acompañaron a esta mujer durante su gestión anterior, asumieron como directores de otras escuelas en las que continuaron, cada uno con su estilo, experiencias similares a la escolita "Del Galpón".

Se trata de un grupo que incluía al equipo directivo formal pero que se completa con los docentes que tenían a su cargo las experiencias más valoradas por la institución.

Inicialmente este equipo era más amplio: estaba conformado por docentes que acompañaron a Carmen en su gestión a cargo de la escuela Zaspe y por otros más de la propia Escuela "Peña". En 1995 algunos de los llegados desde "Zaspe" habían partido, como se acaba de consignar, para hacerse cargo de otras escue-

---

14. Ver concepto de actor social asumido y explicitado al abordar la Dimensión Epistemológica de esta tesis.

las; otros, como Antonia, una de las vicedirectoras de "Peña", se encontraba en uso de licencia en la etapa terminal de una grave enfermedad.

De los que llegaron de "Zaspe" continuaba Reynaldo, un maestro de Lengua, por entonces todavía estudiante de la Licenciatura en Letras; el resto del equipo estaba conformado por Etel y Nilda, las dos vicedirectoras, y Silvana, una maestra de Matemáticas y edafóloga (ya mencionada).

Al preguntarle específicamente a Carmen: *—¿si tuvieras que indicarme docentes y colaboradores en general que te apoyaron en ese modo de encarar la gestión, sobre todo en (la escuela) P..., pero también en otras experiencias anteriores, a quién señalarías como posibles referentes de (...) de todo ese proceso de construcción pedagógica? (C1, Pág. 16),*

Ella responde:

"— y hay muchos, hay muchos, muchos, muchos hay, en cada escuela hay, hay muchos (...)— y hay muchos desde el inicio, y otros que se sumaron (...)— sí, muchas, muchas (...)— bueno, **S... (maestra de matemáticas)** impresionante (...)— una de las más antiguas; bueno, obviamente, siempre la figura de **María Antonia (ex-vicedirectora)**, ¿no?, que falleció, que ustedes no la conocieron —*pero la registramos...*— que la registraron muy bien, porque Antonia **tenía esta fuerte militancia de años**, que venía de toda su vida en el Partido Justicialista, pero con un gran compromiso, además una chica que era egresada de la Escuela de Cine de Santa Fe, esta escuela que dio tantos..., que tuvo tanto protagonismo —*sí, sí*— entonces, tanto culturalmente, como políticamente, ideológicamente muy clara, Antonia, y con un gran compromiso en la institución, entonces esto fue la integración de ese equipo, ¿no?; después estaba **E... (una de las vicedirectoras)**, (...) bueno, **R... (maestro de lengua)**, (...) R... está ahora trabajando como Profesor, tiene una radio, una radio de educación —*¿me da mucha curiosidad esa radio de educación?*— sí, sí; que era otro proyecto mucho más ambicioso pero bueno, el descalabro financiero del país se lo frustró, pero muy interesante; bueno, R..., R... ya venía con adhesiones..., ambos, ¿no?, porque **yo respetaba totalmente toda su creatividad, su postura ante las cuestiones didácticas, pedagógicas, sociales, como que nos complementábamos**, ¿no?, muchísimo; de esta escuela bueno, R..., S..., esta chica que se fue, bueno ustedes no la alcanzaron a conocer —*¿cómo era el apellido?*— **I...T...**— **T...** —está en Tostado, después..., **N... (la otra vicedirectora)** que era del otro equi... del equipo directivo, que ella está ahora como directora de la escuela y que también ha hecho...—*hizo*

*un enorme esfuerzo, ¿no?— un enorme esfuerzo, un enorme esfuerzo porque después me voy yo, se va E..., queda ella a cargo de la escuela..." (C1, pág. 16).*

De esta manera, por las referencias de Carmen, por las referencias cruzadas entre los propios docentes y por las observaciones realizadas desde el inicio de nuestro trabajo de campo en 1995, puede delimitarse como el equipo de gestión con el que interactuamos durante ese año (poco después Carmen se jubila y deja la escuela) a las cuatro personas aludidas precedentemente:

#### • **Reynaldo, el maestro de Lengua:**

En la larga entrevista que mantuvimos con motivo de esta tesis, Reynaldo relata cómo se vinculó a Carmen de la siguiente manera:

*"...mi vinculación con C... son esas cosas que si vos no creés en el destino o en Dios, medio que te hacen creer, [ríe], por lo menos a mí..." (R., pág. 8).*

#### **"Le vieron la cara..."**

En la época a la que remite el relato, Reynaldo trabajaba como maestro en su pueblo natal, San Justo, y había comenzado a estudiar Literatura en la Universidad Nacional del Litoral. Para ello debía viajar diariamente 100 km. hasta Santa Fe y buscaba casi con desesperación un trabajo en esta capital provincial.

*"...y en la Facultad había una profesora de Historia que era supervisora de primaria, no recuerdo cómo se llama (...) fui y hablé con ella, le expliqué, le dije cómo era la cosa, mire yo necesito conseguir una escuela acá, necesito conseguir un laburo acá (...) y no sé por qué me mandó a la escuela de C..., **me vio la cara, no sé...**, [ríe], me dijo: andate a esta escuela..., obviamente no vas a conseguir trabajo mañana, pero el año que viene van a..., era sobre fin de año, el año que viene a esa escuela le tienen que dar cargos porque se está agrandando y bueno..., si te interesa la experiencia..., porque **ella me dijo más o menos qué era lo que C... estaba haciendo, ...si te interesa ese tipo de trabajo**, era Santa Rosa de Lima, el barrio Santa Rosa de Lima" (R., pág. 8).*

#### **Porque necesitaba y le interesaba "ese tipo de trabajo", llega a la escuela de C... (la escuela "Z"):**

*"...la Escuela Zaspe, en ese tiempo todavía era el Galpón, era la escuelita en ruinas, o levantándose a pequeños salones; bueno, fui, creo que a la semana fui, hablé con C..."(R., pág. 8)*

### **Comienza a trabajar y experimenta el contraste:**

"...yo venía de una escuela primaria muy tradicional de San Justo, muy tradicional, con todo absolutamente ordenadito, recreos, lugares, la ropa (...) —(...) *contraste*— y yo fui allá, por ejemplo, donde tenía que dar clases, cruzar la calle, **dar clases muchas veces debajo del árbol**, con... no teníamos recreos, no había recreos con timbres a determinados horarios porque no teníamos patio, entonces vos tenías que hacer..., **el patio era la calle**, entonces vos tenías que hacer el recreo cuando vos creías conveniente y en un lugar, por allí, que los chicos no corran ningún peligro; **la relación con los pibes era totalmente diferente, yo era la primera vez que empecé a ver los padres todo el tiempo en la escuela**, para mí eso era absolutamente nuevo..." (R., pág. 8).

Desde entonces conformaron un equipo con otros docentes y permanecieron en la Escuela "Peña" un tiempo después que Carmen se jubila y deja el este establecimiento para ser concejal de la Municipalidad de Santa Fe:

"... (habíamos) logrado armar equipos sí, de hecho nosotros seguimos funcionando, después de la ida de C... **nosotros seguimos funcionando como un equipo** con S... que ya veníamos trabajando en la (escuela) P... ella era la otra docente del GAR<sup>15</sup>, de los GAR, y con dos personas más, no, más de dos, en realidad éramos cinco, seis personas que seguimos funcionando como un equipo y además **seguimos teniendo la orientación de C...**, siempre, hablamos así, obvio, por ahí a "escondidas" porque... a escondidas entre comillas, porque bueno, ella ya no era la directora de la escuela (R., pág. 18).

Varios años después, cuando Reynaldo era ya docente del nivel secundario, luego de concluidos sus estudios universitarios, seguía recurriendo a Carmen como testimonio de un modo de asumir la docencia. Así lo recuerda cuando describe una experiencia comunicacional sobre educación que emprendieron con un amigo en una FM local:

"...todas las semana teníamos entre los pibes y los docentes invitados, todas las semanas pasaban 20 personas, más o menos, más a veces, por semana, por el programa, llevamos escritores, qué sé yo, **a C...**, llevamos, qué sé yo, la verdad estuvo buenísimo" (R., pág 5).

Pero las referencias son recíprocas, Carmen en diferentes entrevistas ubica a Reynaldo en su equipo y valora sus aportes:

---

15. GAR: Grupos de Apoyo y Recuperación de adolescentes que habían abandonado la escuela, cuyas características se describen y analizan más adelante.

"...en realidad la experiencia de P... yo no la puedo apartar de toda la experiencia de mi práctica docente, no la puedo apartar porque fue una etapa más de toda una trayectoria en la educación, porque ya lo dijimos en oportunidad de las otras entrevistas con ustedes que el proyecto que de pronto se recrea, se fortalece, se contextúa en la escuela Raimundo P... es un proyecto que ya se venía gestando con otras imprevistas con otras escuelas por las que no sólo yo había pasado sino también parte del equipo docente en esas escuelas, porque te acuerdas el caso de S... Ch..., **de R...**, de I... T... que ustedes no alcanzaron a conocer pero que está en este momento en Tostado —*ajá*— toda esa gente ya venía conmigo desde la escuela..., la llamada El Galpón, que tomó el nombre después —*la Zaspe*— Monseñor Vicente Zaspe; y lo de la Zaspe también traía toda una historia muy rica de mi paso por lo que quiso ser la transformación educativa en el año '83, te digo esto porque no era una modificación curricular, sino que **el equipo que se formó en ese tiempo pretendía más que un cambio curricular, pretendía una transformación de la escuela**, y toda la experiencia y la riqueza recogida en la escuelita del barrio San Agustín..." (C1, pág.1).

### **Reynaldo maestro de Letras y titiritero:**

"...R..., que era un titiritero extraordinario, los espectáculos que ya daba en la Ciudad, todo el mundo los conocía, lo que se potenció eso en la escuela, ¿no? —*no sabía eso, sabía de su estudio en Letras, ¿no?*— no, pero es un titiritero extraordinario, ¡y cómo se hizo pie en eso!!!; **el pivot, pivot de muchos proyectos fueron estas otras capacidades, competencias que tenían estos docentes**, porque por ejemplo se forma un grupo de teatro, ahí en la (escuela) P..., el teatro de títeres que se llamaba "Los de acá", que los formó R... con los docentes, los docentes formaron el grupo, después se trabajaba con los chicos, pero ellos primero, como grupo de teatro, todo eso está registrado, después si querés los registros..."

### **Reynaldo y las "ruedas de lectura":**

En sus referencias a Reynaldo, Carmen va describiendo prácticas con reminiscencias freireanas:

"...cuando R... organiza las ruedas de lecturas con los chicos del Grupo de Recuperación, y él veía el problema tremendo que había en algunos chicos por el desinterés por la lectura, **empezó a llamar a los padres a las ruedas de lectura**, y entonces se puso también en funcionamiento todo el tema de **la biblioteca móvil**, que los chicos la llevaban, y el que empezaba más o menos a leer y escribir, el que ya leía tenía que leer

en la casa, si la madre cocinaba o el padre..., leerles, a los papás se les explicó esto, ¿no?, y se hizo un..., cómo te puedo decir..., una extensión de la clase, como que **era la misma clase que seguía en la casa, seguía mientras la madre lavaba los platos, pero la mamá también venía a la rueda de lectura a escuchar un cuento** (...) los padres tenían que venir, y cuando él leyó todo el libro completo de "Cuentos de la Selva"<sup>16</sup> los padres estaban re entusiasmados, y después a las mamás que sí eran alfabetas le pedíamos esto, ¿no?, para incentivar a los chicos, que les pidieran, pero con agrado, "leeme tal parte", "qué interesante tal cuento", "¿no me podés contar?", "leeme un pedacito", estas cosas, ¿no?, a lo mejor es difícil esto explicarlo porque tendríamos que tener a los docentes, también, porque es muy rico, muy rico..." (C3, Págs. 7 y 8).

También otras compañeras docentes remiten a Reynaldo:

Silvana, una de las maestras de matemáticas más antigua de la Escuela "Peña", relata:

"...en el GAR, estuvimos R... y yo; en principio estuvo R... solo (...) **estaba esa problemática, era la de los chicos de sobreedad** en ese momento, esa era la problemática, y bueno, esos chicos estaban como, viste lo que pasa entre los **chicos grandes, olvidados, no atendidos, no perteneciendo al grupo**, y bueno, ahí salió el tema de los GAR (...) estuvo R... al frente de ese grupo en principio y nosotros empezamos a vincularnos..., en realidad primero hubo una química personal en cuanto a nuestras las ideas, una transposición desde la educación frente a este tipo de escuelas, que son escuelas con características diferentes, y bueno, hicimos algunas experiencias preliminares, no formales, digamos, con R..., y bueno, nos gustó, nos gustó mucho, más que nos daba la posibilidad de desempeñar todo nuestro potencial, a mí me gusta mucho Matemática y Ciencias Naturales, a él Lengua y Ciencias Sociales, así que ahí nomás hicimos la división de áreas y elevamos la propuesta —*claro*— nosotros la elevamos la propuesta de trabajar juntos, y C... como nos conocía, a mí no, pero me empezó a conocer ese año, así que estuvo de acuerdo inmediatamente, y bueno, largamos el GAR; pero **en ese momento el GAR era pilar**, ¿me entendés?..." (S., págs. 2 y 3).

"C... ahora nos tiene una **confianza ciega**...por eso tenemos mucho compromiso... Hay algunos parámetros generales y después R... y yo decidimos..." (P4, pág.3)<sup>17</sup>.

---

16. Se refiere a "Cuentos de la selva para los niños" de Horacio Quiroga ("Buenos Aires" cooperativa editorial limitada, 1918).

17. Se recuerda que las referencias a registros identificados inicialmente con la letra P (escuela "Peña")

Etel, una de las vicedirectoras de aquel momento en la escuela, dice de Reynaldo:

**"...en la escuela P... R... 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).

Con estas referencias cruzadas que no dejan dudas sobre Reynaldo como uno de los miembros claves del equipo de gestión de "Peña", es preciso ahora completar esta presentación con algunos rasgos que den cuenta de la idiosincrasia y orientación pedagógica y política de este maestro:

Sin avanzar en una pequeña biografía que más adelante se incluye como parte de las "historias que permiten comprender", Reynaldo habla de sí mismo remitiendo a un origen que vivió simultáneamente como limitación y orgullosa identidad:

### **Su pobreza...**

**"...vengo de una familia muy pobre, en realidad, mis viejos no terminaron la escuela, mi mamá sí, mi mamá terminó el 6°, 'el viejo 6°', mi papá no, los dos saben leer y escribir pero mi viejo no terminó la escuela, y siempre (...) con muchas, muchas, dificultades económicas..."** (R., pág. 22).

### **y su cultura proletaria:**

**"...mi viejo, hasta que dejó de laburar, fue obrero de la construcción, fue obrero de la Sancor y después fue obrero de la construcción otra vez, yo... a mí esto de la cultura proletaria trabajadora es algo que yo viví toda la vida (...) 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).

Se inicia en su ciudad natal como docente en una escuela primaria **"muy tra-**

---

corresponden a un conjunto de entrevistas realizadas en 1995, durante el trabajo de campo de la investigación sobre "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas", oportunamente citada, que han servido como información secundaria para esta tesis.

dicional de San Justo, muy tradicional, con **todo absolutamente ordenado**, recreos, lugares, la ropa..." (R.,pág. 8).

Más tarde, para poder residir en Santa Fe donde cursaba estudios universitarios, comienza a trabajar en la escuela Zaspe junto a Carmen. Este traslado que, como ya se señaló, marca un fuerte contraste con su experiencia anterior, define una opción pedagógica que ya no habría de abandonar.

Esta opción tenía que ver con algunas experiencias y lecturas que traía de su pueblo y que encuentran profundas afinidades con la propuesta educativa y socio-política de aquella escuela:

"...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).

Con relación al proyecto pedagógico que lo animaba expresa:



**"creo que 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 (...)** nosotros durante muchísimos años participamos con estos pibes de Santa Rosa y de P... de las experiencias con la gente del MED, Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos, todos los años laburábamos en la campaña de los derechos de los pibes, pero no laburar en el sentido de participar ese día, laburábamos todo el año..." (R., pág. 13).

Este era y es Reynaldo, el miembro del equipo quizás más identificado con el proyecto de Carmen.

#### · **Silvana, la maestra de matemáticas:**

Silvana, a la que Carmen había descripto con dos calificativos "impresionante", haciendo alusión a su compromiso y pasión por el trabajo, y "antigua", por confundir su propia vida y la de su familia con la historia de la escuela, se referenció, a su vez, con Carmen y Reynaldo, indicándolos como los sujetos que más incidieron en sus concepciones y prácticas pedagógicas:

#### **Una figura convocante y admirada:**

**"...había una figura convocante** que era la figura de C..., ¿me entendés? (...) — sí— esa presencia y ese caudal que tenía, y nosotros nos prendimos, **porque yo admiro a la gente que es así**, a R... le pasa lo mismo, y a mucha gente le pasa lo mismo (...) para el tema del desarrollo, de la aplicación, los objetivos de un proyecto, viste, para mi gusto, ¿no? (...) **la figura de C... era tan fuerte que bueno...; nosotros nos prendimos a ella así espontáneamente...**" (S., pág. 3).

#### **Un tipo muy capaz...:**

En el contexto de una descripción de la experiencia del GAR, se refiere a Reynaldo de esta manera:

**"...ese grupo que fue tan lindo, fue muy lindo, una experiencia bárbara, vos sabés, no me acuerdo el nombre (se refiere a uno de los alumnos de entonces), pero eran chicos grandes, todos pibitos opacados..., y bueno..., R... con sus lecturas (...) sabe mucho del tema además, R..., es un tipo muy capaz, muy capacitado (y continúa relatando la experiencia en sí y sus logros) (S., pág. 5).**

#### **Toda una vida en la Escuela "Peña":**

**"Si, yo estoy de toda la vida acá (ríe)... fui alumna, mi mamá fue de la**

primer camada, sino había que ir a una escuela del centro, en tranvía... era toda una travesía..." (P4, pág. 1).

"Cuando yo era alumna. Todo el mundo colaboraba...Las necesidades eran tantas como ahora o peor. 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..." (P4, pág. 1).

### **..y toda una vida en los barrios de la Escuela "Peña" ("la lonja del Salado"):**

Cerca de la escuela tiene su casa paterna "...acá al lado viven mis padres" (S., pág. 15), casa que, como muchas de la zona, fue afectada por la inundación de 2003. Todavía vive parte de la semana en ella, para poder organizarse con su trabajo: maestra por la mañana y alfabetizadora por la tarde en el barrio vecino San Pantaleón.

### **De la docencia como recurso a estar metida en ella "con patas y todo":**

"Cuando yo cursé tengo un recuerdo muy bueno... Todos los que egresaron conmigo siguieron estudiando. Yo seguí en el Normal. No pensaba en ser docente. Soy edafóloga. Utilizaba mi trabajo para bancarme los estudios. **La docencia era como un recurso. Ahora estoy metida con patas y todo!!**" (P4, pág.1).

Ingresó a la escuela como maestra en 1970; cuando la visité por última vez, antes de la escritura de este texto, ya acumulaba 36 años de trabajo en ella. Sus referencias a este largo trayecto (que se inicia como alumna) podrían servir de base a lo que Lidia Fernández conceptualiza como "novela institucional"<sup>18</sup>:

De la escuela que conoció como alumna, relata:

"En aquella época la escuela era bárbara, había festivales, la gente cooperaba, la escuela captaba gente..." (P4, Pág. 1).

De la que recuerda en sus inicios como maestra, se expresa de manera muy distinta:

"En el año 70 empecé a trabajar acá. La apertura a la comunidad no se daba. **A veces venían a opinar, pero no a decidir ni a hacer.** Mi papá era Presidente de la Cooperadora y renunció. (Esto coincidió con la época del Proceso)(...) Entre el 82 y el 85 había una desorganización total... Nosotros (los maestros) no teníamos acceso al comedor. Los papeles

---

18. "...una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a los acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia en la vida institucional: 'personajes', 'héroes' y 'villanos'; en Fernández, Lidia: Instituciones Educativas, Paidós, Buenos Aires, 1994, Pág. 49.

estaban cambiados (pone como ejemplo el hecho de que los ordenanzas les daban órdenes a los docentes). **Esto fue así hasta el 91 que vino C...** (P4, págs. 1 y 2).

En esta entrevista, realizada en 1995, ella recuerda que Carmen se hizo cargo de la escuela porque "la fueron a buscar" y la describe como alguien que, además de ser solvente teóricamente, era capaz de resolver en la práctica los problemas y conflictos cotidianos:

"Una maestra de la tarde y la vicedirectora que ahora está con licencia por enfermedad, Antonia, fueron a buscar a C.... Ella es muy competente, **lee, lo comparte... eso no es muy común** en la primaria. Yo aprendo siempre de ella; no en los conocimientos teóricos —eso lo puedo encontrar en los libros— sino en las cuestiones prácticas, cómo resuelve los conflictos, los problemas..." (P4, pág.2).

Refiriéndose a la directora anterior y que, desde su perspectiva, generó la crisis que llevó a recurrir a Carmen, expresa:

"La directora que estaba en esa época era...una bol..., no era mala, era gaucha, en algún sentido... Es una cuestión de idoneidad... (...)... aquella era una época traumática. Esta era una escuela desprestigiada... La cosa había llegado a un punto tal que la directora ni siquiera compartía con nosotros las reuniones. Estábamos reunidos y ella pasaba, nos veía por la ventana y seguía... Era como...fantaseosa... No se atrevía a enfrentar la realidad..." (P4, pág. 2).

### **¡Elegimos a la maestra!**

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).

Transcurridos doce años de aquel relato y ocho del alejamiento de Carmen, Silvana describe un nuevo período de crisis:

"Está en crisis la escuela —¿sí, no?— aunque no se quiera asumir, está en crisis; hay crisis a nivel personal, hay gente que resta mucho, viste, y me parece que institucionalmente también entró en crisis, el nivel pedagógico está quebrado, está quebrado, yo creo que no es la única,

pero no me quiero conformar con que no es la única, viste (...) —*no, sin duda*— pero bueno, **acá estamos tratando de ver cómo esto se revierte, o por lo menos ser un factor de cambio, ¿no?, porque sino tristemente irte y decir: dejo esto, sí, ¡qué miércoles hice yo!!!, no sé, vamos a ver qué pasa...**" (S.,pág. 22).

"...para mí estamos tocando fondo, ahora no sé la tabla salvadora de dónde mier... va a venir, no sé, ya ves que estoy desbocada, realmente estoy muy decepcionada, yo sigo peleando igual, ¿no?, yo tengo mis caballitos de batalla con los padres, los padres tienen que entender que(...) todos nosotros **los maestros estamos para enseñar, para esta dinámica de ida y vuelta que es educarse, educar desde el punto de vista del conocimiento, ¿no es cierto?, si el padre no entiende eso...** (S., pág. 14).

Refiriéndose a los estragos que material y subjetivamente produjo la inundación (entrevista del año 2003), se resiste sin embargo a justificar en el impacto de esta catástrofe lo que denomina la mediocridad reinante en la escuela:

"...no nos prendamos de ahí para justificar la mediocridad, no, la mediocridad me parece que..., yo no la voy con la mediocridad, qué querés que te diga, por lo menos lo que yo hago, puedo ser mediocre en otras cosas, pero no en esto, no en esto, estos chicos tienen..., nosotros tenemos que entender que **estos chicos tienen sólo la escuela para aprender, no tienen otra cosa...**" (S., pág. 15).

Quizás por esa razón, esta maestra "histórica" de la Escuela "Peña" que en 1995 decía estar "metida con patas y todo" en esta institución, expresa en una entrevista de fuerte tono depresivo que, a pesar de todo,

"...yo a la escuela la amo por sobre todas las cosas, por eso nunca me voy a ir, yo tengo un lazo afectivo muy fuerte con esta escuela" (S., pág. 16).

Quizás por eso, tres años más tarde, en una mañana soleada de 2006, con motivo de una recorrida de reconocimiento del barrio y de la escuela que realicé con Carmen (y que incluyó una visita a Silvana en su aula), ésta me dice al despedirnos:

"...viste la cantidad de chicos que hay; esto que señaló (...) del secundario (...) S..., que dijo, de este sector (se refiere a la procedencia social de los chicos) nadie terminaba el secundario, **ahora terminan todos...**" (Registro grabado del reconocimiento del barrio y la escuela, 2006, pág. 31).

Así recogía una expresión de esta maestra de matemáticas y ciencias naturales, que a pesar de su nostalgia de épocas mejores, "*a pesar de los pesares*" para-

fraseando a Galeano<sup>19</sup>, aún continuaba en la escuela y relataba los logros de esta institución que tiene ya su secundario y que, si bien ya no lucha institucionalmente por los derechos de sus alumnos de la manera que una vez lo hizo, los promueve al menos a un nivel de escolaridad al que antes pocos llegaban...

**De esta manera, lo registrado sobre Reynaldo y Silvana los muestran como el núcleo de compañeros en que Carmen se apoyaba para sostener su proyecto y gestión pedagógica. Este equipo, como he manifestado se completa con las dos vicedirectoras, de personalidades y estilos diferentes:**

• **Etel, vicedirectora:**

Al intentar caracterizar a Etel, Carmen vacila y finalmente manifiesta:

**No tanta teoría, hacer, experimentar, investigar y ver resultados, transgrediendo si fuera necesario:**

"E..., que..., ¿cómo te puedo decir?, ...con una gran capacidad de trabajo, mucha capacidad de trabajo y muchas ganas de aprender, pero estas personas que naturalmente positivas; a ver, para ponerlo en una palabra, estoy buscando a ver cuál es la palabra, es decir, a lo mejor, **no con tanta teoría, pero dispuesta a hacer**, con lo cual se aprende un montón, y positiva, eh, nunca ponía el no por delante..., no, "y bueno lo hacemos y vemos qué resultado", ¿me entendés? —sí, sí— es decir, **ir a la experimentación, a investigar**, a experimentar, que esa es también otra cuestión que hay que verla, ¿no?, en las instituciones, dejarnos de... no tanto armar la planificación, la planificación tan terminada que entonces después vamos a la práctica concreta y hay que desarmarla entera, no sirvió de nada; entonces dejar los intersticios realmente para que la práctica sea investigación, sea... —*reflexión*— reflexión permanente, entonces eso era..., nosotros éramos realmente en eso, yo lo fui siempre: **transgresora**" (C1, pág. 18).

**Se lanzaba y enfrentaba al sistema, a ministros...**

"... y entonces, bueno, E... era una de esas personas que se ponía pilotear un proyecto sin tantas disquisiciones teóricas, bueno, ella iba..., en eso, viste, cuando uno por ahí dice..., cuando una persona sin reflexionar dice: "sí, yo lo hago", bueno, **ella se lanzaba**, yo creo que..., después nos íbamos acomodando como en muchas cosas, ¿no?, que por ahí nos entusiasmamos y después realmente teníamos que ir parando, mirando, y bueno..., tranquilizándonos un poco; obvio que también era

---

19. Galeano, Eduardo: Ser como ellos y otros artículos; Catálogos, Buenos Aires, 1994, Pág. 87.

su temperamento, de encarar, **ha sido protagonista, ni te digo, estos últimos años, de acciones increíbles en la escuela donde está, salió a enfrentar al sistema de la provincia, ella sola, ella sola, viste, se ha enfrentado con los ministros, con todo el mundo;** ahora van a ver qué necesita, primero, porque si no ya saben que la tienen protagonizando" (C1,págs. 18 y 19).

Cuando Carmen deja la escuela a fines de 1995, Reynaldo el maestro de letras cuenta que, además de seguir recurriendo a Carmen "a escondidas", buscaron la orientación de Nilda, que había se había hecho cargo de la dirección, pero sobre todo, de Etel:

**Etel una persona voluntariosa, que "labura", que orienta:**

"...si necesitamos algún tipo de orientación para donde arrancar, para donde salir, para donde salir disparando en alguna situación, si no lo encontrábamos nosotros en la escuela con la directora, con N..., con E..., con E... primero, después con N... C... siempre fue una persona que estuvo ahí, siempre(...) **E... una persona muy voluntariosa, que labura, qué sé yo, E... me parece que continuó en la línea, no es lo mismo, obviamente, pero ella es una persona muy abierta que a nosotros (se refiere a él y a Silvana), por ejemplo, nos escuchaba muchísimo, que éramos los que habíamos tenido la experiencia de los GAR encima, porque el GAR era como uno de los ejes del proyecto de C..."** (R, pág. 18).

A su vez, Etel se referencia en Carmen de una manera que no deja dudas sobre las marcas de un personaje y de una experiencia:

**"...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 este sentido Etel recuerda que cuando Carmen llegó a la escuela y al barrio:

**"...los padres se acercaron muchísimo a la Escuela P..., muchísimo, y era un respeto, volvió el respeto hacia el maestro y hacia el director, que se había perdido, se ha perdido en muchas escuelas, no..., no..., eso se notaba mucho, vos ibas al barrio de la Peña —sí— nosotros..."**

yo lo caminé mucho al barrio de la Peña; vos ibas al barrio de la Peña y hacé de cuenta que llegaba un concejal, viste, porque te digo que **todo el mundo te abría las puertas y te saludaba y..., no, excelente...**" (E., pág. 18)

Etel indica a su padre como el cimiento más profundo que sostiene su modo de ser en el mundo y en la escuela; pero agrega a dos experiencias más: a su paso por la Escuela "Peña" y a su contacto cotidiano con la pobreza o, más precisamente, la miseria. En otro pasaje de la entrevista había aludido también a su experiencia como maestra de campo y a su paso por el gremialismo.

"...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).

Cuando volví a entrevistarla para esta tesis Etel ya era directora y mostraba continuidades y diferencias:

**Persistía, casi con obstinación, en su opción por los chicos de clases populares de los barrios marginados de Santa Fe:**

"...esta escuela que siempre fue mi meta (se refiere a la escuela en donde se desempeñaba en 2003 como directora), porque esta escuela es muy particular, fijate la ubicación que tiene, y los chicos, los alumnos son todos de otros barrios, en general..., la gran mayoría, como te decía, de Alto Verde —*ajá*— después Vuelta del Paraguay, Colastiné, Rincón (la barrios ubicados sobre la costa del Paraná) (E., pág. 2).

**Pero había acentuado su rasgo pragmático, ejecutivo, y ahora acudía a "padrinos privados":**

"...el trabajo al principio fue tremendo, teníamos, por ejemplo, en ese entonces 240 alumnos, y mucha gente que llegaba a la escuela diciendo: "señorita no lo podemos mandar porque no tenemos plata, no podemos pagar el colectivo"; y a mí eso me entró a desesperar entonces me conecté con el gerente de la Línea 13 (línea de ómnibus local) para que me apadrine la escuela — claro— me costó hacerle entender los beneficios para él y los beneficios para nosotros; para él que se libraba de un montón de impuestos, y para nosotros la escuela iba a crecer de nuevo, iba a ser otra cosa..." (E., pág. 3)

Frente a situaciones flagrantes de privación del derecho a la educación no gestiona ante terceros, actúa personalmente:

"...esos chiquitos llegaron del Chaco en el mes de octubre y yo los vi en Boulevard pidiendo, entonces le pregunté de dónde venían y encontré un adulto acompañándolos y les dije si no los querían mandar a la escuela..., "y... pero ahora, traerlos a la escuela...", "no hay problema, ustedes mándenmelo igual, en algún..., un grupo de maestros los va a atender", ...porque hice grupos de maestros para que vayan conociendo y rotando todos..., "tienen el comedor", cuando vos les hablás del comedor ya ahí cambia la situación; me contacté con una señora... una ex docente jubilada, que es integrante de la vecinal, que vivía por acá cerca y que la conozco y la quiero mucho porque también tiene una formación gremial muy importante, M... R..., y le digo a M...: **"me tenés que ayudar, esos chicos tienen que venir a la escuela"**, bueno..., fue M..., también les hizo una visita y el 11 de octubre **se llegó con todos a la escuela, a la 1:00 de la tarde, fue una fiesta realmente, fue una fiesta"** (E., pág. 4).

### **Seguía siendo tierna y maternal, dispuesta para el asombro y el aprendizaje frente a tanta pobreza:**

Refiriéndose a cuatro niños que habían llegado migrando con su familia desde el Chaco, relata el día que decide llevarlos al centro de la ciudad para sacarles una foto para el carnet escolar:

"...los llevé a los cuatro en el colectivo al centro, [sonriendo] fue una experiencia tan linda, tan linda, porque **yo parecía la gallina con los cuatro pollitos por detrás**, y Daniel, que era el mayor, me ayudaba (...) —¿qué edad?— 12 años — 12 años— el mayor, después había uno de 5, una nena de 10, uno de 8 y otro de 5; uno de 6 y uno de 5, 6 porque estaba en primer grado, entonces me los llevé a sacar la foto y se asustaron, frente a una máquina de foto se asustaron, porque la única foto que después me la mostró la mamá, era cuando eran bebé, no



tenían otra foto, entonces le hice hacer, después, una foto de todos juntos para que se la regalen a su mamá (...) — *ajá*— justo iba a ser el día de la madre, así que le regalaron el portarretrato con la foto de ellos; se asustaron, el más chiquito, pleno centro, salió a la calle como queriendo escapar, todos los autos que pasaban, salimos corriendo con Daniel, y Daniel lo agarró y le dice: "te quedás al lado de la Directora y nunca más te movés del lado de ella", y me lo prendió del guardapolvo —*[ríe]*— lo prendió de mi guardapolvo, y así estuvo en el centro, que después los llevé a pasear porque no habían ido nunca..." (E.,pág. 5).

Le costaba no involucrar su propia intimidad con las situaciones que encontraba:

"...Daniel, este otro chico me contó, dice: "hay otro chico, señorita, pero ese casi nunca está acá en el Ferrocarril, porque está en la calle y duerme en la calle, porque su papá lo mata a palo", fuimos con una asistente social y lo trajimos a la escuela, y Armando se había apegado totalmente a mí, era..., **si yo hubiese estado sola en otras condiciones... pero... yo me lo adoptaba** porque era divino Armando..." (E.,pág. 5).

No vacilaba, incluso en correr serios riesgos en defensa de los chicos:

"...tuvimos otra familia, esta era de Santiago del Estero, que vivían con el padrastro, el padrastro había violado a dos de las nenas, entonces la mamá después se fue, se volvió a Santiago con un grupo y dejó a la hija mayor, 16 años embarazada del padrastro que todos pensábamos que era la hermana y no, era la hija, también del padrastro que la tuvo cuando ella tenía 12 años, dos criaturas del padrastro, eso también, estuvimos bastante con el Centro de la Víctima, en la Casa de Admisión, el Juzgado, el hombre por supuesto terminó preso, fue bastante lo que me he jugado porque yo **a veces no mido las consecuencias, ¿no?, pero cuando se trata de los chicos** no..., y más de la violación de los menores" (E., pág. 6).

Propicia el diálogo entre padres e hijos, buscando pretextos, induciendo a los maestros a indicar tareas que involucren a sus madres y padres:

"...les digo a los maestros, **un ganchito**, denle una tarea cualquiera para ver si el chico la trae hecha, los chicos venían con la tarea hecha, el papá..., **una mamá dijo: "no sabía que era tan lindo hablar con los chicos"**, una madre, Silvia L..., tiene muchos hijos de distintas edades y claro, por el tiempo, dice ella, por la diferencia de edades, nunca se había sentado a charlar con los chicos, dice que ahora buscaron un lugar... un horario a la noche y esa es la hora en que después de cenar se sientan a charlar, y cada uno cuenta las cosas, cuenta cosas, lo que

Le pasó durante el día, qué van a hacer al día siguiente, qué quieren, qué les gusta, **hay tantas cosas para aprender de los chicos, tantas...**" (E., pág. 7).

Etel da y espera afecto:

"...este chico que vende diarios, que hoy debe tener 23, 24 años porque era, 22 años, era grande cuando terminó la escuela (se refiere a sus tiempos en la Escuela "Peña"), vos sabés que me vea cuando está en la esquina vendiendo diarios y que corra a abrazarte y a besarte, **esas cosas te llegan, eso es lo importante en la vida de cualquier profesional, de cualquier trabajador, no del maestro, de cualquiera**, alguien que te reconozca porque vos, a lo mejor..., yo no le enseñé, porque yo estaba en el cargo de vice, el tenía un maestro con él, pero a lo mejor le apoyé el hombro, mi mano en su hombro (...), porque lo marcás..., a un chico que vos lo tocás..." (E., pág. 11)

Pero aquella vicedirectora que seguía mostrando ternura también era la misma persona que no vacilaba enfrentar al poder, y así como una década atrás salió a la vereda de la Escuela "Peña" para parar la comitiva del Gobernador...

"...yendo para la escuela me entero que ese día iba a pasar el Gobernador con el Ministro de Educación por la Avenida, creo que iban a visitar a una escuela a la que le habían dado fondos del Plan Social....a mí me dio mucha rabia que a nuestra escuela no la hubieran incluido, fui corriendo a la papelera de enfrente, conseguí un cartón grande y ahí nomás escribimos con unos fibrones: SEÑOR MINISTRO, SEÑOR GOBERNADOR: LA ESCUELA SE NOS CAE, PASEN Y VEAN..." (vicedirectora Etel en Cantero, G., Celman, S. y equipo: "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas, Informe Final de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, pág. 87)<sup>20</sup>

...casi una década después, en medio de la inundación de 2003 y con su escuela llena de evacuados, corre desesperada de institución en institución buscando ayuda; uno de los funcionarios que encara recuerda aquella vieja escena:

### **Soy capaz de cualquier cosa...**

"mirá, dice, ahí viene bajando las escaleras Reutemann..." (que ahora se postula como gobernador ) "...pedile a él", le digo a la otra directora: "acá arde Troya, venía Reutemann bajando las escaleras", "Reutemann yo me vine a dedo pero usted ahora me lleva, necesito colchones

---

20. La obra de la ampliación de la escuela comenzó poco tiempo después...

y frazadas para los evacuados de mi escuela", bueno..., "sí, sí, vengan, vengan", nos llevó (...), le digo: **"mire, soy capaz de cualquier cosa porque una vez lo enfrenté al gobernador con un cartel..."** "sí, que decía tal y tal cosa..., **me dice, no me diga**", "sí", le digo yo, "¿y usted estaba con la señora ( nombra a Carmen por su apellido)?", **"sí", se acordaba del cartel**, mirá los años que hace, Reutemann también se acordaba del cartel, por eso te digo, **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 mi último encuentro con ella relata nuevos gestos de "genio y figura":

### **¿Quiere comer ministro?**

"...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 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, claro, usted come comida de \$40, no va venir a comer una de 60 centavos, era de 60 en ese entonces; al día siguiente nos aumentaron a 85 las partidas de comedores" (E., pág.16)

### **"Su discurso social a mí no me interesa..."**

"...este año cuando iban a empezar las clases desde el año pasado estaba pidiendo mobiliario, me faltaban mesas y me faltaban sillas, entonces..., no me las daban, los llamo a los papás y les digo: "miren papás, van a empezar las clases mañana, el lunes..."(..)"van a empezar las clases (...) acá están todos los pedidos que yo hice, no me mandaron las mesas ni las sillas, yo mañana, los chicos así sentados en el suelo, van a trabajar sentados en el suelo, pero van a estar los medios (de prensa) acá, y yo voy a pedir urgente audiencia con el Ministerio de Educación, ¿ustedes me van a acompañar?", "sí señora nosotros la vamos a acompañar"; bueno, al día siguiente empezaron las clases, los medios con los chicos sentados en el suelo, trabajando, los reportearon a los chicos, "hable usted señora" (...)entonces dije "sí, los chicos están sentados, acá está todo lo que yo pedí, las notas pidiendo mobiliario, no me lo mandan" (...) me llama el Secretario de la Coordinación Téc-

nica y Administrativa del Ministerio de Educación, después de haber visto la nota, "¿señora, así que sus chicos están sentados en el suelo?", sí, ¿quiere venir a verlos? están en el suelo", "pero señora, dice, cómo no pidió", "¡cómo no voy a pedir!, tengo todas las notas de pedido hechas durante el año pasado y durante este año también, desde el 6 de febrero, señor, que corté mis vacaciones para conseguir mobiliario", "uy, no puede ser, venga mañana, dice, que le vamos a arreglar todo", bueno..., los llamo a los padres, les digo: "miren papás..." les mando una notita a los padres, todo arreglado, me llama el Subsecretario, mañana nos van a entregar todo el mobiliario (...) **me vine llorando del Ministerio**, me basureó, cada vez que yo abría la boca me decía "su discurso social a mí no me interesa", así, no podía hablar, cuando (...) él me gritaba y yo le gritaba más fuerte, viste, pero me tapaba con eso: "cállese la boca que a mí su discurso social a mí no me interesa", le digo: "por supuesto que no le interesa, usted está sentado acá con aire acondicionado, mis alumnos están sentados en el suelo con una escuela que se les cae, encima tienen la peor de las aulas porque está toda rota que me la van a clausurar en cualquier momento...", que la clausuraron ahora, se me está viniendo abajo, bueno..., le digo: "y ahora qué respuesta le doy yo a los padres...", era creo que martes esto..., me dice: "no, la respuesta a los padres se la voy a ir a dar yo", "ah, muy bien, me parece perfecto, le digo, es lo más inteligente que dijo", "¿para cuándo me los va a citar a los padres?", "para pasado mañana, le digo, yo entre hoy y mañana los cito y usted vaya pasado mañana que lo esperamos", "a las 8:00 de la mañana estoy ahí", "perfecto, le digo, a la 8:00 de la mañana lo espero"; llego a la escuela ese día y justo había una reunión de padres de alumnos de preescolar y les conté lo que había pasado, "señora, dice, quédese tranquila nosotros vamos a venir, vamos a juntar a todos los padres y nos venimos todos el jueves", el jueves a las 8:00 de la mañana **tenía la escuela llena de padres y el tipo no vino...**" (E., Págs.16 y 17).

Esta larga cita era necesaria, no sólo para completar la presentación de uno de los personajes del equipo de la Escuela "Peña", mostrando su perseverancia en una valentía que traga sus propias lágrimas, sino para dar cuenta de un caso preclaro de la política educativa de los '90 y comienzos de este siglo en Argentina, mostrando un tipo de ejercicio del poder que muy pocos se atrevieron a testimoniar.

### **Educador y trabajador social:**

Sus convicciones son claras y sencillas, polémicas, construidas desde la experiencia escolar y la práctica gremial, sin pretender suturar las contradicciones

de los saberes así acumulados:

"...si nosotros no nos transformamos también en asistentes sociales no podemos educar, yo sé que es hacerle otra vez caldo gordo al gobierno..." (E, pág. 20) "...no podés educar si primero no asististe al que tenés que educar; primero asistilo, ve las necesidades, escuchalo y después enseñale". (E, pág. 21).

### **Dueños del aula desde la convicción:**

"...si queremos una patria mejor somos dueñas y señoras, vos cerrás la puerta del aula y hacés en el aula lo que vos querés hacer y lo que vos querés sacar, eso se lo digo siempre a los maestros, **ustedes son dueños del aula, cierran la puerta ¡y quién les viene a mandar acá!**, pero tienen que tener una convicción, tienen que saber que ese chico es un futuro ciudadano, y después nos quejamos de que hay ladrones, de que hay prostitución, de que hay violencia, **nosotros tenemos en el aula las armas para cambiar eso, no lo vamos a cambiar de hoy para mañana, no vamos a ver los frutos ahora, pero si nosotros empezamos con esa formación y nos siguen otros con esa formación el día de mañana nuestros nietos van a vivir en una Argentina mejor, tenemos las armas en la escuela...**" (E., pág. 29).

Tiene, no obstante, propuestas para que el Estado la releve de esta función asistencial, pero mientras tanto actúa, no puede esperar, aunque ello le plantee contradicciones con su lucha como trabajadora de la educación.

### **Nilda, la vicedirectora que sucedió a Carmen en la dirección de la escuela:**

Era cuando la conocimos una persona de "bajo perfil", más bien tímida y apegada a las normas. Hija de un pastor protestante, miembro de una familia numerosa, debe atravesar un proceso de adaptación a un modo de gestionar la escuela arriesgado y transgresor que estaba lejos de sus representaciones.

"Yo voy a ser totalmente sincera, llegué a esta escuela en el 92, al principio tuve mis dudas, pero me fui afirmando en la parte que me compete: orientación a los docentes". (P11; pág. 1).

Relata que viene de una experiencia de 20 años como maestra en distintas escuelas que eran "normales":

"...en esos 20 años trabajé en escuelas "normales" (después de decir esto intenta corregirse y dice tradicionales) donde en febrero se planificaba para todo el año sin tener en cuenta al niño. Nunca se hacía una investigación como acá, **recién acá conocí eso de investigar**". (P11, pág. 1).

### **Aceptar a Carmen me movilizó todo:**

**Gracias a Dios nosotros la aceptamos a Carmen a mí me movilizó todo**, en un momento yo no sabía por dónde empezar, quería ver todo...lo de psicogénesis... creo que un poco lo fui haciendo aunque fue un poco asistemático. Creo que de las tres veces soy la que más me metí en el tema del aula... si porque estoy a la mañana y a la tarde. A E... le gustaría también pero a ella la absorbe el trabajo administrativo.

Pondera climas institucionales, logros y autonomía escolar:

"...hay buena relación entre los docentes. Acá no hay rivalidad, al contrario, hay cooperativismo, se ayudan a solucionar problemas entre ellos (yo lo veo en mi ciclo), creo que **esto fue una forma de entender el mensaje de la democratización...**" (P11, pág. 5).

"-S...<sup>21</sup> ¿Vos pensás que los alumnos están haciendo un buen aprendizaje? -N: ¿Vos te referís a los contenidos o al aprendizaje de vida? porque en esto último se ha avanzado mucho: hábitos, aptitudes. Yo pienso que se está trabajando en un clima de libertad y satisfacción para el chico, esto se ve por ejemplo en el hecho de que el chico no pide el recreo y si salen no se desbordan, no hay violencia, ni siquiera verbal". (P11., pág. 5).

"-¿*Qué opinan los supervisores?* -N: A esos los atiende C..., en general vienen para ver cuestiones administrativas, no se meten en los grados, **con los antecedentes de C... está todo fundamentado...**" (P11, pág. 5).

Y reafirma su opción por la escuela:

"-S: ¿Hay mucha movilidad de los maestros? -N: No , acá maestros tipo golondrinas no -¿*A qué creés que se debe?* -N: No sé qué es lo que hace que esto suceda, en mi caso, **yo podría irme pero me siento bien, aferrada, creo que al resto le pasa lo mismo, hay compromiso con la escuela.** Esto es casi una característica de la escuela... la gente llega y se siente bien". (P11., pág. 5).

Era el año 1995 y Carmen había anticipado su intención de jubilarse. Nilda, ante la posibilidad de tener que reemplazarla en el cargo, dejaba entrever sus dudas y diferencias:

"Si C... no está y yo sigo el proyecto de ella seguiría adelante, sin duda,

---

21. Colega y co-directora del proyecto de investigación iniciado en 1994 y ya citado que intervino en esta entrevista.

**lo que yo no haría sería abrir tanto**, esto no es por egoísmo, yo no tengo la investigación y el conocimiento que tiene ella, el apoyo teórico ¿estaré capacitada? En este ámbito, creo que sí, de todos modos **es una posta importante... además yo dudaría si estoy por derecho propio o por escalafón...**" (P11, pág. 4).

Ocho años más tarde, ya como directora, relata que siguió el camino que venía transitando con Carmen:

"...comienzo a transitar un camino que si bien ya lo venía transitando con C... **es muy distinto estar en la dirección de la escuela que en la vicedirección, ya el trabajo es mucho más operativo, tiene que ser más de decisión, más global, la mirada es más global también;** así que bueno, comencé a trabajar en el '96" (N., pág. 1).

Da cuenta de continuidades con innovaciones: los Grupos de Apoyo y Recuperación de niños que han abandonado la escuela se han transformado en grupos que incluyen estimulación temprana (GAER). Quizás ya no estén aquellos docentes que ayudaron a Carmen a sostener el proyecto de recuperar adolescentes que han sido marginados en todo sentido y resulte más viable para su gestión concentrarse en el estímulo preventivo de los más pequeños.

#### **Continúa preocupada por los problemas que viven sus alumnos:**

"...se sigue trabajando con estos grupos y los problemas se siguen sucediendo porque la realidad social, económica, cultural que tenemos no solamente no mejora sino que por ahí puedo decir que empeora, ¿no es cierto? (...) la población de nuestra escuela está formada por chicos que provienen de San Pantaleón y de Villa Hipódromo, son dos barrios atravesados por todos los conflictos que origina la... prácticamente el olvido social que hay en esos barrios, hay problemas de delincuencia, problemas de trabajo del menor, que se ha incrementado muchísimo; se ha incrementado muchísimo..." (N., pág. 2).

#### **Pero no puede evitar un juicio moral sobre las víctimas:**

"**esa negligencia familiar** es un abanico que arrastra una enormidad de cosas, arrastra la atención del chico, la desnutrición, la asistencia a clase, la migración de la familia, la ausencia de roles bien definidos en la familia, todo eso está englobado dentro de la negligencia familiar, que tampoco es una cosa gratuita, es producto de la situación social y económica en la que se está..." (N., Págs. 2 y 3).

En este juicio deja entrever diferencias con Carmen que posiblemente se vinculen con representaciones muy arraigadas desde las respectivas socializaciones primarias.

En una última secuencia de entrevistas que mantuve en la Escuela "Peña", Nil-da da indicios de sobrellevar el peso de una *herencia* que la abruma; hasta se podría decir que la sombra de Carmen erosiona su autoestima:

**"¿todo tiempo pasado fue mejor?"** pregunta irrumpiendo sorpresivamente en la entrevista que estaba manteniendo con Silvana, la maestra "histórica" de la escuela, como adivinando las añoranzas y evaluaciones críticas que esta docente acababa de expresarme (S., pág. 18).

Sin embargo, Carmen valora el esfuerzo que tuvo que hacer y habla de aquella integrante de su equipo de la siguiente manera:

**"...un enorme esfuerzo, un enorme esfuerzo porque después me voy yo, se va E... (por la otra vicedirectora), queda ella a cargo de la escuela, queda ella, o sea que todo lo que no veía al principio, por ahí lo tuvo que ver de golpe, y dudó, dudó de continuar con mucha..., yo creo que sí, que tenés que hablar con ella, ¿no?, porque me parece que dudó mucho hasta que después empezó a entender, ¿no?, y está defendiendo y por eso que el proyecto, ¡no se puede creer, pero empezamos en el '91, y ya llevamos 12 años!!!, y continúa, continúa... (C1., pág. 19).**

Cuando la visito por última vez, precisamente en compañía de su antecesora (en una visita de reconocimiento de la escuela y los barrios de su entorno), nos cuenta con una mezcla de frustración y alivio que vuelve al aula, porque acaba de perder el concurso como directora titular de este establecimiento.

Fue éste el último contacto que tuve con esta escuela y sus protagonistas. Una nueva directora, ajena a esta historia, haría irrupción dentro de poco en esta institución y un nuevo proceso instituyente habría de iniciarse, en un juego incierto de continuidades y discontinuidades.

#### **1.1.4. LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN LA ESCUELA "PEÑA"**

Presentados los personajes centrales y el escenario en que se desarrollaron las prácticas que son objeto de esta tesis, cabe ahora dar cuenta de ellas, ubicándolas dentro del proceso de su gestación y de las motivaciones y convicciones que se dejan entrever.

A partir de este encuadre, se describirán las mismas según los ejes que las organizan para intentar, finalmente, comprenderlo desde la historia de vida



de su directora y desde los elementos biográficos que en este mismo sentido aportaron sus colaboradores.

#### 1.1.4.1. EL PROCESO DE GESTACIÓN

Al presentar los personajes de la Escuela "Peña", se optó por dejar que los mismos registros, por su propia fuerza expresiva, fueran dando cuenta de historias, personalidades y contextos que se fueron entrelazando y convergiendo para permitir comprender la emergencia de ciertas prácticas institucionales que, en sí mismas y por las experiencias que habilitaron, configuraron parte de un currículo total significativo para la educación política de algunas generaciones de alumnos.

A riesgo de simplificar y esquematizar un proceso que desborda por la riqueza de sus eventos y datos y que parece resistirse a todo intento de fácil sistematización, se podría afirmar que estas prácticas y experiencias surgieron, básicamente, de la confluencia de historias individuales y grupales de las que emergen algunos personajes claves que, como se ha podido observar, se referencian permanentemente unos a otros:

- Carmen, que aparece como determinante de este caso. Su experiencia inmediata anterior como directora organizadora de la escuela "Zaspe", que se nutre de otras previas – como su paso por "la escuelita del barrio San Agustín" (y toda una biografía que más adelante se analizará)-, constituye a la vez el antecedente y la continuación de un modo de concebir la gestión institucional con niños de clases populares.
- Reynaldo, que acompaña a Carmen hasta la nueva escuela, después de haber compartido con ella la experiencia de "Zaspe", "una experiencia maravillosa", como la define en un video en el que se lo ve casi exultante<sup>22</sup>.
- Antonia, la vicedirectora que no conocimos, pero que en viejos y nuevos registros aparece como la impulsora de la decisión que un grupo de docentes de "Peña" acordó en el sentido de proponer a Carmen que aceptara la dirección de este establecimiento, por entonces en crisis.
- Silvana, la "maestra histórica", la maestra de matemáticas, que ingresó

---

22. Respondiendo a una pregunta del periodista que graba la nota sobre si le cansa la tarea en esa escuela, dice: "sí, cansa, cansa mucho, en realidad terminamos muy cansados. Yo he tenido muchas experiencias muy cansadoras, no solamente en ambientes educativos, y **este cansancio particularmente a mí me llena de orgullo. Yo estoy recontento de laburar acá, para mí es una experiencia maravillosa**". El tono enfático y la ancha sonrisa de este joven docente, de espesa barba y largos cabellos negros, no deja lugar a dudas sobre lo que afirma. Video "Escuela nº 1298 Mons. Zaspe – Barrio Santa Rosa de Lima – Período 1986 – 1991 – Imágica Multimedia - Santa Fe".

a esta escuela como alumna y cuya mamá había pertenecido, a su vez, a la primera promoción; la hija del Presidente de la Cooperadora; la que ha pasado toda una vida en esta institución y que, junto a Reynaldo, se convierte en uno de los apoyos incondicionales de Carmen, a quien admira.

- Etel, una de las vicedirectoras, la que empuja, la que embiste, la que no se intimida ante el poder político, la del sentido práctico.
- Nilda, la otra vicedirectora, la que se suma a la propuesta de Carmen y asume el rol de apoyarla en el aspecto pedagógico de su gestión, con vacilaciones pero con enorme responsabilidad. Será ella la que intentará continuar el proyecto de Carmen bajo la pesada sombra de su figura.

Sobre la base de las interacciones entre estos personajes y un núcleo de apoyo compuesto por un grupo de docentes, porteras, personal de cocina, padres de alumnos, vecinos, miembros de instituciones del entorno y colaboradores voluntarios diversos, se va configurando el proyecto que nos fue reputado para la investigación de 1994, mencionada como antecedente y fuente secundaria de esta tesis.

Un párrafo aparte merece en la construcción de este proyecto otras interacciones que, aunque no pueden obviar las asimetrías múltiples inherentes a toda relación entre niños y adultos, adquieren gran fuerza explicativa sobre su pujanza. En efecto, una lectura atenta de los registros, pero, sobre todo, del tono emocional de los relatos y de las imágenes en video, permite asomarse a una de las claves de esta fuerza o vitalidad: las resonancias subjetivas en Carmen y en un grupo de docentes de las respuestas positivas en lo afectivo y pedagógico que van obteniendo de los alumnos, que a su vez retorna a estos como refuerzo de vínculos y logros. Por ello, si bien sólo se puede hablar de una participación efectiva de algunos niños en la dicha construcción, la misma no se explica sin el acicate que mutuamente tuvo esta interacción afectiva entre un grupo de adultos docentes y la mayoría de los niños alumnos.

Fue la riqueza de estas interacciones y de los climas que subjetivamente generaron en la institución, la que derivó en la propuesta de un concepto de gestión escolar que pretendimos alternativo al que hegemonizaba el discurso de la reforma educativa de los '90 en Argentina y que fuera expuesto en el desarrollo de las perspectivas teóricas que sirven de marco a esta tesis. Este concepto hace jugar, a modo de paradoja, la incidencia del liderazgo de Carmen en dichas interacciones y, al mismo tiempo, la horizontalidad que a las mismas fue capaz de imprimirle este personaje dominante.

#### 1.1.4.2. MOTIVACIONES, CONVICCIONES Y CAPACIDADES QUE PUEDEN VINCULARSE CON LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

Durante el transcurso de largas horas de entrevistas, decenas para ser más preciso, se fueron manifestando algunas motivaciones y convicciones que permiten comprender mejor los sustentos profundos de las prácticas que Carmen y el núcleo de su equipo pusieron en marcha durante su gestión en la Escuela "Peña". A través de estos testimonios se vislumbra el perfil ético de un grupo humano cuyo recuerdo, aún hoy, no deja de sorprender.

##### **Para los chicos lo mejor:**

Esta parece ser la premisa que Carmen afirma como punto de partida de su gestión en las tres últimas escuelas en las que se desempeñó<sup>23</sup>:

**"por eso yo decía: los mejores maestros tienen que estar acá, el mejor edificio, el mejor edificio..." C1, pág. 3.**

En este contexto hay que entender sus esfuerzos por generar condiciones para el perfeccionamiento del equipo docente y su incansable lucha por mejorar las condiciones edilicias de las escuelas que eligió (líneas de gestión que exceden el objeto de esta tesis).

##### **Movilizada por una historia de injusticia:**

En una de las últimas entrevistas, respondiendo a la pregunta sobre el núcleo de motivaciones que la movilizaron interiormente en su vida de relación con la educación y la escuela pública, Carmen expresó:

**"...yo veo las historias, las historias de la mayoría y la injusticia social nos ha movilizado totalmente".**

Y agrega con indignación:

**"y que esa injusticia esté ratificada..., normalizada dentro de lo que debiera ser el ámbito más liberador, que es la escuela! (...) ¡la injusticia social ratificada y normalizada dentro de la institución!!!" (C1, pág. 19).**

El rechazo de una escuela que no sólo ratifica, reproduciendo historias de injusticia, sino que normaliza, naturalizando en el sentido común de maestros y alumnos estas historias como sino, como destino de las mayorías, genera en Carmen indignación. Sin embargo, este sentimiento no se expresa en encendidas retóricas, sino en una actitud proactiva que ella denomina "inteligencia práctica":

---

23. San Agustín, Mons. Vicente Zaspé y Raimundo Peña.

**"si me dan una institución yo (...) sé qué hacer (...) —y eso me pasaba, me pasaba, cambiábamos las cosas, cambiábamos, porque, bueno..., tal vez esa es mi inteligencia, también, la que predomina en mí, la práctica, la de poder llevar adelante..." (C2, pág. 3).**

### **Una práctica que no puede esperar:**

En el espacio escolar los rostros concretos de la injusticia le dicen que hay cosas que no pueden esperar. Refiriéndose a algunos docentes cuya incorporación a la propuesta institucional se dilata, expresa:

**"yo creo que es necesario esperar los tiempos para que una persona comprenda un proyecto, lo madure, pero a veces hay tiempos que son superadores; es decir: que un niño se te muera desnutrido como ha pasado en este país, esperando los tiempos que el gobierno se tome para estudiar las políticas nutricionales a mí me parece que eso es terrible (...) en escuelas de riesgo tan alto, de situaciones conflictivas tan grandes, no sé si se le puede dar mucho tiempo a la gente para que cambie o que comprenda todo el proyecto, pongámonos a trabajar y en la marcha vamos viendo qué corregimos..." (C2, pág. 9.)**

Reflexión y acción es la consigna, pero sobre todo actuar, y rápido:

**"reflexionar pero también de ir rápido a buscar cómo accionar en esta realidad y producir cambios pequeños pero que se vieran rápido, y otros a largo plazo..." (C1, pág. 14).**

Despliega entonces una capacidad de organización que parece surgirle casi espontáneamente. De esta capacidad se dará muestras al momento de describir y analizar sus prácticas institucionales concretas.

**"... lo que sí sé hacer, cuando llego a una institución y veo los problemas y empiezo a charlar con la gente es como que me aparece naturalmente y sé organizar..." (C1, pág. 13).**

Estos criterios y capacidades de acción tienen que ver con otros saberes que ha acumulado; no se trata del sentido práctico y gerencial que las políticas educativas de los '90 estimularon en los directores de escuelas; se trata de saberes fruto de opciones y experiencias más amplias. En efecto, Carmen no se engaña acerca de los tiempos del poder, en el contexto de las confrontaciones y contradicciones sociales que se dirimen en el interior del Estado. Tiene una larga historia de compromiso político y social; está familiarizada con las luchas y tensiones de la política partidaria y con el privilegio de la lógica de la gobernabilidad en la acción de gobierno. Asume la escuela como un espacio de militancia concreta que en muchos momentos de su historia personal ha

compartido con compromisos gremiales; está convencida de que en ese espacio escolar se juega gran parte del sentido de su propia vida y lo antepone al cálculo estratégico que especula sobre si estos modos de asumir la docencia son más o menos funcionales a los tiempos e intereses de la hegemonía. Distingue diferentes espacios de protagonismos y contienda, aunque las prácticas en cada uno de ellos puedan ser entre sí parcialmente contradictorias. En síntesis, hay problemas que, a su juicio, no pueden esperar procesos, decisiones y opciones desde "el afuera" y "el adentro" de las instituciones escolares y, ante ellos pone en juego su capacidad de organización y de acción, con el ritmo que impone la gravedad de los problemas que enfrenta.

Para "el adentro" de la Escuela "Peña" le basta con un puñado de compañeros que la acompañan. Sin embargo, sigue preguntándose cómo trabajar para superar una situación que se reitera en muchos establecimientos:

**"esto de que 10 docentes o 15... apoyen y ... el resto no... y cómo abrir y oxigenar esas aulas para que esa injusticia no se siga ratificando" (C1,pág. 20).**

De esta manera, Carmen y un grupo de docentes fueron construyendo un proyecto teniendo como eje el conocimiento de la propia realidad de sus alumnos como punto de partida de sus propuestas, asumiendo que a veces había que atreverse a transgredir y exponerse a sanciones:

**"...en la marginalidad hay que estar al lado de la realidad del niño y de su contexto para poder saber cómo vamos a trabajar en el aula (...) empezar es preguntarles a los docentes qué conocen de la realidad donde están trabajando y ahí te llevás las grandes sorpresas (...) por ejemplo hacerles escribir sobre un día en la vida de ese niño, que escriban, a ver, un día escolar y un día en la vida completa del niño, o de la realidad en la que están trabajando; te sorprendés ver que no tienen qué escribir, algunos no ponen nada (...) juzgan, juzgan..." (C.hv2, pág. 2).**

Desde esta lectura de la realidad, el criterio es aportar a cambios individuales y sociales, aunque implique ciertas transgresiones:

**"...que los chicos aprendan, para que puedan ir modificándose ellos y la realidad donde están viviendo, pero para esto, obviamente, hay que cambiar muchas cosas, y en esa época más duro porque había que transgredir muchas cosas..." (C3., pág. 6)**

En este sentido sus compañeros le advertían:

**"(...) te vas a ligar un apercebimiento, te vas..." (C.hv2, pág. 2).**

### **Estas escuelas y chicos como opción:**

Como se irá mostrando a lo largo de esta tesis, todas las experiencias que se analizaron surgieron a partir de una opción sostenida casi con obstinación por los niños de clases populares y sus entornos sociales. Tanto Carmen como los docentes con los que conformaron el equipo de gestión de la Escuela "Peña" son coincidentes al respecto:

**"...opciones había pero yo elijo la costa —ajá— elijo la costa, y después ya de la costa me vengo nuevamente a una escuelita muy humilde que había, la Escuela Ballarini que estaba también cerca del Salado, por eso el Salado a mí me ha marcado mucho, toda la Lonja del Salado me marcó muchísimo..."** (C.hv1, pág. 11).

En el caso de Carmen esto es contundente, considerando que desde muy joven había acumulado suficientes antecedentes como para aspirar a ubicaciones más "confortables" (escuelas céntricas, alejadas de los contextos y condiciones de adversidad que son propias de los segmentos más precarios del sistema educativo):

**"...yo venía con el máximo puntaje, entonces..., eso fue bastante, también, tremendo, porque ahí había gente de muchísimos años de servicio que aspiraban a ascender a la dirección de la escuela, y yo tenía..., y tendría 28, 30 años, 30, 31 años tendría, y ya venía con el máximo puntaje entonces (se refiere al año 1973)..."** (C.hv1, pág. 11).

Reynaldo, "la mano derecha de C", vincula explícitamente esta opción con su posicionamiento ideológico:

**"...también tiene que ver con lo ideológico la elección del lugar donde vas a trabajar; yo a lo largo de estos 15 años de docente de primaria y secundaria he podido elegir, he pedido cientos de veces, muchas veces, traslados y elegir otras escuelas, por los años, viste que los escalafones se hacen por antigüedad, yo estaría en condiciones de estar trabajando en una escuela de acá de la ciudad, o de haber trabajado en una escuela así, sin tantos inconvenientes, sin tantos problemas de los pibes, y la elección, me parece, de 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"** (R., pág. 22);

Pero también asocia esta elección con una identificación cultural y filial para él entrañable:

**"...la cultura proletaria** trabajadora es algo que yo viví toda la vida, digamos, mi viejo en este momento no es obrero, no labura, no tiene trabajo pero **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]; **supongo que esa historia familiar tiene que ver con la elección de los lugares dónde laburar...**" (R., pág. 24).

En el caso de la vicedirectora Etel, la opción surge de un proceso que se inició precisamente en la Escuela "Peña" y con la dirección de Carmen:

—*"ahora que mirás con la perspectiva de los años esa experiencia cómo describirías, ¿cómo resumirías la experiencia de P...?"* (Etel responde:) fue lo más rico que tuve en mi vida, fue un aprendizaje, sigue siendo un aprendizaje, cada cosa que voy a hacer me remonto a aquella época porque C... (se refiere a la directora), la tengo como referente, ¿me entendés?, yo aprendí muchísimo, muchísimo, te imaginás que yo venía de una escuela de clase media-alta, primero del pueblo, después de una escuela así de la ciudad, yo no conocía la miseria, yo creo que..., ya te lo conté a esto, cuando yo pisé la Escuela P... casi me muero, volvía a mi casa y le decía a mi papá que me había arrepentido, yo quería volver a ser maestra de grado porque había visto tanta miseria junta, **yo no conocía tanta pobreza junta, tantos problemas juntos**, yo me quería tirar para atrás, me parecía que no iba a poder..." (E., pág. 11)

Desde entonces afirma:

**"...mi lugar en esta vida está acá**, está en las escuelas con necesidades insatisfechas, vos desde este lugar..., yo quiero una comunidad chiquita y trabajar con esa comunidad y lograr cambiar esa comunidad para que a su vez ellos cambien a otros..." (E., pág. 19)

### **La condición primera:**

Volviendo a enfocar el análisis en Carmen, otra actitud que sostiene su modo de encarar el gobierno de la escuela es el respeto por el alumno y su cultura; de ese respeto se derivará, por ejemplo, todo un eje de trabajo institucional que caracterizó su paso por "Peña":

**"...siempre partiendo del respeto que teníamos por ellos, esa era la condición primera, ¿no?, esto que después tanto aprendimos en la teoría, del respeto por el ritmo, pero también del respeto por su cultura"** (C1, pág. 4).

Pero ese respeto no es incompatible con apreciaciones críticas de una realidad que la comprometen:

"...el compromiso crítico (con) la realidad, la observación de la realidad..." (C1, pág. 9).

Efectivamente, era un compromiso respetuoso pero crítico; la escuela, por ejemplo, no aceptaba como parte del paisaje cultural del entorno barrial a los basurales contaminantes y trabajaba para erradicarlos, a través de su involucramiento en iniciativas vecinales y haciendo que la basura "ingresara al currículo":

"La basura era un tema, un "contenido" del barrio muy fuerte, entonces empezamos a trabajar eso desde todos los aspectos, desde el pedagógico, el social, el cultural, tenemos registros impresionantes de lo que decían, por ejemplo, los cirujas cuando nosotros convocábamos para trabajar el tema..." (C. 1, pág. 5).

"...te cuento una anécdota, ¿no?, don Beto, que era ciruja, una vez fue convocado porque nosotros queríamos transformar el cirujeo desde una actividad muy insalubre como se estaba realizando en ese momento (...) entonces fue convocado al aula a charlar con los chicos, dio una clase; lo primero que dijo cuando abrió dijo: bueno, **chicos, para ser ciruja primero hay que ser limpio**", y después les explicó todo el proceso que él hacía (...) después que él recogía, llegaba todo el proceso de un día de trabajo, cuando llegaba a su casa qué hacía: seleccionaba, el cartón por un lado, el vidrio por un lado, el hueso, y lo que no iba a utilizar lo ponía ordenadamente para que basurero se lo llevara (C. 1, pág. 5).

Refiriéndose al trabajo con alumnos, padres e instituciones barriales para lograr una mayor frecuencia en la recolección de basura, expresa:

"...este proyecto fue increíble porque no entraba el basurero todos los días, lograron, lograron digo yo porque todos, los chicos, los padres, las entidades intermedias, que entrara el basurero, se hizo un reciclado de orgánica y no orgánica, dos veces a la semana se sacaba la orgánica, la no orgánica..." (C.1, pág. 6).

El proyecto comprendió también la eliminación de basurales y la forestación en su lugar:

"**La basura un problema de todos**" creo que se llamaba el proyecto, lo tenemos, está escrito —sí— la escuela se empezó a difundir, se difundió mucho este proyecto de la basura, se tapaba un basural y se plantaba un árbol, ahí **donde había estado un basural se ponía un árbol...**" (C.1, pág. 6).



Movilizada entonces por la indignación que le provocan las injusticias que afectan a los más pequeños y que el sistema educativo ratifica; optando junto a su equipo por estos niños, sus entornos y las escuelas que los atienden; convencida que para ellos estas escuelas debían ofrecer lo mejor; urgida por situaciones que exigían actuar en los tiempos que imponía su gravedad; haciendo del respeto por la cultura de sus alumnos y el conocimiento de su realidad el punto de partida de sus proyectos, y asumiendo críticamente esta misma realidad, Carmen y su equipo desarrolló en el transcurso de su gestión un conjunto de prácticas institucionales cuya descripción permite valorarlas desde su significatividad político-pedagógica.

#### 1.1.4.3. LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

Seguramente, a medida que se avance en esta descripción, se podrá vincular la misma con la concepción de práctica institucional por la que se optara al momento de exponer el conjunto de perspectivas teóricas y saberes recogidos que orientaron esta tesis. Sin embargo, cabe recordar ahora algunos aspectos de esta conceptualización porque ellos operarán a modo de anticipadores del sentido que tuvieron las prácticas concretas de esta escuela, permitiendo incluso vislumbrar los nexos entre las teorías implícitas de los sujetos que las actuaron (aún sin la plena conciencia de los mismos) y las que se han planteado al inicio de esta investigación, al abordar la dimensión epistemológica:

*Desde algunas categorías conceptuales claves para el análisis:*

- Dichas prácticas son entendidas como prácticas sociales a través de las cuales un grupo escolar orienta su acción desde una intencionalidad transformadora.
- Esto implica asumir cada práctica como un compromiso con problemas que deben de ser, sino resueltos, modificados y que ponen a prueba, no sólo la capacidad para enfrentarlos, sino para explicarlos. En el caso estudiado, se trata sobre todo de los problemas educativos de los alumnos que, para ser encarados plantean, a su vez, la puesta en contexto y abordaje de un complejo más amplio de situaciones que afectan a éstos, a sus familias y a sus entornos sociales.
- Ahora bien, centrar la lente en un tipo de práctica de intencionalidad transformadora y comprometida con problemas concretos, condujo a que, en este caso, se operara un recorte entre las múltiples situaciones observadas, dejando en un cono de sombra las que, como en toda escuela, hacen a la rutina cotidiana y tienden a reproducir parte de un instituido.

- Se pone por ende en foco la faz productiva del accionar de la escuela; accionar que es generador de cultura y que, en el caso de "Peña", se *amasa*<sup>24</sup> a partir de la lectura de la realidad del entorno sociocultural y de la iniciativa creadora de sus protagonistas.
- Estas prácticas productivas fueron las que precisamente, en el contexto histórico en el tuvieron lugar (década de los '90), la "narrativa del poder"<sup>25</sup> se empeñó en negarlas o, contradictoriamente, en exhibirlas, pero sólo en "su epidermis: en aquellos *rendimientos* que las igualan, que las homogenizan mediante la licuadora estadística de sus especificidades"<sup>26</sup>.
- De esta manera, una y otra vez, la hegemonía insiste en desconocer la capacidad onto-creadora de los sujetos que plantean alternativas y que, como lo expresara Kosik, son reveladoras de aquello que, "en su esencia y generalidad", es el "secreto del hombre" y "su modo específico de ser"<sup>27</sup>.
- Este modo específico de ser se realiza por la praxis y esta praxis, en tanto no se degrade, es lucha por el reconocimiento<sup>28</sup>. En el caso de "Peña" expresa un arduo trabajo en un doble sentido: por un reconocimiento personal, profesional e institucional (que incluye al equipo de gestión y al resto del colectivo escolar), y por el reconocimiento de los chicos como sujetos de derechos, como parte del trabajo por su emancipación.
- A su vez, esta ardua labor por el reconocimiento, siguiendo a Kosik<sup>29</sup>, no sólo implica la faz laboral de una práctica transformadora de un entorno objetivo (en este caso, la escuela, el barrio...), sino que, desde lo observado y registrado en esta investigación, acentúa aspectos subjetivos de la existencia<sup>30</sup> que conmueven y solidarizan a los implicados en esta lucha.

---

24. Expresión de Nélica Landreani; ver versión actualizada de la ponencia presentada en el panel denominado "Multiculturalidad, Escuela y Educación", coordinado por María Saleme, en el Congreso Internacional de Educación organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en Julio de 1996, Pág. 5. Como se consignó en su momento, esta tesis recoge los aportes que la colega Landreani realizara con su equipo de la UNER, recuperando las producciones culturales docentes en la cotidianeidad de escuelas de la ciudad de Paraná a través de se proyecto "Exclusión social y producción cultural en las escuelas", concluido en 2004.

25. *Ibidem*.

26. Cantero, G., Celman, S. y otros (2001): pág. 188.

27. Karel Kosik: op. cit., págs. 240 y 241.

28. *Ibidem*, pág. 243.

29. *Ibidem*.

30. Karel Kosik menciona, a manera de ejemplo, a la "angustia, náusea, miedo, alegría, risa, esperanza, etc." como manifestaciones posibles de esta lucha por el reconocimiento a nivel subjetivo (*Ibidem*).

- Es este “sentido vivido”<sup>31</sup> de las prácticas institucionales, lo que torna oportuno recordar la dimensión de la escuela como una institución cuya “finalidad es de existencia, no de producción”<sup>32</sup>.
- Al describir las prácticas de la Escuela “Peña”, cabe entonces tener presente que ellas marcaron no sólo la subjetividad de quienes las gestaron (Carmen y su equipo), sino de quienes, a partir de ellas desarrollaron su propia capacidad creativa (docentes, personal de servicio, padres, y otros colaboradores) y de los que, desde su realidad y problemas, las generaron (alumnos). Al respecto se recuerda lo propuesto por Stephen Kemmis de analizar la práctica como categoría compleja, superadora de antagonismos excluyentes, expuesto al abordar la dimensión epistemológica de esta tesis.
- Por esta razón, la opción por las prácticas institucionales como parte del objeto de esta tesis, 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.
- Como ya se ha explicado, al denominarlas como “de gobierno, dirección y gestión escolar”, se las ha connotado como prácticas que implican el ejercicio de una responsabilidad formal e informalmente conferida, de un cierto poder y legitimidad en las relaciones intrainstitucionales y con el entorno próximo y del reconocimiento de una adecuada autonomía al interior de la estructura jerárquica y política más amplia en la que están insertas.

---

31. Gutiérrez, Alicia B.: Revista ConCiencia Social – Nueva Época, Año 1, N° 2, Junio 2002, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

32. Enríquez, Eugène: “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en Kaës, R., La institución y las instituciones, Buenos Aires, Paidós, 1990, pág. 84.

### 1.1.4.3.1. Las prácticas desde una perspectiva global

Al intentar caracterizar globalmente las prácticas institucionales de este caso, surgen tres categorías unificadoras desde lo formal: **proyecto, proceso y estrategia**.

En efecto, ellas son expresión de un conjunto de compromisos de acción que resultan internamente coherentes para los sujetos que los asumen, con la clara intención de obtener logros que incidan en las situaciones que han sido problematizadas (**proyecto**); dan cuenta, además, de un trayecto específico de generación y construcción (**proceso**), que en este caso reconoce una secuencia inmediata de acciones entre 1992 y 1995 y un largo período de gestación previa que remite a las experiencias en las escuelas públicas de San Agustín y Mons. Zaspe, y pone en evidencia un camino imaginario entre estas situaciones y ciertos objetivos, que se va haciendo explícito a medida que se camina, dejando entrever, al mismo tiempo, un horizonte utópico más o menos mediato y dificultades relativamente próximas a vencer en la interacción con los otros (**estrategia**).

Desde lo sustantivo (a partir de lo observado in situ y completado en sucesivos registros retrospectivos<sup>33</sup>), aparece un conjunto de líneas de acción institucional cuya caracterización debiera eludir cualquier intento de presentación que subordine a la claridad expositiva la complejidad y riqueza inherentes a estas prácticas. En efecto, es común que, a los fines didácticos, se distingan las acciones que se orientan preferentemente a la modificación de los problemas cuya atención hace a la razón de ser de la institución que se analiza, de otras por las que se intentan incidir en un tipo de problemas cuyo abordaje se consideran un medio para construir viabilidad a la modificación perseguida por las primeras<sup>34</sup>. Por ejemplo, ¿la falta de democratización de una institución escolar es sólo un problema *intermedio* que hay que modificar para que otros, de naturaleza *terminal* puedan ser abordados, como por ejemplo los derechos conculcados de los niños o la democratización de la cultura escolar y de los sujetos que la habitan se vincula también con la atención a un problema terminal que le es propio: la educación ciudadana, individual y colectiva, de las nuevas generaciones? ¿Las acciones escolares tendientes a propiciar pequeñas transformaciones en las condiciones de vida del barrio en el que habitan los alumnos y sus familias, son sólo un medio para viabilizar objetivos específicos de la escuela en relación

---

33. Como se expondrá más adelante, entre esta descripción de base empírica y las fuentes documentales que permiten observar cómo la escuela presentaba su propio proyecto a las autoridades educativas del momento, hay algunas diferencias que ameritan un análisis específico.

34. Éstas, según Matus, están orientadas a incidir sobre lo que él denomina problemas *terminales*, es decir aquellos cuyo abordaje hace a la razón de ser de la institución analizada o al mandato recibido por el actor que los encara. Las segundas se orientan a incidir en los problemas que este autor llama *intermedios*, queriendo significar su condición de puente para una transformación de los primeros (Ver Matus, Carlos, Política, Planificación y Gobierno; Fundación Altadir, Caracas, 1992, Pág. 326).

a estos alumnos o la escuela incluye también entre los problemas terminales que les son propios a los que afectan a su entorno sociocultural inmediato y proyecta su acción más allá de los límites físicos y simbólicos que tradicionalmente se le han fijado y hacia un conjunto de sujetos no incluidos entre los que el imaginario dominante les asigna como los únicos *destinatarios* que en rigor *competen* a su acción?

Con estas precauciones, tendientes a no menoscabar la riqueza y complejidad que encierran estas prácticas, cabe distinguir en ellas algunas que se diferencian más bien por sus propósitos y otras, por lo que aportan al logro de éstos.

Entre las primeras pueden diferenciarse las que persiguen objetivos paliativos (las que tratan de reintegrar a niños que abandonaron y las que procuran retener y promover a chicos repitentes y en sobre-edad); las que se orientan a la prevención de éstos y otros problemas (promoviendo la adopción del enfoque de la psicogénesis en los procesos de alfabetización inicial y la integración de niños con necesidades especiales de aprendizaje<sup>35</sup>); las que se proponen reivindicaciones que se consideran inescindibles de la función de la escuela (el desarrollo en los niños de la conciencia de derechos que les son conculcados y el inicio en una práctica de acciones orientadas a su reconocimiento efectivo) y, por último, las que intentan aportar a diferentes transformaciones internas y del entorno inmediato (por ejemplo cambios en la propia cultura escolar, en la cultura social y política del entorno barrial y en el hábitat de los niños y sus familias).

A su vez, siempre desde un criterio sustantivo, se pueden distinguir prácticas que, al menos en un primer análisis, aparecen como posibilitadoras de las que se han mencionado precedentemente: **de "relevamiento permanente"**, orientadas al conocimiento del niño y del medio en que viven, material, familiar, social, cultural, etc.; **de participación** en el gobierno, la gestión y en experiencias escolares educativas en general, que intentan avanzar en procesos de democratización de la vida escolar en su conjunto y de la cultura de quienes la habitan, estimulando, además, la autoestima y autovaloración de todos ellos; **de perfeccionamiento docente continuo**, como sostén de las demás prácticas, y **de tiempos y agrupamientos flexibles**, como modo insoslayable de reagru-

---

35. Este tipo de acciones han sido las únicas que no estuvieron en el foco de las observaciones que constituyen la base empírica inicial de esta tesis y sobre la cual se montó todo el proceso de relevamiento específico para la misma. En este sentido, se recuerda que aquellas observaciones, realizadas en el año 1995, tuvieron como foco a las prácticas de gestión, prácticas observables, en general, fuera del aula. La adopción de la psicogénesis como enfoque institucionalmente adoptado, si bien constituye un aspecto relevante de la gestión pedagógica que desarrolló la escuela, tuvo como espacio de concreción efectiva a las aulas, y éstas no estuvieron previstas como espacio de observación en el diseño de una de las investigaciones que esta tesis, como ya se ha consignado, toma como una de sus fuentes secundarias ("La gestión escolar en condiciones adversas"; Director: Germán Cantero; Co-directora: Susana Celman, UNER, 1994-1998).

par a los niños en los espacios y tiempos que requería la implementación de algunos de los proyectos institucionalmente decididos, aún a costa de algunas transgresiones.

Nilda, una de las vicedirectoras, en una primera entrevista en el 1995, destacaba del proyecto institucional de la Escuela lo que a ella le resultaba más nítido y relevante:

**"Como proyecto intitucional está primero el de la democratización de la escuela, allí fue muy sutil Carmen (...) otro es el cuidado del medio ambiente y por último el del relevamiento permanente." (P. 11, pág. 3).**

Carmen y su equipo intentaron que las autoridades de la Provincia reconocieran a este proyecto como experiencia piloto para obtener así un respaldo formal a todas sus iniciativas y forzadas transgresiones, pero no lo consiguió. Al respecto recuerda Reynaldo:

**"C... siempre intentó que sea declarada (no sé si la declaran o qué diablos) la experiencia piloto —ajá— por ejemplo, una de las cosas que siempre se pidió es que por ejemplo, el plantel docente sea permanente —sea preservado por un tiempo— claro, bueno..., eso no se consiguió, y nosotros teníamos vecinos nuestros, vecinos de barrios, digamos, otra escuela que sí se la consideró experiencia, otra cosa, nada que ver con los GAR<sup>36</sup>, otra cosa, ¿no?, sí se la consideró experiencia, sí se le aceptó la libreta, una libreta de calificaciones diferente al resto de la provincia, y a nosotros ese tipo de cosas no, y a mí me parece que tenía..., digo, desde afuera, qué sé yo..., me parece que tenía mucho que ver con que Carmen era un personaje molesto para mucha gente<sup>36</sup>, políticamente (...) —¿por el grado de movilización que generaba? — sí, sí, sí." (R., pág. 12).**

Cabe por último confrontar esta caracterización global de las prácticas institucionales de la Escuela "Peña" con la que Carmen y su equipo hacía de ellas al presentar su proyecto escolar ante las autoridades ministeriales<sup>37</sup>.

En esta caracterización se observa (ver gráfico inserto en la próxima página) algunas omisiones y algunos agregados: entre las omisiones aparece un eje fuerte de trabajo sobre los derechos del niño que, con el apoyo del Movimiento

---

36. A esto ya se ha hecho referencia al inicio de la presentación de este caso.

37. 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.

Ecuménico sobre los Derechos Humanos de la ciudad de Santa Fe, Carmen venía desarrollando de manera ininterrumpida desde su experiencia en la escuela "Del Galpón" o escuela "Mons. Vicente Zaspé"; entre los agregados aparece la expresión "calidad" como parte de la misma denominación del proyecto de la escuela ("+ x + = +" o "Más calidad educativa" x más conocimiento de la realidad = igualdad de oportunidades") y la mención de la "Escuela Nueva" que en realidad da cuenta de la inclusión en el proyecto institucional de la experiencia colombiana así denominada y que por entonces (año 1994) el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación adoptó bajo la denominación "Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI".

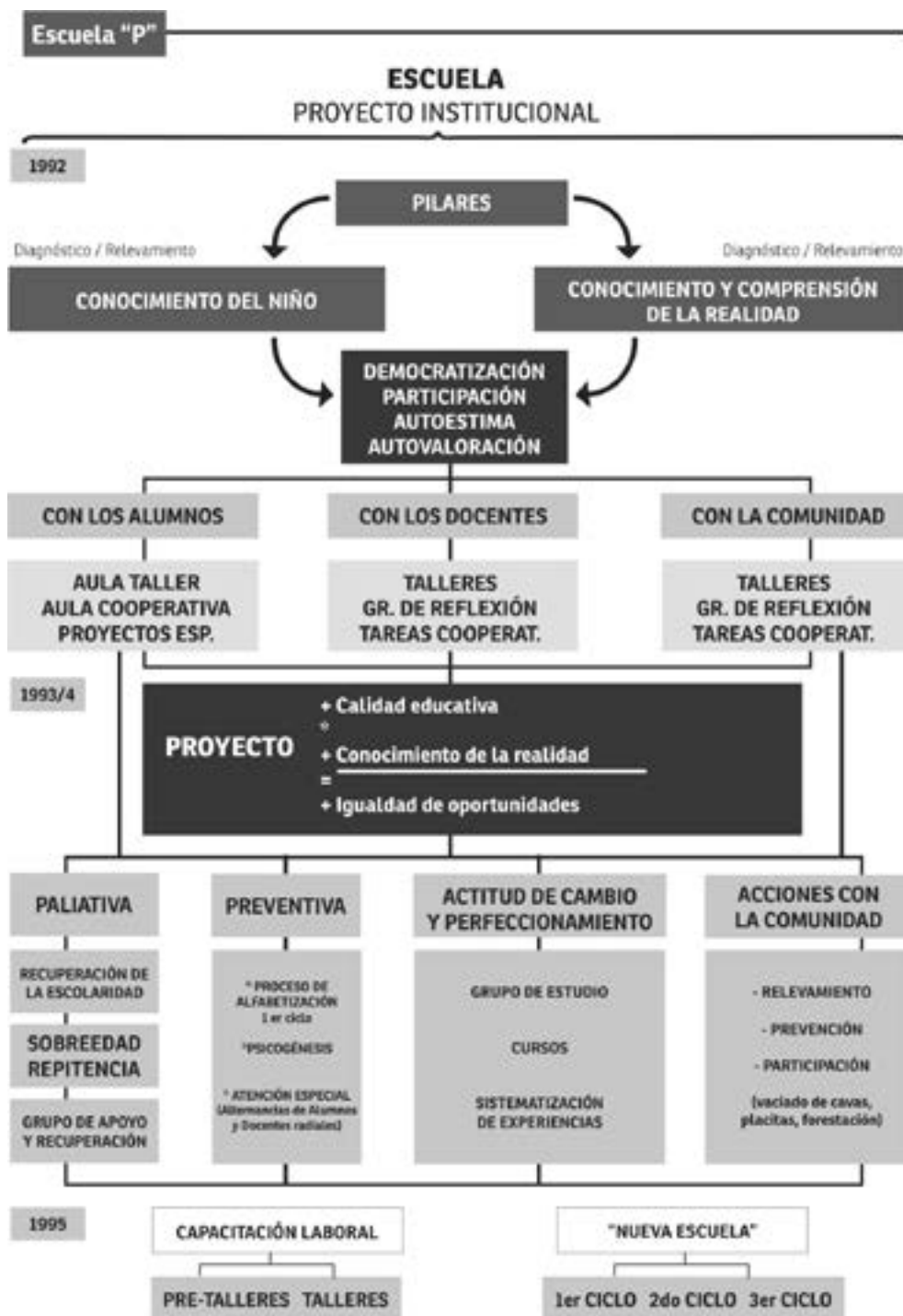
Probablemente, estas omisiones y agregados a la hora de las formalidades hayan tenido que ver con un tipo de relaciones cuya perversidad se expuso en una publicación ya citada<sup>38</sup>. Estas relaciones fueron las que se establecieron entre el poder político de la administración central de la educación y algunas escuelas del segmento que atendía a niños de clases populares: desde una condición común a todas, consistente en la carencia de las condiciones mínimas de funcionamiento que por derecho les correspondía, estas escuelas debían competir por algunos recursos que les permitieran *asomarse* por encima de este nivel de privaciones elementales. Para ello se prestaban a un juego de relaciones de uso, en el que algunos establecimientos obtenían ciertos beneficios a cambio de un inteligente "maquillaje" de sus proyectos y los organismos oficiales los exhibían por logros que sólo revelaban la epidermis de sus procesos más genuinos y ricos, que nada tenían que ver, como se pretendía, con los resultados de las reformas por entonces en marcha.

Sobre la tan controvertida expresión de "calidad educativa", expresa años más tarde Carmen: **"...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).

Asimismo, en relación con el proyecto "Nueva Escuela...", cuando en aquella época (1995) le pregunté a Carmen cómo había obtenido flexibilidad en los horarios para introducir los cambios curriculares que habían decidido, me contestó: **"Yo lo he hecho siempre así, ahora la "Escuela Nueva" me permite no tener que dar tantas explicaciones arriba... Trabajamos un poco más tranquilos..."** (P.3., pág. 1).

---

38. Cantero, G., Celman, S. y otros (2001) op.cit., págs. 182 y 188.



Esta afirmación da cuenta, una vez más, de su actitud saludablemente transgresora ("lo he hecho siempre así") y, al mismo tiempo de su coincidencia discursiva con muchas propuestas que planteaban los documentos del Ministerio nacional, sin que pudiera expresar con claridad, en aquella época y en el aquel contexto, los límites de estos acuerdos.



"Vos leés los principios de Escuela Nueva y los nuestros, ¡y parecen que están copiados!" (P.7, pág. 5).

"G: ¿Cómo te sentís con las pautas que te llegan de "Nueva Escuela"?  
Carmen: **Yo tomé algunas... porque coincidían con lo que veníamos haciendo...** Me interesó mucho lo de los *tiempos* y los *espacios*. Yo siempre pensé que era así...esto les va a costar más a las escuelas tradicionales... no aquí. Todavía no nos dieron un peso...están bloqueados los fondos desde octubre..." (P.3, pág. 5).

Eran los tiempos de lo que Adriana Puiggrós denominara la "ensalada neoliberal", expresando: "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 desde el punto de vista pedagógico. Arranca del núcleo mismo de articulación de las demandas democráticas insatisfechas con la sociedad instituida por las reformas liberales del siglo XIX y nacionalistas populares del siglo XX. Al desarticular los enunciados de la educación moderna latinoamericana, las consignas neoliberales se apropian de aquellas palabras que expresan auténticas demandas y las reciclan en una jerga economicista, alterando su orden sintáctico y añadiéndoles adjetivos o adverbios que las modifican sustancialmente"<sup>39</sup>.

Para ejemplificar estas contundentes afirmaciones, Puiggrós menciona precisamente al programa "Nueva Escuela", que toma como antecedente a la experiencia de Escuela Nueva de Colombia, la cual se nutre, a su vez, de otra muy extendida en América Latina, por el maestro Enrique Iglesias –la escuela rural unitaria– y que sustituye el "aprender haciendo" de éste "por la abstracta fórmula del 'hacer productivo'"<sup>40</sup>. De esta manera, a través de una predigestión semántica, se intentaba tergiversar toda una tradición pedagógica de más de sesenta años que reconocía los aportes de educadoras de la talla de las hermanas Cossettini y Rosa Ziperovich, por citar sólo a figuras emblemáticas de la región a la que pertenece el caso que se está presentando.

**Desde esta caracterización global de las prácticas institucionales de la Escuela "Peña", procede ahora realizar una descripción de las que se han considerado pertinentes a los fines de su análisis en términos de significatividad para la educación política de los alumnos de entonces.**

---

39. Puiggrós, Adriana: *Volver a Educar*; Ariel, Buenos Aires, 1995, Pág. 47.

40. *Ibidem*, pág. 50.

### 1.1.4.3.2. Las prácticas desde una perspectiva analítica

#### a) "El 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"<sup>41</sup>.

Fue una práctica que se les impuso como necesidad, como urgencia, desde el inicio:

**"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., - 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 sus atisbos de buen sentido. Sólo *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 es posible

**"...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 porqué es marginal; éstos temas no están en la formación o perfeccionamiento docente" (P2., Pág. 2).**

---

41. Ver gráfico precedente sobre el Proyecto Institucional de la Escuela.

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 otras palabras, como recuerda Tamarit citando a Gramsci, no se puede “saber sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado”<sup>42</sup> y para sentir y, eventualmente, apasionarse, hay que ir al “contexto concreto”<sup>43</sup> dónde los hechos que interesa conocer suceden. En este contacto, los maestros y directivos de la Escuela “Peña” comenzaron a ser sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad.

“En el contexto teórico —dice Freire— desempeñamos el papel de sujetos de conocimiento de la relación sujeto-objeto que tiene lugar en el contexto concreto, *para volver a un mejor punto de reacción* en tanto sujetos frente a la realidad”<sup>44</sup>.

Este era el propósito de Carmen con su estrategia de “reconocimiento permanente”: hacer posible que la escuela y sus docentes volvieran de este reconocimiento a un mejor punto de reacción, a partir de una forma de conocer que facilitara el sentir, quizás desde la indignación, desde el con-padecer, desde la ternura y, de ser posible, desde el compromiso.

Para lograr esta apertura, para *salir y ver*, hubo que remontar una situación inicial de crisis y sentidos comunes muy arraigados en la mayoría del colectivo docente:

***“Era como que todo el mundo aceptaba, si el edificio se caía, bueno.... que se siga cayendo; si la gente es pobre, seguirá siendo pobre. Es decir como aceptación, como cuando la gente baja los brazos y se siente***

---

42. Tamarit, José y otros: “El sentido común del maestro”; Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002, Pág. 175. La cita de Gramsci pertenece a su obra “El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce”; Edic. Juan Pablos, México, 1986, Pág. 120.

43. Freire, Paulo: “La naturaleza política de la educación”; Paidós, Barcelona, 1990, Pág. 157 (obra a la que también recurre Tamarit en el texto citado).

44. *Ibíd.* Lo destacado con cursiva me pertenece.

**vencida. Eso es lo que nosotros notábamos para esta plataforma de partida que fue duro de romper. 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 Carmen en "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas"-Informe Final de Investigación, FCE-UNER, 1998, pág. 82).**

Sólo un pequeño grupo ya hacía este trabajo de salir y reconocer la realidad:

**"...un grupo que ya era de la escuela y era comprometido ... como M... A..., S..., ellos ya lo hacían a ese trabajo" (Cvr., pág.12).**

Con el resto hubo que superar una cotidianeidad escolar desalentadora de este tipo de prácticas; una cotidianeidad que, como recuerda también Freire apoyándose en Kosik, es ese "espacio-tiempo en que la mente no opera epistemológicamente frente a los objetos, los datos, los hechos. *Se da cuenta de ellos pero no capta su razón de ser más profunda*"<sup>45</sup>. Se trata de una atmósfera cotidiana de experiencias cuya densidad de significados se impone, naturalizando lo que debiera interpelar; una atmósfera que a la vez rodea y constituye: la cultura dominante, desde una perspectiva amplia; la cultura escolar instituida, desde una perspectiva micropolítica.

Para los que eran remisos a salir del establecimiento y ver, se llegó al extremo de pedir permiso a dos familias de alumnos que concurrían a grados recuperatorios para filmar la vida cotidiana de sus hijos, una niña y un niño que, en sus respectivas situaciones familiares, eran "evaluados" de manera sobresaliente por su capacidad de resolver problemas que sus padres les dejaba a cargo.

En estos registros algunos maestros pudieron ver a Paula (diez años) atender a sus hermanos menores en la precariedad de su vivienda y cuidar a su hermanito bebé:

**"le prepara la mamadera, lava la ropa. No sabés todo lo que hace. Que la madre dice que es su mano derecha. Y en la escuela la tenían no sé cuántos años repitiendo!!!" (C2., pág.17).**

Carmen concluye recordando lo que generó hacer *visibles* para la escuela los saberes de esta nena:

---

45. Freire, Paulo: "Política y educación"; Siglo XXI Editores, México, 1996, pág. 55 (el destacado en cursiva es propio).

**"Después vemos el proceso de ella, cuando ella participa de las asambleas con micrófono en mano." (Ibídem).**

Algo similar ocurrió con Omar (doce años), después que los docentes contemplaron el video que lo mostraba, por la mañana temprano, amasar y freír los pastelitos y salir de su casa, por los pasillos del barrio, rumbo al centro de la ciudad para venderlos y poder así aportar al sostenimiento familiar.

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 relevado), 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 re-conocer 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.

Al respecto y recordando los antecedentes de estas prácticas en la Escuela "Peña", Carmen describe un relevamiento en la escuela "Zaspe" que bien podría ingresar como uno de aquellos hitos de lo que Lidia Fernández conceptualiza como *novela institucional*<sup>46</sup>:

**"...fue (el) '89 cuando los... cuando los saqueos. Que no eran aquí, eran en Buenos Aires... en Rosario, ahí también (C1., pág. 12) "...uno de los maestros (se) presentó inmediatamente (...) y dice qué podemos hacer para saber qué está pasando aquí en el barrio nuestro, ¿habrá en nuestro barrio la posibilidad de que también saqueen?, vayamos y...,**

---

46. Fernández, Lidia: op. cit., Pág.49.

entonces él prepara enseguida con los chicos de 6° y 7° grado un relevamiento que el eje era: las condiciones de trabajo de los habitantes del barrio. Se hizo un muestreo de 10 manzanas, lo hicieron los chicos, pero **todo hicieron los chicos**, desde elaborar la encuesta, armar todos los instrumentos que se utilizaron..." (C2, pág.8).

En este caso, el relevamiento se utilizó como medio de anticiparse a los acontecimientos; se vivían horas de zozobra popular y la escuela como colectivo asume una responsabilidad: reunir elementos de juicio para evaluar la posibilidad de que en la zona se vivieran hechos semejantes a los que en esos días conmocionaban al país:

"¿qué está pasando acá en el barrio? ¡Anticipémonos! Bueno, entonces, los chicos a la cabeza organizaron la encuesta: ¿en qué estaban ocupados los padres de los chicos? Los chicos organizaron la encuesta, hicieron las planillas, salieron a encuestar con los maestros, los maestros acompañaban a algunos grupos y otros grupos iban solos... Y fue un trabajo... ¡pero espectacular! (C1., pág. 12).

"...con esos datos se trabajó mucho tiempo después de la caída de Alfonsín (C2, pág. 8).

Esta estrategia había sido concebida como una práctica continua y el criterio para esa continuidad era que el maestro

"...ante un hecho nuevo, o ante una situación nueva tenía que acercarse a la realidad." (C2, pág. 2).

Se inicia así un proceso que no sólo habrá de institucionalizar la consideración de la realidad y los problemas de los chicos y su medio como punto de partida de las propuestas educativas, sino que abrirá cauces a otra práctica, la participación, como modo de nutrir y construir estas propuestas.

Como actitud pedagógica esto implicaba 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.

Desde lo metodológico había significado para 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 ha-

bíamos 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).

Esa ruptura había sido progresiva y se fue desarrollando en dos experiencias escolares previas a "Peña":

"...esto se da desde (la escuela) "San Agustín", a finales de [la experiencia en] "San Agustín", y se da en..., en los inicios de la Escuela Zaspe en esto que vos preguntás, si..., con qué periodicidad. En la Zaspe se dio como proyecto inicial, dentro de los proyectos que..., que armamos para organizar la escuela. Porque era una escuela recién fundada. Y era el de relevamiento continuo de esa realidad que..., a la que recién nos acercábamos un grupo de docentes. —Sí. -Entonces, ahí es como que surge la idea. Porque después los docentes que se van de la Zaspe (...) ya tenían mucho más claro qué queríamos hacer con eso" (C2., pág. 1).

Como en parte ya se ha expresado, la práctica de relevamiento permanente fue demandante y a la vez generadora de otras que luego serían inescindibles de la identidad que la Escuela "Peña" comenzó a construir en aquella época: organización interna, apertura al entorno y participación de sus instituciones y actores. De ellas derivarían, casi naturalmente, proyectos que fueron nutriendo el currículo escolar. El propio relato de Carmen da cuenta de la circularidad natural de este proceso:

"...ese relevamiento duró todo... siempre está; hay que ir viendo, por supuesto, es decir, te vas reuniendo, vas viendo los aspectos a tomar; quiénes en esto de organizar tiempos, equipos de trabajo, y los indicadores o las categorías que se van a trabajar. También vemos quién va ir tomando cada una de las cosas, entonces: si teníamos, por ejemplo, un ejemplo que también en la Zaspe se hizo así: entidades que funcionan en el barrio, que las teníamos actualizadas todos los años, no sólo el tipo de entidad, a qué se dedicaba, quién era la comisión directiva, o quién la presidía, todo la dirección, los teléfonos, las actividades que cada tres meses nos reuníamos para ponerlas al día, ¿no? —sí— entonces **las reuniones se hacían en la escuela o en una entidad**; este tema ayudó muchísimo que tuviéramos **actividades compartidas** también —claro— con las entidades; **naturalmente, vuelvo de nuevo a lo natural, no había que forzar nada**, porque la escuela estaba trabajando con ellos y ahí es donde se van armando, después, proyectos más amplios, **proyectos más allá de la escuela**; por ejemplo: con una de las vecinales en la Escuela P... teníamos actividades de todo tipo, por

**la tarde, por esto que yo te decía de extender el horario pero no para hacer lo mismo, sino para darle a los chicos posibilidades de probarse en otras competencias, y..., pero era algo que se me fue..., por dónde yo había empezado esto del relevamiento, ¿no? (C2., págs. 6 y 7).**

De esta manera, mediante un trabajo de amplia participación, en el que los límites formales entre lo interno y lo externo de la escuela se desdibujan y casi pierde sentido tratar de establecerlos, se va construyendo, colectivamente, un currículo que intenta acortar el desfase que Carmen había encontrado al comienzo de su gestión entre la propuesta pedagógica escolar y **"la realidad que los chicos vivían"** (C2. pág. 2).

Así, por ejemplo y como ya se ha descrito, la realidad medioambiental vinculada con la proliferación de basurales y con el cirujeo como medio de vida, ingresa al currículo a partir de estos relevamientos, teniendo no sólo a los maestros sino a los propios vecinos como protagonistas. También, como se expondrá más adelante, las historias de injusticias que estas prácticas pusieron al descubierto y que tanta indignación generaban en Carmen y otros docentes, al comprobar que la propia escuela las ratificaba y naturalizaba, aportaron a lo que constituyó en sí misma una rica línea de actividad curricular: la educación en los derechos. Asimismo, violencia y sexualidad familiar y prevención de enfermedades se suman a este listado no exhaustivo de problemáticas que ingresan al proyecto institucional y a las aulas de la mano del relevamiento permanente. Como expresaba esta directora, refiriéndose a los problemas que se incorporaban al currículo: **"Nada estaba apartado de la vida"** (C2, 37) y todo se pedagogizaba, desde los problemas del barrio y sus familias, hasta la obra de ampliación de la escuela, mientras daban clases entre el ruido y el polvo para intentar tener un comedor adecuado y poder así dignificar el momento de la obligada comida en la escuela, convirtiéndolo en motivo de aprendizaje.

Ahora bien, difícilmente estas experiencias hubieran tenido lugar sino se hubieran construido ciertas condiciones que las viabilizaran. Al interior del establecimiento algunos docentes se sentían muy movilizados y, en general, se respiraba un clima de mucha libertad.

**"Hay mucha libertad de trabajo en la escuela"** (P. 11, pág. 3) expresa Nilda, la vicedirectora. Silvana, por su parte, manifiesta enfáticamente **"Estábamos muy movilizados... porque había que movilizarse. Ella nos motivó , nos allanó el camino. Con los elementos que se cuentan, pero vos resolves en el camino. Hay gente que estudió...yo me puse a leer cosas... -¿A partir de la exigencia de resolver un problema concreto? -S: ¡Seguro! Te das cuenta de lo atrasado que estás... -Su...: ¿En qué cosas pensás que hay que seguir laburando? -S: Que el grupo de maestros funcione de manera autónoma... Quiero que corte-**



**mos el cordón con C... Ella no puede estar en todo. (P7, pág. 5).**

Libertad interna que generaba crecimiento, sentido de autovalía y deseos de mayor autonomía. Pero también libertad con respecto a las 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).**

Esta libertad con respeto a una estructura jerárquica en la que estaba formalmente inserta esta institución escolar, implicaba resignificar el tipo de "autonomía" que por entonces proponía el discurso de la Reforma Educativa: la que otorgaba capacidad operativa a las 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 replantearse los propios fines de su proyecto educativo sin plegarse al reduccionismo pedagógico que se proponía desde el poder central.

Como se ampliará más adelante, esta autonomía fue fruto de la convergencia de distintos factores; entre ellos, la trayectoria profesional y de militancia de Carmen que al poder le imponía respeto (no exento a veces de recelo y oposición) y su liderazgo al interior de la escuela y entorno social, logrado desde una historia de compromiso ético-político y pedagógico a lo largo de muchos años en la zona.

### ***b) "Los Grupos de Apoyo y Recuperación" (GAR)***

Entre las iniciativas curriculares que se explican en el contexto de aquella autonomía crítica los GAR se destacan, no sólo por la incidencia organizativa y pedagógica que tuvieron en el conjunto del proyecto, sino por ser uno de los signos identitarios de la experiencia de la Escuela "Peña".

En principio se trató de un intento de recuperar, en términos de re-inclusión en la escuela y en el ejercicio del derecho a la educación, a chicos que habían abandonado o que se encontraban repitiendo con un gran desfase de edad. Reynaldo, responsable del área de Lengua y Ciencias Sociales de esta propuesta, lo explica de la siguiente manera:

"...darle la posibilidad al pibe que por diferentes razones no aprendió, no logró objetivos, 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).

Refiriéndose a su opción como docente, Reynaldo, ve en el GAR una experiencia que la explica y resume:

"...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, lo que yo te decía hoy de **cómo resumir en una palabra la experiencia de los GAR, esto de dar posibilidad**, darles la posibilidad y darles la oportunidad a aquellos que no la han tenido, que la han tenido a medias, y retaceada, me parece que tiene que ver con eso, y bueno..." (R., pág. 22).

Silvana, la responsable del área de Matemáticas y Ciencias Naturales del GAR, explica al mismo tiempo el sentido pedagógico y subjetivo de esta iniciativa de esta manera:

"...estaba esa problemática, era la de los chicos de sobreedad, en ese momento esa era la problemática, y bueno, esos chicos estaban como, 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).

Sin embargo, no se trató de un proyecto en el que estos chicos eran sólo destinatarios más o menos pasivos:

"...**tenían protagonismo esos chicos** —¿ajá, sí?— protagonismo en la escuela, no era un pobrecito, un pobre tipo olvidado —sí— tenían protagonismo; **yo no sé si todo el proyecto giró en torno a ellos (pero...), eso los apuntaló desde todos lados...**" (S., pág. 21).

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).

Sin embargo, su denominación ("Grupo de Apoyo y Recuperación") podría inducir a creer que el propósito de este dispositivo pedagógico era sólo y precisamente recuperar. En este sentido Carmen aclara:

**"...el proyecto GAR tenía tres patas, por eso a veces mucha gente lo ha tomado y lo están haciendo mal porque toman hacer el grupito de chicos para recuperar, nada más; no, tenía..., ese era el coyuntural y lo otro era: empezar a transformar la enseñanza-aprendizaje desde el Primer Ciclo, y el tercero era la comunidad: concientizar en el derecho de que los chicos tienen que ir en tiempo y forma a la escuela, y si no podían..., muy bien, 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).**

En este sentido, Silvana se entusiasma al recordar:

**"...en ese momento el GAR era pilar!!!, ¿me entendés?" (S., pág. 3).**

En sus características específicas, esta práctica institucional surge del relevamiento inicial que Carmen propone al hacerse cargo de la escuela:

**"...en la Escuela P..., los proyectos que tuvimos a partir del '92, bueno, uno fue el de los grupos GAR. -Sí. -Ese ya surge ahí. -De ese relevamiento. -De ese relevamiento. ¿No cierto? Y ese relevamiento es el que va a modificar cantidades, ya te voy a decir, varios, varios que surgieron y que están escritos todos esos. El tema ambiental, porque estaban rodeados de... -Por ejemplo, el tema de la basura lo tengo clarito. -Sí, el de la basura, allá surge el de la basura, un problema, todo el mundo se puso a trabajar, hasta las otras instituciones... y las otras escuelas. EL... el tema de (...) el tema ambiental. El tema de la violencia. -Sí. -El tema también como proyecto transversal para toda la escuela. El de la..., eh..., bueno, el de relevamiento continuo aparece también como**

un proyecto que va a transversalizar todo el trabajo institucional. -Y que va a modificar la..., el tipo de relación del docente de aula con las..., el entorno social de la escuela y los padres de los chicos. -Y los padres de los chicos y las instituciones. -Mjmm" (C2, pág. 6).

Sin embargo, en sus características generales, el GAR ya venía siendo experimentado por Carmen desde su gestión anterior:

"...nosotros en Santa Rosa<sup>47</sup> ya habíamos empezado con los grupos GAR, digamos, la experiencia ya empezó allá, no sé si C... no venía trabajando con esto en otra escuela —ajá— creo que ella venía de una escuela de San Agustín, creo, antes de Santa Rosa, creo, eh (...) bueno, en la cabeza siempre tuvo esta idea, pero me parece que **es en Santa Rosa donde se inicia y en la P... medio como se consolida** esta idea de los grupos, ¿no?..." (R., pág.9).

De esta manera, Reynaldo, que procede de la experiencia de la Escuela Zaspe, y Silvana, la maestra de mayor antigüedad en la Escuela "Peña", va a integrar, junto a un puñado de docentes, el núcleo del equipo de gestión que habrá de apoyar a Carmen, desde coincidencias profundas, en sus principales iniciativas. La cohesión de este equipo fue tan fuerte que, como se ha expuesto al inicio de la presentación de este caso, continuó "a escondidas" tiempo después del alejamiento de Carmen:

Para profundizar un poco más en las características de esta experiencia y en los "climas" que se generaban, resulta elocuente el relato de Reynaldo:

"...teníamos 12 —casos-realidades distintas— 12 caso — 12 casos, (se refiere a los doce alumnos que constituían el Grupo) entonces no es nada fácil, la verdad no era nada fácil, pero era muy estimulante, era muy estimulante, porque a mí..., yo..., bueno yo soy Profesor de Letras y desde hace muchísimos años la literatura me gusta muchísimo, obviamente, por eso estudié esto, ¿no?, entonces para mí una cosa fundamental era la lectura, sesiones..., "**sesiones**", **no sé cómo llamarles, ...maravillosas de lectura** he tenido, maravillosa, **con pibes que no sabían leer, y a los tres meses estaban haciendo palotes de lectura, digamos, estaban leyendo**, y que..., pero además no era que no aprendieron a leer y qué sé yo..., eran pibes cascoteados, digamos, maltratados, no digo maltratados por la escuela, maltratados por todos en realidad —*Qué lecturas elegías, así alguna lectura que te haya marcado por el efecto que tuvo— ¿fuerte? "El Tigre de la Malasia"*

---

47. Se refiere al barrio donde se asentaba la escuela "Zaspe".

—¿ajá?— maravilloso, "Mi planta de naranja lima" —yo recuerdo haber presenciado el uso de "Mi planta de naranja lima"<sup>48</sup> —ajá —sí, una clase que me arrimé y presencié un ratito (...) Las novelas de Salgari, Emilio Salgari, a mí me resultó un hallazgo para los pibes, y no son fáciles de leer, porque hay cosas que tenés que estar todo el tiempo explicando qué significan porque no viene de nuestra lengua, entonces..., pero bueno, qué sé yo..., después nuestro querido Horacio Quiroga; Horacio Quiroga recuerdo haber hecho clase..., no sé si llamarles, horas de lecturas con los padres, con pibes de GAR, pero un GAR pequeño —¿con "Cuentos de la selva"?— sí, con "Cuentos de la selva", efectivamente..." (R., pág.20).

Como la maestra Silvana, Reynaldo también se entusiasma al recordar y expresa no haberse equivocado en la selección de las lecturas, al menos a juzgar por el interés que suscitaban en los chicos:

"...los pibes esos de la (escuela) P... nunca agarramos un libros que alguno dijera esto es una porquería, no me gusta, nunca eh, y durante esos años leímos cualquier cantidad, leímos un montón de cosas, un montón de cosas; (...) novelas y cuentos completos, además, porque tengo el berretín de que si leemos una novela hay que leerla completa..." (R., pág. 21).

En este sentido destaca haber aprovechado subsidios del Plan Social para comprar unos trescientos libros de cuentos y novelas de ediciones muy baratas.

De esta experiencia de lectura participaban a veces también las madres y los padres de los alumnos:

"...recuerdo haber hecho clase..., no sé si llamarles, **horas de lecturas con los padres, con pibes de GAR**, pero un GAR pequeño (...) efectivamente, con los padres, o sea, **invitar a los padres durante determinadas horas de la mañana a leer con los pibes**, ahí leía el papá, la mamá, quien iba de la familia, y leía el pibe, **¡sabés lo que era para el pibe mostrarle a la madre cómo leía, un pibe que hasta hacía tres meses, o seis meses, o un año venía, como yo te decía hoy, cascoteado porque no aprendía!**, mostrarle que leía, y la madre..., algunas sabían leer y otras no, pero bueno, las que no sabían leer escuchaban, pero en ge-

---

48. Cuando lo entrevisté por primera vez en 1995, Reynaldo comenzaba precisamente a trabajar con este texto y me dijo: "...lo que estamos leyendo o vamos a empezar a leer es "Mi planta de naranja lima", de J.M. de Vasconcellos... Este libro lo eligieron entre varios, entre todos... (...) Ellos eligieron en su mayoría "Mi planta..." (porque) **se sintieron identificados**". (P5., pág. 1).

neral iban algunas que sabían leer, **algunos padres también que saben leer y leían...**" (R., pág. 21).

Al recordar estos momentos, Reynaldo expresa que fue una experiencia que él, como la maestra Silvana, nunca olvidarán:

"...qué sé yo (...) a mí..., tal vez un docente que esté inclinado, por ejemplo S..., S... que (...) le gusta y sabe mucho de matemáticas ella tiene experiencias y así... anécdotas o clases en su cabeza, de matemáticas, que **no se las va a olvidar nunca**, así como yo tengo de lengua, de literatura..." (Ibídem).

### *c) Prácticas de democratización de la escuela*

El grado de avance en la caracterización de la Escuela "Peña", sus personajes y sus prácticas aportan ya numerosos elementos de juicio para comprender las motivaciones y fundamentos que alentaron a Carmen y su equipo en su esfuerzo por democratizar la institución a través de diversas modalidades de apertura y participación. Sin embargo, aún cabe agregar que estas prácticas tuvieron sustento profundo en una concepción de la escuela como propiedad social. Cuando Carmen expresa que ésta es **una institución de todos**, no está apelando a uno de los tantos recursos retóricos de cierto discurso escolar vacío que puebla la memoria colectiva; está dejando entrever, en cambio, convicciones muy profundas. En efecto, recordando una carta de agradecimiento de una institución del barrio que, careciendo de espacio propio para una reunión, había solicitado el de la escuela, dice emocionada:

"Y yo leía la nota y me emocionaba a lo..., tan a lo lejos de lo que ponían en la nota, como que nadie les había jamás abierto las puertas: **una institución que es de todos!!!**". (C2, pág.7).

De esta manera se pone en marcha, en ésta como en las anteriores escuelas que dirigió Carmen, un proceso de apropiación social de la institución que será muchas veces el único sostén de muchas iniciativas frente al poder:

"...**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).

De esta manera explica la vigencia de logros aún después de transcurridos (al momento de esta entrevista) ocho años de su alejamiento del cargo. En la misma dirección se inscribe otro comentario de Carmen que, hablando de cómo la interacción que lograron con los padres, vecinos e instituciones del barrio daba cuenta de la "comprensión de otro tipo de escuela" (C3, Pág. 13) evalúa que esto hasta cierto punto continúa, cuando relata:

"en la (escuela) P... se continúa, se continúa, yo creo que si hay algo que **lo mostró fue esta tragedia de la inundación donde la mayoría de los papás buscaron refugio en la escuela, y la forma en cómo se comportaron, ¿no?**, me contaba la actual directora que..., dice, **la convivencia excelente que hubo**, salvo algunos pequeños roces por pequeñas cosas, pero no se dio lo que se dio en otros centros de evacuados donde... armas, de todo tipo de cosas sucedieron" (Ibídem).

Algo todavía más contundente como expresión de lo que la escuela había llegado a significar para algunos, en este caso alumnos, lo relata Reynaldo, uno de los maestros del GAR:

"**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).

Esta larga cita casi exige de comentarios. En ella, quizás por modestia, Reynaldo omite que no sólo los sentidos asignados a la escuela explican el comportamiento del chico del relato en una situación límite, sino también lo que ese maestro había llegado a significar para él. Pero expresa también, con una claridad difícil de equiparar en las más de mil páginas de registros acumulados específicamente para esta tesis, la concepción de escuela de uno de los docentes claves en el equipo de Carmen.

Esta apropiación de alumnos, padres y vecinos se fue construyendo a través de una fuerte y decidida apertura a la participación, como práctica que es condición de otras (como ya se ha descrito al presentar las de "relevamiento permanente" y del "GAR") pero que, a la vez, es valorada en sí misma como parte de un currículo total que apuntaba a generar en los alumnos, en todo el personal de la escuela y en los padres experiencias de vida democrática.

Como sucedió con otras prácticas y como era de suponer, considerando que todas, como conjunto, integran y expresan un modo de entender el gobierno de la escuela, esta apertura a la participación tuvo antecedentes en otras experiencias dirección escolar, previas a ésta.

Cuando Reynaldo relata su encuentro con el modo de trabajo que le proponía Carmen en la escuela "Del Galpón", la que luego el barrio decidió que llevara el nombre de Z..., recuerda:

**"para mí lo que fue novedoso, además de nuevo fue 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).**

Pero una explicación adicional pone en perspectiva esta interacción:

**"...cuando fue el hecho de crear una escuela, ya venía el camino casi abierto porque la escuela se estaba creando por el pedido de los padres, de los padres en un barrio muy humilde —¿ese en Santa Rosa de Lima? en Santa Rosa de Lima, pero obviamente un grupo de padres muy comprometidos, y muchos de ellos militantes, militantes políticos, militantes de sectores sociales; entonces el camino venía muy amplio allí, pero nosotros lo que teníamos que hacer era que esa participación de los padres no quedara trunca (...) lo que nosotros pudimos hacer es porque lo aprendimos del camino que ellos ya habían marcado en el barrio..." (C. 2, pág. 4).**

Como lo explica Carmen, se trataba de una comunidad muy cohesionada:



"Tenemos que ver antes que nada la historia de esa comunidad...La de Z... era (una comunidad) muy integrada...incluso políticamente...También la Iglesia trabajó mucho allí: el padre Catena<sup>49</sup>, el padre Silva y hasta el mismo Zaspé." (P3, pág. 2).

Con los vecinos de los barrios del entorno de la Escuela "Peña" el proceso fue diferente; el camino había que hacerlo juntos, no estaba "marcado". Comparando los vecinos de ambas experiencias, Carmen explica:

"...ahí hay más demanda (se refiere a la Escuela "Peña"), pero una demanda que no es cualificada (...) tiene que ver también (...) con esto que a lo mejor **no había tantos militantes sociales en ese momento —ajá— y políticos como había en el otro barrio —¿era otro contexto histórico?—** yo creo que estaban **desarmados** también; la gente que viene a los barrios, así, a formar villas, viene de tod..., cómo es la palabra...la palabra es **desarraigados**; desarraigados; estaban desarraigados; gente que recién se empieza ubicarse en un lugar **y en qué condiciones!**" (C2, pág. 5).

También pudo haber influido la diferente ubicación de una y otra escuela en relación con los barrios de su zona de influencia:

"...Lo de P... me parece que es un poco más complicado en ese sentido: en el trabajo con las entidades, porque me parece que Santa Rosa, 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 escuelita 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).

Finalmente, las diferencias quizás se debían también a las distintas culturas políticas dominantes en ambos vecindarios; refiriéndose a las características

---

49. Adhiere al "Mensaje de los 18 obispos" de distintos continentes que dio inicio al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y luego será Secretario General de este Movimiento en la Argentina.

de los dirigentes barriales con los que trabajaron en la Escuela "Peña", Carmen compara:

**"...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).**

Los convocados a la participación, fuera y dentro de la escuela, fueron todos. "Todos", más allá de los límites físicos de la escuela, comprendió efectivamente a militantes y dirigentes vecinalistas, políticos, sociales y religiosos, a los responsables de las instituciones del entorno, a los vecinos en general y a los padres y madres de los alumnos. La única restricción tenía que ver con cualquier intento de utilizar la escuela con propósitos de proselitismo partidario. Paredes hacia adentro, "todos" incluía, desde luego a docentes y alumnos, pero alcanzaba además, y en esto la directora ponía énfasis e influencia, a las portereras, cocineras, ordenanzas, personal técnico y colaboradores ad-honorem de distinto tipo que la experiencia de esta escuela atrajo.

Esta extensión de la participación en el ámbito interno tropezó con algunos prejuicios:

**"al principio no fue fácil, al principio no fue fácil en ninguno porque..., es decir: la gente tiene tan asumido roles..., a ver, ayudame, roles tan estrictos, tan encasillados que... ¡uh, cómo puede ser que la portera pueda tomar algunos aspectos que..., sin ir a dar clases, pero que tocan, rozan lo pedagógico, ¿no?, todo lo que esta señora me está enseñando desde su actividad en la escuela y que yo no lo puedo de pronto recuperar didácticamente o como contenido porque como es la portera..., esto es los prejuicios que existen". (C2, pág. 8).**

Las resonancias subjetivas de esta participación amplia, que buscaba capitalizar pedagógicamente todos los saberes del colectivo escolar, eran visibles once años después del alejamiento de Carmen, cuando, acompañado por ella, volví a la escuela en una recorrida de reconocimiento del barrio y de la propia institución: portereras y cocineras recibieron a Carmen con muestras de afecto y de nostalgia, sólo explicables en el marco de la atmósfera vincular que este reconocimiento de los saberes del otro trajo aparejado y que pudimos observar directamente en aquellos años, durante nuestro trabajo de campo en equipo.

Como se expuso anteriormente, los escenarios de estos procesos de participa-

ción fueron múltiples: el de la propia escuela, el de las vecinales, clubes, iglesias... es decir: los lugares que naturalmente la gente considerara más apropiados. Esto, como también ya se expresó, facilitó el armado conjunto de proyectos que no sólo iban más allá de la escuela sino que permitían el aprovechamiento de recursos e iniciativas que multiplicaron las posibilidades de la institución. Poco tiempo después, el neoliberalismo resignificaría este tipo de aperturas como medio de empujar a las escuelas a procurarse aquello que el Estado les negaba, en el contexto de su repliegue y de sus políticas de ajuste presupuestario. Unos años después llegó la crisis, la desintegración y la soledad a ésta y a otras muchas escuelas:

**"...todo el proceso de desintegración que hubo después..., porque todo esto que nos pasa de pronto con el cuestionamiento a las figuras de los políticos también pasó en los barrios con el cuestionamiento a las figuras de los presidentes de las vecinales, o sea que esta desintegración que hubo tuvo que ver también..., algunas instituciones se pudieron seguir sosteniendo y trabajando con las escuelas, pero yo diría que desde hace unos cinco, seis años, las escuelas quedaron solas trabajando esto y así solos no sirve" (C3, pág. 8).**

Carmen y su equipo plantearon desde el inicio una modalidad de acercamiento a las instituciones del barrio que fue clave para entender los logros de la escuela en su convocatoria a la participación:

**"...nosotros nos acercábamos, la escuela, como una institución más, que después ellos la reconocían como autoridad, como..., como el centro aglutinante; era como planteábamos las cosas." (C2, pág. 5).**

A su vez, los frutos de esta participación fueron procesos de construcción horizontal y colectiva. En el caso de su relación con una de las vecinales, con la que habían constituido un **grupo de trabajo**, Carmen recuerda diálogos de este tipo:

**"...vamos a ver: ¿ustedes qué están haciendo ahora?, nosotros vamos a apoyar lo que están haciendo. ¿Qué espacio quieren que la escuela tenga también en la vecinal? (...) ustedes van a tener voz y van a tener voto, pero para resolver situaciones que tienen que ver con esto, con el proyecto institucional de la escuela, con el proyecto que ustedes están impulsando en el barrio, que nosotros también lo vamos a apoyar una vez que lo discutamos (...) eran muy ricas esas..., esas reuniones." (C2, págs. 5 y 6).**

Las **modalidades organizacionales** que se fueron adoptando en la Escuela "Peña" para facilitar los procesos participativos diferían según los sujetos cuyo protagonismo se alentaba: las **asambleas** y los **consejos de aula**, fueron con-

cebidas preferentemente para los alumnos y sus padres, con la participación del 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..." (C. 2, pág. 11).**

Los **talleres**, en cambio, fueron pensados para el trabajo específico con padres, por una parte, y docentes, por la otra.

En el caso de los alumnos y sus padres, el proceso comenzó por los consejos de aula:

**"...la primera convocatoria fue a las aulas para poder opinar desde allí, desde las aulas, y empezar a formar algún tipo de organización como fueron los consejos de aulas (...) —¿con los papás también?— con los papás, sí, los consejos de aula —¿a ver cómo hiciste?— en realidad en esta provincia los consejos de aula están aprobados desde hace mucho tiempo pero nunca se reglamentó la ley..." (C.2, pág. 6).**

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. —¿Los chicos también? Y los docentes que..., esperá, los docentes que correspondían a esa..., a ese ciclo, a esa..., al aula esa, por ejemplo: el de música, el de actividades plásticas, ¿no cierto? —Y la docente... y la docente del curso (...) 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. Eso no me acuerdo cuántos eran, pero bueno, algunos eligieron dos..., dos o tres. Y la docente. De todos los docentes, también uno. Entonces, después ellos determinaron qué cosas iban a tratar en ese consejo de aula. Es decir, si solamente aspectos del aprendizaje, aspectos de la..., de la disciplina. Surgieron aspectos hasta de solidaridad con los compañeros." (C. 2, pág.10).**

Luego de haber concretado el proceso de delegación, las reuniones adoptaron cierta periodicidad y en cada aula hicieron las adaptaciones que creyeron conveniente:

“Los padres que resultaron delegados, —¿mmm?— se reunían periódicamente con los chicos y con la maestra y cada tanto, no sé si era mensual, se hacía la reunión global para informar. Ese fue un espacio que, si bien había una estructura mínimamente, este..., organizativa para todo, pero **después cada aula lo iba manejando con mucha libertad, ¿no cierto? (Ibídem).**

Las cuestiones cuya resolución excedía la instancia del aula se trataban en asamblea; las más frecuentes (todos los jueves rigurosamente como expresa Carmen) se hacía con los chicos:

**“Necesitábamos de una práctica. Por eso, ¿qué implementamos?, implementamos con los chicos las asambleas semanales (...) la asamblea para muchas..., para muchas actividades, para muchos aprendizajes. Tenían que resolver algo, bueno, debatían, este..., y hacían una asamblea para después, bueno, elegir determinados compañeros o resolver determinadas cosas del aula. (...) Entonces se implementa la asamblea semanal, donde llevaban problemáticas que trascendían la resolución del consejo de aula a esa asamblea” (C2, pág. 11).**

El año anterior al inicio del trabajo de campo en esta escuela (1994), se implementaron las asambleas con los chicos del turno tarde a cargo de Antonia (una de las vicedirectoras)<sup>50</sup>. En un video que las documenta se puede ver a los niños mantener con Antonia diálogos como el siguiente:

**“Vicedirectora (Antonia):** Permite (dirigiéndose a una maestra): Chicos, no sé si ustedes escucharon las propuestas del (grado) recuperatorio. Prestame Sebastián. Yo quisiera, porque hay algunos puntos muy importantes, que los pasemos a consideración de la asamblea.

Acá dice: “Que participen los niños de tercero a séptimo grado”, o sea que ampliaríamos un grado más.

Levante la mano el que esté de acuerdo para que el año que viene se sume tercer grado (a las asambleas semanales).

Bueno, la primera propuesta se acepta.

“Que los niños” ... ¿Qué dice acá que no me cambié los lentes? Ah, “que se cumplan las promesas que nos hacen en las asambleas”.

---

50. La que registraba entre sus antecedentes ser exalumna del Instituto de Cinematografía que dirigiera el mítico Fernando Birri y que liderara la iniciativa de interesar a Carmen en la dirección de la escuela; aquella a quien sólo conocimos por los relatos de sus compañeros y que fallece al año siguiente.

¿Están de acuerdo? Levanten la mano.

"Que los chicos a los que no les interesan las asambleas, por favor, se queden en el aula".

¿Están de acuerdo?

**Docente (maestra "M"):** Antonia, ahí hay que aclarar porque...

**Vicedirectora (Antonia):** Ah, bien, bueno, acá se presenta un problema, chicos: Ustedes están de acuerdo, pero **vieron que a veces uno encuentra una solución, pero esa solución a la vez trae otro problema y que hay que buscarle otra solución.**

Tiene razón la señorita M.... Supongamos que de quinto grado, del maestro Antonio, al maestro le gusta venir a las asambleas, cinco chicos no quieren venir, ¿qué hacemos con esos cinco chicos? ¿Eh? ¿Cómo?

**Un alumno:** Que los cuiden las porteras.

**Otro alumno:** Que se queden en la dirección.

**Vicedirectora (Antonia):** Acá hay dos propuestas, o que se queden en dirección o que los cuiden las porteras. El problema de los porteros, chicos, es que ellos tienen trabajo que hacer.

**Alumno:** Que vengan igual.

**Alumna (Paola<sup>51</sup>):** Pero si se saben cuidar solos pueden quedarse" (Audio del video "Escuela Raimundo Peña", Pág. 2, Imágica Multimedia).

Los problemas abordados durante las asambleas eran múltiples:

"Llevaban de todo los chicos: de problemas de..., de horarios (...) de indisciplina (...) El problema de temas solidarios, de problemáticas del barrio, de aprendizaje. Este..., de gente que ellos para algunos temas querían invitar o resolvían ahí si invitaban para tratar algunos temas, de salud, de higiene, de cuidado de la escuela. Este..., sí, sí, muchísimas cosas, muchísimas". (C2, pág. 12).

Cuestiones similares se abordaban cuando se incorporaban los padres; al respecto Reynaldo recuerda que citaban a los padres para que:

---

51. Esta "apuesta" a la autonomía de algunos compañeros pertenece a Paola, la misma niña cuya vida cotidiana Carmen decidió filmar para estimular a los docentes en la valoración de los saberes y posibilidades de algunos niños cuyo fracaso, de no intervenir, era una "profecía autocumplida".

"...opinen, no para que opinen si hacemos empanadas o pasteles, sino **para que opinen sobre lo que los docentes estamos haciendo**, citar a los padres para que..., bah "citar a los padres" (se rectifica), juntarnos para que hablemos sobre el tema de la disciplina por ejemplo en la escuela, porque también, como en todos lados había chicos con problemas de disciplina, como en todos lados, entonces juntémonos con los padres y charlemos este tipo de cosas, viste, el tema de las asambleas que vos viste, creo que viste asambleas —sí, sí— eso me parece que tiene que ver con, básicamente, con **tener como horizonte el tema de que el otro tiene mucho derecho a opinar y a ser escuchado**" (R. , pág. 14).

En un testimonio de Carmen, especialmente solicitado para incluir en el libro que se publicó sobre la investigación de este caso (desde otro objeto de estudio)<sup>52</sup>, esta directora aporta otro propósito, como currículo no explícito de estas convocatorias:

"El acompañamiento en el primer ciclo con los Consejos de Aula y con las Asambleas, eso también fue muy importante, porque los padres veían los procesos. Entonces, convocarlos, que participen, es también **trabajar en torno a la autoestima de estos padres que venían con expresiones del tipo: 'qué voy a hacer yo, si yo no sé nada, si yo no puedo, si vamos a pasarnos la vida pidiendo'**. Y esto también lo debiera saber el maestro. Hasta que el maestro no entienda esta situación, los cambios no van a llegar..." (C, op.cit al pié de página; el destacado en negrita no figura en el original publicado).

En cuanto a **los talleres** para padres, los temas sometidos a consulta eran muy diversos:

"al principio era todo el tema del aprendizaje y de la disciplina, de la violencia, **pero no la violencia en la escuela... -¿Y el aprendizaje?** -El aprendizaje, es decir, el tema de los contenidos, de las metodologías. Los padres no sabés cómo opinan en ese tema (...) Cómo ven los cambios que ellos veían, o los que les gustaría que los chicos, o qué... Cuando hicimos el de los contenidos, para eso de los contenidos ellos participaban en qué cosas les gustaría que los chicos aprendieran. -*Mjmm* -Es decir, porque **estábamos en un cambio tan grande en la (escuela) P.. que era como resolver todo**, hasta eso. ¿Qué opino yo, **qué quiero que mi hijo aprenda en esta escuela, qué quiero que esta escuela enseñe?** (C. 2, pág. 13).

---

52. Cantero, G., S. Celman y otros, obra citada, Testimonio N° 2, págs. 41 y 42.

Además de estas múltiples consultas, otros talleres tuvieron propósitos de evaluación compartida sobre la marcha de la escuela y los aprendizajes de los chicos. Otros, finalmente, servían también de instancias de formación en temas diversos. Entre los videos que Carmen conserva, se registra en este sentido un taller sobre prevención del Sida. Cabe recordar que esta iniciativa se concretaba a comienzos de la década de los '90, cuando las acciones de prevención al respecto eran fuertemente criticadas por sectores conservadores.

Los talleres de evaluación se realizaban dos veces al año y reunían a una cantidad de padres muy poco frecuente en nuestra experiencia como investigadores. Al respecto, nuestro equipo participó de uno de ellos a fines de 1995, y aún recuerda la imagen del patio lleno de largas mesas, con padres y madres repartidos en pequeños grupos, graficando y escribiendo sus impresiones sobre el año escolar en papeles afiche y presentando luego sus conclusiones. Al respecto, Carmen señala cuál era el sentido último de estas evaluaciones:

**"Vos viste el de pedirle..., los talleres con los padres, para pedirle opinión para todo, no sólo para los temas a lo mejor edilicios, para todo (...) cómo era la enseñanza, qué les parecían los contenidos, la evaluación que después hacíamos dos en el año con ellos. Todo esto tenía que ver con lo que hablamos tanto del tema de la democratización" (C2, pág.9). "Primero se hacían para propuestas, donde proponían. Y después se evaluaba, a mitad de año y a final de año los padres evaluaban, y los maestros preparaban, por supuesto, el taller, ¿no?, con disparadores. Entonces después se abría el debate y después se sacaban las conclusiones". (C2, pág. 12 y 13).**

El objetivo de mediano plazo era culminar este proceso con la constitución de un Consejo de Escuela:

**"consejo de escuela no podíamos hacer todavía, porque no estábamos, ¿cómo te puedo decir?, no estaba madura la cosa". (C2, pág.11).**

Quizás una condición para ello era un involucramiento más amplio del personal docente. De alguna manera Carmen lo reconoce cuando refiriéndose a ellos expresa:

**"...no todos estaban con el proyecto. Había alguno que..., había..., es decir, si había catorce era..., era..., todo el personal de la escuela eran más de sesenta... setenta y pico de personas" (C2, pág. 11).**

Una de las estrategias que se desarrollaron para lograr esta condición fueron los talleres de formación para los docentes; sin embargo, esta fue una práctica cuya incidencia no pudo ser observada durante el lapso de la investigación en terreno.



Este proceso de participación, que era a la vez de efectiva inclusión y de progresiva autoeducación en esta práctica, comienza a menguar con el alejamiento de Carmen que se acoge a los beneficios de la jubilación e inicia una etapa de mayor protagonismo político: primero como concejal de la Ciudad de Santa Fe y luego como funcionaria de Ministerio de Educación de esa provincia, cargo en el que se mantiene poco tiempo debido a su estilo autónomo de gestión.

#### **d) Prácticas de educación en los derechos**

Como se expresara al iniciar el análisis de estas prácticas, apelando a algunas categorías teóricas que se consideran claves, el hombre adquiere por la praxis su modo específico de ser y esta praxis consiste en una lucha individual y colectiva por el reconocimiento.

Sin embargo, aquí no se alude sólo a un reconocimiento formal sino también al modo de existencia que implica el ejercicio efectivo de este reconocimiento. En este sentido, al exponer las perspectivas teóricas que orientan esta tesis, se afirma que la experiencia histórica colectiva muestra que del derecho al hecho pueden mediar siglos y que esta espera secular ha sido naturalizada por el sentido común que se instala y renueva, una y otra vez, desde el poder, convenciendo a muchos que, como alguna vez dijo Freire, esta espera es vana.

Por esta razón, la educación en derechos requiere partir desde la desnaturalización de estos sentidos comunes. Aunque no lo haya expresado de este modo, así parece haberlo percibido Carmen desde sus últimas experiencias de dirección escolar.

En una oportunidad, al intentar enumerar los derechos conculcados de los alumnos de la Escuela "Peña", sus familias y sus vecinos, afirmó:

**"...hay que trabajarlos uno por uno para desnaturalizar un montón de cosas que están, ¿no?, como ya aceptadas". (C. 2, Pág.12).**

Para ello era necesario

**"esto de relevar, observar críticamente la realidad en la que estoy; porque los chicos vivían en la..., en la..., en las cavas, donde tiraban la basura, y nunca se lo habían cuestionado (...) desde el momento en que empezaron a relevar con otra mirada, empezaron a cuestionarse todo". (C2, pág.9).**

Esto implicaba **reemplazar un estilo discursivo de enseñanza por una práctica** que se iniciaba en el relevamiento, ubicaba a los niños como protagonistas de esa práctica y lo hacía **desde y en** las situaciones concretas de derechos

negados cuya naturalización había que revertir problematizándolas (de ahí el subtítulo que encabeza este apartado "... educación en los derechos"):

**"...para nosotros no era algo discursivo, era algo que intentábamos que se ejercite todo el tiempo en la escuela". (R. , pág.14).**

Encarar de esta manera la educación en los derechos supuso involucrar a la escuela y a sus docentes en los procesos mismos de lucha por intentar modificar estas situaciones. Esto, como ya se ha descrito, no consistió tanto en la denuncia vocinglera sino más bien en una articulación de esfuerzos institucionales y sociales que, en sí mismos, implicaban un principio de ejercicio de derechos negados. En la medida de lo posible, se optaba por una estrategia proactiva, propositiva, "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.

Refiriéndose al modo en que se enseñaba la "instrucción cívica", "la educación democrática" afirma:

**"...mi preocupación estaba puesta en cómo se enseñaba (...) viste, todo esto que no servía..., para mí era meramente memorística, y recitar esto del derecho que es el derecho normado, pero no ejercitar y de pronto **conocer, comprender y ejercer los propios derechos...**" (C3, pág. 1).**

Los derechos infantiles que se mencionan como objeto de estas prácticas 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.

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 comprensión<sup>53</sup>, 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" (C. 3, pág. 1).**

Junto con los derechos de los niños se abordaban los derechos humanos en

---

53. Declaración de los Derechos del Niño, Principio 6; Naciones Unidas, Resolución 1386 (XIV) del 20 de noviembre de 1959.

general, que comprendían a los padres y a la sociedad del entorno escolar. Esto implicaba tratar las propias discriminaciones que tenían lugar al interior de este entorno y que incidían en las relaciones de los chicos dentro de la escuela. Reynaldo relata lo difícil que era trabajar sobre la dignidad del trabajo de los padres y las madres, desalentando las discriminaciones entre ellos:

**"...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).**

Refiriéndose a otro trabajo muy extendido en los barrios de los que provenían los alumnos, el "cirujeo", Reynaldo expone los dos horizontes de prácticas pedagógicas y políticas asumidos 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).**

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).**

Para Carmen, aportar a la dignificación de la vida de los chicos, sus familias y el barrio exigía, además, el conocimiento de la cultura del lugar, ubicarse en las representaciones de la gente con respecto a sus derechos y en las expectativas

de mejora de sus condiciones de existencia:

"...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**, porque esto también tiene que ver con cuestiones de la cultura del lugar (...) hay lesión a los derechos humanos que son mucho más graves en algunos sectores, como nos ocurría a nosotros en las zonas, ¿no es cierto?, de marginalidad (...) **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).

Simultáneamente, esto requería trabajar con los chicos y sus familias en un ejercicio de autoconciencia de las propias representaciones y de autocrítica cultural:

"...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).

La estrategia educativa de ejercitar en la escuela derechos conculcados fuera implicaba, además de alentar procesos participativos como los ya expuestos, un conjunto de transformaciones encadenadas: el currículo en su contenido y estructura, las configuraciones didácticas<sup>54</sup>, la organización escolar en el uso de tiempos y espacios, el agrupamiento de los chicos, etc. 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"** (C. 3, Pág. 5).

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 for-**

---

54. 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).

**mas 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).**

Con respecto al criterio (muy arraigado entre los docentes y adultos en general) de preservar a los niños del dolor de "darse cuenta", posponiendo para la adolescencia y la juventud el desarrollo de una conciencia crítica sobre sus situaciones de vida y derechos violentados, Carmen opina que

**"muchos temas de estos podían llevarse desde el jardín hasta el 7° grado o ahora hasta el 9°" (Chv2, pág. 7)**

Lo importante es que pueda comprender y expresarse al respecto y, progresivamente, será desde

**"una toma de conciencia y una conciencia crítica desde la lectura pero también desde lo que él va a manifestar como discurso escrito" (Ibídem).**

En síntesis, se trata de

**"seguir el proceso (...) que el niño hace en esto, ¿no? (...) nosotros también sabemos cómo guiar ese proceso (...) en el jardín vos no va a poder ir a plantear un tema de derecho laboral con los chicos, imposible, pero sí van a ver que cuáles son los oficios (inseguros y) las medidas (de seguridad a las que tienen derecho)" (Ibídem, pág. 8).**

Múltiples recuerdos de situaciones de clase, propias y de los docentes que estuvieron a su cargo, surgen al respecto:

- **"...cuántas veces los chicos cuentan que el papá se accidentó en su trabajo, en los barrios es común el tema de los papás albañiles que**

se caen de los andamios —sí— y si el niño cuenta que su papá se cayó del andamio, y de qué piso se cayó, y lo llevaron al hospital (el docente pregunta:) ¿y qué había abajo? ¿y por qué se cayó?, “y porque no había protección” (...) **ese proceso para mí es casi natural, que se va a ir dando que ese chico tome conciencia**” (Ibídem).

■ “una vez, me acuerdo un chico, **“y sí, señorita, vio que fuimos al circo y el equilibrista abajo había una red, pero el papá de fulanito que se cayó del andamio no tenía ni el cable ese de contención...”** — *el arnés*— nada, entonces yo creo que es casi como natural que se da...” (Ibídem).

■ “hay que estar atentos a esa realidad, como eso miles de cosas; **el hermanito que se le enfermó y no tenían para llevarlo al médico, la ambulancia que no llegó**” (Ibídem).

Lamentablemente, también recuerda Carmen, para muchos maestros

“...lo que pasa fuera de la escuela no interesa, lo que le pasa a los chicos en su vida diaria no interesa, (si) tiene que dar *‘animales de mi región, dá animales de su región’*” (Ibídem).

Cuántos maestros, se lamenta Carmen, 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 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 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 este sentido, no son frecuentes las docentes como Etel, la vicedirectora, quien recuerda a qué se exponía cuando, al denunciar la violación de una alumna por su padrastro, el comisario le advirtió que:

**"...si la mujer, la madre desmentía todo, el hombre (el padrastro) quedaba en libertad, 'y yo que lo había metido en cana estaba expuesta a un montón de cosas, pero bueno..., cuando se trata de los chicos uno trata de solucionar..." (E, pág.6).**

Sin embargo, aún dentro del equipo más próximo a Carmen, había fuertes diferencias en cuanto al proceso y alcance de la educación en derechos. La propia Etel, junto con su disposición para asumir los riesgos que a veces implica la defensa de los derechos del niño, exhibía un horizonte limitado de expectativas al respecto. Cuando la interrogué sobre los logros de la Escuela "Peña" en la defensa de estos derechos, me respondió:

**"...yo pienso que sí, que se logró mucho porque los chicos con el sólo hecho de ir a una escuela media, muchos, sabés que fueron a una escuela laboral o una escuela técnica, o escuela media en sí, pudieron..., se dieron cuenta que podían más, que podían llegar a más, en trabajar..., hay muchos chicos que están trabajando como albañiles, como herreros, como plomeros han aprendido un oficio y que lo empezaron en la escuela..." (E, pág.13).**

En otras palabras, para Etel defender los derechos de los niños era pelear por su inclusión futura, particularmente laboral, a través de la educación. Sin embargo, su universo ideológico no comprendía el cuestionamiento de las condiciones de esta inclusión. Tampoco se lo planteaba Nilda, la otra vicedirectora. A pesar de sus diferencias de personalidad, ambas integrantes del equipo de gestión de Carmen reconocían en ella un ascendiente intelectual y moral y le brindaban un apoyo incondicional, pero no daban evidencias de compartir sus convicciones pedagógicas y políticas más profundas.

Reynaldo, en cambio, seguido por Silvana, su compañera en el "GAR":

**"...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).**

Para esta tarea y a lo largo de sus gestiones en las escuelas "Zaspe" y "Peña", su directora y compañeros como Reynaldo y otros, de convicciones semejantes, contaron con el apoyo de una institución que fue clave para esta tarea: el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH). Esta institución trabajó sistemáticamente, año a año, con ambas escuelas (y otras de la ciudad de Santa Fe).

La relación se inició en la década del '80, en la escuela "Del Galpón", cuando **"no todas las instituciones educativas abrían sus puertas para que una orga-**

**nización de derechos humanos" (C. 3, pág. 2)** recuerda Carmen, trayendo a la memoria el clima de amedrantamiento que aún se vivía luego de los años de terror y dictadura.

El trabajo se denominó "Los chicos tienen la palabra" y consistió en el asesoramiento al personal docente, a lo largo de cada período lectivo, para abordar los derechos de los niños y humanos en general en el aula. La producción de este proceso, consistente en proyectos e iniciativas en materia de derechos, eran presentados por los chicos en una asamblea anual que se realizó en distintas sedes: la Legislatura provincial, el Consejo Deliberante de la ciudad de Santa Fe y el Paraninfo de la Universidad Nacional del Litoral.

**"participaban chicos de todos los sectores (enfatisa) de la ciudad, no (sólo) de los (...) barrios pobres... participaban los chicos del centro. Y cual fue nuestro orgullo, mirá vos... que hablo de "orgullo" entre comillas, que... cuando se hizo en el Paraninfo de la Universidad (UNL), la presidenta (enfatisa) de esa Asamblea fue una niña de la Escuela P..." (C1, pág. 8).**

Esta iniciativa generó una importante movilización entre los niños y escuelas de la ciudad y sus testimonios fílmicos (junto con otros similares) se conservan como documentación de esta tesis. Es de destacar que algunos proyectos infantiles se convirtieron en normas aprobadas por los cuerpos legislativos.

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...<sup>55</sup> 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**

---

55. Se refiere a la escuela "Zaspe" (Mons. Vicente...), una experiencia previa al caso de la Escuela "Peña".



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 solo la escuela, no solo que entró en el currículum, sino que participaron las entidades y los padres... fue una modificación importantísima...**" (C., REPREGUNTAS MARZO 2006, pág. 10).

Todas las prácticas que se acaban de describir y que se retoman en el cuerpo principal de esta tesis en función de su significatividad para la educación política de los niños de esta escuela<sup>56</sup>, tuvieron una intencionalidad pedagógica y política que, a modo de síntesis, se han recuperado de los siguientes testimonios del maestro Reynaldo:

**Saben cuáles son sus derechos, que hay posibilidades de juntarse y pelear por ellos (conciencia, organización y lucha):**

"...yo recuerdo siempre que cuando 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" (R, pág.13).

**Saben que esa pelea requiere compromiso militante, participación y protagonismo:**

"...nosotros **insistimos siempre en que se metan a laburar en la vecinal, que trabajen en el centro comunitario, que trabajen en el partido político**, en el partido político que quieran, que se metan a trabajar en eso, **que se organicen**, eso sí lo alentábamos, y me parece que..., bueno..., eso sí me parece que **no es extraño el hecho de que hoy muchos de nuestros chicos estén en..., que sean especie de referentes, porque es así, yo conozco dos que son una especie de referentes en los grupos que cortan rutas, los grupos piqueteros**, los he visto en las movilizaciones de los inundados, por ejemplo; me parece que esto de trabajar

---

56. Las que, a su vez y conjuntamente con otros casos, permiten llegar al desarrollo de las dos líneas de argumentación centrales de esta tesis: a) la que se orienta a la comprensión de las prácticas institucionales como diferentes expresiones de educación popular en escuelas públicas y b) la que indaga sobre el lugar que estas experiencias educativas le han asignado al futuro como práctica de anticipación pedagógica.

con el tema de los derechos, me parece que se relacionaba o se tocaba con esto de hay que meterse a trabajar." (R, Pág. 16).

### **Entre la educación y la opresión:**

"...**los piqueteros de Santa Rosa de Lima son nuestros alumnos;** (...) te estoy hablando del '90 (...)esos pibes tenían ponele 14, 13 años, hoy tienen 22, 23, 24 (...) cuando pasás cerca de un piquete los pibes de esa edad son los que están ahí, y yo los veo, además los veo, y me saludan, (...) [sonríe] (...) no sé si tiene algo que ver con lo que hicimos nosotros, me parece que **tiene más que ver (con) la situación y la opresión (que) los ha llevado a eso (que) con lo que nosotros hicimos, obviamente**" (R, pág. 14).

También habría que recordar que, junto a egresados que han desarrollado estrategias de resistencia política, otros sólo atinan hoy a incorporar nuevas estrategias de sobrevivencia, recordando quizás sin saberlo las limitaciones de las escuelas más extraordinarias en un contexto socio-político que aún no acompaña estos procesos de educación popular. En este sentido, es posible que algunos chicos que se ven en las esquinas de Santa Fe haciendo malabares como modo de obtener unas monedas, sean también alumnos y exalumnos de estas escuelas, en una patética imagen de la fragilidad de la que siguen pendiendo sus vidas y, al mismo tiempo, de un modo también precario de construir su autoestima.

## **1.1.5. HISTORIAS QUE PERMITEN COMPRENDER**

Al relatar la historia natural de elaboración de esta tesis, di cuenta de experiencias de investigación previas que, a lo largo de varios años, fueron generando en mí 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. En una obra ya citada,<sup>57</sup> propusimos un esbozo de sistematización de estos procesos, enfatizando en el hecho de que las prácticas institucionales (focalizadas entonces en los procesos de gestión) no sólo se explican por las interacciones que las construyen en sí mismas, ni tan siquiera por las circunstancias en que esta construcción tiene lugar, sino también por la confluencia de las historias que ponen en juego los sujetos que interactúan. Más tarde pude comprobar cómo las reconstrucciones de esas his-

---

57. Cantero, G., Celman, S. y otros, op. cit., págs.178 y siguientes.

torias individuales remitían, a su vez, a fragmentos de historias sociales en diferentes contextos espacio-temporales de enorme fuerza hermenéutica. En este sentido, Bertaux recuerda que estos relatos 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" <sup>58</sup>.

Asimismo, del relato de la historia natural de esta investigación y de la justificación de las biografías como recurso metodológico, considero necesario recordar dos aspectos cuya relevancia se impone al proponer este último subtítulo de la presentación del caso de la Escuela "Peña" ("Historias que permiten comprender"):

El primero tiene que ver con el hecho de que estas historias son la consecuencia de una construcción, de "un relato a dos voces"<sup>59</sup>, el producto de "narraciones conversacionales"<sup>60</sup>. Se trata entonces de respuestas ante las expectativas e incitaciones de *un otro*, con todo lo que esta interacción intersubjetiva implica como juego entre representaciones y supuestos recíprocos. En estas circunstancias, no debe pretenderse transparencia en los lenguajes y discursos.

Esta consideración, que se entiende válida para el fruto de cualquier entrevista de investigación, lo es todavía más cuando en el relato se intenta reconstruir y documentar tramos de la vida misma de un sujeto, en un contexto en el que entrevistador y entrevistado saben que el otro, por distintas razones, le asigna gran valor a esta vida que habrán de testimoniar juntos. Sin embargo, ambos desean esa transparencia y, como dice Chirico citando a Philippe Lejeune, ese deseo es una realidad que se puede describir<sup>61</sup>. Por otra parte, estos relatos no son mera recordación por parte de un sujeto entrevistado sino el fruto de la reflexión que éste hace de su vida a medida que la cuenta. Esto se agrega a las observaciones anteriores como un nuevo desafío para su hermenéutica, en razón de la riqueza y complejidad que esta reflexión incorpora.

La segunda cuestión que deseo recordar tiene que ver con la disposición ética y afectiva con la que hice mi ingreso a territorios investigativos que me permitieron avanzar hasta la misma intimidad de personas que me brindaron su confianza y apoyo. Para expresar esta disposición e invitar al lector a *sacarse*

---

58. Bertaux, Daniel: "L'Approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités", en Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. LXIX, París, 1980, pp. 197 – 225; traducción del TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, pág. 72. (Materiales de la Maestría en Salud Mental, Facultad de Trabajo Social, UNER, Paraná).

59. Chirico, Magdalena: El retorno de lo biográfico; Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992, pág. 17.

60. *Ibidem*.

61. *Ibidem*, págs. 17 y 18.

*las sandalias* para ingresar juntos a un ámbito que por momentos se interna en lo íntimo, hago más las siguientes palabras de Franco Ferrarotti: "Desde siempre he nutrido e involuntariamente alimentado en mí un sentido religioso al recoger los testimonios autobiográficos, un sentimiento que roza el temor de una profanación. El interlocutor no es simplemente un 'objeto de investigación'; es un ser humano que se confía, que te brinda su vida en la mano. Nunca como en esta situación el conocimiento es un potencial instrumento de dominio"<sup>62</sup>.

Desde estas consideraciones, propongo entonces al lector ingresar primero a un territorio que considero vertebrador para la comprensión de este caso y en particular de las prácticas institucionales descritas: el de la historia de vida de Carmen, la directora de la Escuela "Peña". Luego trataré de complementar y enriquecer este relato con elementos biográficos que aportaron los demás protagonistas presentados.

El supuesto que subyace a este texto es que la comprensión de estas prácticas es inescindible de una historia cuya reconstrucción permite iluminar los orígenes de una cierta sensibilidad, de determinadas opciones axiológicas, de convicciones profundas, de conocimientos y concepciones que han ido estructurando la experiencia, de saberes que, a su vez, se han ido tejiendo en la interacción dialéctica, personal y social, de estos conocimientos y experiencias, y, en fin, de protagonismos sociales diversos que suscitaron sucesivos contextos en el marco de dichas sensibilidades, opciones, conocimientos, experiencias y saberes.

Esta historia, a su vez y desde lo que propone el propio registro empírico, se organiza en una sucesión de momentos existenciales que surgen del propio relato: la infancia y el proceso de socialización primaria en el ámbito familiar; la incidencia del entorno inmediato (el barrio y sus instituciones); su educación en la expresión artística (la danza); su formación docente (personas y lecturas cuyas huellas se reconocen); su trayectoria laboral profesional y sus militancias, y los sucesivos contextos en que estos procesos tuvieron lugar.

Obviamente, desde el paradigma metodológico que orienta esta investigación y, en particular, desde la especial relación con el sujeto-objeto de estudio que se establece en este *relato a dos voces*, esta reconstrucción se realiza desde *adentro* de la situación que involucra a este investigador con éste y los demás actores de estas prácticas y desde el interior de la trama de significados que se va tejiendo precisamente desde esta relación. No existe por lo tanto pretensión alguna de objetividad construida desde la distancia de un "afuera" ni la intención de plantear este relato en términos de búsquedas de causalidad explicativa.

---

62. Ferrarotti, Franco: *La historia y lo cotidiano*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires, 1990, pág. 123.

### 1.1.5.1. EL PROCESO DE CARMEN

#### **Historias y vidas que se cruzan**

Las historias de Carmen y la Escuela "Peña" parecen cruzarse desde un principio; también desde un comienzo un mismo escenario las reúne: "La Lonja del Salado". Su abuelo y Raimundo Peña (el que "dio" su nombre a la escuela) eran dos amigos irigoyenistas que se reunían a menudo para hablar de sus militancias políticas. A veces iban a refrescarse en las aguas del Salado, a pesar de que este último no sabía nadar. Un día el joven Peña sintió que no hacía pie y comenzó a ahogarse; sobrevivió gracias a su amigo que lo rescató a tiempo. Años más tarde, Peña, que era maestro, se pliega a la primera huelga docente que se recuerda en Santa Fe. Fue cesanteado y nunca aceptó ser reincorporado. Siguió dando clases a los niños del barrio en una casa de su propiedad que más tarde sería la escuela que hoy lleva su nombre: **"Y muere..., muere..., algunos dicen que realmente murió de la tristeza que le dio."** (C2, pág. 30).

Esta historia, que se confunde casi con la leyenda, anuda vidas y nutre un mandato fundacional:

**"Mi papá cuando acepté la escuela, me dice..., me contaron, siempre me contaron la historia (...) cuando abro el libro histórico de la escuela las cosas de la historia y de la vida que se cruzan" (C2, pág. 29) "...caminos que se cruzan, genes que se te han metido...(Risas)". (C2, pág. 30).**

También este abuelo, que sin saberlo habría de anudar historias personales e institucionales, signa el futuro de Carmen. De origen inmigrante, pertenecía a una familia que, a fuerza de trabajo y con expectativas de mejor futuro depositadas en la educación, había posibilitado que sus hijos mayores fueran profesionales. Vivían de los ingresos de un almacén con despacho de bebidas anexo. Un día, se interpuso en una pelea de parroquianos y recibió la cuchillada que tenía otro destinatario. Murió como consecuencia de una infección. A partir de ahí la situación económica de la familia cambió drásticamente. El padre de Carmen, que entonces tenía 14 años y había alcanzado hasta **"segundo año del Industrial (...) se fue a trabajar (...) de ahí vino todo..." (P. 8, Pág. 12).** Quizás por eso afirma en aquella entrevista: **"yo era de familia de clase media (y se rectifica) mas bien eran mis abuelos..." (Ibídem).**

**"...estaba mala la situación; mi papá, en principio, fue un obrero de una..., siempre trabajó como empleado u obrero en talleres mecánicos"(Chv1, Pág. 3).**

Luego se estabiliza como empleado en una empresa extranjera de transportes por camión, siendo su delegado gremial en la zona.

En los comienzos "...terminaba su turno de la tarde a la siete de la tarde, no sé, descansaba un poquito, te estoy hablando de los años ´45 en adelante —sí— se montaba su chaqueta de mozo y iba a ser de mozo hasta las 4:00 ó 5:00 de la mañana, dormía un poquito y se volvía a ir a "La Internacional" (Ibídem).

Mientras tanto, en la casa, hacían "lo que ahora la gente está haciendo para subsistir (...) como amasar pan, tener verduras, huevo y todo eso venderlo, ¿no es cierto?" (Ibídem).

"...ellos lo hacían en ese momento para ayudarse, para poder incrementar...; mi mamá, mi mamá: una artesana total, ¿no?, que aprendió de todo y todo fue para trabajar; ella fue una modista excelente, tenía su taller de costura pero además tenía alumnas, después eso no le bastó, estudió otras cosas, después siguió estudiando, hoy con 83 años va a dar clases a una escuela, está enseñando cerámica, porque tiene su taller de cerámica, pero no te puedo decir todas las cosas que aprendió, y siempre, paralelamente, participando en alguna institución, o yendo a la parroquia a enseñar, por supuesto ad honorem, o a alguna otra institución, ¿no?; mi padre en ese sentido no, siempre trabajando, pero desde su lugar de trabajo siempre solidario con todo el mundo; **entonces yo creo que el tema familiar para mí fue muy importante...**" (Chv1, Pág. 4).

De esta manera Carmen explica cómo fue incorporando ciertos valores, saberes y capacidades que más tarde habrían de ser decisivos para su vida adulta:

"...cómo se va construyendo en la vida de uno..., sí, obviamente **quiénes son los modelos en que uno se mira**, que vos no te das cuenta que son modelos, obviamente, pero que están en tu vida todo el tiempo, y los primeros fueron, vos lo dijiste: mi familia, **dos padres que fueron comprometidos, solidarios, trabajadores**, esa búsqueda, **yo creo..., salir de los problemas tal cual como lo hacían ellos...**" (Chv1, Pág. 3).

### ***Una infancia feliz***

"...ese recorrido de la infancia..., una infancia..., claro, no sé si está bien compararla, ¿no?, con la infancia llena de cosas que tienen los chicos ahora, pero donde **los juguetes los hacía el padre, mi papá nos hacía los juguetes, él nos armó el primer triciclo, caballito de madera, qué sé yo..., todas las cosas..., la calesita, el columpio, todo se hacía en la casa, pero eso no faltaba**, por ejemplo, el juguete, la...; y no sé, **si la tengo que evaluar digo: una infancia feliz**, porque yo siempre vuelvo a mi infancia, **siempre la recorro a la infancia y la juventud también; la infancia y la juventud muy felices...**" (Chv1, Pág. 4).

## **En un barrio de gente trabajadora**

La vida de Carmen ha transcurrido hasta hoy en el mismo barrio, en

**"Barranquita, sí; en esa época no era todavía..., el sector donde nosotros (vivimos) ahora quedó como el de más poder adquisitivo, diríamos, Barranquita Este, pero en ese momento éramos una sola Barranquita de gente trabajadora.**

Tres instituciones contuvieron esa infancia de barrio: la vecinal, la escuela y la parroquia.

Por aquel entonces las vecinales expresaban la capacidad de organización de una clase trabajadora de origen mayoritariamente inmigratorio que, empujada a las periferias urbanas, intentaba mejorar sus condiciones de vida barrial:

**"...uno de los fundadores de la vecinal nuestra, al menos el que yo me acuerdo que estaba de Presidente en esa época, era un inmigrante italiano; era "el" inmigrante italiano, y una fuerte presencia de los inmigrantes, sí, sí, sí; sí, sí, eso está muy bien que me hayas hecho acordar porque don Toniuti que fue muchos años el Presidente, y bueno, era realmente familiar la vecinal, ¿no?, todavía no estaba copada por intereses político-partidarios como pasa en la actualidad" (Chv1, pág. 5).**

A través de la vecinal, recuerda Carmen, los chicos como ella tenían fácil acceso a los libros:

**"...íbamos a la vecinal que había una biblioteca espectacular y ahí investigábamos y hacíamos las cosas (...) cuando yo llego al Concejo Municipal y tengo ese proyecto de abrir las 'bibliotecas de la comunidad', (que ese fue el nombre que le pusimos al proyecto porque pensábamos que las bibliotecas debían ser autogestionadas por la comunidad) ¿y cómo lo hago?, lo hago pensando en esa biblioteca de mi infancia, de la vecinal de mi barrio, donde las vecinales tenían una fuerte presencia y aglutinaban a los vecinos..." (Chv1, pág. 4).**

De su escuela primaria, la escuela "Falucho", conserva pocos recuerdos:

**"...tengo borradas imágenes de mi escuela primaria (...) tengo borrado casi todo, me quedan una o dos imágenes..." (P8, pág. 3) "Algo que a mí nunca me gustó, que yo a eso lo veo ahora más que nunca (...) es la estructura de la escuela, la estructura rígida (...) desde chica eso no me gustó. Entonces donde yo me sentía cómoda era en la clase de música...la amaba a mi maestra de música, hasta el día de hoy le haría**

un monumento (...) con mis compañeras de primaria, algunas que nos encontramos siempre nos acordamos (...), es una constante, el tema de la injusticia ¿no? El recuerdo que yo tengo es de **la injusticia del grado** (...) me acuerdo de todas las cosas feas ¿no? los ridículos de los chicos cuando no sabían una lección, en ese momento... frente al pizarrón... **esas cosas que te han quedado muy marcadas, esas cosas feas**" (P. 8, pág. 11).

También fue en esa escuela donde tuvo su primera experiencia de represión e intolerancia:

"Yo viví por ejemplo la quemada de los libros cuando cayó Perón (se refiere a 1955). Lo vivimos ¿no? a todos nos hicieron... (¿?) 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 ...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).

La parroquia se incorpora a su vida cuando sólo tenía diez años:

"...yo estaba ya relacionada con los grupos de Acción Católica y la parroquia. *-¿Desde qué edad?* -Y en los grupos de Acción Católica desde los 10 años..." (P8, pág. 5).

Sólo muchos años más adelante, como parte de un conjunto de compromisos sociales a los que la empuja una sensibilidad particular por los problemas de la gente, esa gente con la que había llegado a sentirse tan próxima desde los avatares de su familia, se vincula con la parroquia desde un ámbito más amplio, el de la Juventud diocesana:

*"-¿hubo algún contacto, por ejemplo tuyo, con alguna experiencia no formal de educación, eh..., de gente que estaba haciendo alfabetización en barrios, o de alguna cosa no escolar?, eh..., que era muy común en los 60 y en los 70...? ¿que te inspirara otro modo de relacionarte con el barrio?"*

- Claro, bueno, yo tenía muchas, yo te conté, actividades de..., de..., **de grupo de la vecinal, y de la Acción Católica, y además yo estaba mucho en el tema del arte, ¿no cierto?** (C2, pág. *"-¿la Acción Católica como, digamos, realidad, actividad parroquial de curas vinculados al barrio y a los problemas concretos de la gente?* -Sí, al barrio, la gente (...)) Yo creo que eso, el atractivo era ese, **el atractivo era ese, la pasión era esa: el estar cerca de la gente, que le resolviéramos los problemas a la gente** (...) esa era la necesidad casi, ¿no? (C2, pág. 31).



## **La danza, su primera pasión**

En el contexto del relato de una infancia feliz y de la gratitud que debe a sus padres, la danza merece una mención especial:

**"...que a mí me gustara tanto la danza y que me lo hayan permitido... (se refiere a sus padres), me hayan permitido acceder, en esa época no era fácil que una niña de un barrio, y de un barrio humilde pudiera venir al centro de la ciudad al Liceo, ¿no es cierto?, a hacer sus clases de danza" (Chv1, pág. 4).**

En realidad, su opción vocacional inicial y más clara fue la danza:

**"...en realidad hasta mi mayoría de edad era mi vocación, yo no había definido todavía una vocación para la docencia como la que tenía para la danza, lo que pasa es que, bueno..., era difícil en esa época..." (Chv1, pág. 5).**

Pero no se trataba sólo de una inclinación personal, también había una aptitud especial que fue apreciada por sus profesores:

**"...cuando termino en el Liceo (...) una de las profesoras más importantes del Liceo forma su instituto particular, entonces (...) a las que nos destacábamos de alguna manera nos llevó a ese instituto; yo nunca me olvido una noche, una noche era terrible, fría, son esas imágenes que te quedan, que el director del Liceo con la profesora que yo tenía en esa época fueron a mi casa a preguntarle a mi mamá por qué me sacaba del Liceo, de eso yo no me olvido nunca, viste de esas escenas cuando los padres abren la puerta y uno se queda espiando de atrás, esas cosas, ¿no?, hay dos puertas en mi casa, la principal y la que..., y yo espiaba, ¿cómo? ¡el director!!!, aparte estos barrios de tierra..., de calles de tierra, viste, un lugar que no era para que fuera el director del Liceo..." (Chv1, pág. 5).**

Esta es una escena recurrente entre sus recuerdos, ocho años antes nos la había relatado por primera vez:

**"...no me olvido de esa noche, era una noche de lluvia terrible, yo vivo acá en frente, todo esto era tierra, cunetas, no estaban abiertas las calles (...) a partir de ahí no volví más al Liceo, seguí en ese conservatorio particular y bueno, seguí avanzando, todos dicen que tenía óptimas condiciones. Yo amaba eso". (P8, pág. 4).**

Más tarde los reparos comprensibles para una época y para un contexto social de origen, truncaron su desarrollo:

"yo termino recibíendome en ese instituto, y en mi examen final venían los profesores del Colón a tomar los exámenes finales, **me ofrecen la beca para ir al Colón**, y no..., fue imposible porque mi papá dijo que... —*Eso no.* —No, a Buenos Aires sola no; y como nadie se podía ir conmigo, entonces eso quedó trunco ahí" (Chv1, pág. 6).

Sin embargo, una nueva etapa de su vida se insinuaba y aquella negativa no fue demasiado traumática:

"...de todas maneras, terminado el secundario, yo me vuelvo a inscribir en el Liceo pero en Danza Contemporánea, **pero ya mi pensamiento(...) mis ideas también empiezan a cambiar**, entonces yo empiezo a ver la danza, sobre todo la clásica como una pieza del museo, algo muy bonito pero... (...) todavía me apasiona y me gusta ver ballet muchísimo pero... (...) **tiene que ver también con un cambio en las ideas**, ¿no?, es decir, ya mi participación en los centros..., en la Acción Católica Juvenil, mi participación en otras actividades en la vecinal, yo digo que **uno empieza a ver otra realidad y como que yo siento que me alejo de esto** que era..., ya empieza a ser **más para una elite (...)**..., entonces **otra etapa de mucha felicidad**, el tiempo que yo voy al Liceo a **Danza Contemporánea**, es **otro tipo de organización, otro tipo de grupo, gente, también, de distintas ideas, que me enriquecen muchísimo (...)** ya por esa época a mí me gustaba incursionar en otras cosas, porque en el Liceo, en Danza Contemporánea también teníamos música, yo **por otro lado ya me había recibido y empezaba a trabajar, veía lo útil que a mí me era todo esto...**" (Chv1, págs. 6 y 7).

De manera que

"no fue tan traumático el que me dijeran "no" de pronto, ¿no?, como que a lo mejor..., no sé, eso habría que hacer una análisis que nunca lo hice pero... — *[ríe]*— capaz que era esto, ¿no?, y yo no estoy para esto..., **mi condición social no era para que yo me vaya a hacer esto...**" (Ibídem).

### **Maestra a condición de bailar**

"...cuando voy a entrar al secundario mi papá no quería que siguiera danza porque va a ser un complemento, la cosa que no servía mucho. Entonces yo le dije **si no sigo danza no sigo el secundario...**" (P8, pág. 3).

En realidad, fue su mamá la que más la apoyó en su proyecto de continuar estudiando:

"...**mi madre (...)** era la que nos apoyó siempre en el estudio, papá por ahí no lo veía tanto, porque venían de una familia que las hijas mu-

**eres no eran las que tenían que ir a estudiar, entonces ahí la fuerza fue mi madre, ella sí, ella sí, ella quería, realmente, que nosotros hiciéramos el secundario y que pudiéramos seguir otra instancia más de la educación; muy interesada..., ella pudo hacer cuarto grado solamente, (pero) una mujer con una cultura general impresionante (...) ávida de lectura, entonces en casa..., al principio que no se podía pero ella siempre se las rebuscaba para pagar en cuotas algunos libros y siempre los diccionarios teníamos y algún otro librito también había..." (Chv1, pág. 4).**

Como muchas mujeres de su época, eligió del secundario la modalidad magisterio, pero no registra de este trayecto experiencias que dejaran huellas profundas en su formación:

**"—¿la Escuela Normal qué aportó? —y, la Escuela Normal..., mirá, ¿qué aportó?, aportó..., si yo te tengo que decir qué aportó uno hace una mirada, ¿no?, hace una mirada..., ¿qué aportó?, la lucha de laica y libre —Ajá— que es lo más fuerte que me acuerdo, la lucha de laica y libre que debe haber sido por el año '57, '58..., '57 —¿Y te planteó contradicciones o todavía no? —Mirá, no teníamos formación para saber, ahí me di cuenta cómo pueden..., ahora no, ahora yo creo que los chicos analizan un poco más pero en esa época nosotros no teníamos elementos de análisis, no teníamos elementos de análisis, es como que íbamos, íbamos porque nos llevaban, íbamos porque nos llevaban; me acuerdo de las luchas en la calle, pero íbamos porque nos llevaban; y después, yo creo que aprendí cuando me fui de la escuela" (Chv1, pág. 9).**

Al preguntarle de qué lado estaba en aquellas luchas, me responde:

**"—¿en qué lugar estabas en la lucha por la escuela..., por la escuela pública? Claro, los laicos, eso ni hablar, ni hablar. Y ahí me mantuve." (C2, pág. 30).**

En relación a la capacitación para la enseñanza que le brindó la Escuela Normal, expresa:

**"...nos formamos en laboratorios, que era la escuela normalista. Era un laboratorio, ¿viste?, de mucho conocimiento específico y científico, pero en realidad era un laboratorio. De ahí jamás íbamos a salir de las cuatro paredes de la escuela. —Sí? —Nunca jamás (...) para mí fue tan rico el contacto (yo ya venía también teniendo contacto, eh...) (...) con mi barrio, con mi entorno, (...) con otras personas, con otros grupos (...) fue tan rico el salir de ahí adentro y tener que arreglártelas..." (C2, pág. 19).**

Profundizando finalmente su evaluación sobre los aportes de la Escuela Normal, aquella que en su juventud rechazó por rígida, deja en claro el núcleo de las diferencias que fue construyendo con el tiempo:

**"...hay excelentes docentes (...) normalistas (...) quedan todavía algunos, que son para enseñar (...) enseñar al estilo tradicional: excelentes, pero que todavía siguen con esto de no comprender que nadie es pobre porque quiere, y que siguen partiendo de lo que ellos llevan en su carpetita todos los días, no de la problemática de éste niño..." (C. 3, pág. 18).**

### ***Experiencias de formación que sí dejaron huellas***

Desde comienzos de la década de los '60 el Instituto Superior del Magisterio de Santa Fe, una creación del gobierno desarrollista de Silvestre Begnis, fue dejando marcas en las perspectivas de Carmen. Inquieta por su propio perfeccionamiento, comenzó a participar de las propuestas académicas de aquella institución. En el año 69 es seleccionada, junto con otros docentes, para una beca de formación, con relevo de tareas, para la Escuela Intermedia (un ensayo reformista del gobierno de facto de aquel momento) que inicialmente tuvo por sede al mismo Instituto Superior del Magisterio. Esta experiencia, aunque a la distancia parezca contradictorio, dejó también profundas marcas, porque a lo largo de todo ese año se desempeñaron en él docentes **"progresistas"** (C. **registro informal, enero 07**) que permanecían desde el período constitucional (Gertel, G. Tessio, F.R. Caropresi...).

- **"...ahí es donde yo me encuentro con profesores donde empiezo a poder reflexionar desde otro lugar y a mirar cosas que no había descubierto de la realidad" (Chv1, pág. 8).**
- **"—¿profesores como cuáles? —y yo creo que te los he mencionado, pero bueno, Ovide Menin, Caropresi, más adelante en la época del '69 el psicólogo Gertel, que después desapareció en la época del Proceso,... a ver quiénes más te puedo decir de los que me acuerdo de ese momento, son los que más fuerte tengo, ¿no?, todo ese período de Ovide y el período de Caropresi, ah, Ragone, la profesora Ragone que también estaba con ese grupo (...) hay muchos más de esa época —sí, sí, sí— que seguramente yo no recuerdo pero en realidad lo que quiero marcar es ese período de los '60 hasta el '70, esa década para mí fue muy decisiva..." (Ibídem).**
- **"...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).**

Para intentar reconstruir algo de la trama de estas influencias, recurro a uno de aquellos docentes, el Dr. Ovide Menin, con el que mantengo una entrevista en la ciudad de Rosario<sup>63</sup>.

Este encuentro me permitió obtener testimonios sobre un tramo de la historia de la educación superior santafecina, con identificación de sus principales actores y de las adscripciones pedagógicas, ideológicas y partidarias de cada uno de ellos, y una caracterización del contexto institucional y político de la época, que bien podrían servir de base a una investigación específica de historiadores de la educación regional. Como esta tesis no se ubica en este campo disciplinar y cualquier profundización al respecto excedería su objeto y propósitos, omitiré las referencias a los posicionamientos político-ideológicos de las personas aludidas en la entrevista, con las excepciones estrictamente necesarias para una mejor comprensión del relato. Obviamente, sí se menciona la diversidad de opciones que en este sentido estuvieron presentes en los grupos de docentes aludidos; esta información, junto a otras que proporcionan los propios personajes de la Escuela "Peña", se considera altamente esclarecedora para entender los sustentos teóricos e ideológicos de las prácticas institucionales que se describen y analizan en este caso.

El Instituto Superior del Magisterio, creado, como ya se ha consignado, durante la gestión del Gobernador Silvestre Begnis, respondió a un proyecto de renovación pedagógica impulsado por la Dirección de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación santafecino y uno de sus primeros directores fue, precisamente, Ovide Menin.

Proyectos de este tipo formaban parte de la política educativa que inspiraban Arturo Frondizi y Rogelio Frigerio, expresando, desde este campo, un movimiento interno del capitalismo. En palabras de Menin:

**"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 ríspidas, 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).**

---

63. Tuvo lugar en su despacho, el decanato de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (09/11/06).

Las gestiones educativas que se desempeñaron en el marco de esta política y que en muchos casos continuaron hasta el Golpe de 1966, tuvieron una orientación democrática, pluralista y generalmente progresista.

En este marco y en la provincia de Santa Fe, comienza a funcionar el Instituto Superior del Magisterio con sedes en la Capital provincial y en la ciudad de Rosario.

En Rosario, relata Menin, había una masa crítica de personas más cohesiva que en Santa Fe, "**...con posturas innovadoras, progresistas...Una masa crítica, sí, más..., más cohesiva además, ¿verdad? Y esa es la que hace la revista "Hacer", que no se pudo hacer en Santa Fe. Santa Fe más bien cumplía, digamos, con los preceptos de carácter formal de una institución de perfeccionamiento docente". (OM, pág. 5).**

Esta masa crítica estaba conformada (aunque no todos pertenecían a esta ciudad) por personas que adscribían a un espectro ideológico y partidario que iba desde el liberalismo progresista (demócratas progresistas) hasta anarquistas, pasando por radicales, socialistas y comunistas.

Menin cita a personajes como Luis Iglesias, Telma Reca, Delia Echeverri, Olga Cossettini, Nerri y Rubén Naranjo (la mayoría mayores que él).

Muchos docentes del Instituto son cesanteados al producirse el golpe del '66, pero la irradiación de este grupo continúa y expresiones como la revista "Hacer" (y su homóloga "Educación Popular" que dirigiera Iglesias) sobreviven hasta ya iniciada la dictadura del '76.

Una de las instituciones que sostuvo a esta generación de educadores y militantes fue la Biblioteca Vigil.

De esta manera, Rosario se afianza, desde comienzo de los '60, como un centro de irradiación pedagógica y político-ideológica para la región.

A fines de esta década y comienzos de los '70, Carmen menciona a otras influencias de las que también brinda testimonios Menin: el psicólogo Gertel y la pedagoga Carmen Teresa Nidelcoff.

De Gertel, ex-alumno del Dr. Menin y desaparecido durante la última dictadura, Carmen recuerda la pasión por el sujeto alumno que supo transmitirle desde la psicología. Sobre él el entrevistado se expresa de la siguiente manera:

**"Era un hombre que tenía carisma (...) esto no se puede descuidar, tanto en la militancia política, cuanto en la militancia gremial, cuanto en la militancia pedagógica, es decir, esto que Max Weber llamaba la per-**

**sonalidad carismática, ¿verdad? (...) Y él lo tenía y muchos de aquella gente tenían bastante carisma, ¿verdad? Ahora, él, bueno, era un hombre además muy comprometido con su quehacer de docente. Él era psicólogo, era psicólogo, era un hombre de fuerte formación marxista, era militante (...) estuvo preso y fue asesinado." (OM, pág. 19).**

En cuanto a Carmen Teresa Nidelcoff vale la pena detenerse algo más. Esta pedagoga no se cuenta entre los docentes de Carmen, pero al momento de pedirle que mencione alguno de los libros que más incidieron en su formación, cita en las primeras entrevistas a uno cuyos autores no recuerda: *"El método natural para la enseñanza de la lecto-escritura"*<sup>64</sup>. En nuestro último encuentro, varios años después, va hasta su biblioteca y me alcanza dos obras: "La escuela y la comprensión de la realidad" y "¿Maestro pueblo o maestro gendarme?", ambas de Carmen Teresa Nidelcoff, publicados por la Editorial Biblioteca (Departamento de Publicaciones de la Biblioteca Vigil), Rosario, en los años 1971 y 1975, respectivamente.

De la lectura de estas obras he seleccionado párrafos de la última, no sólo por ser la más mencionada como representativa de la producción de esta autora en la Argentina<sup>65</sup>, sino por considerarla una síntesis de la concepción pedagógica y política que subyace a las prácticas institucionales impulsadas por Carmen a lo largo de sus últimas gestiones y que, en nuestro caso<sup>66</sup>, pudimos observar en la Escuela "Peña".

El libro, cuya bibliografía remite a autores como Freire (1970 y 1971), Freinet (1970), Makarenko (1967) y Tedesco (1970), se organiza mediante la diferenciación de las concepciones, valoraciones, actitudes y prácticas de dos tipos de maestros antitéticos: el "maestro gendarme" cuya tarea es vigilar "las fronteras de clase en nuestra sociedad"<sup>67</sup> y el "maestro pueblo" que actúa convencido de que "el sentido de su trabajo es ayudar al pueblo a descubrir, a expresarse, a liberarse"<sup>68</sup>. Entre ambos está la mayoría de los maestros que "se definen como

---

64. La mención de este libro es reiterativa. Comenta Carmen que sus autores eran dos psicopedagogos franceses y que la obra se la prestó un librero en una época en la que no estaba en condiciones de adquirirla. Los esfuerzos por ubicar esta publicación fueron todos infructuosos.

65. Se exilia a mediados de los '70 (Brasil y España, de acuerdo con la información recogida) y desde allí sigue publicando.

66. Me refiero a la investigación sobre "La gestión escolar en condiciones adversas" que, con la co-dirección de la Prof. Susana Celman, dirigiera entre 1994 y 1998 con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

67. Nidelcoff, María Teresa: "¿Maestro pueblo o maestro gendarme?", Editorial Biblioteca, Rosario, 1975, pág. 17.

68. *Ibíd.*

'maestros' a secas, 'maestros maestros'. Afirman que 'la escuela es la escuela y la política es la política'. En otras palabras: No perciben o no quieren percibir las implicancias ideológicas y sociales de muchas de las tareas y 'ritos' escolares. Con su aparente apoliticismo y con su postura acrítica se convierten, de hecho, en gendarmes del régimen social, sin saberlo y, a veces, sin quererlo".<sup>69</sup>

Ovide Menin, por coincidencia, lo expresaba de esta forma:

**"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? Perdón que yo lo grafique así, pero es lo que tengo a mano, ¿verdad?" (OM, pág. 13).**

Para Nidelcoff, el *maestro pueblo* "comienza por tener a la liberación como objetivo central y real de su acción educadora"<sup>70</sup>.

Para ello debe:

a) Ayudarles "a ver la realidad con lucidez y sentido crítico". *Ver la realidad* "para los hijos del pueblo" equivale a "descubrir las causas de la pobreza, de la desocupación, del analfabetismo, de la guerra; significa distinguir al explotador del explotado, al opresor del oprimido; significa reconocer a través de qué medios los opresores mantienen su poder; a través de qué medios, en cambio, los oprimidos se liberan".

b) Ayudarles "a descubrir y a asumir su compromiso frente a la realidad". En este sentido, Nidelcoff sostiene que los "educadores que efectivamente se proponen ser una fuerza de liberación en el seno del pueblo, deberían medir la efectividad de su acción en el grado de compromiso que van asu-

---

69. *Ibíd.*

70. *Ibíd.*, pág. 25.



miendo sus alumnos. Porque **solamente cuando un sujeto se siente motivado para actuar modificando la realidad que lo oprime, puede decirse que ha interpretado su mundo, que se ha interpretado a sí mismo en ese mundo**". "Desde los primeros pasos —continúa afirmando— **nuestra función es educarlos en la unidad de la palabra y de la acción**". El "camino —dice— es iniciarlos en un compromiso activo y posible ya de solidaridad con la realidad inmediata: los compañeros, los amigos, el barrio, remontándose más tarde a la solidaridad con los explotados, con la Patria" ("... **nunca se ve cómo la educación puede ser transformadora, al menos de aspectos inmediatos de esta realidad, no te digo de una realidad más macro, pero todo esto se iba transformando, entonces, bueno, esto se continua en la P...**" (C1, pág. 8), expresaba precisamente Carmen refiriéndose a la experiencia en Santa Rosa de Lima<sup>71</sup>, que tuvo lugar, obviamente en otro contexto de condiciones históricas (mediados de los '80 y primer quinquenio de los '90).

c) Ayudarles "a ser libres. ¿Libres de qué...? de prejuicios, de supersticiones, de temores (...) de la ignorancia, del egoísmo, de la timidez, de la presión de la publicidad y de los medios de difusión, del hábito de aceptar la opresión y la miseria como algo inevitable. En suma: ser libres significa *ser capaces de expresarse y de expresar su mundo*, pero también ser capaces de actuar modificándolo.

d) Ayudarles "a aprender a organizarse. Los objetivos anteriores quedan trancos si un sujeto no es capaz de actuar de una manera organizada y solidaria con quienes están en su misma situación (...) **descubrirles de cuánto son capaces si se unen y organizan.**"<sup>72</sup>

La autora que hace esta síntesis, con el lenguaje y en el contexto de una época en la que la utopía se veía despuntar en la línea de un horizonte próximo, era, según el testimonio del Dr. Menin,

**"una mujer que venía del cristianismo militante (...) una mujer del catolicismo militante progresista (...) Esos grupos tipo, qué se yo, Freire. (...) aquí en Rosario, Nidelcoff 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 (se refiere a la revista "Hacer") y además publicó ese precioso libro "Maestro..."**

---

71. Cita ya consignada al comienzo de esta caracterización.

72. Esta extensa cita, extraída de las páginas 26, 27 y 28 de la obra de referencia (con destacado en negrita que me pertenece) se ha considerado indispensable para comprender la significación que Carmen le atribuye como libro que dejó profundas huellas en su concepción y en sus prácticas.

**–“Maestro Pueblo –Maestro Gendarme” –Sí, sí, que se lo publicó la Vigil. –Claro. –Claro; que también era una institución de avanzada por aquellas épocas, ¿verdad?, dirigida por mucho tiempo por una de las figuras representativas (como) Naranjo<sup>73</sup>, que era un hombre de militancia anarquista (...)” (OM, págs. 17 y 18).**

Volviendo a referirse a Nidelcoff y a su grupo de pertenencia, concluye con la siguiente afirmación crítica:

**“Yo creo que ellos tenían una limitación, la limitación que da la religión” (OM, pág. 18).**

Con respecto a las prácticas concretas a desarrollar por estos “maestros pueblo”, Carmen Teresa Nidelcoff, en su otra obra (“La escuela y la comprensión de la realidad”) desarrolla, de manera breve y con lenguaje claro y directo, una propuesta para que los niños conozcan a “los hombres de nuestro lugar”, a “los hombres de nuestro tiempo”, a “los hombres de otros lugares” y, finalmente, a “los hombres de otros tiempos”, en síntesis, un trabajo sobre la enseñanza de las ciencias sociales, organizada en torno a las coordenadas de espacio y tiempo. El texto se inicia con una propuesta para encarar el estudio del medio inmediato en que viven los propios niños, para poder “reflexionar y emitir juicios a partir del análisis de dicha realidad...”<sup>74</sup>.

Este trabajo, si bien está aún distante (cuatro años...en un década vertiginosa) de la criticidad y sentido político explícito en “¿Maestro pueblo o maestro gendarme?”, insinúa un tipo de práctica que resulta difícil no asociar con el “relevamiento permanente” que Carmen instituye en sus últimas experiencias.

Retornando a Menin, resulta significativo para este intento hermenéutico consignar las referencias teóricas y los “mentores” que el entrevistado reconoce como inspiradores de su discurso y sus prácticas (discurso y prácticas que a su vez alentaron en parte las del personaje central de este caso). En este sentido, Menin ubica sus orígenes en la perspectiva “piagetiana”, “psicogenetista”, expresando que desde su promoción como psicólogo se dedicó a la psicología educacional con una fuerte impronta pedagógica, inspirada, a su vez, en el “viejo movimiento de la escuela nueva, escuela activa”. Asimismo, se declara deudor de un normalismo que

**“...sería rígido, sería positivista, todo lo que usted quiera, pero le daba a usted, ¿no cierto?, una mochila con la cual defenderse (...) elementos instrumentales para resolver problemas” (OM, pág. 10).**

---

73. Se refiere a Rubén Naranjo.

74. Op. cit., pág. 8.

Refiriéndose a la generación de educadores a la que pertenece, expresa:

**"Mire, yo quisiera decirle esto: no sé cuán claro o si tan claro teníamos todos la cuestión política, ¿verdad?"**(Se está refiriendo a los años 50 y 60). (OM, pág. 12).

Con relación al origen de algunas prácticas docentes e institucionales que caracterizaban a sus coetáneos y también a generaciones que los habían formado, puntualiza algo que resulta sumamente elucidador con respecto a las prácticas de Carmen:

**"Había líderes que aún sin manifestarse abiertamente herederos del viejo moralismo, ¿verdad? Entonces muchos... –Muy prescriptivo. – Muy prescriptivo, etcétera, y una cierta moral de cobijo, de contención y de ayuda al desvalido, al pobre. Fijese, esta es una cosa que se ha perdido y que tenía un particular significado hace cincuenta o sesenta años atrás cuando yo me inicié, ¿verdad? Es las visitas domiciliarias. – Ajá. –La maestra hacía una visita domiciliaria y se imponía, quiérase o no, de la realidad en la cual ese chico vivía, si era pobre, si tenía necesidades, si tenía baño, si no tenía baño en la casa. Y lo dejaba escrito en un... ¿Qué uso hacía ella? Yo creo que se daba una escala en tres grandes niveles: las que tenían claridad ideológica (...) las que tenían militancia política, hacían un uso adecuado para esclarecer a todos los que se quedaban en un segundo nivel, que era pura sensibilidad moral, algunas venían del viejo cristianismo... (...) y después estaban las otras, que iban por obligación. Como ha habido toda la vida en la historia de la educación argentina y universal (...) Entonces yo, había ciertas prácticas que conllevaban una dimensión social. Una de esas prácticas era la visita domiciliaria, la otra era las reuniones con los padres."** (OM, págs. 12 y 13).

Interrogado por el origen de esta sensibilidad y de estas prácticas en el país y la región, aclara que no las enseñó la Escuela Normal sino que, más bien, las 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?, cómo ha habido**

en Mendoza grandes luchadoras, gente que tenía claridad ideológica, y que además tenía afiliación política, pese a las prohibiciones de la reglamentación de que no..., y entonces se afiliaban en secreto" (OM, pág. 14).

Con respecto a los que considera sus "mentores", se referencia personalmente en educadoras como

**"Tubes (Amanda), esta mujer! eh..., Adriana Puiggrós, María Teresa Sirvent. Son los tres... Y aquí en la provincia, Rosa Ziperovich"** (OM, Pág. 23).

**De esta manera, a través de los "mentores" de uno de los docentes cuya ascendencia es reiteradamente reconocida por Carmen, de las adscripciones teóricas e ideológicas de algunos de ellos y de las referencias bibliográficas de uno de sus viejos libros de cabecera, es posible asomarse a una trama más amplia de discursos que ayuda a poner en perspectiva este esfuerzo herméutico.<sup>75</sup>**

Cabe ahora completar este esfuerzo considerando otros aspectos de esta historia de vida: trayectoria laboral profesional, militancias y sucesivos contextos en que tuvieron lugar todas estas experiencias.

### ***Opciones había***

A lo largo de este informe sobre el caso "Peña" se describe el trayecto laboral de Carmen como maestra y directora; sería reiterativo volver sobre ello. A los efectos de recuperar algunos datos que se interpretan como claves para la comprensión de este proceso, se considera entonces pertinente recordar, en primer lugar, que todo este trayecto fue fruto de una opción sostenida por un tipo de alumno y por su medio: los niños de clases populares de los barrios de la costa, en particular de la costa del Salado, su propio hábitat de toda una vida<sup>76</sup> (**"opciones había pero yo elijo la costa"** (C – Chv1, pág. 11).

También ya se han aportado algunas claves acerca del proceso vivido para que su proximidad física y social con estos niños facilitara su sensibilización, conocimiento y opción por ellos (a diferencia del fenómeno más frecuente en los sectores medios que explican algunos sociólogos, consistente en la búsqueda de distanciamiento y diferenciación simbólica de esta proximidad física y social).

---

75. Al respecto, cabe consignar que la lectura e incidencia directa de Freire llegaría muchos años después de las influencias relatadas; algo similar ocurriría con Emilia Ferreiro y su perfeccionamiento en la enseñanza de la lectoescritura.

76. Se recuerda que el barrio Barranquitas donde nació y sigue viviendo pertenece a este hábitat.

Resta sí relatar cómo las experiencias docentes acumuladas en este medio trascendieron de alguna manera y le abrieron las puertas a otras más amplias que enriquecieron este caudal y desembocaron en nuevos protagonismos y responsabilidades públicas.

Una de esas experiencias, aunque breve, da cuenta del reconocimiento de Carmen, como dirigente gremial y pedagoga y, al mismo tiempo, de su intención de proyectar sus saberes hacia ámbitos más amplios:

"En 1984 Tessa<sup>77</sup> me convoca para conformar la Comisión de Cambio Curricular en el Ministerio de Educación de la Provincia. **Con él fuimos dirigentes sindicales** (docentes). Reunió a unas 20 personas... El tenía un decreto: el del cambio curricular. Del grupo total, 7 u 8 nos reunimos y pensamos que lo que la escuela necesitaba no era un cambio de contenidos, ni siquiera era un cambio curricular. **Lo que necesitábamos era cambiar la escuela...** Comenzamos a realizar Mesas de Trabajo. Un grupo de psicólogos de Rosario empezó a largar documentos. Los primeros fueron del análisis de la propia práctica de los docentes(...) **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, la 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).

Con ese empuje y en el marco de ese protagonismo es nuevamente requerida; esta vez por una de las gestiones de educación provincial progresistas que se recuerdan de la Argentina 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).

Luego vendría la experiencia de la Escuela "Peña", en la que Carmen persiste

---

77. Se refiere a José María Tessa, dirigente del gremio docente provincial (ANSAFE).

en sus propuestas, para proseguir, ya jubilada, en nuevos compromisos y escenarios: la concejalía en el municipio de Santa Fe, su gestión como funcionaria en el Ministerio de Educación de la Provincia (Directora Regional) y su actual desempeño en actividades de perfeccionamiento docente en el ámbito gremial.

### ***Santa Fe, un aula grande***

Elegida como concejal por la ciudad de Santa Fe durante el período legislativo 1995-1999, propone convertir a la comuna en un "aula grande" en la que niños y jóvenes pudieran acceder a experiencias educativas que iban a contrapelo de las políticas neoliberales por entonces en auge.

Así encara, entre otras iniciativas<sup>78</sup>, poner al alcance de ellos "la cultura de todos", desde cada vecinal y desde cada barrio, a través de bibliotecas comunitarias y ambulantes; promover la apropiación de los espacios públicos por parte de los escolares a través del proyecto "La escuela va a la plaza"; aportar a la memoria colectiva de la ciudad mediante la recuperación del patrimonio documental que cada escuela conserva de sus barrios (Programa "Todos cuentan la historia") y, en síntesis, sumar a la utopía de hacer del "espacio urbano, escuela de ciudadanía".

En este sentido, plantea<sup>79</sup> analizar "las posibilidades que ofrece la ciudad como aula grande, permitiendo no sólo abrir la realidad de la escuela ampliando su espacio de actuación en el medio ciudadano, sino modificar el modo de 'estar' en el espacio urbano, la manera cómo las diferentes instituciones 'habitan' la ciudad. Esto implica para Carmen "ubicar en términos de contenidos intencionalmente educativos las acciones que realizan los diversos actores sobre los espacios comunitarios, tanto desde el punto de vista urbanístico como histórico-cultural-organizativo y en todas las relaciones que los ciudadanos establecen con el medio natural y con las instituciones". "En estos tiempos en que el mensaje de la sociedad consumista dirigido especialmente a nuestros niños y jóvenes, es un llamado al individualismo (...) Quizás esta coyuntura histórica tan dura y limitante, nos obligue a los ciudadanos a ejercer a fondo nuestros derechos civiles en el uso consciente de la mayor herramienta democrática: la participación".

Sin embargo, persuadida de que este ejercicio requiere consciencia, organización y acción permanente, concentra sus esfuerzos en la defensa de los derechos de los más pequeños. Así impulsa la creación del "Consejo para la defensa

---

78. Giudici de Pelusa, Cristina y equipo técnico: "Qué Hacer-Síntesis de lo realizado durante el período legislativo 1995-1999"; Santa Fe, 1999.

79. Giudici de Pelusa: "El espacio urbano, escuela de ciudadanía", Diario "El Litoral", Santa Fe, 15 de agosto de 1998.

de los derechos del niño y del adolescente" (con fines de difusión, capacitación y regulación normativa); convierte en ordenanza para toda la ciudad el "Sistema de relevamiento permanente" que había impulsado en sus escuelas, procurando a través de un seguimiento individualizado "la incorporación, retención, apoyo y atención" de los niños cuyo ejercicio del derecho a la educación estuviera en riesgo; instituye el programa "Cuidemos nuestros chicos" para detectar a cada niño y joven afectado por las situaciones de pobreza y miseria y hacer el seguimiento de las acciones de instituciones responsables de su atención y contención, e insta al Ejecutivo Municipal a poner en funcionamiento una "Guardia de atención permanente" para la recepción y atención de los casos sociales de urgencia, no contenidos y/o protegidos por otros servicios oficiales y privados.

Finalmente, en la perspectiva del mediano y largo plazo, alienta el protagonismo temprano de los futuros ciudadanos a través de distintas modalidades de participación; convencida de que esta participación "es una conducta que se aprende", "un derecho que se ejerce" y un "deber de la vida ciudadana". Las modalidades más relevantes fueron el "Foro Juvenil de Participación Ciudadana", que implicaba una gran movilización de instituciones escolares, vecinales y sociales en general para canalizar hacia el gobierno de la ciudad las iniciativas de los jóvenes de todos los barrios, tendientes a la atención de sus problemáticas específicas, y el Programa "Concejal por un día", que pretendía involucrar a los niños (6º y 7º grado primario y 1º y 2º año secundario) en las tareas de investigar, elaborar proyectos, preparar sesiones de trabajo y debatir sobre las necesidades comunitarias que los afectaban en el ámbito de sus barrios y escuelas, con el compromiso de dar curso parlamentario a estas iniciativas.

Iniciado el nuevo siglo, Carmen intenta otra experiencia política, esta vez como funcionaria del Ministerio de Educación de su provincia. Sin embargo, su estilo autónomo de gestión resulta incompatible con los verticalismos usuales en esos ámbitos y deja el cargo sin completar su gestión:

**"...yo tenía mucho más autonomía en la escuela que la que ví en la Región Cuarta, por eso quise cambiar, quise hacer un proyecto realmente de autonomía regional, esta regional tiene muchos problemas porque está muy ligada al poder central, por estar aquí —¿es la que abarca la Capital?— abarca cinco departamentos... (...) muy cercana al poder central, lo que significa ahí a veces se superponen las decisiones... (...) no sirve de esa manera, entonces bueno..., yo me largué con un proyecto pero escrito, creo que era la primera vez que había un proyecto escrito, ¿no?, para... —para una regional—...darle autonomía, para que realmente sea..., y bueno, creo que (...) no estaban dados los tiempos para proponerlo (...) me pidieron la renuncia y entonces me fui del cargo..."** (C1, Págs. 10 y 11).

Al momento de escribir esta tesis había retornado a viejos compromisos con el gremialismo docente y trabajaba en proyectos de perfeccionamiento profesional de sus compañeros.

### ***Contextos en que se desarrollaron sensibilidades, experiencias, saberes y militancias***

Al iniciar la interpretación de esta historia de vida, para intentar dar mayor densidad herméutica a la presentación del caso de la Escuela "Peña", se apeló a Bertaux para recordar que estos relatos son relatos de experiencias y que por ser estas experiencias fruto de una interacción entre los sujetos y sus mundos, ellas manifiestan, a la vez, a unos y otros, y a unos mediante los otros.

En este caso el sujeto es Carmen y sus mundos pueden ser presentados como una sucesión de contextos temporo-espaciales que permiten asomarse a momentos particularmente significativos para la construcción del universo simbólico de este sujeto y sus coetáneos.

En esta historia y a los efectos de una mejor comprensión de las prácticas institucionales que han sido descriptas, estos contextos son cuatro:

### ***Años decisivos para la gestación de sensibilidades y actitudes básicas***

La década del '50 fue para la vida de Carmen un período en el que se forma una sensibilidad estética y social y un modo de relacionarse con el conocimiento.

Son los años marcados por una socialización primaria (familia y entorno barrial) que la vinculan y familiarizan con un modo de vida sencilla, donde la escasez se mitiga con esfuerzo y solidaridad y donde barrio y escuela la hacen sentir parte de una niñez que va construyendo su identidad como hija de la clase trabajadora. Difícilmente podría comprenderse su capacidad para ubicarse en los problemas y necesidades educativas de los niños de clases populares sin la experiencia de aquellos años:

**"...entre los vecinos, cómo eran como nuestra segunda familia, de pronto; construíamos en el barrio entre todos, es decir, un barrio que ahora es una zona con todos los servicios, en ese momento no los tenía, entonces había que ser muy solidario entre los vecinos para además cuidar esto que es el lugar donde todos vivimos y donde todos compartimos, y yo nunca me olvidó la limpieza de las cunetas que se hacían, ¿no?, o otros temas del barrio que nos poníamos todos de acuerdo pero de una manera muy natural" (C2, pág. 2). "...del esfuerzo, del esfuerzo que se construye en familia, en comunidad (...) un aprendizaje social increíble..." (C1, pág. 12).**



También fueron los '50 un período en el que florece su sensibilidad por el arte y en los que comienza a forjarse una personalidad cuya flexibilidad no sólo se expresaría a través del cuerpo sino también de actitudes e ideas que buscan la libertad en las diversas dimensiones de la vida y rechazan la rigidez de estructuras y modos de organizarla que la coartan.

La valoración del conocimiento y del libro que le trasmite su familia es reafirmada por las posibilidades de un medio barrial a través de la biblioteca de la Vecinal:

**"...la década del '50 y del '60, íbamos a las bibliotecas populares (...) es decir, la fuerza de las bibliotecas, en esa época, era muy importante; pero a mí me atraía y quedó, se ve, en mi un recuerdo esto de la biblioteca de la vecinal Barranquitas, ¿no?, "Unión, Progreso y Libertad" de Barranquitas, que era la única vecinal que había en el barrio" (Chv1, Pág. 5). "...una biblioteca hermosísima, y los que..., creo que esto ya te lo conté una vez, ...y los chicos que no teníamos acceso a comprar libros, y en la casa, aunque mis padres..., mi mamá era impresionante cómo le gustaba, aunque sea lo que se podía, lo mínimo, recurriamos a la biblioteca de la vecinal..." (C2, pág. 2).**

Es también en esa época que, en el contexto de un medio familiar y barrial que contagiaba gratitud hacia el peronismo, aquella niña es llevada por sus padres a saludar el paso de quien lo expresaba quizás de la manera más emblemática y carismática: Eva Duarte de Perón, que los saludaba desde el último vagón del tren en su paso por Barranquitas.

Son esos mismos ojos de niña la que pocos años después no podrán entender por qué, el libro donde aquella mujer les había relatado "*la razón de su vida*", era apilado para ser quemado en la misma escuela que, junto a su familia y la biblioteca vecinal, le había enseñado a valorar los libros y el conocimiento. "**Son cosas que te quedan**" nos diría al respecto en una de nuestras primeras entrevistas<sup>80</sup>.

La década se cierra para Carmen, cuando apenas una adolescente es estimulada a sumarse a las marchas que resistían las presiones de la Iglesia por una "enseñanza libre"<sup>81</sup>, en el contexto de una parte de la sociedad argentina pola-

---

80. Registro ya citado.

81. Proyecto de reglamentación del art. 28º del Decreto 6.403/55, alentado por el gobierno de Arturo Frondizi (1958), por el que se intentaba sofocar un frente de presiones permitiendo que las universidades privadas pudieran expedir sus propios títulos; quizás para distraer a la opinión pública sobre otras presiones que ponían en riesgo la estabilidad de aquel frágil gobierno: la negociación de nuevos contratos petroleros que obligaban a resignar parte del control estatal sobre reservas estratégicas de su subsuelo.

rizada entre la derecha conservadora y liberal, por una parte, y los reformistas independientes, socialistas y comunistas, por la otra.

Aquella jovencita no sabía muy bien por qué marchaba ("**...íbamos porque nos llevaban...**") pero intuía que estaba en el lugar correcto para sus convicciones ("**...los laicos, eso ni hablar, ni hablar. Y ahí me mantuve**")<sup>82</sup>.

De esta manera Carmen se asoma por primera vez a acontecimientos que, a modo de recuerdos "flash", impresionan fugazmente su sensibilidad y percepción del mundo de lo público y de la macro política.

### ***Años en que se despliega un modo militante de asumir la relación con el mundo***

Los años '60 significan para Carmen un punto de inflexión en su vida:

**"...con un cambio en las ideas (...) mi participación en los centros..., en la Acción Católica Juvenil, mi participación en otras actividades en la vecinal (...) otra etapa de mucha felicidad, el tiempo que yo voy al Liceo a Danza Contemporánea, es otro tipo de organización, otro tipo de grupo, gente, también, de distintas ideas, que me enriquecen muchísimo (...) por otro lado ya me había recibido y empezaba a trabajar..."<sup>83</sup>.**

No sería fiel a este *relato a dúo* sino tratara de ubicar a este momento de cambio y apertura en la vida de Carmen desde una subjetividad que todavía se vinculaba más al mundo desde el arte que desde la docencia. Esta *otra etapa de mucha felicidad*, desde el universo de aquella joven, tuvo que ver, en primer lugar, con el encuentro de una nueva vía de expresión íntimamente sentida como emancipación: la danza contemporánea.

De alguna manera, desbordar los cánones instituidos por el modo clásico de expresión aprendido del ballet, implicó en Carmen la posibilidad de dejar fluir, con libertad y espontaneidad creativa, un mundo interior que, a través del cuerpo, buscaba exteriorizar toda su fuerza interpretativa y comunicativa de sentimientos y sensaciones plásticas. Quizás sin demasiada conciencia de lo que le estaba ocurriendo, Carmen, a través de un modo personal de vibrar con la música, transgrediendo códigos y técnicas incorporadas en años de disciplinamiento, estaba rompiendo con una plástica que expresaba un tipo de sociedad, mucho más jerárquica y rígida, para abrirse a otra que aparecía en un horizonte cercano de liberación. No era un espejismo, eran las percepciones que hacían posibles nuevas circunstancias históricas.

---

82. Registro también citado.

83. Registros citados.

Simultáneamente, para la joven que militaba en la Acción Católica, en una Acción Católica muy diferente de la rígida y ortodoxa institución creada en la primera mitad del siglo XX para ser "*la mano larga de la jerarquía*" eclesiástica, estas nuevas circunstancias implicaba conectarse, a través del padre René Trossero<sup>84</sup>, con los vientos renovadores del Concilio Vaticano II.

**"...pasé de Acción Católica parroquial al (diocesano) que era de la jurisdicción de los 'jóvenes' y con ese grupo de jóvenes, hacíamos campamentos en Córdoba. Por eso ¿quién (se cruza en) mi camino? el padre Trossero, por ejemplo, que ahora ya no es más sacerdote. ¿Lo ubicás al padre Trossero? –A él no pero a algunos de los que me has mencionado si. –El padre Trossero que ahora está en Buenos Aires, escribe... Viste como vos decís, 'no es casual la gente que uno ha tenido en el camino'..." (P. 8, pág. 5).**

Nacía en aquellos años la Teología de la Liberación en sintonía con otros procesos y movimientos que pujaban por una transformación social y política de América Latina, en procura de mayor justicia e igualdad social. El "Che" Guevara era ya la imagen mítica que simbolizaba la entrega sin límites por una utopía y la rebeldía estudiantil del mayo parisino iba a ser replicada un año después por el Cordobazo argentino. En aquel contexto, una nueva expresión del peronismo era alentada por una juventud cada vez más convencida de que "*si Evita viviera sería montonera*" y diversos proyectos nacionales, que incluían el de un socialismo vernáculo, eran debatidos en ámbitos académicos, políticos y gremiales.

Muy probablemente algo de todo esto estaba presente en Carmen cuando recuerda que "**distintas ideas**" la habían enriquecido muchísimo y trabajaba en la Vecinal de su barrio (teniendo en cuenta quiénes la orientaban en aquella militancia religiosa de juventud).

Pero los años '60 y comienzos de los '70 son también para ella un tiempo en el que comienza a ponerse a prueba como profesional de la educación. En 1961 se inicia como maestra de escuela y en 1970 se hace cargo, junto con otras compañeras, de la experiencia de Escuela Intermedia en uno de los cuatro centros pilotos que se crean en la Provincia de Santa Fe. Como responsable del Área de Ciencias Sociales y partícipe de la coordinación de un centro, tiene

---

84. El Padre René T. Trossero, sería uno de los curas santafecinos firmantes del Manifiesto de Sacerdote para el Tercer Mundo de 1967. Aquel documento alentaba a superar la escisión entre cristianismo y socialismo; tomaba posición en contra de los sistemas opresores de los pobres (el feudalismo, el capitalismo y el imperialismo) y convocaba a los cristianos a trabajar para la construcción de un sistema menos alejado de la moral evangélica. Lo firmaban dieciocho obispos de Brasil, Africa, Asia y Oceanía, entre ellos Don Helder Camara, aquel recordado arzobispo de Olinda y Recife. Coincidentemente, en el mismo año, Paulo Freire publicaba "Educación como Práctica de la Libertad", fruto de las experiencias de transformación pedagógica que había acumulado en aquella tierra nordestina de Don Helder.

la oportunidad para trabajar con gran autonomía, experimentando muchas de las propuestas de aquellos docentes *progresistas* que habían dejado profundas huellas en su formación.

Al mismo tiempo completa su formación con estudios de teatro y educación física (durante un año en el que la habilitaron para esta especialidad en una época de escasez de profesores de esta disciplina). También inicia la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Santa Fe, pero desiste pronto debido a una orientación pedagógica que no la convence. Más tarde intentará con Ciencias Sociales en la UNL, pero los compromisos laborales y familiares del momento le impiden continuar.

Este período se completa con su ingreso a la militancia gremial.

### ***Años de repliegue que impone el terror***

A pedido de Carmen, 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. Sólo cabe aclarar que durante esos años continúa trabajando en el contexto de temor que aún se hace sentir veintisiete años después (cuando en 2003 registro el relato que servirá de base a esta historia de vida).

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).**

### ***Años de madurez en una praxis***

La 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). Mientras tanto, las dificultades para la recuperación de un país arrasado económica y socialmente, tras años de dictadura y genocidio, y la lentitud en la reconstrucción de sus instituciones, a cargo de un gobierno que era debilitado rápidamente, hacían prever años difíciles e inciertos, aún para la incipiente democracia.

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.

Claro está que esta valentía no era temeridad; el respeto ganado por su trayectoria profesional, gremial y social, sus afinidades con el partido gobernante en la provincia durante los '80, una cierta cercanía con el poder político santafesino a través de vínculos familiares y aún el respaldo de uno de los ministros de educación de aquellos años, le brindaban una relativa cobertura. Sin embargo ésta no impidió que una y otra vez fuera forzada a interrumpir sus proyectos.

En esta *militancia pedagógica*<sup>85</sup> tuvo, como ya se ha descrito, múltiples apoyos. En Santa Rosa de Lima, Carmen siempre menciona a un personaje para ella entrañable, el "Padre Lucho" (Luis Quiroga) cuya colaboración fue decisiva en los comienzos de la escuelita "Del Galpón".

**"...Ah! El Padre Lucho... El Padre Lucho... ¡Mirá! Cuando yo llego a Santa Rosa de Lima... él era estos padres... estos sacerdotes con tanto compromiso con su realidad y con la gente...<sup>86</sup> Y ¡Mirá! Yo tengo esa imagen que por ahí la puse en algún escrito que hemos hecho para la escuela... Cuando él apareció ¿viste? con toda su humildad y nos abrió puertas de todo tipo... Desde sentarnos a reflexionar juntos cuando teníamos problemas (...) a... esto que decíamos hoy... de ir a **abrirnos puertas** (...) por ejemplo, cuando teníamos que ir a gestionar todo el tema del comedor y de la copa de leche a los cargos... porque nosotros empezamos con 70 chicos, con 75 chicos... en marzo del '86 y a mitad de año teníamos casi 190. Tuvimos que poner 3 turnos, no teníamos cargos... no teníamos nada. Y los mismos que nos habían echado de la comisión curricular eran los que estaban en el Ministerio ¿no? Entonces ¿te imaginás en qué condiciones? Y en eso había mucho acuerdo... **fue a golpear puertas, también... con nosotros...** Y después a **abrirnos las puertas de las instituciones**, sin preguntar nada (...) Porque él estaba en la Parroquia de Santa Rosa de Lima... que tenía una escuela primaria y una escuela técnica. **Nos abrió los talleres, nos abrió los lugares, nos abrió los espacios... a compartir todo...**" (C1, pág. 21 y 22).**

---

85. Se recupera una expresión de Ovide Menin en la entrevista mantenida a los fines de esta tesis (OM, pág. 19).

86. Se refiere a un sacerdote vinculado con la generación de curas santafesinos del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, muy recordado por los vecinos del barrio de Santa Rosa de Lima y duramente tratado (recuerda Carmen) por el obispo que sucedió a Mons. Zaspé; el mismo que años más tarde debió renunciar por el estado público que tomó el juicio en su contra por abusos sexuales.

Carmen sintetiza de esta manera la huella de este cura en el barrio:

**"hasta ahora vos vieras lo que es en el barrio: hablan tres palabras (...) 'si estuviera Lucho...'" (P8, pág. 1).**

Los años '90 plantearon un nuevo contexto de condiciones para proyectos como el de la Escuela "Peña" que aquí se analiza.

En efecto, experiencias como éstas fueron exhibidas en un intento de exponerlas como evidencias de éxito de una reforma educativa resistida; Carmen fue presentada al País como "la maestra del año" por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación en 1995, en un intento de capitalizar políticamente para sí logros sólo explicables por largos y complejos procesos de gestación que nada tenían que ver con estas incipientes políticas. Más aún, esta exhibición sólo exponía los aspectos epidérmicos y anecdóticos de proyectos como éste, dejando en un cono de sombra los sustantivos:

**"...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..."** resumía enfáticamente el maestro Reynaldo en un registro ya citado. Obviamente, nada de esto se mencionaba en este intento de *exhibición* oficial de los *logros* de la Reforma...

En este contexto discursivamente contradictorio y, en los hechos, antagónico a las concepciones y utopías de Carmen, ésta alcanza su madurez como docente y directora de escuela y se propone trasladar sus experiencias escolares y barriales a escala de ciudad, con iniciativas que intentaban hacer de Santa Fe un "aula grande" (gestión como concejal municipal).

Como se acaba de exponer en páginas anteriores, luego de un frustrado intento de abrir espacios de autonomía para la gestión política regional en la educación de la Provincia, retorna a sus viejos compromisos con la acción gremial, apoyando proyectos de formación docente en servicio, en sintonía con sus enfoques y convicciones.

Todo este relato sobre la historia de vida de Carmen, en un intento por aportar mayores elementos para la comprensión de la génesis, características y sentido de las prácticas institucionales analizadas, sería incompleto si, al menos, no se aportan algunos datos biográficos complementarios y concurrentes de los docentes que integraron el núcleo de su equipo. Algunos ya fueron anticipados al caracterizar a estos personajes, otros aún resta recuperar para estos propósitos heurísticos.

Desde una cierta diacronía en la perspectiva, estos datos pueden agruparse de la siguiente manera:

■ **Antonia: una historia que convoca a otra historia...**

La experiencia de la Escuela "Peña" difícilmente hubiera tenido lugar si M.A., aquella vicedirectora que no alcanzamos a conocer por encontrarse en la fase terminal de una enfermedad, no hubiera instado a un grupo de compañeras docentes para que convencieran a Carmen que aceptara hacerse cargo de la dirección de esta escuela y contribuir así a resolver la crisis en que se encontraba la institución. M.A. apelaba para ello a la experiencia reputada de Carmen y ésta, como se ha propuesto en páginas anteriores, difícilmente pueda comprenderse sin apelar a una historia, su historia de vida. Pero Antonia apelaba a esta historia desde la propia que, como ya se ha expuesto, combinada la sensibilidad estética y social que le había brindado su formación junto a un maestro de cine emblemático (Fernando Birri) con toda una vida de militancia política que, más allá de toda crítica, la había conducido, como docente, a una opción por los niños de clases populares: **"tenía esta fuerte militancia de años, que venía de toda su vida en el partido justicialista, pero con un gran compromiso, además una chica que era egresada de la Escuela de Cine de Santa Fe, esta escuela que dio tantos..., que tuvo tanto protagonismo —sí, sí— entonces, tanto culturalmente, como políticamente, ideológicamente muy clara, M... A...(...) con un gran compromiso en la institución..."**<sup>87</sup>. Estas son, a criterio de Carmen, las circunstancias que permiten comprender la rápida y total adhesión de esta vicedirectora a su propuesta pedagógica y su protagonismo en las prácticas institucionales que ésta generó.

■ **Reynaldo, orgullo proletario y coincidencia ideológica**

Como también se ha expuesto, Reynaldo no se hubiera convertido en el miembro del equipo más identificado con el proyecto de Carmen si no hubiera mediado la confluencia de un conjunto de factores de su propia historia: la reivindicación orgullosa de la condición obrera de su padre y, al mismo tiempo, la decisión de no repetir la historia de pobreza de sus *viejos*<sup>88</sup>. También su disposición al esfuerzo, puesta a prueba en la necesidad de combinar desde adolescente trabajos pesados con estudio; sus tempranas lecturas de perspectivas críticas, desde Freire hasta todo lo que le propusieron sus compañeros de militancia política y universitaria, tanto en su pueblo natal (San Justo) como en Santa Fe, ya en la

---

87. Registro ya citado.

88. Ver caracterización de Reynaldo.

Universidad; su sensibilidad estética y vocación por la literatura y su capacidad de expresarse plásticamente a través de los títeres, y —quizás como pocos— el disfrute de la enseñanza a niños de clases populares y de la convivencia cotidiana con ellos y su medio. Toda esta urdimbre de factores sirva para comprender su disposición a identificarse ideológicamente con Carmen **"siempre estuve enmarcado por esta especie de marco ideológico que tiene C..."**<sup>89</sup> y su decisión de seguirla a través de sus dos experiencias institucionales más logradas ("Zaspe" y "Peña").

#### ■ **Silvana, desde toda una vida en la escuela se prende, con patas y todo, a la propuesta de Carmen**

La historia de Silvana se confunde con la historia de la Escuela "Peña" y su vida con el hábitat de sus alumnos. Este sentido de pertenencia institucional y esta identificación con la zona y su gente fue una contribución inestimable para el proyecto que Carmen construyó con su equipo; así se trató de describirlo en la caracterización de este personaje. A esto se sumaba su pasión por la docencia **"con patas y todo"**<sup>90</sup> y sus saberes profesionales **"mi título colgado de Edafóloga"** (S, pág. 16); pero estos no hubieran bastado si la personalidad carismática de Carmen no hubiera captado esta pasión y *descolgado* estos saberes incorporándolos a aquel proyecto, como ya se ha relatado. Tampoco si su capacidad de iniciativa, potenciada por su empatía con Reynaldo, no hubiera sido también valorada por Carmen, cuando ambos le proponen el proyecto de los GAR. De esta manera, historia, identidad, saberes, pasión y admiración son componentes inescindibles para comprender la adhesión sin reparos de esta colaboradora a la experiencia que se analiza.

#### ■ **Etel, el ariete de la Escuela "Peña"**

Lo expuesto sobre Etel, una de las vicedirectoras de esta escuela, quizás obligue a remitirse primero a una personalidad antes que a una biografía, sin que por ello se esté insinuando tan siquiera, una disociación entre ambas. Ocurre que, en este caso, los datos biográficos que se disponen no alcanzan para dar cuenta del empuje, coraje, ejecutividad y, al mismo tiempo, sensibilidad de Etel. Desde estos rasgos, ejemplificados con diversas anécdotas inequívocas al respecto, sí es necesario recurrir entonces a la historia para completar los elementos de juicio que arrojan luz sobre la contribución de este personaje a la experiencia de "Peña". En este sentido, tres elementos biográficos se destacan de su propio relato:

---

89. Registro ya citado.

90. Registro ya citado.



**"...todo lo que estoy poniendo en práctica no es obra mía, no es obra mía, a lo mejor la vida me lo hubiese enseñado de otra manera, a lo mejor..." (E., pág. 20).**

A partir de esta afirmación se remite en primer lugar a su padre (se había quedado huérfana de madre a los 14 años): **"...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..."**<sup>91</sup>. En segundo lugar, se referencia en Carmen, **"...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...,"; en tercer lugar lo atribuye a **"haber sido maestra de campo"** y, finalmente a **"...haber estado en el gremio"**<sup>92</sup>.

Visto en perspectiva, cabría agregar que este coraje, este empuje, fue potenciado en sus inicios por el propio respaldo que para esta docente significó Carmen y luego por su condición de dirigente gremial, que la tornó menos vulnerable a las arbitrariedades del poder.

#### ■ **Nilda, desde el esfuerzo para apoyar hasta el esfuerzo para continuar**

Para Nilda, como ya se ha relatado, no fue fácil incorporarse al proyecto de Carmen. Más prudente y mucho menos dispuesta a las transgresiones y a los cambios que implicaba adherir a la propuesta de aquella, debió hacer un gran esfuerzo para integrarse su equipo. Quizás algo haya tenido que ver en esto el haber sido educada en una familia numerosa y tradicional, presidida por un pastor protestante, algo más conservadora que otras de su medio y de su tiempo, como lo da a entender en la primera entrevista del año 1995. Probablemente por esta razón y por propia personalidad, decidió dedicarse a apoyar los aspectos del proyecto que implicaban una menor exposición con el respecto *al afuera* de la escuela: los pedagógicos y didácticos

**"...al principio tuve mis dudas, pero me fui afirmando en la parte que me compete: orientación a los docentes (...). Creo que de las tres veces, soy la que más me metí en el tema del aula" (P. 11, pág. 1).**

Quizás también aquella educación y esta personalidad la llevaron a decir, frente a la posibilidad de quedar a cargo de la escuela:

---

91. Registro ya citado.

92. Registros ya citados.

**"Si Carmen no está y yo sigo el proyecto de ella seguiría adelante, sin duda, lo que yo no haría sería abrir tanto, ésto no es por egoísmo, yo no tengo la investigación y el conocimiento que tiene ella, el apoyo teórico ¿estaré capacitada?"<sup>93</sup>.**

Aquella duda inicial y la "pesada" herencia de Carmen continuaban erosionando su autoestima muchos años después, cuando, irrumpiendo —como ya relatará— en una entrevista pregunta afirmando: "¿todo tiempo pasado fue mejor?".

Estas historias, así anudadas por opciones y convergencias que desbordan toda explicación que pretenda reducirlas a la casualidad, pretenden arrojar entonces algunas luces sobre la gestación, contenido y propósitos de las prácticas institucionales cuya comprensión es sometida a una segunda instancia de análisis o segundo circuito hermenéutico en el tratamiento de los argumentos centrales de esta tesis.

---

93. Registro ya citado.



1.2. El caso de la  
escuela "C"  
(o "Somos...")





### 1.2.1. LA COMUNIDAD Y SU CONTEXTO

En las páginas que siguen, se intenta ubicar al lector sobre la peculiaridad de la comunidad que gestó la existencia de la escuela cuyas prácticas serán objeto de análisis. Ella está conformada por un grupo de familias aborígenes pertenecientes a la etnia mocoví, uno de los pueblos originarios que pobló el nor-este argentino, concentrándose en la actual provincia del Chaco y en parte de Santiago del Estero. Estas familias proceden de algunos grupos que, desde el siglo XIX, comenzaron una lenta migración hacia el sur (provincia de Santa Fe), empujados por la colonización de origen europeo que ocupó sus territorios.

Asimismo, en estas páginas se procura caracterizar desde una perspectiva témporo-espacial al entorno social de esta comunidad; reconociéndolo en su especificidad y presentándolo también como un ámbito que condensa y expresa grandes procesos históricos. Estos procesos permiten comprender a este entorno en su relación histórica con los sobrevivientes de la etnia mocoví.

Interpretar entonces la experiencia que tuvo lugar en la Escuela "C"<sup>94</sup>, el segundo caso reputado y seleccionado como sustento empírico de esta tesis, requiere ubicarse en un reducido escenario en el que convergen y se tensan dialécticamente múltiples procesos que remiten a dimensiones de análisis espacio-temporales de gran amplitud.

Este escenario se denomina Recreo, una pequeña localidad de 12.000 habitantes, a 17 kms de Santa Fe, a la que se accede por la Ruta Nacional N° 11. Se trata de una comuna cuya trama urbana está situada casi totalmente entre esta ruta y la cuenca del Río Salado.

Como en el entorno social de la Escuela "Peña", éste es también un escenario sometido, cada tanto, a los desbordes de este río.

Cruzando la ruta y en la periferia de esta población, se ha ido conformando desde fines de la década del '60 un asentamiento de origen mocoví compuesto por aproximadamente sesenta familias. En su barrio conviven también algunos vecinos procedentes de Bolivia y unos pocos criollos.

De acuerdo con los testimonios recogidos, la sociedad de Recreo, compuesta por población de ascendencia predominantemente europea, ha ido reconociendo muy progresivamente la existencia de esta gente. En un registro de campo del año 1995, Alejo, jefe de la comunidad mocoví, relata que, con motivo de un

---

94. Letra inicial del nombre que adoptan para la escuela –"Com Caia" ("Somos Hermanos", en mocoví). Por las dificultades tipográficas que conlleva esta grafía, en adelante se reemplazan las referencias a esta escuela con la letra K.

petitorio presentado a las autoridades provinciales en demanda de tierras para uso comunitario, llegó una funcionaria al pueblo, acompañada de las cámaras de televisión local:

**"Vino una señora, pero cuando vino, vino con los medios de comunicación, con las cámaras de televisión. Salió en los diarios, en todos lados. Entonces recién ahí Recreo reconoce que tiene una comunidad aborígen. Eso fue recién en el 88..."** (P9, pág. 3).

Hoy, transcurridos casi cuarenta años desde que la primera familia llegó en búsqueda de trabajo, permanecen, casi inalterables, los contrastes que se plantearon desde aquellos comienzos:

- De un lado de la ruta: un pueblo próspero, con un boulevard de ingreso adornado con canteros floridos y coquetas farolas, muchas calles asfaltadas y casas de fachadas cuidadas; del otro lado, a unos cuatrocientos metros del asfalto, el barrio mocoví: calles de tierra, intransitables cuando llueve<sup>95</sup>; casas precarias y pobreza como común denominador. Sólo el edificio nuevo de la escuela aparece como elemento disruptivo del paisaje.
- Como hace ya cuatro décadas, la explotación cotidiana y desvergonzada del peón aborígen continúa en las quintas que abastecen de verduras las mesas santafecinas, mientras el sueño de la propiedad comunitaria de la tierra sigue siendo una promesa que cada tanto se renueva arrancando en rostros curtidos sonrisas de efímera credulidad. A veces, de manera extraordinaria, los mocovíes, como ocurre con otros pueblos originarios, son noticia: en ocasión de la Convención Constituyente de 1994, en el Paraninfo de la Universidad Nacional del Litoral, un ámbito estéticamente muy distante y espacialmente muy cercano de la pobreza cotidiana del aborígen, Alejo, el jefe de esta comunidad mocoví, cuya existencia era desconocida por buena parte de la sociedad santafecina, conmueve hasta las lágrimas a los convencionales allí reunidos reclamando por el derecho de los pueblos originarios a la propiedad comunitaria de la tierra<sup>96</sup>.

---

95. Con excepción del acceso principal, mejorado por gestión concertada entre la comunidad y su escuela.

96. En el relato de esta escena coinciden varios testimonios: "...cuando fue la Constituyente en Santa Fe sí, A... y toda la gente, con el equipo de Pastoral Aborígen y la gente de Indepa, la gente de Reconquista que son muy fuertes en todos los movimiento aborígenes de la provincia [...] participaron totalmente como comunidad" (P, pág. 46). "...nosotros en ese momento estuvimos acompañando (relata quien fuera director de la Escuela K) porque nosotros creemos (...) seguimos creyendo que para seguir peleando por todo eso se tienen que ir consiguiendo bases legales, ya que se reformaba la Constitución y estaba la oportunidad de incorporar todo lo que se incorporó (...) evidentemente todo nuestro esfuerzo estaba en apoyar y estar junto a ellos en ese tema (V1, pág.6). Refiriéndose a Alejo, el orador de aquella ocasión, nos decía la maestra "P" (1995): "...era un hombre de monte que aprendió a escribir después de los 10 años; y hoy dirige una comunidad...fue una persona que en la Convención hizo llorar a los convencionales; hizo llorar a un tarado como Alzogaray" (K7, pág. 2). Ocho años más tarde, esta mujer reflexiona sobre aquel momento: "...

Doce años más tarde, los hijos de los abandonados de siempre (alumnos y exalumnos de la escuela "Somos") en oportunidad de presentar un disco compacto con canciones mocovíes ("Así Somos"), concitan la presencia del músico defensor de los derechos humanos, Miguel Angel Estrella y, tras él, de las autoridades locales: el Gobernador, el Secretario de Cultura de la Provincia, el Intendente de la ciudad de Recreo... Así, cada tanto, en este pequeño escenario, un acontecimiento interrumpe por algunas horas o algunos días el olvido secular en el que aquí, como en casi todas partes, permanecen los sobrevivientes de los pueblos derrotados.

■ Estos contrastes que, desde una perspectiva espacial, delimita una ruta entre la inclusión y la exclusión, entre el progreso y la pobreza, y, que desde una dimensión temporal, marca la diferencia entre lo ordinario y lo extraordinario en términos políticos, se prolongan más allá de la muerte. Paula, uno de los personajes centrales de este caso, ex maestra y vicedirectora a cargo de la escuela "Somos", relata que, conversando un día con los chicos, a fines de octubre, éstos le recuerdan que está próximo el "Día de los Muertos", "de los finados" y que quisieran ir al cementerio:

**Alumnos** "¿Nos van a llevar al cementerio? ¿Sí? ¿Nos llevan? **Paula:** "¿A qué quieren ir al cementerio?" **Alumnos:** "Y, porque hay que glorificar a los finados".

Al día siguiente, continúa relatando Paula<sup>97</sup> 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<sup>98</sup> —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**

---

*fue realmente emocionante, pero me gustaría que más allá de las emociones después quedara algo, que trascienda la emoción y la movilización interna, y trascendiera a las acciones" (P, pág. 46).*

97. 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.

98. Se recuerda el criterio adoptado para esta tesis de destacar con letra cursiva las intervenciones del entrevistador.



**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 pobre ¡ni siquiera cruz con nombre! —¿(sólo) el número? —Era de varilla del ocho<sup>99</sup>, 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).**

De esta manera, Recreo, aparece como el pequeño escenario donde se condensan, desde una sincronía y diacronía de perspectivas, los elementos contextuales que pueden ayudar a comprender la situación de esta comunidad aborigen y de la escuela que ella contribuyó a gestar.

Así, esta comuna expresa a toda una sociedad nacional, conformada por sucesivas mutaciones culturales y sociales: un pueblo *transplantado*<sup>100</sup> por un aluvión inmigratorio, que ahoga a una incipiente etnia criolla, nueva por mestizaje, y que niega a los sobrevivientes del genocidio secular de los pueblos originarios; exterminio que intentó concluir, a principios del siglo pasado, un patriciado oligárquico

99. 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.

100. Al respecto siguen siendo válidas las categorías con las que Darcy Ribeiro intentó, en 1968, una "interpretación antropológica de los factores sociales, culturales y económicos que presidieron la formación de las etnias nacionales americanas" en su obra "As américas e a civilização", editado por Civilização Brasileira S.A. en 1970 en Río de Janeiro y actualizado por el propio autor en el artículo "Civilización emergente", publicado en la Revista "Nueva Sociedad" N° 73, Caracas, Julio-Agosto de 1984, pp. 26-37.

en el paroxismo de su enajenación. Sin embargo, cien años después de aquella violencia etnocéntrica y racista, a manera de trágica burla de la historia, la sangre derramada por aquel proyecto "civilizador" sigue dando cuenta de hasta qué punto esta sociedad argentina es tributaria de sus ancestros aborígenes<sup>101</sup>.

En el caso de la etnia mocoví y dentro 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 norte. 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, los alumnos de la escuela "Somos"<sup>102</sup>. 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 (V. 2, pág. 10).

De tanto en tanto, en las sentadas de su intimidad<sup>103</sup>, los más viejos transmiten estos recuerdos que mantienen en el rescoldo de la memoria colectiva brasas aún encendidas de una antigua identidad.

---

101. En su edición dominical del 16 de enero de 2005, el matutino Clarín, de Buenos Aires, publicó la noticia de que el Servicio de Huellas Digitales Genéticas de la Universidad de Buenos Aires, había comprobado que el 56% de los argentinos poseen huellas aborígenes en su ADN.

102. Este hecho tuvo lugar el 21 de abril de 1904 y de él dan testimonio, además de los diarios locales y nacionales de entonces, un testigo presencial, Alcides Greca, jurista, escritor y político santafecino (San Javier, 1889 – Rosario, 1956), a través de su novela "Viento Norte" y de la película "El último malón", que se filmó en 1917 con la participación "*de los mismos indios que habían intervenido en el asalto*" (patética ironía de la historia). Al respecto se puede consultar el artículo de Verónica Greca: "El último malón. Una aproximación a las relaciones interétnicas a partir del levantamiento del pueblo mocoví de San Javier en 1904, en base a la obra de Alcides Greca"; página web de la CTERA: [www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/](http://www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/), consultada el 10/3/07. También se recomienda el testimonio de Clara Chilcano, dirigente mocoví, publicado en "Mujeres dirigentes indígenas – Relatos e historias de vida", Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, Buenos Aires, 2007; págs. 97 y 98. En él se explica que este mal llamado "último malón" (no aclara si la denominación no es la adecuada porque el levantamiento no tuvo las características del clásico malón o porque, veinte años más tarde, en 1924, se produjo "el genocidio de Napalpi en la zona sur del Chaco"). V. Greca describe aquella rebelión de la siguiente manera: las "familias que estaban trabajando en la cosecha de algodón, en la arrocera y en la levantada de arroz en los montes no tenían para comer; los niños, ancianos y mujeres se estaban muriendo de hambre. Se levantaron en reclamo de los bolsones de mercadería y de la paga que no llegaba. Por eso marcharon hacia San Javier y allí se encontraron con una emboscada. Los esperaban militares armados que, a mansalva, acribillaron a niños, mujeres, ancianos y mataron a nuestros líderes espirituales. **Eso estaba en nuestra memoria (...) Y dolía**" (el destacado en negrita es propio). En cuanto a la película, cabe mencionar que, además de su enorme valor documental para el estudio antropológico de nuestros pueblos originarios, constituye todo un hito de la filmografía muda nacional por sus innovaciones en la concepción cinematográfica y empleo de novedosas técnicas que tenían escasos antecedentes internacionales (en los EE.UU. hacía sólo tres años que Charles Chaplin había comenzado su larga secuencia de éxitos; faltaban ocho años para que Sergei Eisenstein filmara en Rusia el Acorazado Potemkin y en Argentina sólo habían transcurrido dos del estreno de Nobleza Gaucha, el primer gran suceso de público y taquilla del cine nacional).

103. 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.

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 educativos<sup>104</sup>.

Cuando llegaron a la zona las primeras familias y comenzaron a trabajar en las quintas se sintieron **"más que peón un esclavo"** (A. , pág. 13), porque

**"...el aborígen lo que plantea es que tenga un lugar donde se sienta libre, que tenga un lugar 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).

Quizás estos problemas tengan que ver, reflexiona Alejo, porque proceden de un pueblo que **"...siempre fue nómada (en) el modo de vida. Por decir, se está en un lugar donde se trabaja, donde se caza; pero cuando en ese lugar se acaba lo que hay (...) digamos cuando de ese lugar ya se sacó lo que había, se van para otro lugar. Esas costumbres se continúan, se va donde hay trabajo"**. (K. 9, pág. 3).

Al menos sus abuelos, relata Alejo, cuando abundaban las tierras fiscales, mantuvieron esa sensación de libertad. Para ellos, hoy, ir donde hay trabajo, implica aún la pérdida de aquella ilusoria libertad<sup>105</sup>.

---

104. 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.

105. La película "El último malón", a la que ya se ha hecho referencia y que contiene valiosísimos tramos documentales, muestra precisamente esta vida de libertad en proceso de extinción, después de medio siglo de convivencia forzada con la población dominante. Allí se ve todavía a los ascendientes de los actuales mocovíes, combinar un medio de vida en sujeción, como peones de las primeras explotaciones ganaderas del norte santafecino (apartando y enlazando a caballo el ganado ajeno), con sus formas de

El mismo Alejo recuerda cómo vivió su infancia y adolescencia, cuando con su familia habitaban estas tierras:

**"...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 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).**

De esta manera, se sienten dentro de un orden que los somete pero, a la vez, los subestima en todo sentido, aún en lo laboral, inculturando en ellos una subalternidad de la que saca provecho:

**"Ante la sociedad nos sentíamos inferiores, porque estaba ese concepto de que éramos brutos, o que no queríamos trabajar. Eso nos daña la moral." (A, en K9, pág. 5).**

Así, un esquema de dominación los somete a una situación subjetiva que combina la conciencia de un arbitrario cultural con un sentimiento contradictorio de ambivalencia simbólica; de esta manera se sienten forzados **"a vivir de una forma que es de otra cultura, pero en realidad no es así, como que quiere..., como diríamos... asimilar la otra cultura y no alcanza, ¿no es cierto?, y (...) cambia todo... (...) como que la mente de la persona viviría como en otro planeta, diría yo, porque está entre ambas (culturas), peleando sus valores culturales, ¿no es cierto?, (...) en el medio de eso." (A, pág. 2).**

Aún el que luego fue Jefe de esta Comunidad, nacido en este brete cultural, nos relata una anécdota de juventud en la que tomó conciencia de la pérdida más radical en términos culturales, su idioma:

---

subsistencia originaria: cazando las aves de la zona (algunos con armas de fuego y otros aún con flechas), boleando avestruces a todo galope, fijando sábalos y arponeando yacaré cebados. También se escenifican los estragos que el alcohol hacía con ellos en las pulperías de San Javier y se denuncia el contraste de sus vidas ya miserables con la cooptación de algunos de sus jefes mediante el regalo de tierras fiscales. Sin embargo, al ver los ranchos amplios y prolijamente contruidos en que vivían hace un siglo, separados entre sí por holgados espacios y contemplar las escenas de la dignidad ecuestre de los sobrevivientes de la última rebelión, no se puede dejar de comparar estas imágenes con la miseria hacinada en que muchos aún viven, con la cerviz doblada física y simbólicamente en los surcos de las quintas, y con la abstinencia que logran las religiones actuales, sublimando quizás aquellas viejas rebeldías y fugas, que se expresaban con lanza y alcohol, con el disciplinamiento de los cuerpos y el ejercicio apenas del derecho de petición. (Fuente: versión en DVD 2007 de la película, obtenida y musicalizada por el documentalista Manuel Castro, como aporte para esta tesis).

"Un día se me presenta un aborígen, el me hablaba por ejemplo de los animales, me decía mirá las hormigas como trabajan, como se comunican entre ellas; mirá las mariposas. El me habló así a mi y me dijo: cada uno tiene su idioma y Dios los entiende, también nosotros tenemos nuestra idioma. Dios nos escucha porque todos tenemos una idioma. Ahí me di cuenta por esa conversación que yo tuve, que **nunca había rezado en mi propio idioma...**" (A, en K9, pág. 5).

Refiriéndose a los adultos, Vicente recuerda que la lengua materna de estos aborígenes "estaba perdiendo su sentido social. Ellos delante mío hablaban el mocoví, pero cuando había algo que no tenía que escuchar..." (K2, págs. 2 y 3).

En cuanto a los más jóvenes, llegaron a negar su identidad, coinciden Vicente y Alejo:

"...anteriormente (...) **la palabra indígena para nosotros era vergüenza...**" (A, pág. 3).

También las escuelas de la zona, fieles al viejo mandato homogeneizador normalista que intentó integrar una sociedad desconociendo su diversidad, contribuían a esta pérdida de identidad y confirmaban la *profecía autocumplida* del fracaso escolar negando saberes previos y la incidencia de la propia lengua materna, vehículos insoslayables y puntos de partida indispensables para cualquier proceso normal de apropiación de conocimientos.

"Teníamos grandes problemas —afirma Alejo— porque los chicos no aprendían mucho en la otra escuela. Los chicos llegaban una edad que repetían y repetían. No iban más a la escuela..." (K. 9, pág. 2).

Vicente lo explica de este modo:

"...la lengua madre es esa estructura con la que vienen los chicos de 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**". (K. 3, 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).

En muchos casos, el modo de resolver el problema consistía en derivar a los niños mocovíes a la escuela especial de la zona. Al respecto la maestra Martina de la escuela "Somos" recuerda que en los comienzos recibían precisamente a niños así derivados:

**"...claro, por ejemplo nos encontramos con el caso de dos hermanos uno escribe nene y les preguntamos ¿cómo se escribe nena? Entonces uno escribe 'nenea' y se empezó a dar una discusión entre esos dos chicos que habían sido llamados fronterizos... no son fronterizos están en una etapa..." (K. 2, pág. 2).**

Esta situación de niños ofendidos y "fracasados" conducía a veces —relata Vicente— a que

**"...el mismo padre, dijera: bueno, si en la escuela no lo quieren (...)a mi hijo, lo rechazan, lo expulsan, o lo echan, o no le dan bolilla, o no le importa que mi hijo no aprenda yo prefiero que mi hijo no vaya a la escuela, prefiero que **vaya conmigo a la quinta...**" (V. 2, pág. 11).**

Por otra parte y según los testimonios, en el Pueblo (Recreo) ni siquiera asumían como problemas de una misma comunidad la situación de miseria del barrio mocoví:

**"Acá en Recreo no hay escuelas con comedor; como se supone que los chicos no tienen hambre... Hay comedor desde Caritas" (V, en K1, pág. 2).**

En el contexto de esta historia global y de este fracaso educativo concreto, surge la iniciativa, gestada entre los miembros de la propia comunidad aborigen de Recreo y de un maestro alfabetizador, de crear una escuela concebida y proyectada como respuesta a sus necesidades específicas y aspiraciones largamente postergadas.

### **1.2.2. CREACIÓN DE LA ESCUELA "SOMOS"**

Esta decisión surgió de una pregunta que un grupo de madres aborígenes le formuló a su maestro alfabetizador:

**"...un día ellas le dijeron: '¿si nosotros venimos a la escuela por que no pueden venir nuestros hijos?' V... les contestó que a esa escuela no podían venir, pero lo que se podía hacer era organizar una escuela para los chicos" (Martina en K5, pág. 4; registro escrito sin base magnetofónica).**

Entre aquel maestro alfabetizador y ese grupo de madres se había ido generando una relación de mutua confianza:

**"...si bien la escuela surge por necesidad de rescatar los valores, se lo pidieron a V... y no a otro maestro de la noche. Con V... había confianza y él les había demostrado confianza..." (Ibíd, pág. 5)<sup>106</sup>**

---

106. Por coincidencias que, como ya se ha expresado en el Caso de la Escuela "Peña", no obedecen a la mera casualidad, "V" recuerda: "Yo trabajaba con C... (refiriéndose a la directora que se ha analizado como

Probablemente no se trataba sólo de una cuestión de confianza; estas madres habían comenzado a percibir por propia experiencia que la escuela podía incidir hasta cierto punto en un cambio de condiciones de vida para ellas y sus hijos y que, además, podía ser un lugar en el que éstos se sintieran contenidos y respetados.

Esta percepción no era poca cosa en el contexto de una comunidad que no obliga a sus hijos asistir a la escuela y que, por aquel entonces, retiraba a los varones de la misma cuando cumplían diez años:

**"...los diez años es la edad que los chicos dejan la escuela. Los sacan y los ponen a trabajar...Los diez años es la edad que los padres les piden que trabajen. —¿a todos o sólo a los varones?— -a los varones. Salen de la escuela y empiezan a trabajar. Aunque ahora no sea trabajar de la caza o de la pesca; se aplica a la changa. Nosotros vemos que hasta que no pase esa generación se va a seguir dando..."**  
(Alejo en K. 9, pág. 2).

No era poca cosa incluso porque lo escolar, como una vez expresó Paula, **"...no está dentro de sus dimensiones; es más importante la tierra"** (Paula en K7, pág. 2). En efecto, recuerda Paula, cuando le pidieron a la comunidad el terreno para la escuela **"Fue bastante el lío que se hizo (...) 'otra vez los blancos a sacarle la tierra'..."** (Ibídem) afirma que alguien comentó.

Si se considera que, según los relatos de Alejo, jefe de la comunidad mocoví en aquellos años, sus abuelos, asentados en tierras fiscales, aún se regían por una cultura autosuficiente que, transmitida de padres a hijos, les proporcionaba el saber de todo lo que habrían de precisar a lo largo de su vida (sustentada por una economía casi cerrada de subsistencia), es comprensible que los adultos de entonces todavía tuvieran dificultad para comprender los beneficios de la institución escolar (no así de la educación) que les estaba ofreciendo socializar a sus hijos en la lógica de otra cultura que aún no terminaban de entender y que era, a su vez, la continuidad de un proceso diseñado para niños que habían iniciado su socialización primaria en el seno de la cultura dominante. Ellos, en cambio, estaban socializando a sus niños en ámbitos familiares en los que sólo se atinaba transmitir la desorientación propia de su ambivalencia y contradicción cultural.

Un tiempo antes de que este proceso de alfabetización llegara con la propuesta de revalorizar aquella cultura de origen y recuperar la lengua de los ancestros

---

personaje central de este caso), era vicedirector en la Escuela de Santa Rosa de Lima. Dentro del escalafón se buscó gente con ganas de trabajar. Fueron a consultarla a C... para preguntarles si conocía a alguien y C... me propuso" como maestro alfabetizador de la comunidad mocoví de Recreo ("V", en K3, pág.8).

a través de la educación formal, grupos pertenecientes a movimientos indigenistas habían comenzado a trabajar también con esta comunidad, intentando su promoción social y alentando procesos de educación popular.

Desde estos grupos (Amerindia, Centro Cultural Tincunacu, Cultura Indo-afroamericana y Boletín de Comunidades) se impulsaban iniciativas, como el "contrafestejo" del 12 de Octubre en el caso de Amerindia (**"Nosotros no podemos pensarlo como fiesta. Por la matanza de los aborígenes. Para la otra cultura también... muchos españoles muertos. Es festejar la muerte de muchos; más bien tendríamos que dolernos por algo que pasó"**, recuerda Alejo en nuestro primer encuentro a solas con él (Alejo en K9, pág.7). También se trabajaba para levantar el primer dispensario ("**...que es 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).

Una de las impulsoras de estos emprendimientos era Paula, la que poco tiempo después quedaría por unos meses a cargo de la escuela "Somos".

En este contexto de iniciativas convergentes y de incipiente movilización social, surge el proyecto de una escuela intercultural y bilingüe para los niños moco-víes de Recreo.

Consciente de las dificultades que encontrarían si la comunidad peticionaba a través de las vías habituales de la administración central de la educación provincial (con todas sus mediaciones), el maestro Vicente propuso interesar a legisladores santafecinos para obtener una ley de creación de la escuela y luego, con el hecho consumado, acudir al Ministerio para que ejecutara la decisión legislativa.

La comunidad deliberó y

**"...un día Alejo (refiriéndose al Jefe de la Comunidad) me dijo vamos a hacerlo. Armamos el proyecto... creo que tuvimos suerte porque hablamos con la gente indicada en el momento justo. Acá estaban próximas las elecciones de gobernador. Hablamos con varios hasta que dimos en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados con el Diputado L... (...) Empezamos el trámite inverso: fuimos primero a la Cámara y no al Ministerio. Hicimos una reunión con la comunidad, le explicamos que era lo que podíamos hacer. Armamos el proyecto; el Diputado se lo mostró a su asesor. Lo presentamos en Julio del 91. Vivíamos en la Legislatura, nos quedábamos sentados horas hasta poder reunirnos con L.... Tuvimos respuestas en noviem-**



bre (...) finalmente se aprobó el decreto 1671 que creaba la Escuela Bilingüe." (V, en K3, págs. 9 y 10).

Con la ley en la mano: "Hice entonces un proyecto de funcionamiento de la escuela y con eso fuimos al Ministerio" (Ibídem, pág. 10).

Junto con esta estrategia de "bypass" administrativo, Vicente propuso la de encarar todas las gestiones en forma colectiva, concurrendo a las audiencias con representantes de la comunidad aborígen.

Relata Martina, una de las maestras más involucradas en esta iniciativa desde los inicios:

"...mire, a V... antes no le abrían la puerta en ningún lado, y si se la abrían era porque no sabían que era él. Al principio nadie lo escuchaba. Lo que siempre tuvo V... es que siempre iba a pedir con otros. El llenaba el auto de gente y marchaban. Los preparaba antes y les decía miren vamos a ir a hablar con tal, ustedes no se queden callados, tenemos que conseguir tal cosa y la vamos a conseguir. Nunca lo vi a V... ir solo a alguna parte..." (Martina en K. 5, Pág. 2).

Comenzaron entonces las resistencias, algunas manifiestas, otras relativamente encubiertas. En relación con su propia supervisora, Vicente manifiesta en 1995<sup>107</sup>:

"...sí, tenemos oposición. Sobre todo en la sala de supervisores. Por ejemplo la supervisora actual es una de las que se opuso... —¿cuál es el fundamento para oponerse?

—Bueno creo que hay dos: uno el visible, se nos decía que **la escuela se creaba para cerrar aún más a los chicos**. El otro era que no aceptaban que yo siendo maestro podía desafiar los datos que tenían los supervisores. Yo me dediqué a realizar un relevamiento de datos en la comunidad para conocer la verdad: cuántos chicos había, quiénes iban y quiénes no iban a la escuela. Se los mostré a la supervisora, no me creía, entonces le dije que hiciera ella el relevamiento de los datos; lo hizo y se dio cuenta que mis datos eran reales. En realidad ellos nunca habían venido acá a hacer censos....Este fue el primer choque, algo estaba pasando....**cómo yo les iba a discutir a ellos.**" (V. , en K3, Pág. 10).

Desde el pueblo de Recreo algunos también resistieron la creación y generaron dudas e incertidumbre en algunos docentes de la nueva escuela:

---

107. La escuela había comenzado a funcionar a partir del período lectivo 1992; formalmente el 1º de abril y efectivamente el 7 de mayo.

"estaban medio temerosos, todavía, de no saber qué hacían en K...K..., qué era esto, a parte había muchas cuestiones de prejuicios, de llenado de cabeza, del resto de la comunidad, no de la comunidad aborígen, sino el resto de la comunidad —¿*docente?*— docente y no docente del pueblo que generaban una cantidad de historias que hacían pensar a la gente... Sé que hubo, previo al funcionamiento de la escuela y durante un periodo de casi un año ya que estaba funcionando la escuela, de movimientos al nivel de comunitario, no aborígen, en primer lugar para que no funcionara la escuela; ...sí, se reunían en la escuela (del centro de Recreo), presentaban notas al Ministerio de Educación pidiendo que no se creara la escuela porque **era discriminar a los aborígenes (...)**, era todo un fundamento que la historia misma se los refutaba porque hace 500 años que estaban tratando de ir a otras escuelas, y seguían todos analfabetos... A los maestros que querían inscribirse para trabajar en la nueva escuela les decían: '**no dejés este cargo porque si dejás este cargo vas a estar cuatro o cinco meses en la otra escuela, después la otra escuela va a cerrar y te vas a quedar sin nada**'; o sea que todos estaban ahí presionados de decir: ¿será cierto? ¿no será cierto? ¿qué será? (...) escuela aborígen, una escuela para chicos aborígenes, era todo una expectativa..." (V3, págs. 10 y 11).

Sin embargo, reconoce Vicente, dos maestras apostaron por el proyecto diciendo:

"'bueno, no me importan lo que digan, yo voy a ir al frente con este tema', fueron P... y C...; C... sin ningún tipo de experiencia, ella dijo yo voy a apoyar esto y junto con P... empezaron a hacer, digamos, la punta en esto de ir a otra provincia (se refiere a la iniciativa de ir a capacitarse, primero en el Chaco); ellas (...) se transformaron en ese momento como los referentes del resto de sus compañeros" (V3, pág. 11).

Cuando en 1995, como consecuencia de una investigación anterior ya citada<sup>108</sup>, nos vinculamos a esta experiencia reputada, los personajes de referencia para este proyecto habían cambiado parcialmente: se mantenía Vicente como director de la escuela; Paula como maestra y luego como su transitoria reemplazante (ambos con liderazgos fuertes y proyectos parcialmente diferentes); Martina, como una de las maestras más involucradas en el proceso de alfabetización bilingüe de los niños aborígenes, y Alejo, ahora en su doble condición de Jefe de la Comunidad y maestro de idioma mocoví.

---

108. La Gestión Escolar en Condiciones Adversas – Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, Paraná, 1998; Director: Germán Cantero; Co-directora: Susana Celman. Esta investigación fue parcialmente publicada (sólo los casos reputados) por Cantero, G., Celman, S. y otros en "Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela"; Santillana, Buenos Aires, 2001.

## 1.2.3. LOS PERSONAJES CENTRALES DE LA ESCUELA "SOMOS"

### 1.2.3.1. DOS LIDERAZGOS EN TENSIÓN

A diferencia de la Escuela "Peña" en la que la centralidad de Carmen, su directora, expresaba un liderazgo único, reconocido y articulador de la dinámica institucional, en el caso de la escuela "Somos" o mocoví, como algunos todavía la llaman, esta centralidad comprendía a dos liderazgos en conflicto, emergentes de la micropolítica escolar. Desde lo que interesa para el objeto de esta tesis, esta conflictividad se debía, en parte, a la convergencia, en una misma institución de dos personalidades vigorosas, con historias y proyectos cuyas diferencias se habían quizás exacerbado en la convivencia cotidiana. No cabe aquí ahondar en la misma; su tratamiento "pertenece a la trama doméstica" de la investigación de referencia y tuvo lugar "con los protagonistas directos que le abrieron las puertas de su confianza y fueron correspondidos con la reserva y el debido respeto"<sup>109</sup>.

#### *a) Vicente, el director*

El primer encuentro con Vicente recuerda al primer encuentro con Carmen, en la Escuela "Peña": nos recibe acompañado de la casi totalidad de los docentes que se encontraban en ese momento, incluyendo a la maestra Paula y Alejo, Jefe de la Comunidad y maestro de idioma. Pero en este caso, también desde el comienzo, Vicente habrá de mostrar un rasgo que le es propio: la tensión permanente entre su condición de responsable y decisor de última instancia y su estilo de gestión participativa y colectiva.

Cuando lo conocimos, el 3 de abril de 1995, estaba por cumplir tres años a cargo de la escuela "Somos".

Llegó a esta experiencia después de un largo trayecto docente. Su primer destino, a fines de los '70, fue como maestro de escuela en Alto Verde, un distrito costero formado por un albardón de siete kilómetros de largo por cincuenta metros de ancho que las dragas dejaron hace ya casi un siglo, cuando excavaron el canal de acceso al Puerto de Santa Fe. Desde entonces, esta barriada es sinónimo de pobreza e inundación, trabajo y lucha por derechos conculcados. En este barrio como en otros, la respuesta a estas luchas suele ser una política clientelar, cuya contumacia, en este caso, es también casi secular.

Esta opción tuvo que ver inicialmente con "**cuestiones monetarias...**" (Vhv2,

---

109. Op. cit., pág. 179.

pág. 5), para tratar de subsistir mientras cursaba una carrera universitaria (abogacía) que no llegó a concluir. Pero lo que era en ese entonces sólo un trabajo más, comienza a ser vivido como una oportunidad para canalizar un mandato paterno que lo acompaña desde su infancia en San Juan: *ser útil*. Así le había enseñado su padre, un maestro que rechazaba ascensos que lo alejaran del aula “...él quería ser útil y él creía que era útil estando con los alumnos...” (Vhv1, pág. 2). De esta manera comienza a involucrarse con las necesidades de los niños de clases populares y con los proyectos educativos que intentan dar a estas necesidades una respuesta pedagógica y social.

En Alto Verde conoce un estilo de gestión directiva cuya apertura contradujo las representaciones que había construido a lo largo de su formación inicial como docente:

“...lo que en ese momento me empezó, digamos, a hacer gustar el tema era la directora que estaba al frente de la escuela, cómo planteaba las cosas (...) yo, (...) cuando era estudiante<sup>110</sup> (...) veía cómo eran los directivos con los maestros, y a mí se me había quedado la idea fija de que ese era un poco, en regla general,(...) que **el director dice y el maestro obedece**, no tenés ningún nivel de participación en cuanto a toma de decisiones...”(Vhv2, pág. 5).

Este trayecto continúa, a comienzos de la década siguiente (1980), como maestro rural en una escuela de personal único, ayudado por materiales y guías de trabajo que le enviaba su papá.

Ocho años después, se suma a la experiencia de Carmen en la escuelita del Galpón, en el barrio Santa Rosa de Lima<sup>111</sup> que era, en los inicios, “**dos, tres aulas así nomás, divididas por cartones...**” (Vhv2, pág. 8). Fueron cuatro años que lo marcaron de manera decisiva: tanto en términos prácticos como en el acompañamiento bibliográfico de su hacer, su maestra fue Carmen:

“...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**, por lo tanto el día que yo vaya..., de acá en adelante en las escuelas que yo siga voy a tratar de orientarla en función de (...), no copiar lo que

---

110. Se refiere a su práctica de la enseñanza como alumno de la Escuela Normal de Jachal, provincia de San Juan.

111. Ver referencias al respecto en “El caso de la escuela P”.

estamos haciendo ahí, porque cada comunidad, o cada lugar tiene su particularidad, pero sí la orientación, y como te dije hace un ratito que la institución esté "en función de"; [silencio] **o sea que mi maestra fue C...**" (V3, pág. 8).

De esta manera, Vicente va definiendo el sentido de su vida, aquel que, como el dijo, bebió de su padre:

**"...tal vez eso lo mamé de mi padre que fue docente**, siempre estuvo en escuelas de campo, yo lo veía como un hombre..., **todo lo que hacía le parecía chico** —después me vas a contar un poco más de todo eso— y yo me entusiasmaba al ver eso, y yo lo acompañé muchísimas veces, él iba a caballo a la escuela y yo lo acompañaba atrás a..., tenía cuatro, cinco años, y yo me acuerdo perfectamente, hasta las tazas de leche que me tomaba en la escuela cuando lo acompañaba a mi papá; o sea, todo eso lo fui mamando y se me fue haciendo la idea de..., **yo crecí con la idea de que uno tiene que tener en esta vida algún fin útil**" (V2, pág. 3). **"...darle algún tipo de sentido a mi vida**, y yo siempre tuve la idea de que alguna vez yo tenía que desarrollar **algún tipo de tarea relacionada con las cuestiones humanas**, ¿no?; uno por ahí decía, cuando estaba por terminar el secundario, voy a ser médico **porque me gusta ayudar a la gente**, qué sé yo, o sea, nunca se me hubiese ocurrido ser contador, o alguna profesión, así, fría que no contemple en primer lugar a la persona como tal..." (V2, págs. 2 y 3).

De esta manera, la matriz existencial de su modo de encarar la docencia se construyó en la Jachal natal, junto a su padre:

**"...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).

Más tarde, también, junto a su padre, se fue identificando con un modo de pensar la sociedad y la política:

**"...yo ya era adolescente, ya estaba cursando la secundaria, charlábamos, porque a mi papá le gustaba mucho el tema..., el análisis de la realidad social y política** y a mí era un tema que me interesaba, siempre charlábamos; **él, desde su pensamiento político justicialista, encontraba todos los porqué**" (Vhv1, pág. 2).

A todas estas influencias, Vicente les fue incorporando la impronta de su propia personalidad, a manera de selector, y cuando las circunstancias y su propia

elección lo ubicaron al frente de una escuela, su estilo de gestión adquirió un perfil propio:

**"...yo aprendí ahí de C... (se refiere a la que fuera directora de las escuelas "Z" y Paula) 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, y yo dije, bueno, el día que uno tenga que hacer cosas, también uno tiene que estar a la cabeza; y cuando llegué como maestro alfabetizador ahí, y estaba esta propuesta (el proyecto de una escuela bilingüe e intercultural para los aborígenes mocovíes), y era algo que todos, la comunidad hablaba, el tema de la necesidad de la escuela, los chicos que repetían, que no podían ir, que todos eran analfabetos, bueno, una cantidad de cosas..., yo dije: bueno, creo que esta es una oportunidad de ponerse a la cabeza" (V2, pág. 3).**

Con esta "vocación" de liderazgo y este encuadre ideológico asume entonces la dirección de la escuela "Somos":

**"...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 justicia social..." (Vhv2, pág. 3).**

Para construirle viabilidad a estos "hechos concretos", estaba persuadido que debía tener siempre poder de decisión y así lo expresa de manera reiterada:

**"...para participar uno tiene que participar en niveles donde pueda tener algún poder de decisión con respecto a ciertas y determinadas cosas que se puede hacer por la gente; en otros niveles donde uno puede figurar pero no tiene poder de decisión no me interesa, entonces yo siempre pienso que, por ejemplo, nunca me interesaría ser concejal porque yo solo, como concejal, no tengo poder de decisión— claro (...) estando en la dirección de la escuela uno sí tiene la posibilidad de tomar decisiones que estén relacionadas con cuestiones que puedan dar respuesta urgente a cosas..." (Vhv1, págs. 12 y 13).**

Al poder de decisión Vicente le suma la capacidad de organización y ese saber

Lo atribuye a su paso fugaz por la militancia gremial:

*"...ese paso fugaz por la militancia gremial te dejó algo que tuviste después como una experiencia a trasladar a la gestión escolar en K... K...?— básicamente me sirvió en el tema de la (...) organización de la escuela, ¿no?, del nivel de trabajo, compromiso del docente con la institución(...) yo lo viví en las asambleas (se refiere a las asambleas del gremio docente), eran bastantes sangrientas las asambleas y más cuando uno por ahí tenía una posición distinta, eran bastante sangrientas (...)para prevalecer tenías que estar organizado; eso significaba tener un grupo de gente, cada uno tenía que hacer su tarea, y salían las cosas..." (Vhv1, pág. 13).*

Sin embargo, esta capacidad de organizador y decisor que lo ubicaron en un lugar de liderazgo, estuvo siempre en una tensión fecunda con su apertura a la participación como sostén de los proyectos que encaró. Esta apertura comenzó a valorarla desde su ingreso a la docencia, en el encuentro con su primera directora en Alto Verde, hasta su experiencia decisiva como vicedirector de Carmen, en la escuelita de Santa Rosa de Lima:

*"...en la escuela donde estaba con C..., si bien yo era un vicedirector y, digamos, por respeto, por ética, por distintas cosas, las decisiones previas a uno tomar las consultaba, pero ella siempre me decía que las decisiones que ella tomaba, o las decisiones que yo tomaba eran responsabilidad de los dos, y que ella confiaba en las decisiones que yo tomaba, por lo tanto que yo ni le (...) dijera, porque ella estaba segura que las decisiones que yo iba a tomar estaban en función de la institución, "en todo caso después me la contás" (Vhv1, pág. 15).*

Esta apertura a su propia inclusión en la gestión escolar y las prácticas institucionales de participación del personal de la escuela, de los padres de los alumnos y de las instituciones y movimientos sociales del entorno que aprendió de Carmen en la escuela "Z" o "del Galpón", las trasladó también a su experiencia con la comunidad aborígen de Recreo:

*"¿...y en las estrategias de participación de la comunidad aborígen que tuviste para lograr determinadas reivindicaciones (...) también...? — sí — (...) por supuesto que lo de ellos está todo ahí, la escuela Santa Rosa de Lima, ahí está todo el germen, yo lo único que hice..., ahí lo viví, ahí lo... con C... se hizo, yo lo único que hice acá en esta escuela fue agiornarlo a lo que pasaba en la escuela, en una comunidad moco-ví, aborígen..." (Vhv1, pág. 13).*

Así, en la personalidad de Vicente, conviven la proclividad al liderazgo, a la acu-

mulación de poder para la toma de decisiones, a la organización de la gente en apoyo de proyectos colectivos, con la apertura a la participación y a la consulta. No estaba dentro del objeto de esta investigación ni de las posibilidades de este abordaje metodológico indagar si esta apertura respondió en su momento, preferentemente, a convicciones democráticas o a necesidades estratégicas.

De cualquier manera, Alejo, que fuera Jefe de la Comunidad Mocoví y que aún se desempeña como maestro de idioma de la escuela "Somos", añora aquel estilo participativo de construirle viabilidad a los proyectos:

**"...con V... (...) hablábamos todas las cosas juntos, íbamos, llegábamos, hasta que no nos daban no salíamos de los lugares, es otra metodología que empleábamos en ese tiempo, que hoy en día, bueno..., ya no es así, ¿no?" (A, pág. 9).**

Finalmente y visto en perspectiva, este modo de entender la gestión escolar como una práctica política parece formar parte de un deseo de protagonismo que, cada tanto, Vicente intenta satisfacer en espacios más amplios del propio sistema educativo:

***"—de tanto en tanto, entre una escuela y otra, la cuestión política, digamos, instancias de gestión educativa te han convocado para distintas funciones... ¿vos tenés vocación para la práctica política, gestión pública...? — me atrae desde el punto de vista de la posibilidad de decisiones, yo lo que he comprobado a lo largo de todos estos años es que hay muchas cosas., o la mayoría de las cosas que se pueden hacer desde la educación pasan por cuestiones de toma de decisión de los funcionarios de turno (Vhv2, pág. 9).***

Así, por ejemplo, cuando deja la dirección de la Escuela "Somos", lo hace para intentar extender esta experiencia a las demás escuelas que alentaban procesos similares en la Provincia de Santa Fe, a través de la coordinación de un programa oficial del Ministerio de Educación.

#### ***b) Paula, la directora a cargo***

La presentación de los personajes protagónicos de la experiencia de la Escuela "Somos", a partir de dos figuras centrales, no sólo obedece al vigor de sus personalidades y a la tensión entre sus concepciones, liderazgos y proyectos al interior de una misma institución. Tiene también que ver con el lugar que estas figuras ocuparon durante nuestro período de trabajo etnográfico en esa escuela<sup>112</sup>.

---

112. A lo largo de todo el año lectivo 1995, en paralelo con la Escuela "Peña", durante el proceso de in-



En efecto, no sólo se trata de una centralidad de liderazgos en discreta disputa (con todo lo que implica, por ejemplo, en términos micropolíticos), sino del lugar que estos personajes ocuparon como referentes de nuestra observación e interacciones participativas: en los inicios de aquel trabajo de campo el interlocutor principal, como director responsable de la experiencia, fue Vicente. Luego, durante parte del otoño y hasta entrada la primavera, este papel lo cumple Paula, como maestra a cargo de la escuela, desde el momento en que Vicente es convocado para coordinar durante este período las experiencias de educación con población aborigen de la Provincia. Esto nos permitió observar y diferenciar la impronta que sus estilos imprimieron a la gestión escolar de aquel año.<sup>113</sup>

Conocimos a Paula, en la primera entrevista que mantuvimos con el personal de la escuela "Somos". Visto con la perspectiva que da el tiempo transcurrido, ese mismo día ambos personajes mostraron sus diferencias:

- mientras Vicente el director expresaba a priori su satisfacción por nuestra elección de la escuela como caso reputado y manifestaba expectativas de que nuestra investigación les permitiera "**demostrar con hechos lo que podemos hacer** (...) Nos gustaría que ustedes nos permitan **encontrar ese punto diferente** de (con) las escuelas comunes a nivel oficial" (V, en K1, pág. 6);
- Paula nos inquiría con respecto a nuestras intenciones y buscaba asegurarse acerca de la "utilidad" de aquella investigación, avalando sin embargo implícitamente nuestra presencia, al recordarle al Jefe de la Comunidad sus propias expectativas sobre nuestro proyecto: Así, dirigiéndose primero a nosotros preguntaba: "Por ejemplo, (...) los alcances de la UNER, (...) el grado de compromiso; porqué está avalado por la universidad. A mi **me encanta meter la nariz** pero **que sirva de algo...**". Dirigiéndose luego a Alejo, el único representante de la comunidad aborigen en aquella reunión, que acaba de ingresar, le decía a modo de presentación: "¿Se acuerda lo que le conté del grupo de la universidad que nos ayudaría a **sistematizar aquello que se nos escapa de las manos?**" (P en K1, págs. 6 y 7).

Ya avanzado el año y asegurada de la seriedad de nuestras intenciones y trabajo, no titubeó en mostrar el origen íntimo y ya lejano de un proceso difícil y no

---

investigación ya citado, iniciado el año anterior y finalizado en 1998. (Durante 1996 el trabajo etnográfico continuó en otras dos instituciones, elegidas como casos de contraste).

113. Como se relata más adelante, al finalizar ese año, la tensión entre estos dos liderazgos y proyectos se acentúa y "P" deja la escuela.

exento de contradicciones que devino en un fuerte compromiso con la docencia y con los derechos del aborígen.

De aquellas entrevistas, en tiempos robados a la cotidianidad escolar por una investigación que se acomodaba a las condiciones institucionales y laborales concretas de aquellos protagonistas, surgieron **por los menos cinco núcleos fuertes de movilización subjetiva** que organizaron desde muy temprano sus búsquedas y opciones en la dirección de sus actuales compromisos.

**Uno de ellos** fue la necesidad de encontrar **coherencia** entre los discursos que influyeron en su vida y sus propias prácticas:

• **"Uno empieza a no creer en algunas cosas; del paquete de la religión que uno se traga. Yo un día no entendí a mi papá que me dijo: 'no juegues con la sirvienta...' Fui acumulando muchas historias y contradicción... Siempre me gustó más un jarrón de barro que una buena cerámica, pero, bueno, debe ser porque tengo un goce estético distinto. Es un poco de mezcla de muchas cosas....ahora se trata de poder tener coherencia entre el discurso y la acción..."** (Paula, en K7, Pág. 7).

Varios años más tarde pude ahondar en esta búsqueda y ver, por ejemplo, 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.

**Una segunda marca** fue el alto valor de la educación que le transmitieron su abuela y su padre. La primera, desde la imagen de una mujer que hizo estudiar a todos sus hijos con una máquina de coser como único sostén y logró que uno de ellos (su papá) egresara de una universidad pública (como escribano). Su padre, a través de recuerdos como el siguiente:

**"...hay muchas cosas que me quedaron grabadas, cuando mi padre (...) estudiaba cuando los chicos ricos dormían..."** (Paula en K7, pág. 7) Cuando ya joven consigue empleo en un cementerio **"enseñaba a leer en las lápidas..."** (Ibídem) a otros compañeros de trabajo. Quizás esta valorización de la educación haya tenido también que ver con el hecho de que en su familia haya habido **"más maestros que gente..."** (Ibídem), afirma jocosamente.

**Un tercer núcleo** de experiencias que dejaron huellas incluyó la militancia política de su hermano y sus charlas con él; sus primeros compromisos adolescentes con el dolor de los otros, a través de unos curas catalanes de la parroquia del barrio, en el Conurbano Bonaerense. Éstos, al tiempo que luchaban desde estas tierras por la independencia de su nación, todavía en tiempos del franquismo, le inculcaron la *opción preferencial por los pobres* atendiendo las

necesidades de una villa cercana. También un amigo mayor, a través del cual supo que había una *Pedagogía del Oprimido* y que en la lucha por este oprimido se podía perder la vida (cosa que a él le ocurrió); en fin, su incursión en el teatro como medio de educación popular en los barrios con la ayuda de Arturo Bonin..., su participación en las luchas de los estudiantes secundarios a través de la UES... En síntesis, casi una niña (13,14 y 15 años) que se fraguó en los '70:

**"...uno tenía que trabajar para que socialmente esta injusticia desapareciera, muy década del '60, del '70 de la cual soy originaria..." (P, pág. 9).**

De esta manera, al acentuarse una sensibilidad por la injusticia que probablemente estuviera gestándose desde la más temprana infancia, llega a comprometerse con la causa indigenista (**un cuarto núcleo** de huellas para comprender su subjetividad):

• **"...si me daba vuelta esto de lo justo e injusto...Yo por ejemplo me separé de mi casa porque me daba cuenta que mi papá me prefería más a mí que a mis hermanos. No sé que cosas tiene uno adentro... (Paula en K7, pág. 7) "...más que los aborígenes me preocupaba lo justo e injusto. Yo cuando tenía hasta 15 años fui de un catolicismo... de allí empecé a entrar a las primeras villas miserias... (Ibídem, pág. 5). Años después me diría con un dejo de decepción: ("...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...") (P, pág. 20).**

También habría que agregar **un quinto núcleo** de sensibilidad a este intento de comprender el origen de sus opciones de trabajo y militancia. Esta sensibilidad era y es de naturaleza estética. Al interrogarla precisamente por los motivos de sus primeras vinculaciones con el mundo aborígen expresa que **"digamos, que aparece como en el goce estético, ¿no?, siempre me llamó mucho toda esta cuestión del barro, de la tierra" (P, pág. 22)**<sup>114</sup>

Con estas marcas en su subjetividad opta entonces por la educación; cursa un bachillerato con orientación docente que finaliza (dice) en el año de la **"muerte de Perón, '74" (P, pág. 17)** e ingresa en 1975 a un profesorado en Educación Básica, con especialización en Educación de Adultos (en Isidro Casanova, Provincia de Buenos Aires), dispuesta a trabajar y ser **"excelente en Educación Básica, así me cagara de hambre (...)** además pensaba que **uno tenía que trabajar en Educación de Adultos, porque la Educación de Adultos tenía que desaparecer, vista como está ahora, no como educación permanente..." (P, pág. 9).** Después

---

114. Comenzó con su asistencia a una exposición de artesanías indígenas.

vendría una sucesión de estudios de grado y postgrado, hasta la actualidad; algunos los ha completado y otros están aún inconclusos.

En todo este trayecto parece haber seguido el "mandato" paterno de aquel **"changuito cañero pero que estudió, que pudo participar del estado de bienestar y del progreso a través de la educación"**<sup>115</sup> (P, pág. 18); y que intentó reproducir esta experiencia en sus hijos **"pero digamos que en quien más lo logró fue en mí, así que el Edipo está fuerte ahí [ríen]..."** (Ibídem) afirma con humor.

Con aquel título de Profesora de Educación Básica trabaja más tarde como maestra en los conventillos de Once y en 1986 **"estaba planchando y escuchando la radio y escucho que (en) el Centro Cultural Tincunacu había una muestra, por calle Independencia hay una muestra de... —¿de artesanías?— de artesanía, de tejidos en telar, etcétera; quedaba muy cerca de mi casa, desconecté la plancha, agarré, ví que los gurises estuvieran con el padre, partí al Centro Cultural, y ahí empiezo a hablar..., hete aquí que quien tenía a cargo era Antonio Reiser, un cura tercermundista, perteneciente a la grey de los curas casados, de los sacerdote casados, junto con un Podestá<sup>116</sup>, junto con Pepe Peña de Acción Educativa, de acá, Acción Educativa...<sup>117</sup> —conozco la institución— donde está a cargo, justo, José Peña y de Mabel, que era la monja, hoy son matrimonio, con hijos, ya próximos a ser abuelos capás, un matrimonio grande; y estos cruces de camino, después me entero que son..., que habían estado juntos en el exilio..."** (P, pág. 23).

Así, en estos *cruces de camino* y desde estas sensibilidades comienza su vinculación y luego su militancia indigenista que, junto con procesos familiares, desembocan geográficamente en la ciudad de Santa Fe pocos años después.

**"...empiezo a participar en Amerindia, después (...) a tomar contacto y conocimiento de la comunidad de acá, los mocovíes"** (P, pág. 23). En esa misma época conoce a Flavio, de la Casa Indo-afro-americana de la esa ciudad, un artesano con quien milita en el mismo sentido y a quien insta para que estudie magisterio **"...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**

---

115. Cuando la conocimos, como maestra y luego directora a cargo de la escuela "Somos", estaba cursando Psicología Social, en la escuela que fundara Enrique Pichon Rivière.

116. Ex obispo de la diócesis de Avellaneda, en el Conurbano Bonaerense.

117. Se refiere a una ONG de la ciudad de Santa Fe.

**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 conformarán uno de los grupos que protagonizaron la micropolítica de aquella escuela y dividieron las lealtades entre los liderazgos de Paula y Vicente.

En síntesis, para poner en marcha el proyecto de la Escuela "Somos" convergen dos historias:

- la de Paula, reactiva ante una educación negadora de sus ancestros aborígenes, que había sido sensibilizada por el dolor de los otros a través de curas rebeldes, que había recibido desde su adolescencia algunos aportes del pensamiento de Engels, a través de su hermano, y de Freire, a través de un entrañable amigo desaparecido;
- y la de Vicente, que desde su infancia y por influencia de su padre estaba predispuesto a encontrar gran parte de las respuestas sobre el sentido de sus prácticas y de su vida en el justicialismo y en su formación católica y que había hecho, desde esta historia, su propia lectura y selección de su experiencia con Carmen en la escuela Del Galpón.

Ambos, conmovidos por la situación de la comunidad aborígen y dispuestos a trabajar por sus derechos:

- Paula, desde la perspectiva del tiempo transcurrido, valorando que, a través de una gestión que ella cree que **"...fue democrática y participativa (...) —no como las democracias que uno vive que refuerzan las desigualdades, ¿no?—"** (P, pág. 31) **"...los "nadies" de los que habla Galeano, ¿no?, dejaron de ser nadies entonces, por esta cuestión de la participación"** (P, pág. 33); comenzaron a recuperar su autoestima, construyendo los cimientos simbólicos para empezar a darle a su condición de indígenas el sentido de una **"bandera de lucha"**. Al respecto relata una anécdota de sus alumnos: **"una vez participaron -porque eran excelentes en vóley, barrían- en los intercolegiales, en vóley —¿ah, sí?— sí; cuando les gritaron: "indios de mierda"; "sí, ¿y qué?"** (respondieron); es como que lo que fue humillante pasó a ser bandera de lucha, lo que era negado fue bandera reivindicatoria (...) decía Eva Perón: **"mis cabecitas negras, que los liberaremos"**, cabecitas negras, tomado de lo de Tupac Amará: **si como indios nos dominaron como indios nos liberaremos...**) (P, pág. 33).

- Vicente, expresando que desde sus convicciones religiosas cree que, mientras vivamos en este mundo material y hasta que vayamos “a otro lugar”, debemos trabajar “para pasarlo con **la menor cuota de injusticia o de sufrimiento** (...) yo siempre me he preguntado por qué nosotros, que somos seres humanos, las cosas que son más básicas son las que más cuestan: la salud, vivienda, el trabajo (...), entonces (...) para **achicar esa brecha de injusticia y poder tener mejores posibilidades de acceso a estas necesidades materiales yo sostengo que la educación es la puerta para eso**” (...) a lo mejor, si yo hubiese sido un funcionario a lo mejor hubiese tenido (...) hubiese tenido fundaciones... —claro— pero **me tocó ser maestro y bueno, y qué puedo hacer desde mi posición de ser maestro teniendo esta filosofía de vida, entonces tratar de formar personas que estén en condiciones de que su paso por este mundo, sea lo más..., lo menos injusta posible** (...) me tocó con un grupo de **aborígenes**, arco de la sociedad el cual nadie lo tomaba como una parte de la sociedad, con su cultura, sino que lo tomaban como una cuestión..., un pobre más como cualquier otro; y **fuimos retomando toda la riqueza que hay en esa cultura** y parece que... en ese sentido **como docente me siento privilegiado...**” (Vhv2, pág. 1).

### 1.2.3.2. OTROS DOS PERSONAJES CLAVES

No sería posible comprender la experiencia de la escuela “Somos” y sus prácticas institucionales (susceptibles de identificar como prácticas de educación política para los niños aborígenes) sino se incorporaran los testimonios de otros dos personajes claves para entender la génesis, el desarrollo y los logros iniciales atribuidos a estas prácticas. Uno de ellos es Alejo, por entonces Jefe de la Comunidad mocoví de Recreo y maestro alfabetizador de la escuela en la lengua de su etnia. El otro es Martina, también maestra de la institución, que secundó en todo momento la gestión de Vicente y asumió como propia la responsabilidad de investigar, formarse y experimentar, en un intento de avanzar en la construcción de un currículo de educación bilingüe e intercultural.

#### *a) Alejo, jefe y maestro mocoví*

La experiencia de la escuela “Somos”, tal como la conocimos, resultaría incomprendible sin una comunidad aborígen que la considera propia y asignó a su jefe la responsabilidad de expresarla.

Sin embargo, antes de presentar a este personaje, caben algunos comentarios sobre el sentido del término jefe para designar el lugar de Alejo en la comunidad y, en general, para aludir a quienes aparecen como representantes de algún colectivo de etnias originarias. En este sentido, habría un imaginario vul-

garizado del jefe aborígen como cabeza de una pirámide de poder dentro de la estructura de una tribu o clan familiar que ejerce su autoridad de manera casi despótica. Esta representación quizás no sea ajena a la maquinaria de producción cultural "hollywoodense", que ha naturalizado algunos burdos clisés al respecto; colaborando con una hegemonía que siempre intenta normalizar las percepciones del diferente para incidir en el tipo de relación social que las mayorías establecen con él.

Sin embargo, los testimonios que en su momento se recogieron y las observaciones que se pudieron realizar en esta comunidad, dan cuenta de una organización social estructurada sobre la base de clanes familiares, cada uno con una cabeza, que no delega poder en el jefe de la comunidad. Este cumple más bien una representación en un sentido preferentemente simbólico: es el depositario de la tradición, de la experiencia, de la cultura de su pueblo. Es también el que oficia de mediador en los conflictos y, por ello, quien mejor habla desde la consideración de los demás; es también un coordinador de la vida comunitaria y el que expresa la voluntad colectiva en las relaciones con el exterior.

En el caso de los aborígenes mocovíes de Recreo, como en otros, los jefes de clan son, a su vez, pastores de sus familias, es decir, orientadores e intercesores religiosos, como consecuencia de la acción de iglesias evangélicas que desde hace muchas décadas misionaron en su región de asentamiento.

Alejo, entonces, expresa todo esto, muy distante del estereotipo instituido en nuestra cultura popular sobre el *"jefe indio"* o *"cacique"*.

Investido de este reconocimiento simbólico comunitario y espiritual, Alejo representa, además, un aborígen que tuvo hasta su adolescencia la experiencia, al menos ilusoria, de la libertad de sus ancestros en las tierras de un estado todavía benevolente. Alejo es, además, una persona que —como relata Paula— supo sortear algunos flagelos que desde tiempos remotos trajo el contacto de su pueblo con el sistema capitalista y la cultura occidental, cuando al combinar miseria económica y enajenación cultural empujó, por ejemplo, a muchos de sus miembros a la dependencia alcohólica como forma de evasión. Alejo supo, en cambio, aprovecharse de este contacto apropiándose del oficio de albañil.

Pero Alejo expresa, sobre todo, a uno de esos aborígenes que, atendiendo a la voz de sus mayores, reconstruyó su identidad desde la revalorización de su cultura y su lengua, y que en su lucha por derechos históricamente conculcados lideró, no sólo a su propia gente, sino que llegó a ser vocero de todos los pueblos aborígenes argentinos ante los convencionales constituyentes reunidos en Santa Fe en 1994. No se trata, cabe advertir, de una lucha estentórea, sino más bien sorda, paciente, casi silente...

Éste es entonces el personaje con el que se encuentran, primero Paula, como parte de los movimientos sociales indigenistas que estimularon a su comunidad en esta lucha, y luego Vicente, que por muchos años oficiará de mediador con el sistema:

**"...cuando un aborígen está acompañado por una persona que conoce cómo manejarse por ahí dentro de un sistema ayuda mucho a que después, también..., se pueda largar solo..." (A, pág. 9).**

Ambos, Vicente y Paula, sintetiza este Jefe, eran personas que vivieron **"...cómo la comunidad se organizó, cómo fue su sufrimiento" (A, pág. 7)**. Ellos y la comunidad aborígen, crearon y echaron a andar una escuela que **"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" (A, pág. 7)**.

No todos los que se acercaron tuvieron la misma disposición y continuidad:

**"...viene mucha gente a ofrecernos cosas, a decirnos que van a hacer cosas. Nosotros los escuchamos, los observamos, y ya sabemos quienes van a estar y después se van. Mucha gente se queda pero después se pierde. Es un tema muy sufrido, no lo aguantan muchos; no lo aguantan tantos como lo aguantamos nosotros" (K7, pág. 5).**

***b) Martina, la maestra alfabetizadora desde el bilingüismo intercultural:***

Martina llega a la escuela que se acababa de crear como llegaron otras docentes, sin saber nada del proyecto de esta institución y por necesidades de trabajo:

**"...llego a esta escuela por razones de necesitar el trabajo, lo único que sabía era que la escuela se iba a abrir en un barrio mocoví, si bien yo ya hacía poco más de un año que estaba dando clase en Recreo, en otra institución, no sabía que a escasos 500 metros de esa escuela había un barrio mocoví..." (M, págs. 1 y 2).**

Sin embargo, **"...a medida que iban pasando los días me doy cuenta que era una experiencia diferente mirándola desde lo que el docente necesitaba para poder trabajar en esta escuela, y que no bastaba solamente con venir, cumplir un horario, ir a la casa, planificar sacando de otros libros o mirando la curricula oficial, sino que me fui dando cuenta que necesitaba capacitación específica, que necesitaba hacer una mirada distinta, pararme en otro lugar, ya no en el lugar de "la" maestra que viene a enseñar, sino de alguien que (...) si bien viene a enseñar, viene a trabajar desde valores distintos porque los destinatarios directos pertenecían a otra cultura" (M, pág. 2).**



De esta manera, Martina, una maestra sin historias de militancia ni proyectos de liderazgo político, se vincula con una experiencia pedagógica a la que significa como un desafío y oportunidad de desarrollo profesional.

**"...eso me llevó a..., por decisión personal, a dedicar más tiempo a esta experiencia, abandonando toda otra actividad que tenía en otra escuela, y dedicarme full time a esta escuela, fue una decisión, repito, personal; esa decisión se llenó con..., bueno, capacitación, capacitación en general como necesita tener todo docente, pero también de capacitación referida a la educación dirigida a niños aborígenes; eso insumía mucho tiempo porque para poder hacer un trabajo de esas características es necesario estar con la comunidad" (Ibídem).**

Comienza así, alentada y apoyada por Vicente, Paula y otros compañeros, un arduo trayecto de formación que la lleva a desplazarse por diversas regiones del país, primero con sus propios recursos y luego con apoyo estatal.

Así se conecta con la Asociación de Amigos del Aborigen, con sede en Reconquista que le brinda datos **"...sobre una cultura distinta, (...) ellos ya tenían más experiencia, más camino hecho, nos servía..." (Ibídem).** Luego se traslada a Roque Saenz Peña, Chaco, **"En el '93 con P... fuimos al Chaco, durante tres meses y estábamos 8 días. Era un curso que estaba organizado por (...) EN-DEPA y PROEVI (Martina en K4, Págs. 2 y 3) "...donde nos habíamos reunidos docentes no aborígenes 'de' niños aborígenes, y docentes aborígenes, que en ese momento eran llamados 'docentes bilingües' —¿sí?— de todo el país..."** con lingüistas y antropólogos que habían investigado la cultura de las etnias de la región: tobas, wichis, pilagás y mocovíes; **"...fue algo... una decisión personal porque fue costeado por el docente que fue, no tuvimos ningún reconocimiento" (M, pág. 3).** Más tarde siguieron Formosa, Rosario...

En estas instancias de formación fue reuniendo, junto con Paula, criterios para la elaboración de un currículo intercultural y bilingüe, adecuado a las necesidades e idiosincrasia de los niños aborígenes:

**"...no solamente nos capacitábamos sino que también era ver cómo avanzábamos en la tarea de formar una curricula que sea realmente intercultural bilingüe, realmente intercultural bilingüe — claro— y cuando nosotros hablamos de intercultural y de bilingüismo nos referimos no solamente a trabajar ambas lenguas, la lengua mocoví y la castellana, sino que nos referimos a ir mucho más allá de eso, a ver qué podemos develar, o qué podemos desocultar a través de un mensaje en lengua mocoví, que indudablemente se reflejan los valores que tiene la cultura, la cosmovisión del hablante, todo en la lengua; y**

**cuando hablamos de interculturalidad nos referimos específicamente a trabajar las dos culturas en un pie de igualdad" (M, pág. 3).**

Poco a poco, la que llega por razones de trabajo convierte la propuesta educativa de la escuela en una opción de vida:

**"...yo más que apoyarlo a un directivo, a V... en ese momento, yo apoyé un modelo de organización y gestión, haya estado la persona que haya estado al frente, en ese momento era él; y me llevó a adherir a ese modelo (...) 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, pág. 6).**

Al año siguiente realiza con el Vicente un curso sobre gestión para directores y se dedica a sistematizar todo lo observado y trabajado con los chicos, concurriendo a la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires para exponer su trabajo:

**"...yo hice dos libritos que llevamos a la Feria del Libro; y el Libro Viajero que es donde anotamos las anécdotas; escribimos en mocoví y en castellano..." (Martina en K4, pág. 6).**

**"...yo no sé cómo hacíamos para hacer tantas cosas mucho menos personas de las que somos ahora (recuerda en 2003); había que organizar esto, había que participar en la Feria del Libro en Santa Fe, en la Feria del Libro en Buenos Aires, representando a la provincia de Santa Fe, en el año '93, '94, en Ferias de Ciencias participé un año después..." (M, pág. 13).**

En la misma entrevista, evocando la gestión de Vicente con manifiesta nostalgia, sintetiza aquella experiencia desde la perspectiva de los logros pedagógicos, del estilo de gestión y de su propia subjetivación:

**"...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..." (Ibídem).**

Con este personaje, que aportó su compromiso personal con el proyecto de la escuela "Somos", desde una motivación centrada en lo pedagógico y en el propio desarrollo profesional, se completa la caracterización del equipo que fue responsable y movilizador de esta experiencia.

## 1.2.4. LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN LA ESCUELA "SOMOS"

### 1.2.4.1. LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EN LA TENSIÓN DE PROCESOS INSTITUYENTES

Como ya se expresara, la escuela "Somos" surge como respuesta colectiva y creativa a necesidades específicas y aspiraciones largamente postergadas de la comunidad mocoví de Recreo. Al analizar esta iniciativa en la perspectiva del tiempo transcurrido, la dinámica instituido instituyente<sup>118</sup> se impone como sostén de una doble hermenéutica: la que permite comprender a este intento como principio de desnaturalización de un instituido escolar que negaba la especificidad cultural y social de una etnia y la que, además, hace posible adentrarse en la micropolítica de la nueva escuela e iluminar las veladas pujas instituyentes de sendos grupos docentes: uno liderado por Vicente y el otro por Paula.

En relación con este principio de desnaturalización, 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:

- que los había expulsado de sus tierras (**"acá no podés entrar porque esto no es tuyo, acá no podés pasar porque esto no te pertenece..."**, A, pág. 13);
- que los había privado de la libertad de origen forzándolos a someterse al sistema dominante (**"cuando más nos metemos en el sistema, cuando más caemos presos del sistema..."** A, pág. 14), sin promesa alguna de mejora (**"la calidad de vida acá no sé si vamos a mejorar o vamos a empeorar"**, *Ibidem*),
- y que los había embretado culturalmente a sentirse **"como en otro planeta" (A, pág. 6)**.

La memoria de este padecer conservada en silencio y la acción convergente de los grupos indigenistas y de la incipiente escuela, estaban aportando trabajosamente a la conciencia de estos aborígenes los fragmentos de un "instituyente

---

118. Dinámica que, como recuerda René Lourau, Cornelius Castoriadis (en tiempos en que era forzado a usar el seudónimo de Paul Cardan) tuvo la originalidad de proponer en la revista "Socialisme ou Barbarie" N° 39, marzo-abril de 1965 y en el N° 40 de junio-agosto del mismo año. (Ver Lourau, R.: El análisis institucional; Amorrortu editores; Buenos Aires, segunda reimpresión 1991, pág. 89).

originario"<sup>119</sup>, cuya dominación se basa "en el olvido de sus orígenes"<sup>120</sup>, sin que, al momento de esta investigación y con excepción de Paula, hubieran evidencias de que alguno de estos actores pudiera nombrar aquel instituyente de otra manera más precisa que *sistema*.

En cuanto a la micropolítica de la escuela "Somos", era posible entonces diferenciar dos procesos instituyentes, con acuerdos y desacuerdos sobre el proyecto escolar:

- Un proceso liderado por Vicente, orientado a instituir, dentro de las opciones del sistema educativo santafecino, una modalidad de educación básica y secundaria concebida específicamente para niños y adolescentes aborígenes (bilingüe e intercultural). A tal efecto se buscaba, por una parte, el reconocimiento de la propia experiencia a través de la evaluación oficial y, por otra, la inclusión de esta modalidad en la legislación provincial sobre los derechos del aborigen<sup>121</sup>.

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.).

Para todo esto, planteaba una relación con la comunidad aborigen en la que la escuela se ubicaba como centro de referencia de sus propios proyectos y como núcleo de su vida social; así mismo, incorporaba a esta comunidad y a los docentes y no docentes en un proceso participativo, reservándose, eso sí, el poder de decisión ("**...los docentes frente al aula y yo frente a la dirección...**" V3, pág. 4).

- Otro proceso liderado por Paula, como maestra y, transitoriamente, como directora de la escuela, que puso énfasis en una gestión pedagógica articulada sobre cuatro ejes: la revisión y adecuación de su propia formación y la de sus compañeros; la descentración cultural como actitud docente básica; la investigación como condición de la enseñanza, y el desarrollo de un currículo elaborado con base en la idiosincrasia y las necesidades de la comunidad aborigen.

---

119. Lapassade, Georges: Socioanálisis y potencial humano; Gedisa; Barcelona, 1980, pág. 98.

120. *Ibíd.*, pág. 91.

121. En este sentido, la propuesta de nuestro equipo de investigación, relativa a la experiencia de la escuela "Somos", fue percibida por "V" como una posibilidad de aval académico para este reconocimiento provincial.

Como modalidad de trabajo propuso una gestión participativa y democrática más allá de los parámetros occidentales que permitió, en el caso de la comunidad aborígen, que la participación diera un lugar de relevancia a los ancianos y se canalizara también sobre la base del reconocimiento de los jefes de clan como referentes de esta comunidad.

Ambos procesos instituyentes coincidían en una acción de rescate y revalorización de la cultura y lengua mocoví, como sostén de una práctica pedagógica orientada a recuperar la identidad y autoestima de los alumnos y sus familias. El Consejo de Idioma<sup>122</sup> fue el dispositivo que se organizó como instancia de consenso para decidir sobre la grafía de la lengua de los ancestros; desde cuestiones fonológicas hasta los distintos regionalismos propios de cualquier lengua. También coincidían en reivindicar su propia autonomía escolar y en preservar a la experiencia y a los alumnos de la mirada de terceros que intentaran cosificarlos como objetos de curiosidad.

Desde la tensión entre ambos procesos se fue construyendo un proyecto institucional que coincidieron en denominar bilingüe e intercultural.

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. 39).

Con el paso del tiempo, Vicente también comprendería la postura de Alejo:

**"...nosotros hablábamos de interculturalidad para integrarse, según los aborígenes era integrarse para desaparecer, porque dice que ellos iban a terminar mimetizándose con el resto de la sociedad y (si) el resto de la sociedad los (...) los absorbía desaparecían; o sea, ellos no quieren eso, sino quieren que el resto de la sociedad los reconozca como integrantes de la sociedad, con una cultura distinta que los respeten y,**

---

122. Estaba integrado por ocho integrantes de la comunidad, con un buen manejo del castellano, todos adultos o ancianos y, algunos de ellos, representantes de clanes familiares.

digamos, el nivel de convivencia sea normal de cualquier sociedad con el reconocimiento de una cultura distinta, nada más, y entonces ellos decían: **nosotros no queremos utilizar en nuestra escuela la palabra integrar, sino nosotros queremos la palabra relación (...)**— después yo la compartí totalmente, cuando ellos la fundamentaron..., porque yo..., yo tenía mi hija discapacitada, tengo mi hija discapacitada, y también iba a la escuela especial y yo hablaba del tema integración como una cuestión normal y común, cuando ellos, los aborígenes planteaban este tema decía ¡pero cuánta razón tienen!, porque mi hija dentro de..., nació discapacitada y esa es su normalidad por lo tanto ella no tiene que integrarse nada, ella tiene que seguir siendo lo que es" (V, págs. 9 y 10).

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" (Alejo 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 y 7).**

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.

Paula también atribuye esta apuesta casi ingenua y voluntarista a la convivencia entre culturas, esta escasa criticidad en relación con un aspecto tan crucial para dicha lucha, a la incidencia de algunas religiones que habían incorporado elementos peculiares en la aculturación de algunos aborígenes (particularmente la "pentecostal").

Al finalizar el año 1995, estas tensiones instituyentes se resolvieron a favor de Vicente, director de la escuela.

**"...yo siempre lo que les decía a P.. y a F..<sup>123</sup> 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 relación con su propuesta de instituir esta experiencia en todas las escuelas para aborígenes de la Provincia, a través de un reconocimiento formal y de una normativa al respecto, Vicente continúa esperando...

#### 1.2.4.2. EL PROYECTO QUE CONTUVO LAS PRÁCTICAS

Durante el año de observación de esta experiencia (1995), en el contexto de estas pujas instituyentes, fue posible hablar de un proyecto institucional como expresión de estos procesos en tensión que, no obstante sus diferencias, generaron prácticas que convivieron entre sí con una razonable organicidad y espacios de consenso suficientes para su viabilidad.

De esta manera, teniendo como eje organizador el bilingüismo (que incluía la producción de la graffía de la lengua mocoví con el auxilio del Consejo de Idioma) y la interculturalidad (inicialmente en el marco de un debate entre las

---

123. El militante indigenista ya aludido que estudió y se graduó como docente para ser específicamente maestro de la escuela "Somos".

alternativas *integración o relación*), el proyecto se desplegaba en las siguientes líneas de acción:

- formación docente (particularmente en materia de educación aborígen);
- investigación sobre la cultura y necesidades específicas de los niños de la comunidad mocoví y sus familias;
- desarrollo de una propuesta curricular adecuada a esta idiosincrasia y necesidades;
- integración de los procesos de aprendizaje con la escuela especial local para casos puntuales, en el marco más amplio de actividades de nivelación y recuperación;
- articulación e intercambio con otras experiencias análogas y con escuelas comunes;
- gestiones para la inclusión del nivel inicial y para la continuidad de los estudios a nivel secundario;
- promoción de microemprendimientos y capacitación en actividades productivas para jóvenes y adultos;
- estímulo de la lectura en la comunidad (formación de una biblioteca popular);
- rescate, preservación y difusión de la cultura aborígen local;
- gestiones conjuntas con la comunidad aborígen para el mejoramiento de sus condiciones materiales de vida;
- acompañamiento en sus luchas por la recuperación y reconocimiento de derechos étnicos y humanos en general.

Estas líneas de acción fueron sostenidas y alentadas desde un esfuerzo de descentramiento cultural de la mayoría de los docentes; desde una gestión celosa de su autonomía, democrática y participativa (con matices, según los estilos de dirección que se sucedieron), y desde una escuela que, por su génesis, fue apropiada por la comunidad aborígen como centro de referencia y núcleo de su vida social.

Como suele ocurrir, la formalización de este proyecto ante las instancias centrales del gobierno y administración educativos sufrió las adecuaciones propias de las negociaciones discursivas que son recurrentes entre las instituciones escolares y las autoridades políticas del sistema: énfasis, omisiones (no se



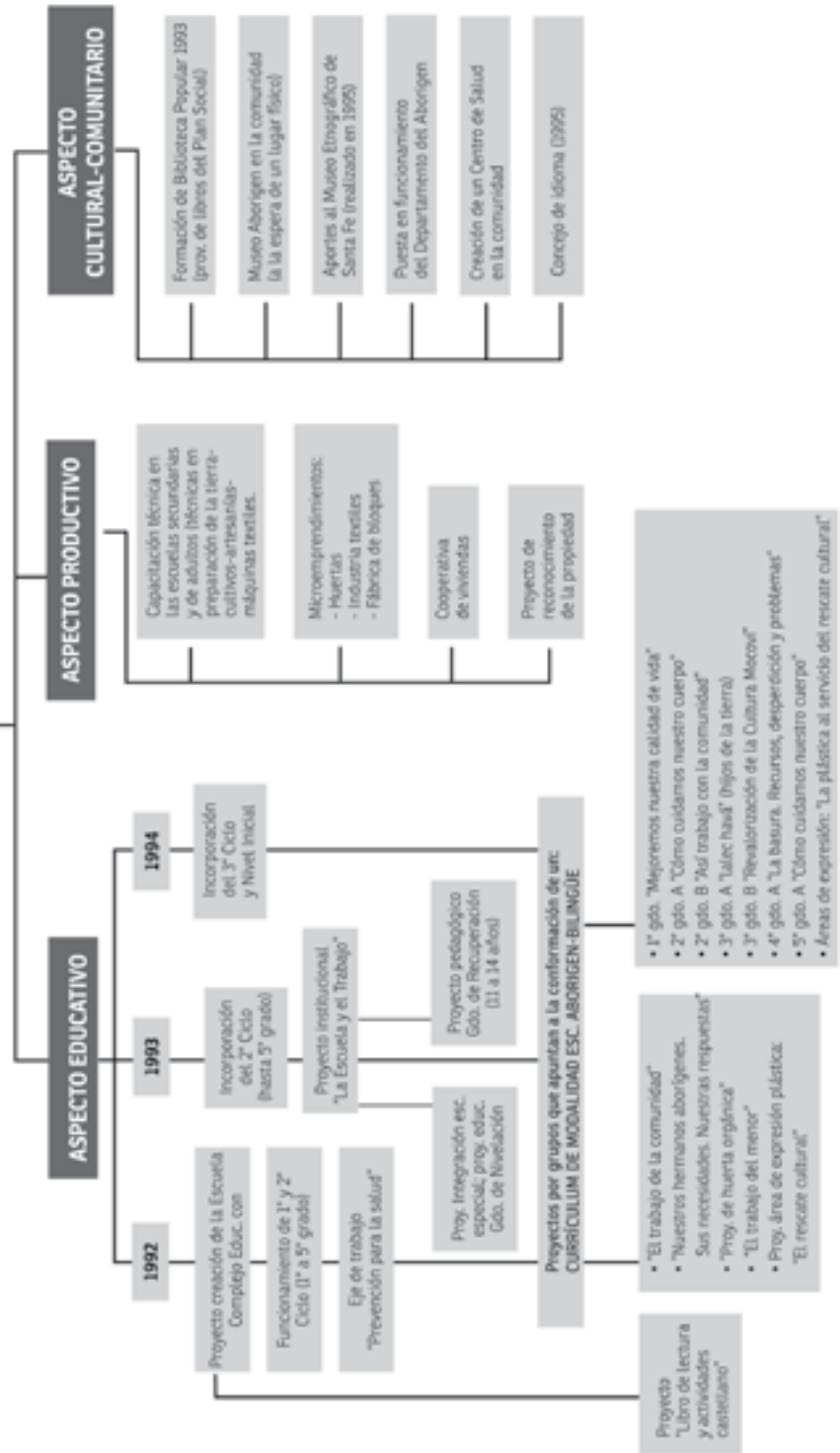
menciona, por ejemplo, el carácter intercultural de la propuesta pedagógica) y adopción de formatos de presentación más o menos estereotipados.

A continuación se presenta un gráfico del proyecto de la escuela que sintetiza, con las adecuaciones mencionadas, las grandes líneas de trabajo de la institución en su período fundacional.

Escuela "K"

## PROYECTO ESCUELA-COMUNIDAD

"Nuestra comunidad de pie para recuperar la dignidad del ser aborigen y ser argentino"



### 1.2.4.3. LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA ANALÍTICA

#### *a) Prácticas originadas en el descentramiento y el reconocimiento*

A diferencia de otros grupos de población subalternizada, como los urbano marginados, cuyo **"problema más grande (según Vicente) es la falta de identidad"** (Vhv2, pág. 2), la comunidad aborígen de Recreo tuvo desde el inicio **"un planteo cultural claro"** que facilitó el trabajo de la escuela. Esto ha constituido para Vicente una situación **"privilegiada"** (Ibídem). No tienen sin embargo, como otros pueblos, aclara Vicente, **"un nivel de organización y un respaldo económico"** que les ha permitido **"sobrellevar todo (...) tipo de discriminación"** (Ibídem).

En efecto, como ocurre con la mayoría de los pueblos originarios, esta comunidad carece de toda capacidad económica y su organización es frágil, expresa el ex - director, pero su fuerza aún estriba en una cierta cohesión cultural, en una memoria colectiva conservada en silencio y en la decisión de recuperar *"la dignidad de ser aborígen"*. Más aún, el nombre que adoptan para la escuela –*"com ꞑaia"* (que, como ya se ha consignado, significa "Somos Hermanos", en mocoví) es interpretado por Vicente como una búsqueda de seguridad en una organización que refuerce dicha cohesión.

Pero así como este proyecto no hubiera sido posible si no hubiese existido en la comunidad aborígen esta voluntad de recuperación y afirmación de su identidad cultural; tampoco hubiera sido viable si no hubiese primado entre los docentes una actitud –en algunos, decididamente militante- de reconocimiento de esta identidad, desde un genuino esfuerzo de descentramiento cultural. Esta actitud los reunió en sus diferencias y sostuvo este proyecto mientras dirigieron la escuela.

Al respecto recuerda Paula que, para establecer una relación dialógica con la comunidad, recuperaron una modalidad de comunicación aborígen que era la *sentada*, no para usarla como instrumento de avasallamiento, sino como ronda cultural (sin cabeceras) que predispone a la escucha de sus necesidades y a la comprensión del universo simbólico del otro diferente:

**"— yo creo que en esta relación dialógica (...) y lo que nosotros llamábamos la sentada, claro, este reflatar 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 es-**

cucha, 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).

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..." (Martina 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.

#### • **Revisión y adecuación de la propia formación**

Para designar una de las prácticas que habrían de permitirles ubicarse mejor en las necesidades educativas de los niños de esta comunidad étnica, algunos docentes de la Escuela "Somos" hablan de capacitarse, pero en el sentido profundo de revisar su propia formación. Paula, incluso, elude este término y expresa con mayor claridad esta significación cuando lamenta:

**"...cuánto tiempo hubiese economizado si la formación de uno hubiese sido otra, y no estar experimentando y descubrir teorías que ya estaban descubiertas, porque cuando yo me doy cuenta que otros ya habían estudiado y analizado lo que es el etiquetamiento de los alumnos y todas estas cuestiones (...) cuánto en tiempo nos hubiésemos ahorrado si en nuestra formación ya hubiese estado, si lo hubiese aprendido... si hubiésemos podido apropiarnos de cómo opera en la relación do-**

**cente-alumno, alumno-docente esta profecía, ¿no?124 (P, pág. 41) (...) era llevar a la práctica teorías que ya estaban estudiadas pero que no estuvieron en la formación del profesorado" (P, pág. 42).**

En este sentido y en el contexto de una época (la de la Reforma Educativa de los años '90) lo que expresa Paula y un grupo de docentes de la nueva escuela "Somos", se aparta del discurso de profesionalización de la enseñanza y de las presiones que, en tal sentido, se hicieron sentir durante esos años "a través de una serie de trayectos, circuitos, niveles, créditos de capacitación, perfeccionamiento o actualización"<sup>125</sup>, que desde una lógica predominantemente instrumental buscaba su funcionalidad con el proyecto hegemónico de aquellos años.

En efecto, estos sujetos, aún los que estaban más atravesados por todas las contradicciones de esa época, dan al constructo capacitación una connotación más próxima a un tomar distancia de lo naturalizado (en sentido que le asigna el citado Larrosa), un abrirse al otro diverso y revisar desde él su propia historia de formación.

Luego de la decisión de impulsar la creación de la escuela, Vicente recuerda como una de las decisiones iniciales y centrales de su gestión

**"...la casi obligación de la capacitación de todos los docentes en el sistema de educación bilingüe intercultural" (V3, pág. 2).**

En el caso de Paula, ya iniciada en la cultura aborígen y con una opción explícita desde el comienzo por esta experiencia, esta *capacitación* fue buscada y demandada. Algo similar ocurrió con Martina que, a poco de llegar, comenzó a darse cuenta que la propuesta de Vicente y la comunidad mocoví la obligaban a revisar gran parte de su formación.

Así fue cómo se pusieron en contacto primero con la **"Asociación Amigos del Aborígen —sí— con sede en Reconquista (que) ya venía trabajando con esta comunidad, entonces en sus comienzos (...) teníamos reuniones con integrantes de esa asociación como para ir viendo (...) los datos que ellos podían brindarnos sobre una cultura distinta, que ellos ya tenían más experiencia, más camino hecho..." (M, pág. 2).**

---

124. Se refiere a la *profecía autocumplida*, al efecto *Pigmalión*, estudiado por Robert Rosenthal y Leonore Jacobson y publicado en 1968).

125. Cantero, G., Celman, S. y equipo: "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, 2002, pág. 76. Este texto se inserta en el capítulo 3, donde se propone una conceptualización de las categorías de análisis que fueron eje de este proyecto, entre ellas la de "formación permanente" y se recurre para este eje a referentes bibliográficos como Claudia Perlo (Hacia una didáctica de la formación docente; Homo Sapiens, Rosario, 1998) y Jorge Larrosa (Tecnologías del yo y educación; en Escuela, Poder y Subjetivación; Ediciones La Piqueta, Madrid, 1995).

Luego se vincularon con las experiencias de educación aborígen que se desarrollaban por entonces en el norte del país, particularmente en el Chaco, y participaron del ciclo intensivo de formación en Roque Saenz Peña al que ya se ha hecho referencia.

Tiempo después de haber finalizado nuestro trabajo de campo en esta escuela<sup>126</sup>, 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.

Estos esfuerzos de formación difícilmente podrían ser considerados prácticas institucionales significativas desde la perspectiva del objeto de esta tesis si hubieran quedado, como ocurre muchas veces, como una actividad interna de gestión pedagógica. En el caso de la escuela "Somos", por el contrario, estas actividades fueron compartidas y articuladas, desde sus mismos propósitos, con miembros de la comunidad. No sólo porque el esfuerzo de descentramiento cultural y de reconocimiento del otro diverso fue siempre explícito y trabajado con estos sujetos, sino porque la actividad de capacitación de los docentes tuvo también como referentes a los propios aborígenes de esta comunidad a través del asesoramiento que ellos recibieron del Consejo de Idioma.

Unos años después, esta *capacitación* y asesoramiento fueron institucionalizados también para los nuevos docentes ingresantes o suplentes:

**"...nosotros habíamos pedido que los docentes que se inscribieran para este tipo de escuelas tuvieran un proceso de preparación previa al ingreso; nosotros cuando inscribíamos para las suplencias, le agregábamos que los docentes inscriptos tenían (...) durante tres meses que ir a la escuela, tomar algunas clases de perfeccionamiento con los docentes, no sé si perfeccionamiento, por lo menos de conocimiento desde la propuesta de lo que estaban haciendo los docentes y de la propuesta de los directamente interesados que era el Consejo (de Idioma); se reunían con el Consejo y el Consejo les explicaba (lo que) ellos como comunidad esperaban de la escuela, y a su vez le daban alguna indicación, orientación sobre los principios de esa cultura (...); o sea, con eso fuimos mitigando un poco toda esta cuestión de enfrentarnos a la parte legal que se nos presentaba como problema al momento de la incorporación de gente<sup>127</sup>, cosa que la gente que se iba incorporando**

---

126. Me refiero a la investigación ya citada que me permitió el primer acercamiento a este caso.

127. Alude a la ausencia de una norma provincial que estableciera exigencias mínimas de formación a los docentes que aspiraran ingresar en la Escuela.

**tuviera mínimamente una idea de qué es lo que iban a hacer en esa escuela cuando llegaran..." (V3, Pág. 10).**

Lograr este reconocimiento no fue fácil, recuerda Vicente; ni de los supervisores, ni del Ministerio provincial, ni de los propios pares.

**"...otro tema que nos ha costado es el tema del reconocimiento a un trabajo distinto dentro de los compañeros docentes de las otras escuelas; eso a nosotros nos da la pauta del nivel de formación que tienen los institutos que forman docentes, como que todos estamos **cortados por la misma tijera**" (V3, Pág. 6).**

Recordando todo este proceso de formación y de protagonismo, Martina (que aún es docente de esta escuela) destaca con nostalgia los tiempos en que esta institución gozó de un reconocimiento que trascendió en mucho el ámbito local:

**"es decir, la escuela había tenido un nivel de participación, fijate, a nivel latinoamericano!" (M, Pág. 11).**

Al respecto, Paula lamenta que toda esta formación en la que el Estado había invertido, por cuestiones burocráticas ni siquiera le sirvió para reivindicar alguna prioridad para ejercer en este tipo de escuelas y lo que desde el discurso oficial se pregona sobre el derecho a la diversidad, "desde la acción es un barniz" (P, Pág. 41).

### • **Investigación**

La disposición a descentrarse e intentar comprender la cultura aborígen, la otra cultura, como condición de construir una propuesta pedagógica adecuada no se tradujo sólo en acciones orientadas a revisar la propia formación docente. Éstas fueron desde un comienzo acompañadas de múltiples iniciativas de investigar para entender. 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 chi-**

cos eran chicos así que los pasajes no eran tan caros.... Nos tomamos un cole a Santa Carmen, desde allí nos tomamos un taxi. **Llegamos a la casa de la hermana de A...**<sup>128</sup>. **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**<sup>129</sup>; **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...**"( Paula, en K7, Pág. 4).

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 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.

Al respecto, el recurso permanente a Alejo y a los más ancianos como fuente de consulta fue decisivo. También, como ya se ha mencionado, el conocimiento directo de otras comunidades análogas del país:

**"Hablamos con A... y nos dimos cuenta que ahí estaba el problema..."** (V,, en K3, Pág. 1).

**"Siempre había que ver que decían los ancianos. A... siempre comenta que en las reuniones de la comunidad la opinión de los ancianos es muy tenida en cuenta..."** (V,, en K3, Pág. 4).

**"...sí, nosotros pasamos muchísimo tiempo con la gente de la comunidad, con los referentes, ellos nos permitieron después **trabajar con los más ancianos**, y después se hizo un trabajo con comunidades de afuera de la provincia, en Chaco, en Jujuy, **directamente con comunidades** donde necesitábamos elementos para irnos apropiando de..., no apropiarnos sino ir fundamentando eso que nosotros proponíamos desde nuestra escuela"** (V2, Pág. 10).

También fue una ventaja para la experiencia desarrollada por esta escuela el contar con una docente como Paula, que los precedía en el conocimiento de la comunidad y su cultura:

---

128. 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 las montañas tucumanas, 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.

129. Ceremonia en la cual los aborígenes acostumbran todavía a marcar la oreja de su ganado (ovejas, cabras, etc.) con una lana de color.



"...desde el punto de vista de la cuestión planteada en la educación intercultural bilingüe **fue valioso el aporte que hizo (...) P...**; ella ya venía trabajando en años anteriores con organizaciones indígenas y por lo tanto ella tenía un conocimiento de la cultura, incluso ella había trabajado con chicos aborígenes (...) **ella me dijo (...) de la necesidad que había de que en ese proceso de enseñanza estuviera presente lo intercultural**; ese fue un aporte importante en su momento porque en realidad **fue con los aportes de ella a partir de lo cual nos estábamos orientando**, (...) el aporte de esta chica fue importante porque, digamos, facilitó un poco la orientación de decir, bueno, **caminemos por acá**; y el aporte desde el punto de vista de la actitud del 99% de los docentes que en ese momento se incorporaron a la escuela" (V3, págs. 8 y 9).

Como resultado de esta disposición a investigar y reflexionar sobre la cultura de sus alumnos, a pocos años de la creación de la escuela "Somos" (1995), sus docentes ya estaban en condiciones de brindarnos una síntesis de los rasgos que debían ser tenidos en cuenta a los fines de un proyecto pedagógico:

Se trataba de una cultura que, a pesar del **"mestizaje"** impuesto por quinientos años de violencia simbólica, seguía subsistiendo gracias al silencio:

Al respecto relata Vicente **"un anciano nos dijo (...) el silencio nuestro es lo que nos ha salvado, es lo que a nosotros nos permite en este momento seguir sobreviviendo como pueblo"** (V2, pág. 10).

Pero además de guardar silencio debieron doblar la cerviz en las huertas, incorporando a la cultura recolectora de origen los saberes necesarios para subsistir como peones en las quintas santafecinas. De esta manera, los docentes comprobaban cómo aquellos que la tradición blanca había estigmatizado como "vagos", realizaban los trabajos más pesados:

**"...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).

Este esfuerzo de investigación les permitió también constatar el lugar que sigue teniendo para este pueblo la naturaleza como maestra y organizadora de la vida:

- En este sentido, observan cómo la comunidad festeja, precisamente, a la vida que renace en cada primavera, mediante la institución del **"Tontoyogo que es ahora en agosto, el 30 de agosto como Santa Rosa, como la tormenta de Santa Rosa"** (P, pág. 32);

- cómo están todavía atentos a sus manifestaciones, como el canto de los pájaros que les anuncia la llegada de visitas **"El aborigen conocía cuándo iba a tener visitas por los cantos de los pájaros.... (A... se ríe....)Ahora tenemos que hablar por el teléfono para avisar que vamos"** (Alejo en K7, pág. 6);

- cómo la misma conducta de los chicos puede anticipar acontecimientos: **"...una vez me dijo la hermana de A... cuando estaban los chicos tan alborotados; ella me dijo "es que va a cambiar el tiempo..."** (Paula, en K7, pág. 6).

En síntesis, comienzan a entender que, junto con lo mítico, se expresa una sabiduría milenaria que no es la propia y que necesitan conocer y valorar.

Entienden que aún un padre analfabeto puede comunicarse por otros medios:

**"...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... 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..."** (Martina, en K4, pág. 5).

También aprenden a identificar sus gustos estéticos y auspician su expresión: las guardas con las que algunos niños adornan las carátulas de sus cuadernos también ornamentan las ventanas de la escuela (pintadas por el papá de uno de los chicos).

Finalmente, en contraste con una lógica occidental desarrollada, quizás, entre la urgencia por los logros y la escasez como premisa, tienen que aceptar que en la cultura aborigen parece no haber prioridades:

**"...nada tiene prioridad, todo es importante; nada es más importante que nada"** (Martina, en K4, pág. 4).

Sin embargo, junto a estas subsistencias de elementos de la cultura originaria, comprueban la incidencia de sucesivos mesianismos religiosos: desde tiempos remotos la influencia del catolicismo; recientemente, de diferentes iglesias evangélicas.

Estas influencias han incidido aún en su organización social y política: **"...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 producían ahí —ahí en la pequeña comunidad Mocoví— en la pequeña co-**

unidad vos veías a su vez, **antiguos caciques transformados en pastores evangélicos, que eran cabezas de clanes, disputándose poder**" (P, Pág. 31). Pero estas influencias también han puesto cierto freno a uno de los legados más nefastos de Occidente: el alcoholismo. No obstante, en el caso extremo del credo pentecostal, han sido motivo de polémicas internas y generado situaciones penosas; como el caso de un dirigente aborigen de ese grupo religioso que se negó a que su hijo, enfermo de **"meningitis tuberculosa"** tuviera asistencia médica, porque **"si dios te enferma, dios te cura"** y **"era un ser viviente que se arrastraba y que se comunica por señas"** (P, Pág. 39).

El descubrimiento de los rasgos específicos de la cultura de esta comunidad, les permitió comprender también las razones concretas de la diferenciación y el rechazo por parte de la cultura dominante. Asimismo, explicarse la tendencia de los adolescentes a negar la identidad que motivaba estas actitudes. En efecto, los ámbitos donde estas diferencias se habían hecho explícitas y se había manifestado el rechazo cotidiano habían sido, hasta ese momento, las escuelas de la zona. Esto había marcado con mucha fuerza la subjetividad de quienes estaban en pleno proceso de afirmar su identidad, precisamente, a través del reconocimiento de sus pares. Era muy difícil sustraerse a esta necesidad de reconocimiento cuando, en los espacios claves para obtenerlo: los de la diversión, el estudio y el trabajo, sus *pares diferentes* (otros adolescentes de ascendencia "gringa" y "criolla") les mostraban que, si querían construir una identidad desde los parámetros dominantes, tendrían que dejar atrás los límites culturales de su pequeña comunidad:

**"...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 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 (...) la historia que él ha tenido de vida en su familia, ha (...) sido más un contrapeso más que una cuestión que les ha ayudado en la vida..."** (V2, pág. 11).

Simultáneamente, con la observación sistemática de la cultura aborigen, los docentes de la escuela "Somos" investigaron la conducta cotidiana de los niños vinculándola con su matriz cultural, en procura de extraer de este cotejo criterios pedagógicos y didácticos.

En primer lugar lograron que, en una cultura donde lo escolar no estaba "dentro de sus dimensiones" (Paula en K7, pág. 2) y en la que los niños de la comunidad habían vivido sus experiencias escolares previas con sentimientos de extrañeza, de extranjería, estos comenzaran a expresarse, *soltarse*:

"...en una escuela común (...) eran callados, no decían nada, al maestro no le contestaban nada; si el maestro preguntaba, no decían nada y **acá cambiaron de actitud y se soltaron**; no, no cambiaron de actitud, sino que esa es su actitud natural, digamos, en su hábitat, esa es la naturaleza del chico (...) **la que no formaba parte de ese hábitat era la institución** (se refiere a las otras escuelas), cuando nosotros hicimos la institución que mínimamente encajaba dentro de su hábitat, el chico fue natural, normal" (V2, Pág. 13).

Para ello, una de las decisiones iniciales fue definir sobre qué bases idiomáticas habrían de orientar el proceso de alfabetización de estos niños:

"Nosotros en términos de alfabetización tendríamos que hablar de lengua madre. Para nosotros la lengua madre sigue siendo el mocoví (...) no nos queda claro cual es la lengua madre" (Paula en K2, pág. 3)  
"...la lengua madre es esa estructura con la que vienen los chicos de 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**" (V,, en K3, pág.1). Pero, al mismo tiempo, tenían claro que el dominio del castellano sería para ellos condición sine qua non para acceder a condiciones mínimas de igualdad de derechos:

"...ellos tienen que saber el castellano...porque una vez alfabetizados, ellos por ejemplo para poder trabajar tienen que **saber el castellano como para poder estar en un plano de igualdad...**" (Paula, en K2, pág. 3).

De esta forma, comenzaron a percibir que algunos niños, que probablemente habrían sido ubicados en la condición de "especiales" en una escuela común, conocían y designaban los objetos de su entorno de acuerdo con su universo cultural y lingüístico:

"...con los colores ocurre que están concebidos desde la estructura de la lengua y desde lo afectivo; para ellos el color tiene que ver con la cosmovisión, ellos distinguen por el color de la tierra, el color del sol. No saben los colores primarios, pero los colores tienen relación con la afectividad hacia la naturaleza. Aunque no digan el nombre del color como lo llamamos nosotros" (Paula, en K2, pág. 2).

Ocho años más tarde, al entrevistarla con motivo de esta tesis, Paula ejemplifica esta observación con el relato de un caso:

**"Mario estaba en 3° grado y no sabía los colores (...)a ver A... (se dirige en consulta al Jefe de la Comunidad), nos sentamos los dos, cómo se dice tal color en mocoví, y ahí 'chac': no hay nombre de colores, hay una relación directa entre el objeto y la designación, entonces, (...) el marrón no es marrón, es el color de la tierra (...) mora, (...) es la sangre, ves (...) para asignar determinado tinte había determinado objeto, entonces empezamos, Mario, a ver, pintá con el color de la tierra, [ríe](...) entonces no había un obstáculo, que fuese daltónico, que fuese idiota, que no supiera, ¡no!, estaba en el mundo mocoví, de la lengua mocoví, y la ubicación de los objetos (en) la cosmovisión mocoví por más que hablara castellano; era una pantalla pero **su orden del mundo estaba en mocoví**, entonces..., bueno, que tome los elementos de la otra cultura, entonces, trabajando desde ahí también se pudo apropiarse de los elementos de la otra cultura sin que por eso fuese designado como discapacitado, porque Mario tenía 11 años y no sabía los colores, no era el obstáculo — *seguramente sabía muchas otras cosas*— claro— *de acuerdo con su edad*— pero cuando vos reforzás una discapacidad, y trabajás para un discapacitado y desde la escuela..., **andá a sacarte el rótulo después...**" (P, pág. 44).**

La observación de los juegos fue también una fuente valiosa para la comprensión:

**"El aborigen tiene un pensamiento más profundo; por ejemplo "el juego". Nos cuentan los juegos que hacían, a partir de ellos se los preparaba para algo (...), no es simplemente lúdico. Nosotros le damos valor al juego como estrategia (V, en K1, pág. 2).**

Sobre la base de este conocimiento alentaban la inversión de roles a través del juego:

**"...vi que los chicos habían empezado a jugar a ser maestros y fueron maestros de sus compañeros, una experiencia que había hecho L... ( se refiere a una de sus compañeras maestras), dijo: "bueno, ahora nosotros vamos a ser los alumnos, ustedes van a ser los maestros", hubo una inversión de roles, los chicos empezaron a enseñar y a apropiarse también de esta cuestión de que ellos pueden enseñar, porque la idea era que ellos mismos, alguno, pudiera ser maestro de su propia comunidad, entonces todo iba direccionado en esta cuestión de inversión y ejercicio de no hacer rígidos los roles.." (P, pág. 37).**

Así, con el tiempo, los juegos de los chicos van indicando la emergencia de nuevos proyectos de vida:

"...un día yo veo que juegan (porque yo aprendía cualquier cantidad viéndolos jugar) que eran odontólogos..."<sup>130</sup> y recuerda que un tiempo atrás los niños sólo expresaban como proyectos de vida los trabajos de los miembros adultos de la Comunidad: "...vos antes le preguntabas y decían: "yo voy a trabajar como mi hermana mayor"; "¿en qué trabaja tu hermana mayor?"; "me voy a ir a Santa Fe", "¿por qué te vas a ir?"; "mi hermana se fue a Santa Fe?"; "¿y qué hace tu hermana?"; "es empleada en casa de familia"; **entre los proyectos de vida empezaba a haber de a poquito movimientos de otros proyectos**" (Ibídem).

La observación de estos chicos permitió también evaluar hasta qué punto la afectividad era el camino adecuado hacia la expresión y el conocimiento:

"Yo llegué sin conocer a los aborígenes. Tenemos una concepción diferente de hombre. Ahora parece una escuela... (...) **P... y V... me ayudaron.** (...) Comencé a aprender de ellos (los aborígenes). Me decían vos tenés que hacerlos hablar, cantar, bailar y ellos no hacían nada. Yo le decía a V...: vos me estás exigiendo algo que yo no puedo cumplir. **Comencé a encarar las cosas desde la afectividad**"<sup>131</sup> ("E.m", maestro de música, en K1, pág. 1).

A lo largo de este proceso de investigación, los docentes encontraron que sus constataciones empíricas interpelaban a sus acervos teóricos:

"...nosotros nos apoyamos en Piaget" (Paula, en K2, pág. 2) afirmaba Paula; sin embargo, recuerda su desconcierto en la situación concreta de enseñar la noción de cantidad a un grupo de niños mocovíes y algunos bolivianos y criollos:

"...yo estaba trabajando, entre lo nuevo y lo viejo que convive en uno, ¿no?, el replantearse la formación de uno cómo me habían enseñado a mí que había que enseñar noción de cantidad, entonces yo me lo replanteaba, a ver, intenté con lo que yo había aprendido, (...) al cuento "Rizitos de oro, grande, mediano y pequeño, pequeño, mediano y grande", toda la historieta, a ver... ¿cómo me conectaba yo con esta criatura? (se refiere a Nancy, una niña aborigen que integraba un grupo de doce niños procedentes de una escuela especial) **habían dejado la escuela especial y el desafío era alfabetizarlos fuera de la escuela**

---

130. Los niños ya se habían familiarizado con odontólogos voluntarios que los visitaban con motivo de un programa de educación para la salud bucal (una de las líneas de trabajo del proyecto institucional de la escuela "Somos").

131. Un tiempo más tarde el coro de la escuela, integrado por estos niños y algunos adultos de la Comunidad, cantaría en Buenos Aires, en la Feria Internacional del Libro.

**especial y corroborar la hipótesis de que había un problema del factor comunicación (...)** me ubiqué por cantidad de hermanos, y tamaños de hermanos, y relación de hermanos (Nancy era la hermana "del medio" dentro de la secuencia familiar de sus propios hermanos), y empecé a hacer... empezamos a armar secuencias numéricas y de nociones de tamaño a través de los hermanos, claro, se podía trabajar la decena tranquilamente con la cantidad de hermanos [ríen]— llega a construir nociones de tamaño y secuencias numéricas a través de eso y fue uno de los grandes avances de la comunicación con Nancy, (...) después avancé sobre rieles; **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).

Quizás, lo más interesante al respecto, sea destacar la actitud crítica de algunos de estos docentes que, sin ser investigadores profesionales, practicaban una cierta *duda metódica* frente al conocimiento científico, muy alejada del vínculo reverencial de otros frente a la ciencia canónica:

**"...por ejemplo, en el primer ciclo, tomamos la problemática de los colores con la idea de superar cuestiones que aparecen en el proceso de aprendizaje; lo tomamos desde Piaget. Nos apoyamos en determinadas teorías y vemos cómo no se dan"** (Paula, en K2, pág. 5)

En el caso de Paula, esta actitud crítica frente al conocimiento instituido formaba parte de un posicionamiento mucho más amplio, existencial; de un modo de estar en el mundo.

Sin embargo, esta autonomía crítica debió enfrentar resistencias. Recuérdese lo ya comentado sobre la oposición de los supervisores a la creación de la escuela, fundamentada en relevamientos propios: "**no aceptaban que yo, siendo maestro, podía desafiar los datos que tenían los supervisores**" ("V2, en K3, pág. 10), nos decía el director de la Escuela en 1995.

#### • **Adecuación curricular y organizativa**

Sobre la base de haber revisado críticamente su propia formación y de haber investigado la idiosincrasia, problemas y necesidades de sus alumnos y de su comunidad de pertenencia, los docentes de la Escuela "Somos" fueron tomando decisiones curriculares y organizativo-pedagógicas.

Al momento de observar sus prácticas al respecto (año 1995), habían transcurrido tres años de la creación de esta escuela<sup>132</sup>; lo suficiente como para avanzar en adecuaciones en el sentido apuntado y, por ende, en el proyecto que ya se ha descrito. Probablemente, no se habían logrado todavía condiciones de formación y autonomía necesarias para una transformación total del currículum prescripto por el sistema educativo al que pertenecían y, quizás, esto ni siquiera era estrictamente necesario (y/o posible). Sí habían comenzado a introducir adecuaciones en materia de contenidos, de organización de los tiempos y espacios, y de agrupamiento de los alumnos, necesarios para un razonable nivel de concreción de su proyecto intercultural bilingüe para los niños y adolescentes de la comunidad mocoví de Recreo. La preocupación por aquel entonces era, como ya se ha mencionado, **"ver cómo avanzábamos en la tarea de formar una curricula que sea realmente intercultural bilingüe"** (M, pág. 3), a través de la investigación y de la propia formación.

Sin embargo, los registros obtenidos en las observaciones de esa época, no permitían afirmar que los involucrados en esta experiencia incorporaban a su noción de currículum las prácticas institucionales estricto sensu (que obviamente implicaban mucho más que las referidas a contenidos y aspectos pedagógicos – organizativos), a pesar de percibir que algunas de estas prácticas, como las de gestión democrática de la escuela, aportaban a aspectos claves de la educación de los chicos.

Lo que sí estaba muy claro era la necesidad organizar el currículum escolar sobre la base de los tiempos y ritmos de la vida y la cultura aborígen:

**"...cuando ya empezamos a trabajar en el campo curricular (...) en base a los ciclos de vida, ves, decía: etapas de crecimiento, cuidado y educación, ciclos de vida, comunidad mocoví de Recreo; hay toda una relación desde que nacen a la edad escolar que va directa a los aprendizajes para prepararse para la vida, que está muy marcado por años de vida. Entonces nosotros organizamos después los ciclos de la escuela de acuerdo a esto —a los ciclos vitales de la propia cultura mocoví — claro, sí; bueno, todo eso que vos me preguntabas dejó de ser [ríe con tristeza]<sup>133</sup> (P, pág. 26).**

También estaban abiertos para integrar respetuosamente lo que algunos llamaban las cuestiones trascendentales de la cultura aborígen con los aspectos científicos de la cultura occidental que aportaba la escuela:

---

132. 1° de abril de 1992.

133. Se refiere a la crisis en la que entró este proyecto años más tarde.



**"En el curriculum, en el área de Sociales y Elementales hacen hincapié en cuestiones trascendentales. Los chicos vienen con una cosmovisión diferente del agua, por ejemplo. Estamos tratando de integrar dos cosas en el curriculum (.....) son dos verdades que están, lo científico y lo trascendental".(V, en K1, pág. 2).**

Años después, desde las largas y múltiples entrevistas que realicé con motivo de esta tesis, pude diferenciar el lugar que, a su vez, tenía lo mítico en los propios docentes, particularmente entre Vicente y Paula y ver que, aún entre los aborígenes, lo mítico o religioso plateaba diferencias y aún conflictos (no tanto por lo mítico ancestral sino por las discrepancias emergentes de su pertenencia a diferentes grupos evangélicos):

**"...salían los chisperíos adentro (...) entonces ahí uno tenía que hacer 'olé' y ponerse a un costado y no participar" (P, pág. 43).**

Sin embargo, adecuar el curriculum escolar desde dimensiones, saberes, lógicas y énfasis de la cultura aborígen no implicó para algunos de estos docentes una aceptación acrítica de dicha cultura. 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).**

Sin embargo, el esfuerzo por construir curriculum desde un intento por recuperar la matriz e identidad cultural mocoví—como condición indispensable de un diálogo intercultural— requería optar por un cambio de sentidos en cuestiones

simbólicamente claves. Esto, que demandó un arduo trabajo de reflexión crítica y aprendizaje de los propios docentes, requería, por ejemplo, decidir sobre el modo de dar cumplimiento a las normas sobre actos escolares. ¿Cómo recordar, desde la perspectiva de esta comunidad, efemérides como el “descubrimiento” de América, el Día del Aborígen o la misma Revolución de Mayo?

Precisamente, en el mes de mayo de 1995, al preguntar si harían un acto para el día 25, Martina, ya presentada como uno de los personajes claves, responde:

**“No, actos como se hacen generalmente en las escuelas, no. Esas fiestas no las festejamos. Festejamos por ejemplo la semana del aborígen que las otras escuelas ni se enteran... Nosotros lo que hacemos es pensar con ellos por ejemplo cuál era la situación del aborígen en esa época, por ejemplo qué hicieron, qué consiguieron los aborígenes en la semana de mayo; pero actos formales no”** (Martina, en K4, pág. 7).

Años después recordaba:

**“...el 12 de octubre se fue trabajando..., en realidad en esta escuela siempre tratamos de mostrar las dos..., la verdad que puede tener el conquistado y la verdad que tiene el conquistador, pero siempre haciendo hincapié en que cada uno pueda descubrir realmente lo que aconteció, lo que pasó, por duro que sea, ¿no es cierto?; indudablemente los adultos lo transmiten en sus charlas con los chicos y todo...; lo que yo rescato como positivo cuando llega esa fecha es la concientización que se ha ido pudiendo hacer a nivel sociedad, a partir de estar esta escuela y de hacer un trabajo diferente en esta escuela — sí— que es precisamente el cambio de actitud que han tenido en otros establecimientos, ya no es el acto desde Colón, sino que también van cambiando la forma de trabajar el tema del 12 de octubre, no es unidireccional, digamos — claro— y eso se ha ido logrando gracias a..., a partir de que está esta escuela porque hemos ido abriendo camino, es decir, bueno..., llegaba la fecha del 12 de octubre, vamos a proponer nosotros como institución y como interesados directos, un tipo de trabajo que permita a otras instituciones ir conociendo esto”** (M, pág. 4).

Este texto no sólo pone en evidencia la amplitud del espectro ideológico presente por entonces entre los docentes de esta experiencia (desde el eclecticismo de las *dos verdades* de Martina, hasta la opción militante por la *causa indígena* de Paula), sino la subsistencia de estas diferencias casi diez años después.

Más allá de estas discrepancias, este esfuerzo de adecuación y construcción curricular requirió también la producción de algunos textos específicos para la

lectura infantil. Al respecto, la maestra Martina expresaba:

**"...yo hice dos libritos que llevamos a la Feria del Libro; y el libro Viajero que es donde anotamos las anécdotas. Escribimos en mocoví y en castellano. En mocoví lo que uno escribe lleva pocos renglones, porque usan pocas palabras. Ellos dicen con una palabra todo lo que tienen que decir. Esto no está en ningún libro; estoy tratando de sistematizarlo". (Martina, en K4, pág. 6).**

Ahora bien, la modalidad de sistematización más institucional de la lengua mocoví fue la del ya comentado Consejo de Idioma. A través de él se procuraba hacer viable una experiencia educativa bilingüe, en el contexto de la necesidad de construir consensos idiomáticos al interior de la comunidad (de acuerdo con algunos testimonios, había disputas entre grupos religiosos que habían intentado traducciones bíblicas al mocoví).

Esta decisión institucional fue acompañada de otras iniciativas organizacionales, a través de las cuales se intentaba sostener el proyecto curricular de la escuela.

La más ambiciosa fue el intento de lograr el funcionamiento de la experiencia en jornadas completas; pero los tiempos políticos no eran por entonces propicios para las erogaciones que esta propuesta implicaba:

**"La reorganización de jornadas completas lleva tres años. El trámite es de tres años porque para la parte edilicia no nos da y el presupuesto requiere más personal docente, implica trabajar con asistente social para comprobar la necesidad de jornada completa..." (Paula, en K1, pág. 3).**

Tampoco lograron organizar, como se lo habían propuesto inicialmente, una escuela ciclada en sentido estricto. Esto requería que el colectivo docente que progresivamente se había ido integrando para esta experiencia (con todo el esfuerzo que esto había implicado en la revisión de la propia formación), pudiera permanecer en situación interina durante un tiempo en la escuela a los fines de reunir antecedentes suficientes como para titularizar y estabilizarse en ella.

Precisamente, al preguntarle si habían podido organizar una escuela ciclada, Vicente responde: **"no es como algunas experiencias...hay una escuela que trabaja... (en forma ciclada y no graduada) -¿la escuela Echagüe?<sup>134</sup> -sí la es-**

---

134. Hago referencia con la pregunta a una escuela de la ciudad de Santa Fe que había tomado la iniciativa de avanzar en una experiencia de enseñanza no graduada, con una obstinación notable frente a las dificultades y la falta de apoyo oficial. Esta escuela fue una de las opciones que consideramos como caso posible de estudiar en la investigación sobre Gestión Escolar en Condiciones Adversas.

cuela Echague; no sé por qué no ha sido evaluada. Yo la conozco de adentro... el problema que ha sufrido es el cambio de maestros, es el problema de los traslados...no se adaptan. Paula acota: "este año les 'abrieron' los cargos... Vicente nos explica: "Se había tratado de 'cerrar' los cargos; ahora con lo que dice P.. esto es un petardo<sup>135</sup>. Nosotros pedimos que nos cierren los cargos... si hay una evaluación cada seis años hay que por lo menos conservar el equipo....el docente se podría titularizar (...) que se quede en la escuela hasta que termine la experiencia" (Paula y Vicente en K2, pág. 6).

En cambio, sí se las ingeniaron para agrupar a los chicos de manera flexible, de acuerdo con sus avances y no necesariamente con su edad:

**"Agrupamos de acuerdo al ciclo de vida (de ellos), no por edad. Tratamos pero no nos dio la parte edilicia. Lo hicimos ciclos a nivel oficial, pero somos conscientes que no es así. Hay 10 docentes a cargo de grados, pero pusimos 8 secciones. Nos quedan 2 docentes. Trabajan en áreas, se cruzan docentes para que los chicos se vayan acostumbrando a distintas personas. Tratamos que los chicos reciban lo mejor de cada uno, (...) todos los años son de todos los maestros y viceversa. El jueves vino el supervisor; como estaba todo implementado lo aceptó..." (P, en K1, pág. 3).**

Para adecuarse a las necesidades de estos agrupamientos y distribuir los niños en distintos turnos según ciclos (por la mañana el primero y el segundo, por la tarde el tercero), la escuela funcionaba de manera continuada desde las 7 horas hasta las 18. A tal efecto, los docentes acordaban entre ellos el horario de trabajo de cada uno para garantizar que nadie trabajara más de lo que correspondía:

Paula explica: "Los porteros vienen a las 7, los del comedor a las 7,30, los docentes a las 8 hasta las 18 horas" Vicente completa: "Después se enganchan con adultos (...) Se ha conseguido que los maestros no trabajen demás (habla de un acuerdo entre ellos) (...) Cumplen su horario" (Paula y Vicente en K1, pág. 4).

Como en el caso de la Escuela "Peña", estas iniciativas curriculares y organizativas no fueron posibles sin transgresiones:

**"...hay luchas entre nuestros planteos y los de la escuela común, hay**

---

135. En el sentido de que con esta noticia estallaban sus expectativas de que prosperaran favorablemente las gestiones para que la escuela "Somos" fuera preservada por unos años del continuo cambio de docentes, al 'cerrarse' a la competencia de quienes pudieran tener mayores antecedentes formales en los concursos anuales.

**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 el escritorio de Paula había una máquina de escribir eléctrica nueva que nos llamó la atención. Con ella elaboraban textos para la escuela, proyectos e informes para obtener financiamientos, etc. Pregunto si había sido comprada con el subsidio del Plan... Paula nos explica que con ese subsidio no se podía hacer esa compra, pero **"...pequeñas mentiritas, la hicimos pasar por armario, aunque a un armario no se parece..." (Paula, en K7, pág. 1).** Se trataba de ayudas focalizadas para ser afectadas a gastos cuyo destino se determinaba desde escritorios distantes y con la rigidez propia de programas masivos. De esta manera, entre las necesidades apremiantes de las escuelas y la arbitrariedad de las burocracias centrales se creaban las condiciones para simulacros conocidos por todas las partes.

**Así, desde un genuino esfuerzo de descentramiento y reconocimiento del otro diferente, el sujeto alumno de esta escuela, su comunidad de pertenencia y su cultura, se desarrollaron prácticas institucionales de revisión de la propia formación, de investigación y de adecuación curricular y organizativa. Sin embargo, este esfuerzo no redundaría sólo en pertinencia pedagógica, constituiría en sí mismo, en tanto que modalidad institucional de acción, parte de un curriculum total cuya incidencia es difícil de evaluar a la distancia:**

**"...sé que algo ha quedado, sé que en algunos de todos algo de la autonomía y de la relación del conocimiento y la autonomía, en algunos, algo ha quedado; sé que es necesario seguir peleando desde donde uno esté por cambios de política educativa..." (P, pág. 45).**

#### ***b) Prácticas específicas que reivindican a los niños aborígenes como sujetos del derecho a la educación***

Todo este empeño institucional por reconocer a estos niños en su idiosincrasia y necesidades particulares, derivó en prácticas específicas que procuraban su consideración como sujetos iguales y diversos de derechos educativos.

- *"Cambiamos (...) se soltaron...":*

Lograr que los chicos se expresaran era una de las condiciones que los directivos y docentes de la Escuela "Somos" consideraban básicas para su proyecto intercultural bilingüe. Para el sentido común de muchos maestros y pedagogos, este logro requería de un cambio en estos chicos. Sin embargo, Vicente recuerda que los alumnos comenzaron a expresarse cuando los docentes cambiaron

en su actitud hacia ellos:

En otras escuelas habían sido **"callados, no decían nada, al maestro no le contestaban nada"** **"...eran reacios porque no eran entendidos, ni comprendidos, ni satisfechos en sus mínimas necesidades; yo no creo que ellos hayan cambiado de actitud, ellos...tienen su actitud natural (...) yo creo que los que cambiamos de actitud fuimos nosotros (...) cuando el chico se soltó es porque el docente ha ido cambiando cosas, hasta que dio con lo que el chico significaba como natural;** tal vez el docente no se haya dado cuenta de que él ha sido quien tuvo que cambiar (...) cuando el maestro de música decía: *¡se soltaron!*, es porque **él tuvo que brindar una forma, un espacio, un ámbito donde el chico fue natural,** pero no cambió, el que cambió fue el maestro (...) es mi forma de ver la cuestión ¿no?" (V2, págs. 13 y 14).

Cuando en una de nuestras primeras entrevistas (año 1995) conversaba con Vicente y le manifestaba mi sorpresa porque **"en principio, el chico aborigen, es muy, digamos, introvertido, poco expresivo, más bien parco, hasta hosco a veces en la relación con el no aborigen"** y le había escuchado relatar a una de las maestras **"a C..., me parece y a otro docente hablar, ¡mirá cómo se expresa, mirá de qué manera me habla!"**, destacando que yo mismo había observado a los chicos **"tomándole el pelo al maestro, así... haciéndole bromas, en una actitud distendida donde se expresaban con mucha apertura, facilidad..."** concluyo preguntándole si **"ese cambio en las actitudes vos lo..., de alguna manera lo adjudicás a algún proceso en especial, a algún trabajo que específicamente desarrollaron los docentes, a algún clima de escuela...?"**, este director me responde aportándome una categoría clave para entender estas manifestaciones: la categoría de **hábitat**.

En efecto, aquellas escuelas en las que los niños eran renuentes a expresarse no pertenecían a su hábitat. En éste ellos se comportaban con la soltura y hasta picardía que yo había observado, pero **"la que no formaba parte de ese hábitat era la institución"**. Es entonces la escuela "Somos" la que logra incorporarse a ese hábitat<sup>136</sup>, mediante el esfuerzo de apertura y descentramiento cultural de sus maestros; es la escuela la que se convierte en un lugar de condiciones apropiadas para que la vida de estos niños aflore y se manifieste.

- *"...libertad para manejar sus propios tiempos (...) su propia organización":*

Hacer de la escuela un hábitat para los chicos implicaba interpelar a los aborígenes diciéndoles **"bueno, acá tenés la escuela ¿qué hacés con la escuela,**

---

136. "Lugar de condiciones apropiadas para que viva un organismo, especie o comunidad animal o vegetal" DRAE, 22ª Edición.

cómo la organizás en función de lo que vos estás pidiendo que hagan?" (V2., pág. 6) y a los docentes: **"bueno, acá tenés este espacio, horario, tiempo, espacio físico, tiene que responder únicamente a las reglas de apuntar a un trabajo intercultural..."** (Ibídem).

De esta manera, recuerda Vicente, docentes que estaban acostumbrados a que **"la campana les manejaba los tiempos"** (Ibídem) son desafiados a pensar que podían planificar de otra manera la distribución de los recreos, a trabajar por "bloques" los horarios, a reagrupar a los chicos del grado que presentaban marcadas diferencias en su nivel de avance en los aprendizajes previsibles<sup>137</sup>:

**"...entonces hubo propuestas de maestros de decir, mirá, yo tengo dos grupos muy distintos, yo propongo trabajar dos horas con este grupo y que se vaya a su casa, y trabajar dos horas con este grupo..., perfecto, todo aceptado, siempre y cuando tenga un fundamento"** (V2, pág. 7).

Claro está que, en coherencia con el enfoque pedagógico de fondo, esta libertad tenía como referencia y límite las necesidades de los alumnos. Cuando años más tarde incorporan el 8º y 9º Año, el horario de los docentes debió adecuarse a las posibilidades de concurrencia de los chicos:

**"había un acuerdo tácito en todo esto de que la decisión que se tomara era en función de la institución (...), te doy un ejemplo concreto (...) generalmente, el profesor, de acuerdo a toda su organización va planteando los horarios disponibles para el dictado de horas cátedras (...) cuando nosotros organizamos el octavo y el noveno lo planteamos en función del horario que podían venir los alumnos, es decir que ese era el requisito indispensable (...) esa decisión era en función de la institución, en este caso, no de la conveniencia personal del docente..."** (V3, págs. 1 y 2).

En este sentido, la decisión más importante para que los docentes se adecuaran a la idiosincrasia y necesidades de los niños aborígenes fue para Vicente **"la casi obligación de la capacitación de todos los docentes en el sistema de educación bilingüe intercultural"** (Ibídem, pág. 1).

Transcurrido un tiempo, Vicente y otros directores de escuelas para aborígenes lograron que este requisito fuera exigido formalmente por una resolución del Ministerio de Educación:

---

137. Al comenzar la experiencia debieron agrupar a los chicos por edades biológicas ya que de muchos carecían de información oficial respecto del último grado cursado y sólo contaban con la que los padres les brindaban.

"...uno de los acuerdos que habíamos hecho con las escuelas Tobas de Rosario, que habíamos propuesto al Ministerio de Educación, era que... ( incluso se sacó, hubo en un momento un ministro de educación, allá por el año '96, '97, creo que fue..., un ministro de educación que sacó una disposición) los docentes que se inscribieran para este tipo de escuelas tuvieran un proceso de preparación previa al ingreso (...)ellos tenían (...) tomar algunas clases de perfeccionamiento (...) de conocimiento desde la propuesta de lo que estaban haciendo los docentes" (V3, págs. 9 y 10).

Pero el modo más concreto y a la vez altamente simbólico de indicar a los nuevos docentes quiénes eran los referentes profundos de este proyecto pedagógico, fue sin duda el de pedirles que se interiorizaran de esta propuesta por boca de "los directamente interesados que era el Consejo<sup>138</sup>; se reunían con el Consejo y el Consejo les explicaba qué, ellos como comunidad, esperaban de la escuela, y a su vez le daban alguna indicación, orientación sobre los principios de esa cultura..." (Ibídem, pág. 10).

- "...tantas posibilidades como cualquier otros chico":

En el caso de Vicente, todos estos esfuerzos encaminados a la concreción del proyecto de la escuela "Somos" apostando a las posibilidades educativas de estos chicos, tuvo que ver también con una situación familiar para la que encontró contención y asesoramiento adecuados que desarrollaron en él la convicción de que, casos como uno de su propia intimidad y el de estos niños aborígenes tenían

"...tantas posibilidades como cualquier otro chico; el asunto es orientarse para darle lo mejor, así que cuando llegó el momento de que vaya, por ejemplo, a **estimulación temprana**, que fue todo un proceso de aprendizaje para uno, ¿no?, **yo de ese trabajo tomé cosas, incorporé para mí cosas que la escuela común tendría que tener, y hacerlas, como el tema del trabajo individual** en algunos aspectos (...), como es el tema de la importancia de lo que es **la relación social**, ahí profundicé mucho el tema de los estudios relacionados con los procesos de aprendizaje, leí Piaget, leí los anteriores a Piaget..." (Vhv1, pág. 10).

- "...dejar de ser seres en pretérito...":

Junto a la estimulación temprana, Paula, la vicedirectora, se planteaba también, desde el inicio, el reconocimiento y valoración de la cultura de los peque-

---

138. Se refiere al Consejo de Idioma que, como ya se ha explicado, estaba conformado con representantes de la Comunidad aborígen.



ños que ingresaban a primer grado, como modo de afirmarlos en su autoestima:

**"...chicos que tienen su primer ingreso en la escuela fueron alfabetizados en el primer año del primer grado y yo me acuerdo que el acto de fin de año fue de lecturas de textos redactados por ellos que eran historias contadas por los adultos, muchos de ellos analfabetos, y que el objetivo de la escuela era rescatar y hacer uno de esa parte de la cultura para preservar la memoria y que se oficialice y dejar de ser seres en pretérito..."** (P, pág. 34).

Años más tarde, ya fuera de esta escuela, Paula sigue alentando situaciones que favorezcan el reconocimiento e integración de estos chicos con sus pares de otras escuelas y otros orígenes étnicos y sociales. Así, relata un día en que Alejo, entonces Jefe de la Comunidad, llega a una escuela que por ironías de la historia se llama Julio Argentino Roca, con los chicos de "Somos":

**"...cuando viene A... con los chicos (y ya vienen con chicos de 8°, 9° año) los esperan acá los chicos de acá con toda la historia del origen de esta escuela, entonces hacen un intercambio, cómo surge esta escuela, cómo surge la escuela de ellos, qué les gusta hacer, qué no les gusta hacer, estaban enloquecidos, cuando fuimos al río acá nomás que estos los estaban esperando con las cañas de pescar, todo, fuimos al camping y se armó, se sacaron los zapatos, jugaron a la pelota; si vos le preguntás al día de la fecha a las chicas qué es lo que más le gustó, le gustaron los chicos, el intercambio, lo que no le gustó es el baile en vóley que le dieron las chicas [ríen] — las dejaron planchadas; el hijo de doña T... arrasó acá, todas le echaron el ojo..."** (P, pág. 35).

Paula finaliza su relato recordando que al finalizar la jornada de intercambio, los chicos de ambas escuelas se juntaron en un local de enfrente y

**"...en el patio grande que tenía ahí nos juntábamos, hacíamos una ronda, todo así, los chicos de acá le mostraron, como habían tenido el taller de tango y folclore, bailaron para ellos y después los chicos de la comunidad mocoví tocaron la flauta, cantaron, o sea, era yo sé hacer esto, por qué lo hacían, dónde lo habían aprendido, no se querían ir, no se querían ir, llegó la hora de comer y tenían que volver, dicen: "no, no, si con lo que trajimos para comer ya está", nosotros habíamos preparado mateada, todas esas cuestiones; yo digo: ¡la pucha!, pensar que cuando empezamos la escuela se mataban por un pedazo de pan, eran expresiones animales y primitivas por sobrevivir y por manotear un pedazo de pan, en este momento, yo digo, había pasado..., para mí era una cuestión de gran transformación... de desplazar (se refiere a**

posponer la necesidad de comer que había dejado de ser algo apremiante) **por el momento de intercambio, de estar con el otro en el encuentro de jóvenes"** (P, pág. 35).

Al representarnos juntos (entrevistada y entrevistador) aquella escena, en la perspectiva del tiempo transcurrido en el desarrollo de una experiencia de educación de pretensiones alternativas, Paula valora estos hechos como un logro y lo confronta con la necesidad de algunos discursos oficiales del momento:

**—¿cuántos años habían transcurrido en esos chicos? — y te estoy hablando de 8° y 9° [...] ..y si la historia empezó en el '92, 8° fue acá en el 99, y habrá sido por el 2000 — claro, por ahí en ocho años, esos chicos prácticamente la mitad de su vida, quizás más, habían pasado por la experiencia de la escuela —entonces, yo tengo acá** (continúa Paula señalándose la frente) **una imagen de dos hermanitos matándose por un pedacito de pan, en el comedor de la escuela, y acá desplazando el horario de comer, digo el gobierno cuando viene a decir que inventen estrategias pedagógicas y que no centre solamente en estas cuestiones anecdóticas como que tienen hambre, como es una anécdota, [ríen], viste, que tienen frío, yo digo, cuánto posibilita las necesidades básicas satisfechas y empecemos a hablar de calidad y equidad** (alude a la calidad educativa) **en un marco de calidad y equidad de vida, porque nos podemos romper el coco pensando cosas, pero si no van juntas, o medianamente juntas o cercanas, o por lo menos que puedas verlas ahí cerca para que el deseo y la fuerza generen, viste, el movimiento, entonces yo veía esto y decía: ¡no puede ser! y eso yo creo que es un logro"** (P, pág. 36).

Junto con estas estrategias, tan efectivas y viejas como el hombre mismo (en las que la convivencia y la libido derrumban barreras culturales ancestrales), también apelaron a las competencias deportivas. En una de ellas es en la que se produce la respuesta (ya relatada en este texto) a aquel insulto pronunciado en el fragor de un partido: **"cuando les gritaron: ¡indios de mierda!" (y alguien responde) "sí, ¿y qué?"** (P, pág. 33). Se había pasado de una condición étnica que se aceptaba como motivo de humillación a una condición que estaba asumiéndose con orgullo y altivez, y a este tránsito la escuela no había sido ajena.

- *"no sufrieron más las pérdidas prematuras de los dientes":*

En ese mismo sentido y como expresión de políticas y procesos que deben ir juntos para lograr algún tipo de transformación pedagógica, Paula recuerda el trabajo realizado para mejorar la salud bucal de los niños de la comunidad mocoví, con la colaboración de un grupo de odontólogos que le propusieron un

plan de salud bucal que la convenció<sup>139</sup>:

"...cuando van con un plan de salud, que realmente era un plan de salud, mi actitud fue diferente, y los chicos, a los odontólogos, la familia y todo el trabajo que se hizo fue realmente de salud —claro— y vos ves la boca de esos chicos sin violencia y aplicando salud en la población, que no torturaban a nadie, no agujereaban a nadie, sino que lo que se hacía era prevención, y sin violencia, deben ser **uno de los pocos seres humanos que veo que van corriendo con los brazos abiertos al odontólogo, porque todo el mundo dice odontólogo y ya se pone tenso..**" (P, pág. 37).

De esta manera, como consecuencia de este plan (que incluía el cepillado diario en la escuela), confirma Vicente en otra entrevista, los chicos "no sufrieron más las pérdidas prematuras de los dientes" (V2, pág. 3).

En síntesis, por acción de la escuela e iniciativa de un grupo de odontólogos lúcidos y sensibles, comenzaban a desaparecer las bocas desdentadas de niños y jóvenes de esta comunidad; una imagen que siempre ha sido signo y estigma inequívoco de injusticias casi naturalizadas en las *fotos de la pobreza* que recorren el mundo:

**"la mayoría a los... antes de los 10 años ya perdía (...) dientes"** (V2, pág. 13).

Son experiencias de convivencia entre adolescentes que comprobaban todo lo que tenían en común, más allá de sus diferencias identitarias.

- *"esta vez la estrategia fue pelearla"*:

Esta lucha obstinada por el reconocimiento de estos chicos como sujetos de derecho continúa, aún con la ausencia del impulso crítico que le diera Paula (la vicedirectora) hasta la partida de Vicente que, como ya se ha dicho, se produjo en el año 2000.

Uno de los logros finales de esta obstinación fue la compra de un terreno de una manzana entera para el nuevo edificio de la escuela donde funcionó el EGB3 y comenzó la gestión del ciclo Secundario completo para los niños aborígenes de Recreo:

**"— ¿tuviste la misma estrategia, aquella de ir a Diputados para conseguir apoyo o...? — no, esta vez la estrategia fue pelearla..., porque los fondos fueron, digamos, de nivel nacional, la estrategia fue ir a pelear**

---

139. Se refiere a que su actitud cambió en relación con propuestas anteriores que le parecieron violentas y forzadas y a las que les había cerrado la puerta literalmente.

**a Buenos Aires, yo, con gente de la comunidad, que a todos lados donde iba me acompañaba gente de la comunidad**, fuimos muchísimas veces a Buenos Aires hasta que conseguimos, estuvimos yendo más de un año hasta que conseguimos el dinero, lo compramos — *era a través de Plan Social o...?*— no, no, no, del INAI, del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas — *ajá*— pero con proyectos, con... trayéndola a la gente que venga acá a la escuela [*interrumpen para traer mate*] — *...o sea lo conseguiste a través del INAI* — sí, ese era un poco..., lo que pasa es que eso era un poco la dinámica de trabajo y esa era un poco la forma en que..., **yo personalmente siempre creí que es la forma de conseguir, es peleándola, por eso se hizo...**" (V1, págs. 11 y 12).

- *"...para nosotros nuestros derechos son las leyes":*

Esta afirmación de Alejo, el entonces Jefe de la Comunidad, resume la convicción y la fuerza que sostuvo y aún sostiene esta lucha.

**"...hay que ser muy fuerte, porque es muy difícil discutir con gente que sabe. Ellos saben las leyes, pero nosotros tenemos nuestros derechos; para nosotros nuestros derechos son las leyes; sino, todo es imposición.** Nosotros queremos que los chicos aprendan todo lo que hay que aprender, pero que también respeten lo nuestro. **El sistema de educación nos margina y nos deja fuera de todo; tenemos que luchar mucho porque si no todo tiende a desaparecer. Por eso que peleamos con muchos, nosotros cuando empezamos no teníamos nada; no teníamos ni un marco legal"** (Alejo, en K7, Págs. 5 y 6).

Para aprender *lo que hay que aprender*, es decir aquello que les requería y requiere un sistema hegemónico como condición de un mínimo de inclusión y, al mismo tiempo, lograr que los chicos respetaran lo propio, su cultura, fue necesario construir una nueva institucionalidad para su lucha. Ésta, como ya se expuso, fue una nueva escuela que, al menos por unos años, intentó el rescate y revalorización de lo les es propio y, desde esta revalorización, trabajó en un diálogo crítico entre ambas culturas, a través del bilingüismo y la interculturalidad, desde la reivindicación de estos niños como sujetos del derecho a la educación.

### ***c) Prácticas que reivindican los derechos de la comunidad aborígen a mejores condiciones materiales de vida***

- *"...transformar esa justicia social en hechos concretos":*

Así, en el afán de atender a estas expectativas y demandas de la comunidad aborígen y desde las concepciones y convicciones del grupo de docentes que los

apoyaron, la escuela fue más allá de lo que suele entenderse como *su función específica* para reivindicar el conjunto de derechos de esta comunidad y acompañarlos en la lucha por su reconocimiento y ejercicio.

Sin embargo, esta presión comunitaria era ejercida por lo que Vicente llamaba sus líderes, no así por los demás, cuya representación de la escuela estaba todavía asociada al fracaso y a la ofensa. A estos había que mostrarles que otra escuela era posible e importante para ellos:

**"...Los líderes eran quienes mejor entendían el tema y son quienes llevaban adelante toda esta cuestión de la escuela, ¿no?, pero la gran mayoría del resto de la familia, con toda la historia esta del fracaso de los chicos en la escuela, (...) la veían como una cuestión más, para ellos no era muy importante la escuela, y por lo tanto la escuela era la que tenía que decir, que tomar el papel y decir, ¡no! la escuela es importante. Entonces la escuela tenía que ofrecer cosas para que ese chico vea, ese padre vea que la escuela para ese hijo es importante. Entonces, bueno, empezamos con el tema (...) del rescate de la cultura que era una cosa que ofrecía la escuela solamente; le ofrecimos una cuestión que tenía que ver con la **alimentación** (porque ninguna escuela de la zona tenía **comedor escolar**); con la cuestión de un plan de **asistencia médica**, esto se extendió a lo odontológico; se fueron dando cosas desde la escuela, se fueron brindando cosas desde la escuela por una cuestión de que la comunidad tuviera, **se concientizara de que la institución iba a ser un aporte importante para su... por lo tanto que los chicos tenían que ir a la escuela...**" (V2, pág. 11).**

De esta manera, en un juego de fuertes expectativas de unos y ausencia de ellas en otros, y del deseo de responder a los primeros y generarlas en los demás, Vicente, el director, asume la tarea de *demostrar* la importancia de la escuela a través de la estrategia de dar solución a problemas concretos. Esta fue, además, su modo de llevar a la práctica institucional su propia concepción ideológico-partidaria:

**"...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 empezar a 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 justicia social un poco se puede ir dando en un tipo de política educativa, **transformando un principio partidario en una cuestión real y concreta de trabajo en una escuela...**" (Vhv2, pág. 3).

- *"...una forma de trabajo comunitaria..."*:

En el caso de Paula, desde otro encuadre ideológico, esta preocupación por las condiciones materiales de vida de la comunidad aborigen estuvo presente desde sus primeros contactos con ella, antes de la creación de la escuela. En este sentido, recuerda los proyectos que alentaron con otros compañeros, cuando aún residía en Buenos Aires y viajaba cuando podía a visitar esta comunidad:

**"Bueno después salió la posibilidad de hacer una huerta comunitaria....se hizo la huerta, pero cuando quisimos levantar la cosecha hubo una pedrada (granizo) y se perdió todo.** La idea era que toda (la ganancia) girara dentro de la comunidad y luego se volviera a invertir (...) ellos tenían ya en el Chaco una forma de trabajo comunitaria, lo que pasa es que con la 'Forestal'140... el alambrado... en realidad hoy hay nuevos oficios... **Con F...141 empezamos a participar antes que se abriera la escuela. Nos comunicamos con E... que es la presidenta de la comunidad como mujer,** por supuesto cuando le preguntamos cuáles eran sus necesidades nos decía las zapatillas. **Organizamos un festival en Luz y Fuerza,** había tanta gente, pasaban, pasaban y todos querían cantar. **Con lo que recaudamos compramos ladrillos..."** (P, en K7, pág. 3).

Sin embargo, una vez que ingresa como maestra a la escuela, Paula cede la iniciativa en estas cuestiones a Vicente, el director. Este, por sus vínculos partidarios, podía ser más eficaz en la gestión de apoyos provinciales y nacionales para la atención de este tipo de necesidades comunitarias. Desde entonces, Paula centra en los chicos sus esfuerzos al respecto, sin perder nunca de vista la resignificación pedagógica de todas las acciones asistenciales que la escuela desarrolló con sus alumnos.

A la hora de reivindicar este tipo de derechos básicos de la comunidad aborigen, Vicente y Paula parecían ubicarse desde diferentes lugares como sujetos políticos. El primero, formando parte de un proyecto político partidario que, aún con

---

140. Se refiere a la empresa forestal inglesa que operó en el norte santafecino y sobre la cual se volverá más adelante.

141. Un compañero de la militancia indigenista que luego sería también maestro de la escuela.

matices, era el suyo y cumpliendo el papel de mediador para que, en el caso puntual de esta comunidad, la *justicia social* tuviera un principio de concreción. La segunda, tomando distancia de poder político y reclamando desde fuera y desde abajo que el Estado cumpliera con su deber, asegurando las condiciones materiales de vida mínimas para que la acción pedagógica de la escuela pudiera ser fecunda.

- "...son cosas que han cambiado":

Más allá de estas diferencias, la escuela contribuyó a que algunos cambios en este sentido fuera perceptibles:

*"¿..y en cuanto al nivel de vida de la gente de la comunidad, hubo cambios?— (...)en cuestiones materiales que es lo que uno ve, gente que, por ejemplo, **cambió su rancho por una casa de material —¿tuvo algún apoyo, de Plan de vivienda...?— sí, sí, sí, eso era de la provincia, de la comuna, vivienda de ayuda mutua, necesitaban el material, la misma gente lo pedía; **hicimos que la gente pelee, que querían agua potable para sus casas**, había una canilla pública en la otra esquina y esa era para todo el barrio..." (V1, pág. 12). "**...son cosas que han cambiado, sala de primeros auxilios con médico todos los días...**" (V1, pág. 18). "...cosas concretas, claro, el comedor, trabajamos mucho para que esa calle (donde fuimos el otro día que estaba llena de barro...), en esa época era todo con mejorado, era la única calle de las de tierra de Recreo que en esa época tenía mejorado, hicimos todo el trámite, **la gente estaba re contenta porque podía salir los días de lluvia por la calle sin meterse en el barro**; en ese momento se hizo... **logramos que pasara la extensión del agua potable** porque el agua potable había que llevarla a la escuela y habían dos canillas públicas nada más en todo el barrio, entonces había gente que tenía que caminar cuadras y cuadras para llevar el agua, así que se distribuyeron más canillas de agua..." (Vhv1, pág. 14).***

También las mujeres de la comunidad aborígen hicieron su contribución, trabajando en el comedor escolar un año ad-honorem hasta que el gobierno provincial pudo retribuirles:

*"...en principio fue todo ad-honorem, trabajaron como un año ad-honorem, pero se peleó en ese sentido (...) había chicos desnutridos..." (Ibídem).*

- "...después venían los planteos de fondo...":

Sin embargo, Vicente y demás miembros del equipo tenían clara conciencia de

los límites de estos esfuerzos para dignificar la vida de esta comunidad, atendiendo a aquellas carencias que comparten con los grupos más expoliados de los clases populares:

**"...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 ser 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 laa 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).**

#### ***d) Prácticas que reivindican derechos específicos de la comunidad aborígen***

Más allá de esta conciencia de los límites para incidir en las cuestiones *de fondo*<sup>142</sup>, estos docentes acompañaron a la comunidad aborígen 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 documento<sup>143</sup>, 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 17<sup>144</sup>.

Sin embargo, aún quedaba un largo trecho por recorrer<sup>145</sup>. Nueve años después,

---

142. Esta cuestión será retomada en un segundo circuito hermenéutico, al momento de abordar el argumento central de esta tesis en la marco de un análisis transversal y comparado de casos y experiencias.

143. El detalle de estas prácticas se considera redundante en este apartado por haber sido desarrollado a propósito de otros abordajes en este mismo texto.

144. "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".

145. 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



ya alejado de la escuela, Vicente comentaría:

"...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...<sup>146</sup>

---

reconocimiento como a su posibilidad de ejercicio. En el caso de los derechos del aborigen 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 aborigen invitó a ejercer atribuciones concurrentes.

146. 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).

Ocurre que, como dijo Alejo hace ya muchos años:

**"...hay mucha gente que quiere plantear políticas de igualdad, pero hay otros políticos que quieren ser conquistadores, y así no puede ser..."** (Alejo en K7, pág. 6).

#### *e) Prácticas constituyentes de participación y democracia*

Las prácticas descriptas hasta aquí parecen originarse particularmente en convicciones y actitudes de un grupo de directivos y docentes que participaron en la gestación y desarrollo de esta experiencia. Sus esfuerzos de descentramiento cultural, para abrirse a la comprensión de la comunidad aborígen mediante la investigación y la formación, junto con las convicciones que los mueven a reivindicar derechos básicos de los niños y sus familias, permiten comprender gran parte de la experiencia educativa y social que generaron.

Sin embargo, ésta no hubiera sido posible si, desde el inicio, no hubieran convergido, por una parte, la voluntad de esta comunidad de requerir del poder político y de los docentes una escuela a la medida de las necesidades de sus niños y jóvenes y, por la otra, la apertura de aquel grupo de docentes y directivos para acoger la participación de esta comunidad en la construcción de esta experiencia, a través de un proceso que alentó siempre su apropiación social.

Vicente, ante la pregunta de que por qué hablaba siempre en plural, lo expresa de la siguiente manera:

**"sí es cierto; está bien, que yo di el puntapié inicial, pero a esta altura uno no puede anotarse todos los porotos. Siempre hablo en plural. Llegamos acá con E... (se refiere a una maestra que lo acompañó en los inicios) y después fuimos conociendo a la gente; se fue generando el Proyecto. Lo hice yo (su escritura), pero lo generamos con la gente"** (V,, en K3, pág. 8).

A su vez, esta apertura a la participación se planteó también en la relación que el equipo directivo propuso a los docentes.

Todo esto fue configurando un modo de gobierno y gestión democrática de la escuela "Somos" que, al ser inclusivo de la propia comunidad, bien puede significarse como constituyente y potenciador de la experiencia misma.

De esta forma es posible entender a esta última como expresión de una unidad de acción entre escuela y comunidad, en una articulación que a veces torna difusos los límites entre una y otra y en donde ambas son para la otra, según las cuestiones que se pongan en juego, referente y núcleo de su propia existencia.

- "...fundamentalmente los referentes de la comunidad y la dirección de la escuela":

El estilo de gobierno escolar durante la gestión de Vicente fue el de una suerte de cogestión entre líderes comunitarios y este director, con distinto peso de cada uno, según la naturaleza de las decisiones en juego:

**"...en el caso de mi gestión, si no hubiese sido el apoyo de ellos indefectiblemente no sé si se pudiese haber hecho lo que se hizo — vos decís...— en el apoyo (...) y en la participación activa de ellos, es decir, en todas las decisiones que yo tomaba como director..., fundamentalmente este núcleo de referentes de la comunidad que a veces se ampliaba a otra personas, estuvieron o participando o siendo los primeros en tener conocimiento de las decisiones que pasaban por la escuela, y en todo lo que es gestión de la escuela, de distinto tipo, ya sean pedagógicas, ya sea infraestructura, de cuestiones legales, todo lo que hacía a la gestión de la escuela" (V2, pág. 15). "...el peso de las decisiones estaba en los referentes (...) fundamentalmente los referentes de la comunidad y la dirección de la escuela" (Ibídem).**

Dentro de los referentes comunitarios, se destacaba el papel de Alejo, en su doble carácter de Jefe de aquel colectivo y docente de la escuela, convirtiendo a la gestión en la cogestión de un binomio:

**"...A..., en su doble rol de referente comunitario, o en ese momento jefe de la comunidad y docente aborígen, pero más lo hacía como referente y como jefe de la comunidad que como docente, pero en alguna circunstancia él también daba su participación como docente de la escuela" (Ibídem).**

La participación de los docentes, en cambio, no incluía el momento mismo de la toma de decisiones, teniendo lugar en el proceso de consulta previa y preparatoria de este momento. Al parecer, predominaba una representación de la gestión directiva como una práctica que se ejerce en soledad y cuya responsabilidad pesa sobre los hombros del director o de un grupo de líderes; en este caso, los llamados referentes de la comunidad aborígen:

**"...previo a eso, si eran decisiones que tenían que ver con el funcionamiento de la escuela, (...) los docentes conocían y ellos hacían su propuesta, después las decisiones las tomábamos en función de las necesidades o lo que veíamos como conveniente desde la escuela y desde la comunidad" (Ibídem).**

Formado en una experiencia de gestión democrática, Vicente recordaba haber

aprendido y valorado los beneficios de la participación docente durante sus años de trabajo en la Escuela Zaspe (dirigida por Carmen, que luego fuera directora de la Escuela "Peña", otro de los casos analizados en esta tesis), afirmando que cuando las tareas de director se distribuyen entre el colectivo docente **"el tema de la responsabilidad de la escuela no es tan pesada para el director, (porque) somos todos responsables..."** (Vhv1, pág. 7). Sin embargo, cuando tuvo a su cargo estas funciones, las ejerció con su propia impronta:

**"...uno puede acordar muchas cosas pero la decisión es de uno solo, encarna la decisión de la escuela, ¿no?"** (Vhv1, pág. 12).

Como ya se expuso al caracterizar a este personaje de la escena escolar de "Somos", Vicente tenía muy claro, en relación a sus propias aspiraciones, la diferencia entre participación real y simbólica:

**"...para participar uno tiene que participar en niveles donde pueda tener algún poder de decisión..."** (Vhv1, pág. 12, ya citado).

- **"...un mix de distintos estilos de gestión":**

Puesto en situación de caracterizar su propio estilo de gobierno y gestión escolar, Vicente manifiesta:

**"...para categorizarla dentro de qué tipo de gestión (...) yo veo más que ha sido un mix de distintos estilos de gestión que, de acuerdo al momento, la circunstancia, la instancia, el contexto, se iba ajustando; porque en realidad mucha gente de afuera pudo haber visto que pudo haber sido una gestión (por algunas circunstancias de decisión o toma de decisión que se debieron tomar en su momento) que fue autoritaria, pero a lo mejor en ese momento se necesitaba un sesgo de decisión rápida y como que tomar la decisión y después exponerlo a consideración — sí— no en consideración sino en conocimiento del grupo que en realidad estábamos trabajando, de las decisiones que se tomaban; y para otros pueden haber dicho: es una gestión (...) un poco deliberativa, porque si se pensaba, se meditaba, se analizaba, y se consultaba..."** (V3, pág. 1).

- **"...marcando un rumbo...":**

Este estilo firme y abierto a la vez, incluía la persuasión:

**"La característica de V... fue nunca decirnos eso está mal. Nunca nos dijo que algo estábamos haciendo mal. Siempre nos decía miralo, volvé a pensarlo. Eso yo lo aprendí de él."** (Martina en K5, pág. 3). Pero, además, al

menos para la maestra Martina, en la persona de Vicente se condensaba la propia institución:

"...quién decía: 'a ver gente, el maestro va a hacer este aporte, debe tener en cuenta el aporte de ese consejo', ¿quién era?: el director de la escuela — *claro*— **había una persona que iba conduciendo —marcando un camino— marcando un rumbo, marcando un rumbo, después cada uno le ponía su propia personalidad en el trabajo, pero los objetivos eran institucionales** y todos trabajábamos para lograr esto a nivel institucional y a nivel comunitario; después teníamos un diálogo muy fluido, una comunicación permanente, yo a veces me pongo a pensar, ¿no?, ahora nos vamos de la escuela, nos vamos, el maestro se va, cada uno para su casa (...) antes sabíamos que a las 12:00 el director esperaba en la dirección, todos los maestros subíamos a la dirección y **no era para bajarnos línea...**" (M, pág. 13).

De cualquier manera, lo que parece estar muy en claro en Vicente, es que la dirección escolar es una práctica política en la medida que implica **"tener algún poder de decisión con respecto a ciertas y determinadas cosas que se puede hacer por la gente"** (Vhv1, pág. 12 ya citada). Para ejercer esta práctica hay que contar con un grupo que tenga sentido de pertenencia y claridad acerca de sus respectivas funciones para que la institución *salga adelante*:

"...una de las cosas que siempre me cargaban, **el tema de la pertenencia a la institución y el tema de la función** en el caso de los docentes, bueno, todos los docentes, pero este con función de maestro de grado, este con función bibliotecario, este con función director; todos no docentes, este con función portero, este con función cocinero, este con función...; de que **cada uno haciendo su trabajo realmente (...) la institución salía adelante**" (Vhv1, pág. 13).

- **"...al conocer sus derechos podían pelear":**

Este estilo de gobierno incluía la información permanente a los docentes sobre gestión cotidiana de la escuela:

**"...todo lo que se gestionaba en función de la escuela era de conocimiento de los maestros**, aunque sean cuestiones administrativas que por ahí al general a los maestros no les interesa" (V2, pág. 16).

En esta información se incluía la concerniente a los derechos de los propios docentes, sin los escamoteos desde los que se suele acumular poder:

**"...todos los docentes que están ahora, o que estuvieron en la escuela (...) recuerdan de la escuela o de la gestión de la dirección (...) que era**

la primera vez, por ejemplo, que **desde la dirección de la escuela se analizaba... o cuáles eran los derechos reales que tenían los docentes** porque..., el tema del manejo de licencias, por ejemplo, uno de los temas que **las direcciones lo mantienen medio como reservado para la dirección, será como una cuestión de poder**, no sé por qué, y **a través de eso los docentes por ahí al conocer sus derechos podían pelear**, fundamentalmente cuando se arman problemas con los escalafones de su clase; y eso siempre lo recuerdan..." (Ibídem).

- **"...tiene derecho por estar involucrado":**

Pero esta actitud se planteaba como reciprocidad a un compromiso:

"ellos eran partícipes de todo lo que pasaba, **la comunidad también los hacía partícipes**, así que **buscábamos niveles de compromiso**, esa era una forma de decir, bueno, realmente hay niveles de compromiso reales, no hay niveles de compromiso de la boca para afuera o en un papel; **el hecho de que uno esté involucrado en un proyecto** en una escuela tiene que conocer cualesquiera sean los detalles que están sucediendo en esa escuela, **tiene derecho por estar involucrado**, no tengo por qué estar ocultándole cosas, si es parte del proyecto; **como yo le exigía...**, no le exigía, sino **le pedía niveles de compromiso**, ellos también como docentes **tenían derecho a conocer** todo lo que se gestionaba, **pero ellos jamás lo demandaron, los docentes no lo demandaron sino que fue una decisión desde la dirección hacia fuera...**" (Ibídem).

Como ya se ha explicado, este compromiso implicaba anteponer a los propios derechos los derechos de los alumnos, facilitando sobre todo el acceso de los mismos a la escuela; esto podía implicar desdoblar horarios, pero adecuándolos a las posibilidades de cada docente:

**"Los docentes iban haciendo propuestas** fueron surgiendo cosas como estas, por ejemplo yo te comentaba **de desdoblar horarios**, cosa que **en una escuela común jamás se lo hubiesen permitido —¿sí?—** de trabajar turnos intermedio de los docentes, el nivel de compromiso de decir: 'yo no tengo problema de trabajar turno intermedio para que los alumnos puedan venir'; o porque tenían que cuidar temprano sus hijos porque los padres no estaban, o porque a media tarde, a las dos, a las tres de la tarde tenían que irse a la quinta a trabajar, entonces le quedaba un espacio entre las once y las dos, las tres de la tarde, había un grupo importante de alumnos, **y los docentes ofrecerse y decir, yo no tengo problema en trabajar..., y organizábamos los turnos en eso, en organizar proyectos alternativos para chicos que no podían venir**" (Ibídem).

- **"...ese modelo no era el único posible en lo participativo":**

En el caso de Paula, maestra y luego vicedirectora a cargo de la escuela, el aliento de estas prácticas tuvo que ver con cuestiones más vinculadas con el carácter intercultural del modelo pedagógico adoptado y con su apropiación por parte de los docentes. Interrogada sobre cómo caracterizaría aquella experiencia de gestión, en la perspectiva del tiempo ya transcurrido, expresa:

**"...yo creo que fue democrática y participativa";** pero aclara de inmediato: **"...desde lo deseable de la concepción pura de un modelo democrático pero tomando como que ese modelo no era el único posible en lo participativo"** (P, pág. 31).

En el caso de la escuela "Somos", esta experiencia tenía que hacerse en **"una convivencia de culturas, con esta cuestión de la participación de ancianos, o sea, se tomaba en base a la indagación de cuáles eran los referentes válidos, la participación se basaba en referentes que tal vez para este modelo de democracia no son válidos, pero en la convivencia de dos modelos culturales diferentes creo que eso lo hacía exitoso"** (Ibídem).

Apenas iniciada nuestra relación investigativa, ya Paula nos anticipaba:

**"Nosotros acá tenemos un régimen democrático; tratamos de respetarlos desde su historia; tratamos de cumplirlo por ejemplo con el Consejo de Idioma. Respetamos los conocimientos previos... ¿si no, dónde se articula lo intercultural?"** (Paula, en K2, pág. 7).

De esta manera explicaba y legitimaba un modelo de participación basado, como ya se ha explicado, en los jefes de clanes familiares como depositarios naturales de esta cultura aborigen.

Paula, entonces, al referirse a las prácticas de gestión escolar, pone el foco en la participación de estos referentes y en las decisiones que los incluían como sujetos de derecho sobre la educación de sus hijos y nietos. Para ella, el núcleo del carácter democrático de aquellas prácticas residió en esta suerte de empoderamiento de estos sujetos sociales con respecto a la educación de sus miembros más jóvenes.

Con respecto a la participación de los docentes, la preocupación de Paula estuvo centrada en las cuestiones pedagógicas. Así se desprende de lo observado durante el trabajo de campo en aquella escuela, durante el período en que Paula estuvo transitoriamente a cargo de la dirección. En este lapso, era frecuente verla reunida con grupos de pares docentes analizando problemas de aprendizaje de los niños y estrategias didácticas posibles, para acordar con ellos criterios y prácticas concretas al respecto.

- **"...creen que es una escuela de ellos":**

Alejo, por su parte, compara la situación al respecto antes de la creación de la escuela de **"no participación de los padres dentro de las escuelas en esa época... (en la que) nadie sabía nada lo que pasaba dentro de la escuela"** (A, pág. 6), con lo que ocurrió después:

**"...acá se han hecho muchas reuniones con los maestros; han venido ancianos, eso tiene mucha importancia. Tienen en la escuela reunión con las mujeres; vienen a la escuela. Se ha participado mucho con el tema de la salud. Acá la participación que se le ha dado a la comunidad es total. Ellos plantean las cosas con las que no están de acuerdo (...) a participación es diferentes a otras escuelas, es mucho más diferente de otras escuelas, porque creen que es una escuela de ellos"** (A, en K9, págs. 5 y 6).

*f) Prácticas de gestión que posibilitaron y dejaron huellas*

Ciertas prácticas institucionales no sólo posibilitan otras prácticas y ciertos logros (en tanto son estrategias) sino que dejan marcas culturales. En el caso de la escuela "Somos", algunos testimonios indicarían que estas marcas aún perduran en la cultura de su entorno social más próximo:

- **"presentes en (...) cada una de las instancias":**

Una de las estrategias de Vicente fue lograr que en todas sus gestiones críticas estuvieran presentes los miembros de la comunidad:

**"...cuando lo que habíamos decidido o lo que pretendíamos o lo que necesitábamos dependía de la decisión de terceros, en este caso funcionarios, supervisor o algún funcionario del Ministerio de Educación, la estrategia que siempre nos dimos, y que yo creo que sigue siendo válida, es siempre la discusión fue presentada en función de sus beneficiarios que son los miembros de la comunidad, es decir, los miembros de la comunidad estaban presentes en todos los... en cada una de las instancias"** (V3, pág. 3).

Como ya se ha mencionado, Vicente **"llenaba el auto de gente y marchaban"** (Martina en K5, pág. 2), convencido que para gestionar ante terceros, como lo había aprendido de Carmen (la directora de la Escuela "Peña") había que ponerse *a la cabeza de la gente*, nunca solo.



- **"desde adentro":**

Al mismo tiempo, desde su experiencia gremial y partidaria, estaba convencido de que las cosas se logran *desde adentro* del sistema de poder al que se pertenece, como trabajador docente y como militante, aprovechando además momentos políticos:

**"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....Por ejemplo yo hacía referencia al triunfo de Menem...y bueno hay maestros que te dicen 'las cosas tienen que ser más cortantes...' (se referían a explicitar oposición) Y muchos se han dado frentasos contra la pared, yo también me los di, por eso estoy pelado; pero los cambios en la educación se dan poco a poco (...) Para cambiar necesitamos medios; los medios los conseguimos adentro. (...) Nosotros mientras aprovechamos momentos políticos...finalmente se aprobó el decreto 1671 que creaba la Escuela Bilingüe." (V, en K5, Págs. 9 y 10).**

- **"...a la casa de la gente":**

Finalmente y al igual que Carmen, *su maestra*, instaba a los docentes a ir a la casa de la gente para conocer su realidad, sus problemas, su riqueza. En ese sentido y desde nuestros primeros encuentros, Martina remarcaba que esta tarea le demandaba **"tiempo, dedicación, horas, ir a la casa de la gente..."** (Martina en K5, pág. 3).

***g) Prácticas que alentaron un modo de apropiación comunitaria de la escuela***

Como se puede inferir de todo lo hasta aquí expuesto, estos estilos de gestión participativa, con todas sus características, matices y hasta contradicciones, favorecieron una suerte de apropiación de la escuela por parte de la comunidad que la convirtió en un referente y núcleo de gran parte de la vida social de su entorno. Este sentido de pertenencia, a su vez, reforzó las prácticas de participación comunitarias haciendo de esta escuela una institución cuyos límites simbólicos y aún físicos<sup>147</sup> fueron durante algunos años difíciles de establecer.

Incluso, la propia comunidad, cuando entendió que algunas prácticas institucionales no eran las que esperaban de *su* escuela, les pusieron límites:

---

147. En la cotidianeidad del trabajo de campo inicial era frecuente observar a niños pequeños y abuelas entrar al espacio físico de la escuela; unos para jugar, las otras para ver a sus nietos en clase. Un estilo de gestión escolar y un viejo edificio, cuyo diseño no demarcaba límites claros entre la calle y su interior, contribuían a que esta interacción se viviera con toda naturalidad.

"La gente al principio no nos conocía, había ciertas barreras. A pesar de ello, por ejemplo con V... nos quedábamos hasta las 13.30 o 14hs reparando ropa. Veníamos con V... la separábamos y entregábamos la ropa. Era una manera que la gente nos conociera" (Martina en K4, pág. 7).

Al respecto Alejo nos manifestó categóricamente:

"...acá se daba ropa y la gente dijo: 'esto es una escuela y no un reparadero de ropa'. La gente veía que la escuela no tenía que hacer eso. No, eso por ejemplo no gustaba; **esto es para allá y esto es para acá.**"

- **"esa escuela es nuestra, papá dice que es nuestra":**

"...lo que nosotros vimos desde el principio con V..., que la comunidad acá no toma a la escuela como algo que pertenece al Estado o que es del director o que acá maneja el director, acá toma la gente como que **esta escuela es de la comunidad** —¿lo sigue sintiendo así?— lo siguen sintiendo así, porque cuando hay un problema dicen: no, si esta escuela nosotros la pedimos, esta escuela es nuestra, acá no va a venir a mandar eso; que cuántas veces escuchamos, ¿no es cierto?, V... se habrá cansado de escuchar [sonríe]; y bueno, **eso yo creo que cada vez es más fuerte, cada vez más fuerte en los jóvenes, en los niños**, en los chicos, supongamos de ocho, nueve años, lo ven como suya, usted los encuentra en otro lado y dicen nuestra escuela, **esa escuela es nuestra, papá dice que es nuestra, o sea que no es ni de los directores ni del Ministerio**, lo ven como algo...; entonces ellos, los más grandes, cuando hacen los trabajos en la escuela, lo están haciendo como que **lo que se está impartiendo dentro de la escuela es importante**, lo ven importante, **si realiza alguna comida, siempre lo hacen en la escuela**" (A, pág. 10).

- **"vida comunitaria que siempre está rondando sobre la escuela":**

Quizás la síntesis más elocuente de expresar esta apropiación la encontró Alejo cuando asoció los proyectos de la comunidad aborigen al respaldo y a la vida de la escuela:

"uno mismo es como que se siente respaldado, ¿no?, se siente respaldado cuando se va a hablar a cualquier parte, de decir, bueno..., que en nuestra comunidad funciona una escuela, trabajamos de esta forma, **tenemos proyectos de vida comunitaria que siempre está rondando sobre la escuela, ¿no es cierto?**" (A, pág. 7).

## 1.2.5. HISTORIAS QUE PERMITEN COMPRENDER

Al presentar a los personajes centrales de este caso, las exigencias propias del relato obligaron a un avance sobre tramos biográficos de estos sujetos claves para su comprensión<sup>148</sup>.

En este capítulo, entonces, se procurará dar a lo ya relatado mayor ilación de conjunto sin caer en innecesarias reiteraciones, organizando ahora la narración en tres núcleos, correspondientes a los procesos que convergen (desde las posibilidades y perspectivas de esta investigación) para explicar y comprender el origen y características de esta experiencia pedagógica, social y política (la escuela "Somos"). Estos procesos, organizados como núcleos para la heurística se construyen a continuación desde las historias de Vicente, el director de la escuela, de Paula, vicedirectora y militante indigenista y de Alejo, cuya vida trasunta, hasta cierto punto, la *biografía colectiva* de los aborígenes de Recreo.

Esta convergencia, que en parte puede atribuirse al azar, pero que es también expresión de la coincidencia de sensibilidades, preocupaciones y opciones existenciales, es además convergencia de largos y complejos itinerarios de vidas que se van desplazando por el territorio del país hasta localizarse en la ciudad de Santa Fe y zona aledaña (Recreo).

Esos desplazamientos van ubicando a los personajes en distintos contextos espacio-temporales en los que es posible reconstruir, además, pequeños fragmentos de historias sociales más amplias, a manera de trozos significativos del diseño rústico, apenas esbozado, de la historia reciente de los argentinos; algo así como un collage en el que se recurre a materiales diversos, sin pretender la luminosidad y estructura definida de un vitreaux.

### 1.2.5.1. EL PROCESO DE VICENTE

El proceso que permite comprender las prácticas y sentidos de aquel maestro alfabetizador que hace ya muchos años recogió el guante de sus alumnas aborígenes cuando éstas lo interpelaron con la pregunta "**¿si nosotros venimos a**

---

148. Si bien hasta ahora no se hizo explícita la razón de apelar al relato como recurso comunicacional, es oportuno en este momento recordar que éste, a la vez que contribuye a la presentación de cada caso como unidad de descripción y análisis, posibilita dar mayor fuerza expresiva a estos informes. Podrá haber más o menos "oficio" para dar a la narración, al menos, cierta amenidad; pero, sin duda, ella contribuye a que el investigador pueda "describir claramente su propia interacción con el sitio y los resultantes sesgos. (Con el término sitio este autor parece referirse al escenario donde se ubican los personajes del caso). Otra ventaja (continúa la cita) se refiere al tema de la causalidad: los naturalistas no aceptan la idea de causalidad lineal, y entonces pueden utilizar el informe de caso para describir o demostrar toda la gama de influencias mutuas que se encuentran presentes en su caso." (Zeller, Nancy: "La racionalidad narrativa en la investigación educativa", en Hunter -Ewan y Kieran Egan (comps.) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación; Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2005, pág. 297).

**la escuela por qué no pueden venir nuestros hijos?"** (Relato de Martina en K5, pág. 4) y puso en marcha aquel proyecto intercultural bilingüe, parece organizarse por las marcas del interjuego de los siguientes núcleos de vivencias:

• **Padre y maestro:**

Retrotrayéndose a la Jachal natal (provincia de San Juan), Vicente atribuye a la influencia de su padre, aquel maestro rural al que ya se ha hecho referencia, el origen de uno de los núcleos de sentido de su vida.

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 aquellos años llegará a sus manos "La Razón de mi Vida", de Eva Perón: ¿Será su lectura y el lugar de mediadora entre el líder y su pueblo que esta mujer asume para sí, la que le recordará la necesidad de la vinculación cotidiana de la política con cada expresión concreta de ese pueblo, de *ese grupo de aborígenes que a él le había tocado*, tanto en los grandes proyectos como en las pequeñas necesidades de todos los días? ¿Qué relación se habrá trabado entre su preocupación por *achicar brechas de injusticias y cuotas de sufrimiento* en la gente y el sentimiento de indignación de aquella Evita que evoca: "De cada edad guardo el recuerdo de alguna injusticia que me sublevó desgarrándome íntimamente"<sup>149</sup>? ¿Habrá vinculado la función esclarecedora de la educación con aquel comentario sobre los pobres que Evita atribuye a la *gente bien* "No se dan cuenta de lo que les pasa. ¡Y tal vez no convenga del todo que se den cuenta!"<sup>150</sup>. Para éstas y otras preguntas semejantes no puede haber respuestas, pero estas citas pueden servir para ubicar al lector en la atmósfera emocional y en el sentido ideológico de aquella lectura juvenil.

---

149. Perón, Eva: "La razón de mi vida"; Cap.: *Un gran sentimiento*, pág. 4 (bajado de <http://www.rosariowatchers.com.ar>), versión en pdf.

150. Ibídem, Cap.: *El dolor de los humildes*, pág. 79.

También su padre, al que muchas veces acompañó a caballo a la escuela desde una edad muy temprana (apenas cuatro o cinco años), le fue mostrando que un modo específico de ser justicialista podía ser la docencia. Él, que **"no podía ser otra cosa que ser maestro"** (Vhv1, pág. 2) le fue transmitiendo, de manera casi obstinada, que **"él quería ser útil y él creía que era útil estando con los alumnos y que no podía ser un docente útil desde la escuela** (desde la función de director) **porque los papeles no lo... (...) en esa época era mucho más administrativa la cuestión, y eso siempre me quedó grabado"** (Ibídem). Por eso, aquel maestro rechazó sistemáticamente posibilidades de ascenso y permaneció cuarenta y dos años en el aula, hasta que se jubiló.

Por entonces Vicente no se veía a sí mismo como maestro y se orientaba más bien hacia la educación técnica, pero su padre lo convenció:

**"vas a tener mucho más panorama desde una formación pedagógica que desde una formación técnica..."** (Vhv2, pág. 4).

Así, a pesar de las contradicciones que le produjo aquella formación normalista en Jachal, egresó como maestro en 1969, formando parte de la última cohorte de esta institución argentina.

Sin embargo, su decisión por entonces era ser abogado y el ejercicio de la docencia habría de aguardar varios años.

Necesitado de trabajo y en espera hacer el servicio militar para no interrumpir sus estudios, pospone este proyecto.

Era el año '73 y **"nos preparaban por toda esta cuestión guerrillera..."** (Vhv2, Pág. 7). Al año siguiente se inscribe en la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba como alumno libre, pero las necesidades económicas le imponen un ritmo muy lento. Así, iba siempre **"postergando el tema estudio (...) por el trabajo (...) en San Juan yo trabajaba en lo que es un gremio de vitivinícolas, que es el más grande que hay en San Juan..."** (Ibídem).

#### • Golpe y cambio de rumbo:

Ahí lo encuentra **"el '76, el día en que llego a trabajar veo dos, tres cuadras, yo no me había enterado que había golpe de estado (...) 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..."** (Ibídem, pág. 7).

Comienza un período de temor, inseguridad y precariedad laboral:

**"...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" (Ibídem, pag. 8).**

**• Maestro por necesidad, en un medio y con sujetos que terminan involucrándolo:**

Solo en Santa Fe, con su familia en San Juan y sin recursos **"tuve que recurrir al título de maestro porque mientras estudiaba tenía que mantenerme"** (Vhv1, pág. 3). Tenía por entonces 25 años.

Su primer destino fue, como ya se ha relatado, una escuela primaria de Alto Verde, un barrio costero de Santa Fe emblemático en muchos sentidos: pobreza extrema y trabajo precario; periódicas inundaciones convertidas en rutinas de desidia y especulación política; exclusión urbana y social; territorio de disputa clientelar; fuente inspiradora de arte y música popular<sup>151</sup>.

Difícilmente, alguien con una matriz educativa como Vicente podía no involucrarse con aquel espacio social y su escuela:

**"...cuando llegué a la escuela empecé ahí a recordar cosas de mi papá y ver las necesidades que tenían los chicos" (Vhv1, pág. 4).**

En este establecimiento se encontró con un grupo de docentes que **"laboraba muchísimo" (Ibídem)** y una directora que, a través de un estilo participativo de gestión y de materiales de lectura, terminó incorporándolo al proyecto colectivo. En la escuela encontró también amigos y, poco a poco, la educación se convirtió en prioridad para su vida:

**"fui metiéndome sin darme cuenta y terminé comprometido con el proyecto de la escuela y, bueno, estuve dos años, al final, me quedé dos años trabajando (...) eso me llevó a que empezara un poco a pasar medio a un segundo plano el tema de la abogacía, total, yo decía, la voy a hacer despacito (...) voy a poner un poco más de pilas en este compromiso que los chicos necesitan ayuda ahora, y bueno, así que me fui involucrando en el tema educativo (...) me fui involucrando, me**

---

151. Al momento de escribir estos párrafos, Alto Verde había sido elegido como barrio piloto en la aplicación del Presupuesto Participativo en la Ciudad; quizás, el comienzo de una ruptura con una historia de exclusión...

fui involucrando y le encontré un sentido a lo que yo decía de cómo ayudar a la gente, desde la vocación, y **ahí me di cuenta de que todo el problema que tenemos desde hace muchos años es básicamente educativo**" (Ibídem).

• **Maestro de campo:**

Convertido ya en maestro, el matrimonio, los hijos y las ventajas comparativas del salario docente en el campo, lo llevaron a una escuela rural.

**Allí supo lo que es ser "el único nexo entre esos chicos y lo que era la realidad fuera de su geografía" (Ibídem, págs. 4 y 5).**

En encuentros de formación, muchos compañeros le habían mostrado las exigencias de la tarea en este contexto, de la soledad en la que trabajaban, de las necesidades de los chicos. Tuvo que apelar entonces a los saberes acumulados, incluidos los de su padre. Supo lo que es ser casi el único referente para que esos niños pudieran acceder al conocimiento socialmente necesario, tanto para adaptarse y sobrevivir, como para cambiar la propia existencia, mejorándola y, aún, transformándola.

Como él mismo relata *el bichito de la educación le había picado*. Llega el Congreso Pedagógico Nacional y con él una oportunidad de participación. Se hace conocer como docente, justicialista y, más tarde, militante sindical. En el Ministerio de Educación provincial comienzan a convocarlo para distintos proyectos y, a través de ellos, conoce a Carmen y más tarde a la comunidad mocoví de Recreo.

• **Con Carmen en Santa Rosa de Lima:**

Su llegada al barrio Santa Rosa de Lima para participar de la experiencia dirigida por Carmen en la escuelita del "Galpón", luego escuela Mons. Zaspe (ya narrada en este caso y en el caso de la Escuela "Peña"), no sólo fue decisiva para el acopio de los saberes con los que encararía su propio trabajo con la comunidad mocoví, sino para potenciar su natural inclinación al protagonismo político.

Difícilmente podrá encontrarse en la ciudad de Santa Fe un barrio con una historia tan rica de politización y organización colectiva. Todavía el aluvión neoliberal no había fragmentado la fuerza de esta comunidad, en la que tenían asiento las más variadas expresiones de la lucha política e iniciativa social local. Ubicado en la periferia oeste de esta capital provincial, próximo a la lonja del Salado y expuesto a veces a sus desbordes, este barrio ya era, cuando llegó Vicente, uno de los más poblados y expresivos de las estrategias de autourbanización y autoconstrucción a las que son empujadas las poblaciones marginadas para sobrevivir.

Santa Rosa de Lima fue entonces, junto con Alto Verde, uno de los escenarios más adecuados para que Vicente comenzara a desplegar sus condiciones de liderazgo. A todo lo ya expuesto sobre su aprendizaje con Carmen, *su maestra* en la dirección escolar, como él la reconoce, hay que agregar entonces un contexto social excepcional para este despliegue.

El resto es historia conocida...

#### 1.2.5.2. EL PROCESO DE PAULA

Paula, la maestra y vicedirectora de la escuela "Somos", que llegó a ella a través de su militancia indigenista, fue presentada como uno de los dos personajes centrales de esta historia, cuyo liderazgo estuvo en tensión con el de Vicente mientras duró su permanencia en esta experiencia.

En esta presentación, se aludió a un conjunto de núcleos de experiencia que permiten comprender sus búsquedas y opciones desde la niñez, vinculados con la necesidad de coherencia, a pesar de las contradicciones que le planteaba su socialización primaria; con la negación de sus orígenes étnico-culturales; con el valor que se asignaba a la educación en su familia; con el lugar de la religión y de la militancia en su adolescencia, marcada por fuertes desgarros afectivos, y, aún, con ciertos apegos estéticos.

Más adelante, algunas experiencias docentes de juventud también dejarán sus huellas. Sucesivas opciones laborales parecen combinar la necesidad de trabajo con un modo militante de asumir su práctica, en permanente desafío a la adversidad.

Así, estas marcas subjetivas se van articulando en un interjuego entre el estímulo de sucesivos contextos y una personalidad cuyo vigor parece convivir, al mismo tiempo, con una sensibilidad a flor de piel:

- **"Fui acumulando muchas historias y contradicciones":**

Desde los inicios de nuestra vinculación con Paula (1995) ella se presenta a sí misma mostrándose como fruto de una sensibilidad herida por lo que consideró injusto y contradictorio, aun cuando la "injusticia" la favoreciera. Ante mi propia propuesta: **"querés seguir contándonos de vos..." (K7, pág. 7)**, ella se franquea expresando:

**"...sí, me daba vuelta esto de lo justo e injusto...Yo por ejemplo me separé de mi casa porque me daba cuenta que mi papá me prefería más a mí que a mis hermanos; no sé qué cosas tiene uno adentro..." (Ibídem).**



Desde ese "adentro" le surge también, en aquella primera entrevista personal, la dolorosa contradicción entre una educación familiar que le inculcó valores cristianos y al mismo tiempo le imponía tomar *distancia* de aquellos que se suponía eran también su *prójimo*:

**"Del paquete de la religión que uno se traga yo un día no entendí a mi papá que me dijo no juegues con la sirvienta..." (Ibídem) "...yo sé que es una buena chica y todo, pero me gustaría que no estés tanto con ella porque vos viste, la madre es una empleada doméstica... una señorita como vos..." (P, pág. 19).**

Años más tarde me confiaría otra contradicción que siguió evocando en sucesivos encuentros (tal vez porque era su condición de maestra de niños aborígenes lo que había dado origen y continuidad a nuestra relación): el ocultamiento por parte de su padre de sus ancestros guaraníes. Negación que venía a su vez desde sus abuelos. Quizás se trataba de un modo de reconstruir su propia identidad desde los valores y atributos que abrían camino al reconocimiento y a la inclusión:

**"...mi papá es hijo de una mujer... en esa época se llamaban hijos naturales, criada en un orfanato, ella y sus otras dos hermanas, que a su vez se casa con un... (menciona su apellido), siendo que ella era hija de una sirvienta que la tuvo con un... (alguien del mismo apellido), como una forma de la historia, muy retorcida, de recuperación de la identidad..." (Ibídem).**

También relata que, **"como una forma de recuperar una cuestión de identidad, a todos los hijos los hace estudiar (...), no les permite hablar la lengua guaraní. Ambos, padres de mi papá, o sea, mis abuelos paternos, eran guaraní hablantes nacidos en Corrientes; ninguno de los nueve hijos hablaron la lengua, la entendían, por una cuestión (...) descalificatoria..." (P, págs. 19 y 20).**

Así Paula va hilando historias y comprendiendo, cada vez con mayor claridad, estas contradicciones: aquel papá que de niña la sentaba en sus rodillas y le decía: **"mi sangre es azul porque yo soy hijo de un cacique indio, por eso mi sangre es azul' ¡un bolazo!** (acota ella con humor)" (P, pág. 20); el revelador viaje a Paso de la Patria (Corrientes) con sus tíos, cuando conoce la casa de su abuelo paterno: **"un rancho de adobe, pintado a la cal, a orillas del río (a todo esto yo tenía 12 años); hice 'trácate'** ("clic", "insight" ...), **y después también conocí de pasada un hermano de mi papá, más morocho que mi papá todavía; y uno de los términos que yo siempre escuché en mi casa fueron: 'estos negros de mierda'..." (Ibídem).**

• **"...qué palabra es autorizada, cómo te habilito, cómo te excluyo":**

Evocando todo esto, en la perspectiva del tiempo transcurrido, Paula vuelve sobre este tema durante un viaje de reconocimiento a la zona en que tuvo lugar la experiencia de la escuela "Somos". En esa oportunidad, ella asocia la profesión de su padre (escribano) con su obsesión por la apropiación correcta de la lengua que incluye, con su autoridad para habilitar y dar fe de la palabra del otro y con todo aquel pasado familiar de construcción de identidades a fuerza de negaciones y búsqueda de nuevas inclusiones:

**"No eran idiotas cuando la madre con sus nueve hijos (...) los mandó a la Escuela Normal y les prohibió (mi abuela) hablar en guaraní a todos. Yo digo, no es casual (y aludiendo ahora a su padre, dice) hasta era una tortura, digo; vos estabas con él (y la ponía a prueba en su manejo del idioma preguntando) ¿cómo se dice?, ¿la sartén o el sartén; la dínamo o el dínamo? Era una tortura (Risas). —Porque venía de aquello, ¿no? —Digo, esta cuestión... y entonces yo escribano... el valor de la palabra escrita, reflejada, la autoridad, qué palabra es autorizada, cómo te habilito, cómo te excluyo. —No lo había pensado"** (P, viaje de reconocimiento, Págs. 12 y 13).

En esta búsqueda de reconocimiento e inclusión, cabe insistir, la estrategia familiar fue la **educación a toda costa**: desde las imágenes ya presentadas de la abuela que hizo estudiar a sus hijos a fuerza de inclinarse, día a día, en la máquina de coser, hasta el papá que de pequeño estudiaba *cuando los chicos ricos dormían* y que de joven trasmite la misma estrategia, enseñando a leer a sus ocasionales compañeros de trabajo en un cementerio, aprovechando los textos de las lápidas. Todas estas imágenes, afirma Paula **"me quedaron grabadas"** (Paula en K7, Pág. 7).

• **"...personas que son hitos en mi vida, que marcan muy fuerte lo que soy yo hoy en día...":**

Con estas contradicciones bullendo ya en su sensibilidad de adolescente, se muda cuando tenía trece años al Partido de San Martín, en el Conurbano Bonaerense. Su familia había prosperado y accedía a la primera casa propia.

En la vereda de enfrente vivían unos curas "tercermundistas" y catalanes independentistas, según su relato; en la vivienda de éstos funcionaba también una escuela y en la misma cuadra, una iglesia.

Ingresa a primer año de la Escuela Normal cercana. A tercero concurre "Ma.", un compañero que la acompaña todos los días a la escuela; enamorado él, amiga ella; **"tenía mucha onda desde lo que hacía** (su militancia peronista y religiosa). **Entonces se establece una cuestión..., estas cuestiones tan honestas**

de esa época, que 'está bien, no me querés pero soy tu amigo', construimos una cuestión muy fuerte a ese nivel, entonces a través de él llego a estos curas" (P, pág. 21).

- **"...empecé a trabajar en la Iglesia, en la Villa...":**

"...por M... fue que yo empecé a trabajar en la Iglesia, en la Villa, **hicimos documentales** que se los pasábamos, me acuerdo que habíamos armado un paralelo entre la iglesia tercermundista y la iglesia tradicional, que lo pasamos **para la gente de las villas**, después **empezamos a ir a los patronatos de la infancia, llevábamos obras de teatro**" (Ibídem, pág. 22).

Esta última experiencia la anima a estudiar también algo de teatro en una Escuela Normal próxima, a escondidas de sus padres: **"volvía a mi casa antes de las seis de la tarde como cualquier señorita de bien que se precie antes de que caiga el sol, pero me iba a hacer cosa como esas"** (Ibídem).

En esas circunstancias conoce al actor Arturo Bonin, que también **"hacía teatro en las escuelas, y él fue el que nos ayudó también a armar una obra de teatro que llevamos al Patronato de la Infancia"** (Ibídem).

También fue su amigo "Ma" el que la vincula a la militancia estudiantil:

**"...a través de él que entro en la UES, en el centro de estudiantes, cuando empieza la venida de Perón y se abre el centro de estudiantes. Yo entré con M..., ella era PC, era de la FEDE, pero todos éramos respetados, nadie se combatía —sí, sí— (...)C... era maoísta (...), P... —¡ah, P... sí...! (cita a una persona que después se dedicaría a la pedagogía)— fuimos compañeras, fuimos... o sea que era una camada que discutía (...) todo, con mucho humor, con mucha frescura, muy lindo..."** (Ibídem).

- **¡qué libro!:**

Por último, es aquel enamorado de sus quince años el que le ofrece la oportunidad de un vínculo precoz con una perspectiva crítica de la educación:

**"...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"** (Ibídem, pág. 21).

¿Le habrá ofrecido aquel libro las primeras categorías para comenzar a sistematizar su experiencia de militancia adolescente? Imposible saberlo, pero resulta plausible afirmar que quizás sirvió para que la pobreza de las villas comenzara a revelarse ante sus ojos casi niños como consecuencia de una relación estructural entre *opre-*

sores y oprimidos; para que su deambular actoral por los barrios, de la mano de personajes como Bonín, empezara a ser significado como un modo de educación popular; en fin, para *descubrirse*, parafraseando a Freire, en aquellos *desharrapados* como luego lo haría con los niños mocovíes, en una praxis que anticipaba entonces lo que luego sería su concepción de la educación como práctica política.

• **“una señorita de su casa, qué mejor: una profesión femenina”:**

Unos años más tarde, iniciando el profesorado en Ciencias de la Educación en un Instituto terciario de Buenos Aires que, según sus palabras, gozaba de mucha autonomía y prestigio, recitaría **“como un loro sin saber autor ni nada, porque me lo había dicho mi hermano”** (P, pág.17) un discurso inspirado en “El origen de la familia, la propiedad privada y el estado” de Friedrich Engels (1884), transmitido en las charlas mantenidas con un hermano mayor, militante político. Con el tiempo, según su relato, al consultar la obra comprendería de qué le había hablado realmente su hermano. Sin embargo, también en este caso, cabría conjeturar si ya en estas charlas comenzaría a relativizar la representación de familia burguesa que le había transmitido su padre y a incorporar a su lenguaje términos del discurso materialista sobre la producción y reproducción de la sociedad que más tarde comprendería.

Lo cierto es que la maestra que entrevistáramos en la escuela “Somos” y cuyo conocimiento profundicé para esta tesis, ya entendía perfectamente porqué su padre había intentado apartarla de ese tipo de influencias, negándose a que ingresara a la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA:

**“...mi papá dentro de sus pensamientos no quería que yo vaya a Filosofía y Letras porque tenía miedo al comunismo, al hipismo (...) a que me haga puta, loca, todas esas cuestiones, entonces, una señorita de su casa qué mejor: una profesión femenina en un Profesorado a Nivel Superior que estaba muy prestigiado (...) esos son los cucos que tenía miedo mi viejo”** (P, pág. 17).

En síntesis y como ya se ha mencionado, el mandato paterno de estudiar a toda costa se había logrado plenamente en ella —**“el Edipo está fuerte ahí”** (Ibídem, pág. 18)— pero había incluido en él fuertes condicionamientos para su futuro profesional, sin lograr, eso sí, sofocar su despliegue crítico.

• **“acá no vive ningún M... , M... no existe”:**

Razones de familia y la crisis producida por el “Rodrigazo”<sup>152</sup> la llevan a trasladarse a la casa de sus abuelos en Santa Fe y a trabajar e intentar proseguir

---

152. En alusión al impacto de la “maxidevaluación” dispuesta por el Ministro de Isabel Martínez de Perón, Celestino Rodríguez.

estudios en esa ciudad. De esta manera, el golpe militar de 1976 la toma fuera de Buenos Aires y pierde sus vínculos de adolescente: sus amigos y compañeros de militancia, particularmente "Ma".

Transcurrido el tiempo, en uno de sus viajes a esta ciudad, un encuentro personal con las secuelas de aquel horror va a dejar una nueva marca en su sensibilidad y conciencia crítica:

**"...la hermana de Ma... se pone de novia con un dirigente gremial de la villa, con un dirigente de la villa, cambió de nombre en la época de la dictadura; se casan y yo no tengo más datos de ellos. Una vez fui a ver si lo localizaba a M..., fui a la farmacia del padre, y el padre me dice: "acá no vive ningún Ma..."<sup>153</sup>, Ma... no existe"<sup>154</sup>. 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 (...), pero sí vi el apellido de una de las Abuelas de Plaza de Mayo" (P, pág. 21).**

El resto de la historia es conocida, sólo cabe recordar de ella 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); 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).

Finalmente, también será recurrente su obstinación en ser fiel al *mandato* de estudiar contra viento y marea, pero sobreponiéndose a las limitaciones que le impuso su padre: muchos años después de su experiencia en la escuela "Somos", hará en una universidad pública la licenciatura en Educación que éste no le permitió hacer en la UBA e iniciará una carrera de postgrado; con una tesis en la que retomará la cuestión de la educación aborígen y que la conducirá a vincularse con experiencias bolivianas y venezolanas, en el fragor de los procesos de transformación política que transcurren en simultaneidad con la escritura de este texto<sup>155</sup>.

---

153. El registro incluye nombre y apellido completos.

154. Brutal respuesta tratándose del propio padre; respuesta que no puede menos que asociarse con aquella otra del dictador Videla a la prensa extranjera en 1977: "no están, no existen, están desaparecidos".

155. En estas oportunidades, fiel a sus viejos vínculos, intenta que también participe Alejo, aquel que fuera Jefe de la Comunidad Mocoví de Recreo y maestro bilingüe de la escuela "Somos".

### 1.2.5.3. EL PROCESO DE ALEJO

Completando las historias de personajes que permiten profundizar en la comprensión de la experiencia de la escuela "Somos", cabe ahora referirse a quien fuera jefe de la comunidad mocoví de Recreo y continúa siendo hoy maestro de idioma de esta escuela. Sin embargo, a diferencia de Vicente y Paula, aportar algunos registros que se consideran significativos de Alejo, es también hacerlo, en alguna medida, de la comunidad que éste representó formalmente y que aún expresa en su trayecto de vida.

A su vez y a riesgo de caer en una afirmación de Perogrullo, cabe no obstante insistir en que ninguna historia individual puede escindirse de historias colectivas y procesos sociales; en las páginas anteriores esto ha sido señalado y reiterado. Sin embargo, en el caso de Alejo, esto adquiere una relevancia particular. Las imágenes biográficas que, a manera de flash fotográficos nos fueron confiadas por él, son también, en buena parte, destellos que iluminan aspectos relevantes de los orígenes, goces, padecimientos, luchas y esperanzas de un pueblo cuya estrategia de sobrevivencia fue el silencio; silencio que quisimos respetar en la persona de Alejo.

#### • Tierra y libertad:

Este breve sintagma condensa múltiples epopeyas que, entre otras modalidades de registrar y expresar la realidad, recogieron la historia, la prensa, la música y el cine. Toda ellas hablan de gestas heroicas y de proyectos libertarios protagonizados por pueblos enteros y movimientos sociales. Sin embargo, esta expresión sirve también para identificar pequeñas reivindicaciones locales que están muy lejos de la resonancia de la historia *grande*. Se trata de modestas iniciativas, como la de un viejo periódico anarquista, o de algún barrio que supo ponerse de pie o, como en este caso, de la historia silente de una etnia en el territorio del norte santafecino.

Alejo nació en Colonia San Roque, "**...entre la localidad de Romang y Vera —*ajá*, al norte de Santa Fe— (...) mis padres tampoco eran de esa zona sino que eran de Alejandra<sup>156</sup> (...) nosotros nacimos, nos criamos ahí, hasta los 17 años estuve —*ajá*— después de ese tiempo nos vinimos acá (se refiere a la localidad de Recreo), que habrá sido más o menos en el '70" (A, Pág. 1).**

Evocar el espacio en que Alejo nació y vivió hasta su adolescencia y en que nacieron sus padres, es evocar una tierra en la que se dieron cita la belleza, la

---

156. Localidad próxima.

codicia y el drama: próxima a los meandros del río San Javier y con una naturaleza exuberante de montes y bajos surcados de innumerables cursos de agua, esta parte del Norte Santafeño cuyos paisajes todavía fascinan, fue también escenario de explotación humana, depredación de recursos naturales y represión de rebeldías.

La primera fue en 1904, en la localidad de San Javier, como consecuencia del levantamiento mocoví conocido como "el último malón" al que ya se ha hecho referencia. El saldo en vidas de aborígenes, que incluyó a niños, mujeres y ancianos, de lo que fue en realidad una emboscada militar, nunca pudo conocerse.

Dos años más tarde (1906), se instala en la zona la emblemática empresa británica conocida como "La Forestal", que arrasó con la reserva de quebracho colorado más importante del planeta, de una extensión aproximada de dos millones de hectáreas. Ésta, con la complicidad del poder político, fue responsable de la segunda gran represión que se recuerda en la zona: precedida por las huelgas de obreros y hacheros de 1919 y 1920, culminó en 1922 en una matanza de la que tampoco se tiene registro de las vidas segadas por la gendarmería y mercenarios llegados de Buenos Aires<sup>157</sup>.

Probablemente, este modo brutal en el que por entonces se dirimían las relaciones entre capital y trabajo estaba en la memoria colectiva que transmitieron los abuelos mocovíes, cuando la familia de Alejo ocupó las tierras fiscales de un Estado todavía benevolente y pudo vivir de la caza y de la pesca, con la sensación de libertad y la ilusión de una propiedad comunitaria, a la manera de sus ancestros. Para ellos fueron tiempos de oasis dentro de un sistema opresivo y esta experiencia marcó la infancia y adolescencia de Alejo, entre mediados de los años '50 y toda la década del '60. Habían transcurrido largos treinta años de aquella época cuando mantuve mi última entrevista con él y todavía sentía que todos ellos, a medida que transcurría el tiempo, caían cada vez más **"presos del sistema"** (A, Pág. 14).

• **"...yo no hablaba castellano" "...venían muy ofendidos":**

Otro núcleo de experiencias que permiten comprender desde Alejo el surgimiento y significación de la escuela "Somos", está relacionado con su propia vivencia escolar y la de los niños de su comunidad.

Alejo relata sus dificultades al ingresar en la escuela rural de Colonia San Roque:

**"A nosotros eso nos pasó cuando entramos a la escuela común, yo no sabía hablar castellano. Cuando comienzo la escuela no hablaba, es-**

---

157. Nuevamente el cine nacional, como lo hiciera en 1917, documenta lo acaecido en este norte santafecino con una película, "Quebracho" (1973), dirigida por Ricardo Wulicher e interpretada por Lautaro Murúa, Héctor Alterio y Cipe Lincovsky, entre otros.

**cuchaba, a los pocos meses de escuchar me fui dando cuenta..."** (Alejo, en K9, pág. 2).

Al parecer, estas dificultades estaban naturalizadas por los docentes: cuando Alejo se encuentra por casualidad en Reconquista con su maestra de primer grado en una reunión a la que había asistido para relatar su experiencia como maestro de idioma mocoví, esta le pregunta asombrada "**¿dónde te formaste A...? (ríe) Claro ella pensaba que yo me había formado en alguna institución, que alguien me había formado...**" (Ibídem). Le costaba entender cómo aquel niño, que había ingresado *escuchando* y había abandonado la escuela para trabajar a los diez años, fuera hoy un colega autodidacta.

Sin embargo, por el tono y expresión que acompañaba su relato, es probable que lo que más le haya afectado fuera ver a los niños de su comunidad y a su propia hija regresar dolidos por el trato recibido en las escuelas *comunes*: como ya se ha expresado, "**venían muy ofendidos**" (A, pág. 6).

• "**...lo único que importaba**":

Estas preocupaciones estaban en sintonía con la contemplación de estos niños sin otro horizonte que agacharse sobre los surcos de las quintas de la zona:

"Uno los veía caminar sin educación, los chicos no trabajaban, no tenían un oficio. Es un problema serio. **Lo único que importaba si podían ser mano de obra para los patrones. Yo dije acá hay un problema serio. —¿todos pensaban eso? —Yo lo charlé con otra persona; R... V... y llegamos a la conclusión que era un problema. Hasta que dijimos: 'vamos a reunirnos', nos teníamos que identificar como aborígenes. Surgió la primera reunión, la segunda ya éramos 30 personas. En ese momento la comunidad lo aceptó. Nosotros primero teníamos que decir que éramos aborígenes, eso era fundamental. Nosotros queríamos que nos dieran tierra para trabajarla. Llevamos una carta al gobierno para que nos dieran el terreno**" (Alejo en K9, Pág. 3).

La secuencia fue clara: toma de conciencia del problema, organización, aceptación de la propia identidad y reclamo del reconocimiento derechos que devienen de su condición de origen; en este caso, el derecho a la tierra.

• "**...es un problema nuestro, de conciencia y de moral**":

Alrededor de los veinticinco años Alejo, como muchos de su etnia, se incorpora a la Iglesia Evangélica. Esta membresía le abre nuevos horizontes: viaja por el país invitado por otras colectividades evangélicas y vive por primera vez la experiencia de integrar una comunidad:

"Yo antes no sabía lo que era una comunidad. Mi papá era uno de los



que nos decían que nosotros éramos criollos. Nunca se hablaba del mocoví" (Ibídem, Pág. 4).

Sin embargo, la fe que los hermanaba e igualaba le impedía reconocerse en la diferencia:

**"Claro pero nada que ver con la diferenciación; porque decíamos que todos éramos iguales ante Dios... pero decir eso peor! porque eso nos hace borrar más del mapa... decir que no haya diferencias..."** (Ibídem, Págs. 4 y 5).

Entonces se produce el encuentro (ya relatado) con otro aborigen, que le hace ver la posibilidad de vincularse con su Dios desde su identidad cultural y a través de su propio idioma. Surge así la necesidad íntima de reconciliarse con su condición de aborigen:

**"Eso a mí me trabajaba mucho en mi conciencia, ¡como puede ser!... Entonces yo creí que no digo la verdad... yo continuamente mentía, porque no reconocía mi idioma; no rezaba en mí idioma. Yo trabajaba eso y pensaba... y dije es un problema nuestro, de conciencia y de moral"** (Ibídem, Pág. 5).

De esta manera, la cuestión religiosa opera en Alejo de manera contradictoria: potencia su crecimiento intelectual y moral, le permite una experiencia de vida comunitaria y, a la vez, lo pone frente a sus propias negaciones: la de su comunidad y cultura originarias.

• **"La gente me dio la confianza":**

Luego comenzaron diversas iniciativas: la escuela, la huerta (en la expectativa de la tierra propia), el "contra-festejo", etc. y, como se ha relatado, los apoyos convergieron. En este proceso Alejo siente el estímulo de la confianza que deposita en él su comunidad y al mismo tiempo el sostén de los nuevos vínculos que lentamente construye con Vicente, los demás profesores y los movimientos indigenistas:

**"...ellos sabían que yo no iba a traicionar a la gente. Todo lo encaramos en comunidad. La gente me dio la confianza en mí. Después con V... nos tuvimos que conocer mucho; había confianza con V... y con los otros profesores. Con ellos hubo mucha confianza (...) —¿cómo era su relación con el grupo Amerindia? (...) —trabajamos con ellos en el proyecto de huerta comunitaria. Con Amerindia hacíamos otros tipos de trabajos... —¿por ejemplo? —Por ejemplo el contra festejo"** (Ibídem, Pág. 7).

Estimulado por estas alianzas y apoyos, Alejo crece como dirigente y se convierte en co-gestor de las múltiples iniciativas que encara la escuela y la propia comunidad.

- **"...nos invitaron a nosotros para dar una conferencia":**

En el contexto de estos estímulos y respaldos, Alejo se afianza en su liderazgo comunitario y su función docente, obteniendo de esta última nuevos reconocimientos externos e internos que fortalecen su autoestima y potencian sus aportes al proyecto de la escuela "Somos":

**"el fin de semana fuimos a Reconquista a un encuentro donde hubo 100 maestros. Se hizo una reunión de escuelas que tuvieran niños aborígenes. (...) son muy pocas las escuelas como esta. Por eso nos invitaron a nosotros para dar una conferencia: yo desde el punto de vista aborígen, cómo vemos la educación; P... (sobre) cómo empezó la experiencia aquí. Fue también A... (otra maestra) para contar su experiencia de alfabetización con los alumnos de primer grado; es muy importante el trabajo que ella hace". (Alejo en K9, Pág. 1)**

Luego retoma el relato y expresa con entusiasmo "(...) el encuentro de Reconquista **fue pasado por todas las radios**; había una radio permanente de Corrientes, de Goya. Esto se escuchó y se difundió mucho, eso es lo que nosotros queremos, que se conozca". (Ibídem, Pág. 10).

La propia Paula, cuando se desempeñaba como vicedirectora a cargo de la escuela, comentando sobre los progresos de Alejo como maestro de idioma, nos dice con orgullo: **"A... es un patriarca dando clase"** (Paula, en K7, Pág. 6).

A todos estos alicientes se debe sumar el lugar protagónico que su propia comunidad y otros grupos aborígenes le asignaron en la defensa de sus intereses, al momento del debate sobre la reforma constitucional de 1994 en Santa Fe, intervención a la que ya se ha hecho referencia en este texto.

- **"...avivó eso que ya estaba por morir":**

Finalmente, resulta elocuente cerrar este relato de aspectos de una vida que, sumada a la de otros personajes centrales, permite comprender el desarrollo de la experiencia de "Somos", dejando constancia de algunas expresiones evaluativas de esta misma experiencia, desde la perspectiva de este dirigente aborígen:

**"...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? (...) cuando se hace ese**

trabajo de concientización de nuestros valores de identidad que tenemos, como que **cambia la mentalidad de todos los jóvenes, ¿no? (...)** 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**" (Ibídem, Pág. 7).

- **"...esa chica es mi hija":**

En este sentido, quizás nada más elocuente que su evaluación desde lo más querido:

"Eso nos daña la moral (nos decía Alejo hace muchos años) -*claro, y eso repercute mucho en los aprendizajes...* (le respondía uno de nosotros) y Alejo nos contesta:

"Justamente, hay una chica que salió de la escuela primaria (refiriéndose a una de las primeras egresadas de la escuela "Somos"), **ella salió bien concientizada de su identidad**; ella no siente vergüenza, si le dicen algo ella no les da artículo. **Esa chica es mi hija**. Yo veía que ella se quería superar, yo lo veía y no le preguntaba, yo nunca le preguntaba, yo la veía... -¿por que no se lo preguntaba? -porque yo quería que **ella sea libre...** Yo un día le pregunté cómo le iba en la escuela, cómo se sentía; ella me dijo que se sentía cómoda, **ella superó eso de esconder la identidad...**" (Alejo, en K9, Pág. 5).

- **Y la lucha continúa:**

Esta trama de historias que se han propuesto como un haz de luz más potente para la comprensión de la génesis, contenido y propósitos de las prácticas institucionales de este segundo y último caso, ha continuado su entretendido. La experiencia de "Somos" se diluyó en parte, como ocurrió con la de la Escuela "Peña", pero estas vidas, en nuevos trayectos que a veces los reúnen, continúan mostrando prácticas de estudio, trabajo y militancia cuya potencia quizás se explique si se las concibe como praxis.

En un correo electrónico muy reciente, uno de estos personajes (Paula) me relata que acaba de llegar de Venezuela del "V Congreso Iberoamericano de docentes que hacen investigación en la escuela y la comunidad"; que Alejo (el ahora maduro dirigente aborígen y aún docente de la escuela "Somos") no ha podido viajar por un problema con el pasaporte y que está reformulando su tesis de maestría, y concluye: **"¡Me falta tiempo y tal vez otra vida para hacer todo lo que deseo hacer!"**.

### 1.3. El caso de la Escuela "Huellas" o "el caso que no fue"





### 1.3.1. EXPERIENCIAS DE LOS LÍMITES

Como ya se explicara al exponer la estrategia metodológica y dar cuenta de la historia natural de esta tesis, los referentes empíricos proyectados para ésta fueron experiencias educativas que tuvieron lugar con niños y adolescentes procedentes de tres expresiones sociales de las clases populares: las que tienen asiento en las márgenes urbanas; las que se radican en el medio rural y las que, ubicándose en cualquiera de estos hábitats o similares, remiten sus identidades a etnias originarias del territorio de este país.

Sin embargo, el caso elegido para analizar prácticas institucionales factibles de significar como expresiones de educación popular en un ámbito rural debió ser redefinido como objeto de investigación. En efecto, luego de varios años de trabajo<sup>158</sup>, se llegó a la conclusión que la experiencia de la Escuela "Huellas" no podía ser significada en el sentido esperado pero sí como expresiva de los límites que los diferentes sujetos implicados en la misma no estaban dispuestos a trasponer.

Por esta razón, se decidió no incluir este caso para el desarrollo de los argumentos centrales de esta tesis y aprovechar en cambio, parte del material recogido y del análisis realizado, para triangular este desarrollo, mostrando —en un contexto específico— las resistencias de los sujetos docentes a incursionar en prácticas educativas que comportaran una transgresión a instituidos del sistema o un desafío a valores y/o intereses del entorno social del que procedían los alumnos. En relación con esta última posibilidad y como se verá más adelante, intentar que al menos algunos de los sujetos concretos de este entorno, identificados en con estos instituidos, valores e intereses, en vez de sentirse desafiados por el proyecto pedagógico de esta escuela pasaran a cooperar con el mismo y convertirse en uno de sus apoyos, hubiera implicado iniciar un largo e impredecible proceso por intentar involucrarlos en las propias prácticas educativas. En otras palabras, hubiera requerido concebir y ejecutar un proyecto pedagógico a la vez social, al demoler cualquier clase de muro con el entorno, y político, al disputar con otros actores del medio circundante algunas atribuciones de sentido francamente antagónicas con dicho proyecto.

Caminar por la cornisa que oscila entre alternativa y ruptura, propio de la educación popular en escuelas públicas estatales, habría requerido, como se verá, de una conjunción de condiciones especiales que no se verificaron en esta escuela rural.

---

158. Paradojalmente, esta escuela fue la única institución trabajada por este tesista, en su condición de director de equipos de investigación en la UNER, durante dos proyectos sucesivos (ocho años en total) y dos años más de relevamientos específicos para esta tesis.

### 1.3.2. ESCENARIO Y CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La Escuela "Huellas", a la que concurrían adolescentes matriculados en el 3er. Ciclo de la denominada Enseñanza General Básica (EGB3)<sup>159</sup> y que es hoy un Secundario Básico de zona rural, se encuentra a poco más de 60 km. al norte de la ciudad de Paraná (Entre Ríos), cercana al río homónimo y en el centro de una próspera zona agrícola.

El edificio es una larga y luminosa construcción en galería, donde se alinean las aulas que apenas pueden ya albergar a una matrícula creciente de niños y adolescentes. Estos llegan de un radio de más de diez kilómetros a la redonda, trasladados por un pequeño transporte escolar precariamente subvencionado por el gobierno provincial. Las construcciones se completan con una casa habitación para la directora de la escuela primaria que funciona por la mañana; un espacio que ha sido habilitado como aula para niños de jardín y como depósito de algunos equipamientos (desplazando a la directora del EGB3 de su escritorio); un salón para comedor y dos pequeños baños con duchas.

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 ("Acá Dios no llegó"<sup>160</sup>). 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)<sup>161</sup>.

---

159. El trabajo de campo para esta tesis fue realizado en la Escuela "Huellas" durante los años 2003 y 2004, en el intervalo entre dos investigaciones colectivas dirigidas por el que suscribe, que también las tuvieron como caso (1998/02 y 2004/08). La decisión de no incluirla como caso para sostener el argumento central de esta tesis se adoptó cuatro años después de estos relevamientos, cuando estábamos concluyendo como equipo el segundo proyecto mencionado.

160. Leda, directora de la Escuela, refiriéndose a la vivienda de una alumna hija de hacheros; durante una recorrida de reconocimiento por la zona, realizada para esta tesis.

161. Uno de los tantos testimonios fantasmales de los pequeños puertos que otrora se distribuyeron por la costa entrerriana del río Paraná.

De esta manera, en el entorno social y productivo de la Escuela "Huellas" se entremezclan paisajes. En unos, languidece un pasado casi decimonónico, con los restos de un puerto fantasmal, la solemnidad misérrima de taperas que pronto cubrirá el monte, los caseríos despoblados, el cementerio casi olvidado y alguno que otro estrecho puente crujiente; en otros, puja el trajinar ruidoso de las cosechadoras y el ir y venir de camionetas "4x4", con conductores en algunos casos desafiantes a toda representación de lo público y gubernamental (aunque sea personalizada por un modesto grupo de docentes).

Estos docentes, la directora y el personal auxiliar de la escuela conforman un grupo de 14 personas que atiende a poco menos de 40 estudiantes. En este cómputo habría que sumar al chofer y dueño del transporte que traslada diariamente a los alumnos y que comparte con ellos un promedio de dos horas viaje, entre la ida y la vuelta de la escuela. Los relatos de los chicos indican que lo vivido en estos trayectos bien debe incorporarse a su vida cotidiana escolar.

### 1.3.3. LOS PERSONAJES

Los personajes centrales de la Escuela "Huellas" son su directora, Leda, y la profesora de Ciencias Sociales, Felisa. Esta 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 (...) Leda 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 principio<sup>162</sup> 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).**

Más allá de estos rasgos que desde un inicio las unieron para apoyarse mutuamente en una gestión relativamente compartida, resulta claro que el liderazgo en este sentido siempre lo tuvo Leda. Para particularizar en estas presentaciones, cabe entonces comenzar por ella, la directora de la Escuela "Huellas":

Leda era una docente de larga trayectoria en el medio urbano como profesora de historia, que había tenido una militancia gremial de bajo perfil. Aceptó en su momento y casi con entusiasmo la propuesta de una primera investigación en su escuela rural<sup>163</sup>, desde la expectativa de los posibles aportes del *"equipo de la UNER"* (como le llamaba) a la educación ciudadana de los alumnos.

Felisa, por su parte, aunque también trabajaba en una escuela urbana, reconocía que su opción por las escuelas rurales, parecía asociarse con una suerte de mandato: **"mi madre fue maestra rural durante mucho tiempo, por lo tanto, si analizamos muy subjetivamente, es casi un mandato materno"**. (F, Pág. 7). Así, la docencia se convirtió para ella en **"el camino y la puerta, y el refugio y el encuentro —y el desencuentro— de la vida"** (F,Pág. 8).

#### 1.3.4. LOS PEQUEÑOS PROYECTOS DE LA ESCUELA "HUELLAS"

En un primer proyecto de investigación (previo al relevamiento específico para esta tesis) en el que, como ya se ha explicado, se incluyó el caso de esta escuela rural, se llegó a la conclusión que, por influencia de las políticas neoliberales y neoconservadoras en la educación<sup>164</sup>, la condición ciudadana de los docentes no se diferenciaba demasiado —con excepción de grupos minoritarios— de aquella ciudadanía mínima, dócil, apática y acrítica descrita por otros autores para la población en general. En aquella oportunidad acotábamos que, "en el caso de los chicos del campo [esto] se complicaba por una cultura que a veces

---

162. Se refiere a la época en que ambas llegaron a la Escuela, varios años atrás.

163. "Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía – Argentina: determinaciones y resistencias en tiempos de inflexión histórica" (1998-2002), primer proyecto de un programa que este tesista dirigiera en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER (Paraná) y que luego se continuó con un segundo, también a cargo del suscripto, denominado "Educación y Ciudadanía – Alternativas y resistencias a la exclusión social" (2004-2008). La escuela rural "Huellas" que dirigiera Leda participó de ambos proyectos. En cuanto al relevamiento específico para esta tesis se inició en 2003 durante el intervalo entre ambos proyectos.

164. Como ya se consignó, este proyecto se había iniciado durante la década de los '90 y finalizado en el año 2002.

confunde el respeto a la autoridad con la sumisión"<sup>165</sup>.

En una segunda investigación (que continuó con la cuestión de la ciudadanía como problemática educativa), se incorporó nuevamente esta escuela como caso, para tratar de explorar las posibilidades y limitaciones de la construcción participativa de un proceso que permitiera poner en marcha una educación ciudadana de pretensiones alternativas.

Hasta ese momento, la escuela no había podido elaborar un proyecto institucional propiamente dicho, es decir, con características semejantes a la de los dos casos ya analizados<sup>166</sup>. Su directora había propuesto sin embargo enfatizar cada año un aspecto desde el que se intentara organizar la acción de los docentes. En el primer año, mostrar al nuevo EGB3 como una continuidad del trayecto primario de los chicos, elaborando para ello un video con la historia de la Escuela "Huellas"; en el segundo, poner el acento en los severos problemas de lectura y escritura que evidenciaban los alumnos; en el tercero, intentar armar talleres de inglés, computación y educación física para los niños que no habían recibido estas enseñanzas en sus escuelas primarias unidocentes; en el cuarto, volver sobre la cuestión del lenguaje, a través del rescate cultural de un pueblo cercano del que procedía un grupo numeroso de estudiantes, y así sucesivamente.

Al no poder sumarnos entonces al acompañamiento de un proyecto como lo habíamos hecho en las escuelas "Peña" y "Somos", se acordó con los docentes trabajar en un conjunto de pequeños proyectos decididos por ellos.

Se alentaba la expectativa que, una vez reorientados de forma cooperativa sus modos habituales de encararlos, se hiciera de los mismos un conjunto de oportunidades para que, a pesar de la historia reciente de formación ciudadana<sup>167</sup>, se ayudara "a los chicos a tomar conciencia de sus derechos, a ejercer la palabra para reclamarlos, a organizarse para luchar por lo que les corresponde constitucionalmente"<sup>168</sup>.

Desde esta construcción colectiva se intentó evaluar de manera participativa

---

165. Ver Cantero, G., Celman, S. y equipo, "Educación y ciudadanía – Alternativas y resistencias a la exclusión social", Informe Final de Investigación, UNER, 2008, Cap. 1, pág. 46 Cap. 4, pág. 101 en el siguiente sitio web: [http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos\\_investigacion/Cantero\\_Celman/proyectos.htm](http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm)

166. Es decir, un proyecto que tuviera la pretensión de unificar en una acción coherente al conjunto de prácticas institucionales y sociales capaces de modificar, dentro de un horizonte temporal previsible, los problemas educativos y concomitantes inicialmente identificados y priorizados.

167. Historia que se intentó caracterizar y comprender en el primer proyecto 1998/02 ya mencionado.

168. Cantero, G., Celman, S. y equipo, ob. cit., pág. 101.

estas experiencias y obtener conclusiones teóricas y prácticas factibles de compartir con otras escuelas del país.

De esta manera, se trabajó sobre un total de nueve proyectos; algunos de ellos nuevos y otros, continuidad de iniciativas de años anteriores: "La insignia de la escuela"; el "Código de convivencia"; el "Centro de estudiantes"; "El diario en la escuela"; el "Rescate de las voces de mujeres de la zona"; el "Campeonato de fútbol"; la "Fiesta Provincial de la Conservación del Suelo"; la "Pintura de murales" y las "Abuelas y Madres de Plaza de Mayo. Testimonios y experiencias de cómo se vivió la dictadura en zonas rurales"<sup>169</sup>.

A los fines de esta tesis y como parte de un análisis que se articula con los relevamientos específicos realizados para la misma (secuencia de observaciones, entrevistas en profundidad, historias de vida, encuentros y talleres), se han seleccionado tres de estos proyectos: "Rescate de las voces de mujeres de la zona", "Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, Testimonios y experiencias de cómo se vivió la dictadura en zonas rurales" y "Fiesta Provincial de la Conservación del Suelo". Para una mejor comprensión de su sentido, los denominaremos en adelante: "Historias y voces de mujeres campesinas", "Memorias de la dictadura en el campo" y "Conservación del suelo y contaminación".

### **"Historias y voces de mujeres campesinas"**

El proyecto fue inicialmente alentado por dos docentes de la Escuela, la profesora de Lengua y la profesora de Ciencias Sociales. Su interés era el de intentar desnaturalizar ciertas representaciones instaladas en la cultura de la zona acerca de las diferencias de género. Con la cooperación de miembros del equipo de investigación, se organizó una pequeña investigación de tipo exploratorio. Se decidió entrevistar a tres mujeres representativas de tres tipos pobladores femeninos: una mujer del pequeño pueblo de "C..."<sup>170</sup>, una tambera y la mujer de un hachero. Previamente se había tratado de instalar la propuesta entre los alumnos a través de canciones, textos y entrevistas a las abuelas, para que relataran sus recuerdos sobre una jornada tipo en su juventud, sus trabajos, sus partos, la crianza de sus hijos, sus comidas preferidas, sus ritos, festejos y derechos reconocidos. Los alumnos obtuvieron el primer premio en un Encuentro Provincial de Rescate del Patrimonio Cultural y fueron entrevistados por los

---

169. Se trata de un conjunto de pequeños proyectos, heterogéneos en sus contenidos, pretensiones pedagógicas y desarrollos posteriores. Para una información pormenorizada puede consultarse el Informe Final de Investigación ya mencionado, Cap. 4, págs. 100 a 132, en el sitio web ya indicado.

170. Uno de los tantos caseríos que otrora fueron el entorno de también pequeños pero prósperos puertos del Paraná, por los que salía la producción agrícola de la costa oeste de Entre Ríos.

medios de prensa gráfica y televisiva de Paraná.

Este trabajo fue acompañado por el equipo de investigación de la UNER procurando analizar con los docentes y, a través de ellos, con los alumnos, las historias de sus madres y abuelas desde categorías tales como "trabajo" y "condiciones de existencia". También se intentó desnaturalizar ciertos "modos de imaginar, sentir, pensar y habitar el lugar de la mujer" y recuperar "el modo particular en que las mujeres se inscriben en la historia de sus comunidades y el sentido que le dan a sus propias existencias"<sup>171</sup>; crear espacios para que esas historias pudieran ser narradas, y reflexionar sobre las continuidades y cambios en estas situaciones de vida y el modo en que ellas interpelan a todos los implicados en esta investigación escolar.

Los testimonios recogidos y los debates en clase entre las adolescentes posibilitaron que en la mayoría de los casos, éstas vieran *por primera vez* a sus madres y abuelas en su condición de mujeres, valorando sus historias, luchas, gozos y sacrificios como experiencias de mujeres que las precedieron. A su vez, en los debates con sus compañeros varones (que también visualizaban tal vez por primera vez a sus madres y abuelas en su condición de género) pudieron identificar, unos y otros, sus mutuos prejuicios y valoraciones culturales.

### **"Memorias de la dictadura en el campo"**

En el contexto de la conmemoración de los 30 años del Golpe Cívico-Militar de 1976 (año 2006) y de la decisión de las autoridades nacionales y provinciales de incorporar aquella fecha dentro del calendario escolar (como parte de una política de recuperación de la memoria y defensa de los derechos humanos), un grupo de docentes propuso que los alumnos relevaran testimonios y experiencias familiares sobre cómo se había vivido la Dictadura en el entorno rural de la escuela. Los profesores de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Historia y Educación Musical hicieron esta propuesta en el primer taller que el equipo de investigación realizó aquel año con los docentes de la escuela.

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 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

---

171. *Ibíd.*, pág. 105.

debatir con ellos las razones de una huelga docente<sup>172</sup>, 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".

El proyecto consistió en que los alumnos de 8vo. y 9no. Año (EGB3) invitaran a la mamá de una alumna, a un abuelo, a la ex directora de la escuela primaria<sup>173</sup> y a un papá, ex combatiente de Malvinas y hermano de una militante desaparecida. También a un suboficial retirado que declinó la invitación. Con ellos se realizó una mesa redonda de la que participaron, además, la Directora de la Escuela "Huellas", la profesora de Ciencias Sociales y miembros del equipo de investigación, incluido este tesista en calidad de Director de aquel proyecto.

Cuatro alumnos designados por sus compañeros (dos mujeres y dos varones) coordinaron la mesa y fueron haciendo a todos los presentes preguntas que habían consensuado en un cuestionario.

El desarrollo de la mesa fue filmado y con la filmación se editó un video que incorporó imágenes documentales de época y música de fondo.

Este video fue proyectado a los alumnos y sus familias en oportunidad del Acto de Colación de fin de Año (2006)<sup>174</sup>.

### **"Conservación del suelo y contaminación"**

Este proyecto surge por convergencia de dos iniciativas: la de las profesoras de Ciencias Biológicas y de Tecnología, respectivamente interesadas en la enseñanza del uso de fuentes de energía no contaminantes que pueden ser utilizadas en el medio rural y en el abordaje de los problemas de contaminación ambiental, y la invitación a la escuela para participar de la Fiesta Provincial de Conservación del Suelo, en una localidad próxima.

Esta fiesta había sido instituida en el año 2000, a instancias de un investigador norteamericano (Meter Feisinger) que buscaba alentar en los niños una cultura

---

172. No había precedentes en esa zona de maestros rurales adhiriendo a una huelga.

173. En el mismo edificio de la Escuela "Huellas" funciona por la mañana una escuela primaria creada muchos años antes de la última Dictadura Militar.

174. Este video puede ser visto en el siguiente sitio web: [http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos\\_investigacion/Cantero\\_Celman/proyectos.htm](http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm), dentro del proyecto ya citado "Educación y Ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social" y su último anexo, descargando el video de acuerdo con las instrucciones al respecto

ecológica a través de una modalidad de enseñanza que había denominado "la ecología en el patio de la escuela" (EEPE). Los agricultores y chacareros de la zona, preocupados por los problemas de erosión hídrica de sus tierras e interesados en las ventajas ecológicas e impositivas de prácticas agrícolas conservacionistas, apoyaron también esta iniciativa pedagógica. Al momento de la invitación, la fiesta ya estaba establecida por una ley provincial y los docentes habían participado de una instancia de capacitación en la modalidad EEPE (coordinada por docentes, biólogos y alumnos de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la UNER) y habían sido evaluados para ser admitidos en este evento.

En el contexto de las tareas de investigación que cada año realizaban los alumnos para participar del mismo, miembros de nuestro equipo trabajaron con los docentes responsables proponiendo problematizar las temáticas que eran objeto de enseñanza para este proyecto.

De esta manera, a las preocupaciones vinculadas con la conservación del suelo por erosión hídrica, se incorporaron al debate con los docentes 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 animales; 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.

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<sup>175</sup>, 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"<sup>176</sup>. Acerca de la cuestión de los alumnos y sus familias cuyas vidas transcurrían sin otro horizonte que trabajar en tierra ajena, estos docentes que, como ya se ha señalado, también eran de origen rural, sólo manifestaron desconcierto.

---

175. Le Monde Diplomatique, Buenos Aires, Abril 2006, pág. 6.

176. Cantero, Germán y equipo: "Educación y Ciudadanía", Informe Final, UNER, pág. 180.

### 1.3.5. ENTRE ALTERNATIVAS Y RUPTURAS. LOS LÍMITES.

El proyecto **"Historias y voces de mujeres campesinas"** fue iniciativa de dos profesoras (de Lengua y de Ciencias Sociales) procedentes del medio urbano (Paraná) y comprometidas con la defensa de los derechos de la mujer. Ambas manifestaban de distinta manera el deseo de comprender a esas *congéneres* pero lo hacían, desde una cierta exterioridad la primera y de extrañamiento, en el sentido de una mezcla de admiración y extrañeza, la segunda.

Una de ellas, la profesora Sara, describe con humor en un Taller lo que llama los *modismos* de sus alumnos y alumnas y afirma haber decidido respetarlos.

La segunda, Felisa (a la que ya se ha presentado como uno de los personajes centrales de esta experiencia), le pone poesía a los relatos de sus alumnas:

**"Mi hermano mayor nació en casa. Mamá estaba acompañada por mi abuela, pero mi bisabuela fue la que la atendió porque la enfermera del pueblo no sabía nada de partos". (Z.M., alumna 9no año). "Ellas nacieron para semillar semillas. Ellas nacieron para nacer lo nacido. Cierto, muy cierto: entre vientres es la cosa". (F, Texto inédito "Grageas Escolares; Relato N° 4, Los Nacimientos").**

Y como epígrafe del Relato N° 9 denominado **"Las palabras de las abuelas...un universo de significaciones"** escribe: **"La rueda no fue inventada. La rueda ya estaba. La rueda era, es, la tierra, la madre tierra, la tierra madre. Si es rueda la Vida, rueda por ellas, por sus corazones con paciencia, por la ciencia de la paciencia, por la conciencia de la paciencia. Porque ellas estaban antes que el viento y cuando el viento pase seguirán estando".**

Desde estas relaciones existenciales recogen la pluralidad de voces y de posturas de bisabuelas, abuelas, madres e hijas que, como conjunto, admiten los cambios culturales que han incidido en sus modos de asumir su condición de mujeres; algunas exponen sus reparos, otras su aceptación y todas entienden esto como una pluralidad de visiones generacionales que conviven entre sí. Predomina, en todo caso, una valoración positiva del proceso operado en términos de expansión de derechos para las mujeres del campo. En este caso, *lo alternativo* casi se confunde con *lo evolutivo*.

El segundo proyecto, **"Memorias de la dictadura en el campo"** es también, como ya se ha expuesto, iniciativa de profesoras del ámbito urbano. Aquí sí hay voces disidentes con la postura oficial de la Escuela, que ya se había manifestado a propósito de otras cuestiones (una huelga docente). No todos los invitados a la mesa redonda organizada por los alumnos asisten. Sin embargo,

la iniciativa goza de la cobertura que le brinda la política educativa de los gobiernos provincial y nacional. Esta autorización "superior" probablemente haya explicado el hecho que el proyecto se desarrollara sin oposiciones manifiestas. Parecía aceptarse que se trataba de perspectivas alternativas que, como tales, podían convivir si representar una amenaza a intereses tangibles de nadie.

Sin embargo, cuando miembros del equipo de investigación proponen que, a propósito del proyecto "**Conservación del suelo y contaminación**", se debatan cuestiones tales como el riesgo para la salud de una tecnología de cultivo y el derecho a la propiedad de la tierra por parte de quienes la trabajan, se enciende la alerta entre los docentes de la iniciativa que, en este caso, como ya se ha dicho, proceden del mismo medio rural en el que viven sus alumnos.

Había sobradas razones para incomodarse frente a propuestas que podían ser decodificadas como desafío a ciertos actores de la sociedad del entorno, tanto en términos generales como en una relación específica con este proyecto:

En este sentido, la directora de la escuela narra como una de las responsables de este proyecto (la profesora de Biología), que había conducido una asamblea de padres para explicarles las razones del paro al que habían adherido<sup>177</sup>, la llamó un día a su casa y le dijo "**Leda acá nosotros no damos más y ahí, bueno, volvieron ellos, volvieron los cuatro**" [se refería a los cuatro profesores residentes en la zona] "**¡si se les aparecían en la casa, Germán, a prepotearlos!**" [se refiere a los padres de los alumnos que los presionaban para que regresaran al trabajo] (L1, Pág. 12).

En relación con la problemática que abordaba específicamente este proyecto, ya otro profesor (de Plástica), ecologista por afición, había intentado reiteradas veces debatir con los alumnos sobre los riesgos de los agroquímicos utilizados por las familias de algunos de ellos y había sido desautorizado por estudiantes que se referenciaban en la palabra de los ingenieros agrónomos que vendían a sus padres semillas, agroquímicos y asesoramiento. También, como ya se ha mencionado, un médico de la zona, que había hecho denuncias precisas al respecto, había sido silenciado por presiones no identificadas. Sin embargo, el argumento más contundente pero sobreentendido eran las propias condiciones de vida —materiales y simbólicas— de estas familias de agricultores sojeros, que habían experimentado un cambio drástico en términos económicos, sociales y culturales, gracias a la renta extraordinaria de estos cultivos.

---

177. Era el año 2002 y los docentes resistían un retraso sin precedentes en el pago de sus sueldos que, además, era abonados en cuasimonedas ("Federales"); canjeables en el mercado negro a la mitad de su valor nominal en relación con el peso. En Paraná, las manifestaciones de docentes eran reprimidas con violencia por el Gobernador radical que había asumido por un segundo mandato, luego del triunfo de la Alianza a nivel nacional en 1999.



Estas familias estaban asumiendo su ingreso a una novísima clase media rural, con expectativas de estudios universitarios para sus hijos, con un nivel de consumo e incremento patrimonial considerable y con una inserción de sus niños a un mundo simbólico de pertenencia que estaba cambiando sus propias identidades (acceso a las redes sociales, celulares, nuevos códigos de identificación como adolescentes, donde lo urbano y lo rural se diluyen y el aislamiento y las distancias desaparecen dentro de un universo virtual y global, etc.). Cualquier debate que pusiera en cuestión las bases de estas nuevas condiciones de vida era significado como una agresión<sup>178</sup>.

En este contexto, abordar la cuestión de la propiedad de la tierra y las profundas desigualdades sociales y económicas que se generaban dentro del grupo de alumnos (hijos de peones rurales, hacheros, pescadores, ladrilleros o, simplemente, desocupados subsidiados) en relación con el acceso o exclusión a la misma, era un planteo casi exótico, al que había que sumar la naturalización que de ella hacían tanto los beneficiados como los afectados e, incluso, los propios profesores de la zona.

De esta manera, la propuesta planteada por el equipo de investigación fue vivida por estos docentes como una amenaza a un orden de cosas fuertemente instituido y, además, en una coyuntura política que generaban expectativas ascendentes para los intereses de ese orden. En suma, se estaban rosando las reglas de última instancia (Matus, C: 1992:147); en este caso sobre la propiedad y su acumulación y, también, sobre el poder y su distribución en un territorio. Es en estas situaciones que algunas iniciativas o proyectos se convierten en algo más que una opción o alternativa y pasan a ser una amenaza, una posibilidad de ruptura u oposición intolerable.

Otro límite que no se llegó a trasponer fue el de la educación en derechos como atributos que deben asumirse y defenderse como parte de distintos colectivos (de género, de clase social, etnia o pertenencia cultural, de parcialidad política, confesión religiosa, etc.). El trabajo en este sentido, tanto a nivel institucional como áulico, fue intenso pero circunscripto a la generación de conciencia sobre toda una gama de derechos humanos (particularmente los de género) que debían asumirse subjetivamente y defenderse en el plano de las relaciones intersubjetivas: **"yo a los chicos le digo...vos tenés derechos a hablar, a opinar, a decir que no (...) las nenas tienen derecho a elegir pareja (...) las mujeres**

---

178. 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. Ante el reclamo de un joven profesor por este "des-cuido", el dueño del campo *le recordó con prepotencia quiénes mandaban ahora en este país*.

elegimos con quién estar y con quién no... La situación de la mujer es una situación... de muy poca autoestima (...) está más metida esa cosa de que yo tengo derecho porque soy varón, esa cosa, pero también se trabaja porque se les baja el copete" "...la prepotencia del machismo, (...) que yo soy el más grande, y yo puedo (...) no, bajá el copete, la violencia no te conduce a nada, el respeto por el otro, el desarrollo de la inteligencia" (L1, Pág. 14).

Este modo de abordar la educación en derechos se extendía también al propio personal, particularmente al de servicio, pero había un cierto escepticismo en relación con posibles logros:

"L... me plantea lo difícil que sería para ella (...) generar conciencia crítica acerca de situaciones que los chicos naturalizan y aceptan. Ahí [refiriéndose en este caso] a una persona que trabaja en la escuela [relata] que "ya lleva ocho hijos", que hace una vida extremadamente sacrificada (en el contexto de una pareja alcohólica y de violencia familiar) y que cuando ella le expresa que tiene derecho a otra vida, a otro trato, a pensar un poco también en sus propia salud, en su propio bienestar, en sus propios derechos, ve que su discurso es aceptado, que sus razones son admitidas, pero que hay una imposibilidad o por lo menos reparos muy fuertes en modificar un patrón de vida, una cotidianeidad construida desde una historia que es bastante común en el ámbito rural" (Entrevista con Leda, no grabada)<sup>179</sup>

Finalmente, en los modos de construir el currículo escolar (dentro de un amplio margen para la adecuación al ámbito local que le otorgaban las normas provinciales) y de construir viabilidad a la resolución de los propios problemas escolares (como los edilicios), la directora y su equipo de colaboradores siempre se abstuvieron de trasponer los muros de la escuela y las vías administrativas instituidas.

En relación con los proyectos curriculares, distaba de verse como natural lo que ya se describió al analizar el caso de la Escuela "Peña": **"las reuniones se hacían en la escuela o en una entidad; este tema ayudó muchísimo que tuviéramos actividades compartidas también —claro— con las entidades; naturalmente, vuelvo de nuevo a lo natural, no había que forzar nada, porque la escuela estaba trabajando con ellos y ahí es donde se van armando, después,**

---

179. También la profesora Felisa en sus "Grageas Escolares" (inédito) relata el desenlace trágico de una cierta cultura de género en la vida de una trabajadora de la Escuela (este relato fue omitido en el Anexo del Proyecto de investigación antes citado para preservar la identidad e intimidad de esta persona; pero otros relatos, con un humor que bien pudo haber inspirado Fontanarrosa, son incluidos en este anexo como expresiones de la cultura de género. Ver en sitio web anteriormente indicado.

**proyectos más amplios, proyectos más allá de la escuela..." (C2, Pág.7)<sup>180</sup>. Y en relación con los modos de resolver problemas escolares, baste una anécdota elocuente: ante una demora injustificada para iniciar la ejecución de una obra de ampliación (apenas un aula) y luego de reiterados e infructuosos viajes de la Directora a Paraná para tratar de "mover el expediente", este tesista le sugiere convocar a algunos padres y madres de alumnos y, en el transporte que diariamente traslada a los chicos a la escuela, ir todos a solicitar una audiencia a la Presidenta del Consejo General de Educación para ejercer una presión legítima. A la propuesta Leda responde: "Germán, **yo soy una directora de escuela, no una militante social**" (Registro de una charla informal en la Escuela "Huellas").**

### 1.3.6. HISTORIAS QUE PERMITEN COMPRENDER

#### 1.3.6.1. El proceso de Leda

**"Uno con los padres no puede...—¿cambiar la historia?— no, obviamente; apenas la de uno". (Lhv1, Pág. 12)**

Leda nace en Paraná dónde, luego de casarse, se habían mudado sus padres desde su Aldea natal en Entre Ríos. Ambos procedían de familias ruso-alemanas católicas que a fines del siglo XIX optaron por emigrar a la Argentina, Brasil y Uruguay por afinidad religiosa.

Venían de las estepas rusas próximas al Volga donde, a su vez, sus ancestros habían emigrado en el siglo anterior, huyendo de las largas guerras entre los estados alemanes. La zarina Catalina II de Rusia, también de ascendencia alemana, los había invitado a colonizar aquellas tierras. Luego de un período inicial en el que gozaron de algunos privilegios, sólo les quedó el duro trabajo rural como único medio de subsistencia. Desde entonces, moldearon su cultura más de cien años de contracción al deber, en aislamiento, frío y privaciones de todo tipo. Sólo los sostuvo una austera vida comunitaria y una fe obstinada.

Leda crece en un medio urbano pero dentro de una familia que se mantenía en conexión con los abuelos del campo. Su abuelo paterno, sobrino de un arzobispo, era director de escuela en la Aldea, dirigía el correo y el telégrafo local y

---

180. Era un modo de llevar a la práctica aquello escrito por un colega español de que "El sentido último de las instituciones educativas radica fuera de las mismas" (Beltrán Llavador, Francisco: 2000: 158); que obviamente no se refiere a su condición de heteronomía sino precisamente a la necesidad de asumir autónomamente la construcción del currículo escolar con la participación de todos los ciudadanos específicamente involucrados en el proyecto de una institución particular.

era uno de los socios fundadores del único diario católico que tuvo la ciudad de Paraná. "...la derecha alemana, ésa era y es la onda viste, pero bueno, yo **con los años aprendí: esto lo incorporo, esto no. Pero yo te digo cuál fue el clima mío de la primaria, me mandaron siempre a escuelas de monjas, en mi casa faltaba a lo mejor plata para comprarte un par de zapatillas, pero para la escuela no faltaba nunca plata; y era el mensaje explícito de papá, que para la escuela nunca faltaba plata y que nunca debía faltar tiempo**".

Como complementando esta inscripción institucional, comenta: "...eran muy miedosos, no me dejaban subir a los árboles, educación física hasta por ahí nomás (...) era miedosa corporalmente, a mí me tiraban una pelota y hacía así, ¿me entendés? "...ese aspecto, viste, era una cosa..., todo lo que sea movimiento y saciar la curiosidad, a no ser que sea intelectual, lo demás, viste, no, por eso te digo: la derecha germana, y bueno, qué va ser..., es lo que te tocó (...) esa angustia del destino, de si Dios lo dice...; pero bueno, uno con los padres no puede... —¿cambiar la historia?— no, obviamente, apenas la de uno" (Lhv1, Pág. 12).

Sin embargo, aquellas monjas no fueron lo que sus padres habían previsto para ella. Con los '70 había comenzado un punto de inflexión en la historia argentina que marcaría a fuego a su sociedad. Ya en el secundario, las religiosas del colegio adherían a la Teología de la Liberación y a *la opción por los pobres* que había movilizado a los cristianos de América Latina. Hacían apenas dos años que, desde Medellín, la Segunda Conferencia Episcopal llamaba a unirse en la "tarea transformadora de nuestros pueblos" y avizoraba el "alba de una era nueva". Sus profesores no le temían al diálogo con el marxismo y las alumnas frecuentaban la lectura de Paulo Freire y Elder Cámara.

En este período las marcas subjetivas de su educación familiar se habían equilibrado (según su expresión) con la irreverencia que le había transmitido aquel medio estudiantil secundario "**fui adolescente en la época de los '70 (...) la irreverencia me salvó en el sentido de que a mí el estudio me calmó la angustia, porque con esa formación religiosa tan fuerte...**" (Lhv1,pág. 4)[con] "**...la religión como un elemento de sometimiento o de alienación...**" (Lhv2,Pág. 2). De esta manera, se le volvió mucho más liviana la pesada mochila cultural de su infancia.

Su catequista le transmitía un sentido misional de la vida, su profesora de música la introducía al folklore latinoamericano y le permitía expresarse en el coro, una monja la iniciaba en la disciplina del piano con el disfrute de Mozart y de Bach, y la historia y la literatura eran entonces para ella caminos para la toma de conciencia y el goce estético, respectivamente. A pesar del miedo de sus padres, participa por "**influencia de la Hna. P...**" de las actividades del Centro

de Estudiantes. Pero esta es también la que le advierte sobre los riesgos de los tiempos que se avecinaban y la necesidad de cuidarse.

El golpe de 1976 coincide con su ingreso al Instituto del Profesorado de Paraná para estudiar historia. El temor de sus padres no le había permitido ingresar a Psicología en la Universidad Nacional de Rosario y la docencia fue entonces la opción posible.

Comienza para ella un período de orfandad y miedo "**... el Golpe de Estado me significó una orfandad muy grande porque me quedé sin respuesta del lado de los profesores míos, porque no estaban, o los despidieron o se llamaron al silencio para sobrevivir, y en mi casa eso no se podía hablar**" (Lhv1, Pág. 14). "**...había que callarse, había que ocultarse, cantidad de compañeros desaparecidos, yo tengo tres compañeros..., no de la escuela sino de las otras escuelas, de los centros de estudiantes,...desaparecidos (...)** fue una época de mucho miedo (...) llevaron presa a una compañera mía [*del Instituto del Profesorado*] **...ese miedo yo nunca más lo volví a sentir. Salíamos del Instituto y nos seguían los Falcon verdes...(..), a la vuelta de casa hubo un allanamiento, metieron preso a un muchacho (...) se salvó, se comió como siete años; y después tuve todas las noches ese mismo Falcon [*se refiere a sus sueños*] (...) La Historia me sirvió porque yo todo ese tiempo que estudié Historia me desconecté del mundo, fue mi manera de sobrevivir**" (Lhv1, Pág. 5).

De esos años dice haber aprendido: "**a mí esa militancia de la década del '70 me quedó como actitud de vida, ahí donde hay algo para hacer ahí yo voy, pero no sola, en grupo — claro— y otra cosa que aprendí es no exponerme al cuete**" (Lhv1, Pág.15).

Ingresó a la docencia secundaria hasta que sus hijas le demandaron más tiempo; luego reorganizó su vida y ocho años más tarde pudo volver: "**Liliana, tendrás que elegir, así que me senté en la vida y me pregunté a mí misma qué quiero realmente y, bueno, elegí eso, me quedé trabajando poquitas horas en lo que me gustaba: música, estudié mucho, viste, trabajé con chicos, que es muy lindo eso, es muy gratificante, crié mis hijas, y bueno, una vez que estuvieron grandes volví a la secundaria**" (Lhv1, Pág. 7).

Concursar para dirigir una escuela rural fue su última opción profesional antes de jubilarse. Era su primera experiencia como directora. Se había presentado a concurso buscando descansar de las condiciones de trabajo de la docencia secundaria en la periferia urbana de Paraná, idealizando quizás la educación rural desde los recuerdos de su Aldea de infancia: "**...busqué un lugar más protagónico**" (...) "**en una escuela de campo hacés de todo, y a mí eso me gusta**" (...) "**el grupo de profesores es muy bueno, y me ha renovado las ganas de tra-**

bajar, yo estaba muy cansada de los grupos numerosos..." (L /RENC,Pág. 1).

Fueron años de "enamoramiento" con la Escuela, su gente y su entorno. En esa época este tesista sintetizaba en una ponencia esta relación de la siguiente manera: **Leda: "Un lugar en el mundo"**. Años más tarde, ya en una de las entrevistas específicas para esta tesis, daba cuenta de la incidencia de los tiempos conflictivos que sobrevinieron y que la enfrentaron con los padres y la sociedad local en general, como consecuencia de su posicionamiento como trabajadora (para la cultura del entorno escolar no era concebible un paro docente en pleno campo):

"¿Cómo te sentís ahora en la escuela después de este proceso tan desgastante? - no, **sigue siendo mi lugar en el mundo**, igual, quizás..., quizás no, estoy segura de que a veces menos; y ¿te acordás que yo te dije una vez por teléfono, que vos me llamaste, que **se me pasó el período del enamoramiento? vamos a ver si pasamos al amor**; [ríen] no, no, yo... sigue siendo mi lugar en el mundo, porque es una escuela chica, es un ámbito que yo conozco porque mis padres fueron del campo, a mí no me cuesta entender a la gente, yo me siento aceptada, es un lugar de poder, de poder entendido como un servicio, estoy en una edad en que estoy madura para ciertas cosas..." (L1, Pág. 5).

Era una oportunidad para experimentar, realizar..., pero también para huir del exceso de control "...eso, viste, por eso yo me siento cómoda, a mí me gusta eso, decidir, actuar, pero medio rápido, viste, no atropellada, ya no soy atropellada, cuando era gurisa sí, pero... atropelladamente no, pero me gusta actuar, me gusta decidir, mi mamá diría: a vos siempre te gustó mandar [ríen]; mirá, puede ser, pero viste que la gente no obedece así nomás ahora...(..)Haciendo otra lectura, a mí no es que me guste mandar, a mí me gusta hacer sin que nadie me controle" (Lhv1, Pág. 17).

### 1.3.6.2. El proceso de Felisa

"Y he sido igual que un barrilete, al que un mal viento puso fin, no sé si me falló la fe, la voluntad, o acaso fue que me faltó piolín".

*Sueño de barrilete – Eladia Blázquez.*

A Felisa no le faltó fe ni voluntad, pero le faltó "piolín"; el "piolín" de la salud. De una columna que no resistió años de viajar en una pequeña moto a las escuelas de campo todos los días, por asfalto, tierra y ripio.

Al igual que Leda, aportó con sus testimonios a las dos investigaciones que, como equipo, realizamos en la escuela rural "Huellas". También, como aquella, se prestó a las entrevistas, encuentros y talleres que este tesista organizó a los fines de esta investigación específica desde el año 2003, en el interregno entre las dos investigaciones ya mencionadas. Durante la última (2004/2008), que adoptó una modalidad participativa, se fue integrando paulatinamente al propio equipo de la UNER y aportando al proceso de análisis desde *la cocina de la investigación*.

Nació en Paraná. Sus recuerdos de infancia incluyen las imágenes traumáticas que dejó el terrorismo de estado en muchos niños, junto con una sensación difusa de miedo, de inseguridad:

**"Una imagen de aquella época, sobre todo una imagen de niña en el año '76: aún vive a la vuelta de la casa de mi madre el Senador Brasesco; en ese momento era abogado laborista. La imagen que más me conmovió (...) fue una bomba que ponen en el domicilio a Luis Brasesco. Bueno, gritos de los vecinos, movimientos en mi casa, que no sabía de dónde era [la niña despierta por el estruendo]. Estaba a una cuadra de la casa de Luis. Cuando veo la casa totalmente desmoronada; bueno esa imagen... Afortunadamente no murió ningún familiar (...) la casa entera... Ellos estaban durmiendo atrás y se salvaron; pero fue un episodio que yo de niña lo recuerdo como que no sabía bien qué sucedía"** (Testimonio de Felisa durante la mesa redonda sobre **"Memorias de la dictadura en el campo"**, video 2006, Proyecto de Investigación citado<sup>181</sup>).

Sensibilizada quizás por experiencias de este tipo, por el mandato docente de su madre y el interés por la literatura y la escritura que le inculcó su padre (significado también como *mandato*), inicia su trayecto de formación en un Profesorado Primario de Buenos Aires; profesorado que concluye luego en Paraná. Ya en esta ciudad, cursa la especialidad de adultos; especialidad que ejerce luego en algunos los barrios marginales de esta capital provincial. Estudia un año de Profesora en Letras y concluye este trayecto en el Profesorado en Ciencias Sociales, creado con sede en esta misma Ciudad en 1990, como parte de una política provincial en la educación superior que planteaba una serie de rupturas epistemológicas y políticas para la formación de los docentes:

**"fue realmente (...) otra visión, y creo que me amplió la mirada sobre educación. Entonces creo que ahí me terminé de reencontrar, ¿no?, con**

---

181. Puede verse en la siguiente dirección electrónica: [http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos\\_investigacion/Cantero\\_Celman/proyectos.htm](http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm); Proyecto "Educación y Ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social"; Video: Testimonios y Experiencias de cómo se vivió la Dictadura en zonas rurales ...

**esto que yo digo de la formación política que se debe tener para estar en un aula o (...) en cualquier decisión educativa..." (F, Pág. 8).**

Pero además de la docencia, sus pasiones, *sus entregas*, han sido el teatro y la escritura. La experiencia acumulada en estas prácticas intentó luego volcarla en la experiencia de la Escuela "Huellas", invitando a los adolescentes a **"compartir algo en lo que uno ha estado, como en el caso de haber hecho talleres de teatro con niños, de haber trabajado la historia con..., no con las dramatizaciones como vienen escritas en los libros (...) oficiales, sino con guiones que ellos han podido elaborar, con preguntas que ellos han podido hacer, y también la escritura, o el escribir, o el volar a través de las palabras"** (F, Pág. 9).

Felisa concibe a la educación no sólo como **"una vocación, sino una manera de entender y de..., de entenderse y de entender al otro. A veces digo, bueno..., no hay nada más humano que la comunicación en la educación (...) no hay otra manera de llegar a sentirnos humanos (y con esto todo el despertar de abanicos de posibilidades...).** Por eso, la educación es algo que debe estar ocupada por gente con vocación y con formación política; quizás soy hasta dogmática en decir estos dos pilares, pero creo que es la manera de construir una escuela pública y recuperarla..." (F, Pág. 10).

Al momento de la entrevista (2003) recuerda que **"cuatro años atrás, hablar de política, hablar de cuestiones que hacen al perfil del país, al futuro del país, al futuro de tus propios hijos, ¿no?, era impensable; en la escuela se podía hablar de la venta de los jaboncitos de 'Avon', ¿no es cierto? (...) uno no tenía quizás hasta interlocutor, y hoy... [por] la herencia del *menemato*, estamos hablando de la anestesia de diez años..."** (F, Pág. 12).

Luego de relatar su paso por la escuela urbano-marginal y la cultura de los adolescentes y adultos de ese medio, afirma con respecto a su nueva opción: **"uno debe enamorarse también de la cultura en la que decide trabajar"**. Comenta **"la atracción y el asombro"** que experimenta por cada detalle que los chicos le cuentan desde sus saberes y **"hablan de cada plantita que hay sobre la tierra, de cada bichito, de cuándo pierde la pluma, de cuándo tiene la cría, y qué come, y cuándo..., bueno, eso a mí me resulta absolutamente atractivo y, digamos, en esto de reencontrarse con algunas cosas, un valor y una relación con la naturaleza totalmente distinta de la que yo puedo tener (...) mí me gusta ponerme en el plano de 'no sé nada, quiero que me cuenten', ¿no?"** (F, Pág. 14).



### 1.3.6.3. El caso "que no fue" (Alternativa, sí; ruptura, no. Educación ciudadana, sí; educación popular, no)

La caracterización sucinta de esta experiencia, sus contextos, personajes (incluidos algunos bocetos biográficos) y proyectos revelan la situación paradójica de un objeto de estudio que fue largamente trabajado como caso y que, sin embargo, no pudo ser incluido como tal a los efectos de sostener el argumento central de esta tesis.

Como ya se ha expresado, el mismo habrá de desplegarse a partir de la afirmación que, desde el trayecto de esta investigación, es posible identificar en Argentina prácticas institucionales de gobierno escolar que, como parte de su currículo total, pueden ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas. Esta aserción se realiza desde dos niveles de consistencia metodológica: una, *en casos* y otra, *más allá de los casos*.

Los casos han sido los dos establecimientos de educación pública obligatoria de la provincia de Santa Fe ya analizados. En el próximo Capítulo se propondrán, *más allá de estos casos*, siete experiencias nacionales y una extranjera que, a criterio de este tesista, aportan evidencias plausibles de una significatividad análoga.

Como se ha expuesto al comienzo de éste, la experiencia rural entrerriana iba a ser presentada como el tercer caso que aspiraba extender los alcances del argumento central a prácticas institucionales del ámbito rural.

Sin embargo, al comparar las prácticas de los dos casos santafecinos con las de esta escuela rural entrerriana, se llegó al convencimiento que en esta última experiencia las características de dichas prácticas *no alcanzaban* para sostener también desde ella dicho argumento:

1. Las prácticas institucionales no lograron involucrar como conjunto al colectivo docente y al resto del personal de la escuela. Sí tuvieron lugar múltiples y, en algunos casos, significativas iniciativas de algunos docentes, particularmente de la directora y la profesora Felisa.
2. Tampoco incorporaron a un trabajo colectivo de la institución a padres y vecinos de la zona, con excepción de algunas asambleas convocadas para explicar medidas de fuerza a las que adhirieron desafiando, eso sí, expresas disposiciones del gobierno de la educación provincial<sup>182</sup>. Sin embargo, estas convocatorias no se hicieron con un propósito explícitamente pedagógico adoptado como cuerpo, sino dentro de acciones que buscaban el apoyo y

---

182. Las asambleas con estos propósitos habían sido expresamente prohibidas por una "circular telefónica" gubernamental (sic).

comprensión de los padres a la lucha que sostuvieron desde su condición de trabajadores. Esto no obsta para reconocer que, muy probablemente, esta lucha habrá constituido para los alumnos y quizás para algunos adultos una lección implícita de ciudadanía.

3. Las consultas y testimonios de padres y vecinos que se previeron en algunos proyectos se hicieron siempre a través de los estudiantes. Los que incluyeron la participación directa de aquellos, se circunscribieron a personas o familias puntualmente invitadas a estos efectos. Cuando toda la *comunidad educativa*<sup>183</sup> tuvo la oportunidad de expresarse en relación con un proyecto específico, lo pudo hacer sobre el *producto terminado*. Tal fue el caso de la proyección del video "Memorias de la Dictadura en el campo"; sin que esto implique menoscabo alguno del gesto institucional que esta proyección implicó, de su valentía casi desafiante (habida cuenta del conocimiento que se tenía de la discrepancia que al respecto había en un importante sector de dicha comunidad).

4. Con excepción de las cuestiones de género, el tratamiento crítico de algunos de los problemas de los alumnos y de su grupo social de pertenencia, no fue institucionalmente encarado en términos de clase, fracciones de clase, conflictos de intereses subyacentes, relaciones entre grupos étnico-culturales, etc. Por ende, mucho menos, algún modo de abordar y eventualmente acompañar desde la escuela, las luchas colectivas que habrían de derivarse de la toma de conciencia de los derechos conculcados a algunos de estos grupos.

5. 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.

6. Como ya se ha explicado al analizar los otros casos, la necesidad de reconocer in situ los problemas de los alumnos provenía del convencimiento que el proyecto pedagógico institucional debía elaborarse a partir

---

183. Utilizando una expresión muy poco precisa y controvertida, pero muy descriptiva para la cultura popular.

de este reconocimiento. Esto les demandaba, a su vez, un enorme esfuerzo de descentramiento cultural. Los personajes centrales de la Escuela "Huellas", en cambio y más allá de su disposición a la escucha, dieron diferentes muestras de ajenidad en relación con las idiosincrasias de los chicos, sin problematizarse por esta situación de exterioridad.

7. En el caso de Leda, más allá de reconocer sus 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..., 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 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"<sup>184</sup>.

8. Sin embargo y más allá de estas diferencias subjetivas, 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.

---

184. Ver en [http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos\\_investigacion/Cantero\\_Celman/proyectos.htm](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".

9. 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 logros pedagógicos que, desde sus propios encuadres, no les plantearan ir más allá de los límites convencionales de la tarea docente.

10. Por todo ello, Leda y Felisa no se sintieron lo suficientemente interpeladas en sus saberes profesionales, al punto percibir la necesidad de encarar una tarea institucional de investigación y revisión autogestionaria de sus respectivas formaciones de origen.

11. Tampoco por esta razón, encararon la revisión del currículo instituido como totalidad. Sí avanzaron, como ya se expresó, con algunas propuestas alternativas en aspectos bien delimitados del mismo y no exentas de riesgos en términos de exposición a la crítica.

12. Acogieron con entusiasmo nuestras invitaciones a ser sujetos y protagonistas de sucesivos proyectos de investigación, en la expectativa de lograr una mayor incidencia en la educación ciudadana de sus alumnos, pero no se avinieron a propuestas que significaran alguna forma de oposición abierta a los intereses del orden circundante (sojeros, por ejemplo) o de transgresión a normas establecidas por sistema educativo, tales como sortear la vía jerárquica para petitionar o reclamar.

13. Por este motivo, quizás, no se plantearon iniciar en la institución pequeñas transformaciones sociales que sí alentaban para la sociedad en su conjunto; como, por ejemplo, la democratización de la escuela a través de procesos participativos de padres, vecinos y entidades de la zona.

14. También por ello, probablemente no encararon la iniciación de sus alumnos en prácticas colectivas de reivindicación de derechos, ni se dispusieron a acompañar institucionalmente a sus vecinos en sus propias reivindicaciones ciudadanas.

15. Trabajaron con convicción y entusiasmo en pos de la educación ciudadana de los *gurises* (como a la directora le gustaba llamarlos), pero entendida ésta como un proceso menos exigente en términos político-institucionales, sociales y pedagógicos que el que demanda la educación popular en la escuela pública (**"yo soy una directora de escuela, no una militante social"**, Registro ya citado).

De esta manera y como se expresó al inicio de este Capítulo, una experiencia que en principio se proyectó incluir como uno de los casos que habrían de brindar soportes empíricos en favor del argumento central de esta tesis, sirvió para establecer diferencias entre educación ciudadana y educación popular en un contexto histórico, social e institucional específico, a través de las posibilidades y dificultades descritas. A estas dificultades habría que agregar por último el hecho de que esta fuera la primera práctica de dirección por parte de Leda, antes de jubilarse y la imposibilidad de continuarla por parte de Felisa por razones de salud.<sup>185</sup>

---

185. Si bien no fue motivo de trabajo de campo para esta tesis, cabe mencionar que Felisa sucedió a Leda en la dirección de la escuela y, junto con otro miembro de nuestro último equipo de investigación, intentaron profundizar en el proyecto de educación ciudadana iniciado por Leda. Razones de salud de una y laborales del otro los obligaron a interrumpir este proceso luego de unos pocos años.

2. EXPERIENCIA MÁS  
ALLÁ DE LOS CASOS  
(En el ámbito de lo plausible)





## 2.1. LA SELECCIÓN

Como ya se ha explicado, el soporte empírico para esta tesis fue concebido con dos niveles de consistencia: el que posibilitaba la resignificación de experiencias educativas previamente investigadas como casos, mediante entrevistas en profundidad y observaciones en terreno diseñadas específicamente para un nuevo objeto investigativo y el que permitía el conocimiento de otras experiencias, reputadas para triangular con las primeras, a través de relevamientos que también recurrieron a las entrevistas fuente privilegiada y, en la medida de lo posible, a las observaciones.

Para el primer nivel de consistencia se contaba con el acopio de un cúmulo de material empírico logrado, para cada caso, luego de varios años de trabajo de campo desde una perspectiva etnográfica y para aportar a objetos de conocimiento que presentaban múltiples analogías y solapamientos con el de esta tesis. Para el segundo, se carecía de este trayecto previo y el soporte empírico consistía básicamente en ingresos puntuales al terreno mediante estas técnicas clásicas de la investigación cualitativa.

No obstante, en ambos niveles de abordaje, todo este acervo empírico fue complementado con instancias participativas y aportes de documentación muy diversa.

El propósito de esta estrategia es entonces, como también ya se ha detallado en el capítulo correspondiente, el de aportar a la construcción de teoría desde estudios de casos resignificados en su objeto y de otras experiencias que, más allá de dichos casos, presentan evidencias plausibles de una significatividad análoga en términos de prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas (EPEP). En otras palabras, se trata de un intento de extender el horizonte teórico desde incursiones menos intensas y prolongadas pero más extensas en el territorio de la diversidad pedagógica del campo popular.

Con este fin, como también ya se ha explicado y fundamentado, se ha intentado que esta diversidad se captara, en lo posible, desde los contextos socioeconómicos y culturales que concentran a gran parte de las clases oprimidas subalternizadas.

La mayoría de estas experiencias pedagógicas han sido desarrolladas por iniciativa de un docente o pequeños grupos de docentes. Sin embargo, para una comprensión más profunda de sus características, posibilidades y limitaciones, se consideró relevante compararlas con otras, encaradas en este caso por decisión de sujetos colectivos (movimientos sociales y comunidades diversas) que expresan las luchas de esas clases o que han hecho una opción por ellas sin pertenecer a las mismas.



Para todo esto, se acudió a informantes claves calificados que reputaran experiencias escolares que, desde su conocimiento y hasta cierto punto, podrían considerarse manifestaciones de educación popular en el ámbito de la educación pública y dentro de dicha diversidad de contextos socioculturales. Del resultado de estas búsquedas, se tomó conocimiento y se trabajó con las escuelas "Limay" y "Allen", ambas de la provincia de Río Negro (como expresiones de las periferias de pequeños pueblos y de población rural agrupada en caseríos, aldeas o colonias); con una escuela del Partido de La Matanza y otra de Florencio Varela, ubicadas en la marginalidad del Conurbano bonaerense, y con la pequeña escuela "Piedra que suena"<sup>186</sup>, ubicada en el centro de la meseta patagónica de Río Negro, que atiende a niños que en su mayoría son de origen mapuche y que es dirigida por una docente de la misma etnia. Las experiencias pedagógicas de EPEP con población rural dispersa se intentaron incluir a través de la Escuela "Huellas" (*el caso que no fue*).

Para conocer las peculiaridades que estas modalidades de EPEP adquieren al interior de sujetos políticos colectivos se accedió a una experiencia pedagógica con niños de la etnia 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; a las experiencias que son actualmente desarrolladas por la Comunidad "Gente Nueva" de Bariloche y a la de un campamento del "Movimiento de los Sin Tierra", levantado en una toma de tierras, a unos 40 kms. de la ciudad de Porto Alegre, Brasil.

## 2.2. EXPERIENCIAS SURGIDAS POR INICIATIVAS INDIVIDUALES O DE PEQUEÑOS GRUPOS

### 2.2.1. EXPERIENCIAS EN EL ALTO VALLE

#### 2.2.1.1. *La Escuela de Allen*

##### **La escuela en su contexto**

La Escuela "Allen", se ubica en el barrio Costa Oeste, en terrenos ganados al río mediante rellenos, a unos siete kilómetros del centro de la localidad de Allen, próxima al canal de riego que recorre todo el Alto Valle de Río Negro (norte patagónico). Todo el Valle es mundialmente reconocido por la calidad de su producción frutícola, particularmente de sus manzanas y peras. Más allá de los

---

<sup>186</sup>A fin de preservar la identidad de testimonios brindados dentro de un marco de relativa reserva, se ha apelado a nombres ficticios (pero que aluden a las ubicaciones geográficas reales) o a denominaciones genéricas (escuela de...). Para los testimonios brindados como expresión de un sujeto político colectivo, se ha recurrido a las iniciales de los nombres de los sujetos individuales entrevistados.

terrenos que alcanza el riego, todo es aridez. A la distancia se divisa la barda que protege a los habitantes de los vientos que recorren la meseta.

En Costa Oeste se afincaron, desde hace varias generaciones (entre los años '20 y '30), familias de idiosincrasia rural para trabajar en las quintas dedicadas a esta producción. La mayoría reivindica su identidad criolla, no obstante que una proporción importante de las familias sea de origen mapuche. Se trata en estos casos de una pertenencia negada ya que, como a una minoría de migrantes chilenos, les acarrea muchas veces un trato discriminatorio<sup>187</sup>.

En el año 2003, en que tuvieron lugar las entrevistas y primeros reconocimientos de la zona, estas familias y sus hijos, alumnos de la Escuela "Allen", se encontraban atravesando una situación crítica por la alta proporción de desocupados que generaba la crisis económica que afectaba al país y por la creciente concentración empresarial de la actividad frutícola. Estas penurias estaban siendo paliadas por planes asistenciales (Plan Jefes y Jefas de Hogar) que afectaban su cultura del trabajo por la inserción de los asistidos en la lógica de políticas clientelares y por las escasas exigencias de contraprestación laboral. De esta manera, mujeres no habituadas al trabajo fuera del hogar y pequeños quinteros devenidos en peones estacionales y/o asistidos, sobrevivían ayudándose con las pequeñas huertas familiares y la cría de animales de corral.

En palabras de Daniela, la directora, **"la cuestión fundamental era la 'falta de olla', para decirlo claramente, digamos, chicos que estaban desnutridos, chicos que comían muy poco y mal..."** (Daniela, Págs. 3 y 4).

La escuela se había creado nueve años atrás respondiendo al reclamo de los vecinos **"...durante un año la escuela estuvo construida con sus vidrios y todo y nadie rompió ni un solo vidrio, es decir: el barrio protegió esta escuela por la que, bueno..., por la que había peleado"**, (Daniela, Pág. 1).

Asistían a la escuela unos 200 niños, distribuidos en el Nivel Primario en cuatro grados por la tarde y cuatro por la mañana, y en las salas de cuatro y cinco años del Jardín Anexo.

A pedido de los docentes de la primera gestión directiva, los chicos comían en una capilla del Barrio. En la escuela se les brindaba un refrigerio reforzado en ambos turnos con frutas, quesos y otros lácteos.

El apoyo a la acción de la escuela por parte de las instituciones de la zona o

---

187. Ver testimonios del personaje central de esta experiencia en Alicia Funes (Coord.)Barco, Rassetto, Zapata, Sanelli, Martínez y Porras, "Crónicas de Escuelas Valletanas", una publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue; Jorge Sarmiento Editor – Universitas libros, Córdoba, 2007.

con competencia en ella era desigual. El Juez de Paz, **"una persona que realmente patea el barro"** (Daniela, Pág. 4), apoyaba a los docentes en su lucha en defensa de los derechos de los chicos. En el Centro de Salud próximo, en cambio, veían en cada demanda de la escuela un intento de control. Mantenían, sí, vinculación con el Hospital. Los partidos políticos sólo colaboraban en tiempos electorales **"...vienen a sacarse una foto con los chicos, especialmente con los que son más morochos y están llenos de moco"** (Daniela, Pág. 4).

### **El personaje central**

Daniela, directora de la Escuela "Allen", llevaba ya dos años en el cargo y los cambios ya eran constatables en las prácticas introducidas y en los debates, adhesiones y rechazos que habían suscitado inicialmente. Trabajar sobre las identidades negadas (mapuches y chilenos); salir de la escuela con los chicos a demandar soluciones; contener contra viento y marea a los más vulnerables; promover protagonismos sociales; dar participación a los chicos en decisiones del cotidiano escolar; integrar a los padres al proyecto y a las aulas, eran algunas de sus líneas de acción más controvertidas. Unos pocos compañeros docentes no toleraron el involucramiento que todo esto implicaba y se alejaron. Otros formaron equipo junto a ella y Graciela, la Vicedirectora. Juntas habían concursado y elegido la Escuela "Allen"<sup>188</sup>. Ambas, por sus antecedentes, hubieran podido elegir un destino considerado como más comfortable desde otros criterios, más próximo a sus domicilios, por ejemplo: **"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..."** (Daniela, Pág. 9).

El proceso no había sido fácil para ambas: **"nosotros veníamos con una imagen bastante idílica de la vida en el barrio (...) aquello con lo que se iba a encontrar, y que a través del diálogo se podían resolver todas las cosas, y que a través de reuniones en las que todos participaran íbamos a poder lograr acuerdos y respetarlos, bueno, esto no es tan así [ríe]"**. Aquella visión de la docencia que reconocían como romántica había sido desmentida por los hechos: **"...cuestiones de egoísmos muy fuertes, disputas de poder fuertes, también, en la comunidad y hay momentos en los que, bueno, nos posicionamos de manera muy fuerte..."** (Daniela, pág. 13). Afloraba entonces la personalidad que conocimos: una amalgama de convicción, pasión y ternura que marcaron con fuerza una dirección pedagógica.

---

188. Al momento de estas entrevistas "G" se encontraba en Bélgica, acompañando a su esposo que había sido elegido para un cargo de representación gremial docente a nivel internacional.

## El proyecto y las prácticas

**"...el primer trabajo fue ese, trabajar sobre la necesidad de un proyecto educativo para sentir que estábamos haciendo algo que tenía una continuidad, que tenía una proyección, 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"** (Daniela, pág. 7).

Saber para quiénes estaban trabajando, incluía para Daniela y Graciela traspasar muros y abrirse al entorno social de pertenencia para conocerlo y nutrir con sus expectativas y necesidades el propio proyecto escolar. Para algunos compañeros docentes, que habían construido su propio lugar en la escuela tomando distancia de padres y vecinos para no exponerse a eventuales críticas, esta propuesta de apertura se vivió como una interpelación excesiva.

Era previsible entonces que quienes llegaban a esta escuela planteando interrogarse y acordar sobre el sentido del propio trabajo, desnaturalizando rutinas y desnudando actitudes, encontrarán resistencias y que esto, como ya se ha relatado, provocara el alejamiento de los más renuentes.

**"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"** (Daniela, ENCUESTRO 2004).

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.

Inicialmente, los maestros se negaron a cooperar: **"si el Consejo no se hacía cargo de buscar un lugar, no íbamos a salir nosotros (...) a salvarles las papas"** (Daniela, ENCUESTRO 2004), dijeron. Sólo una docente de origen mapuche se ofreció espontáneamente para acompañarlas.

**"...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...(Daniela, 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 Municipalidad.

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"** (Daniela, ENCUESTRO 2004).

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 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, conocidos a nosotros..."** (Daniela, pág. 9).

Así se fue definiendo un proyecto institucional en los que, un núcleo de docen-

tes, se encontró trabajando en **garantizar el derecho a la educación** y viendo **"que ese derecho a la educación tiene que ver con que conozcan los otros derechos que tienen y con que puedan ejercitarlos, y por eso hay un trabajo fuerte con la comunidad..."** (Ibídem).

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 y los 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.

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 (Daniela, 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"** (Daniela, Pág. 22).

En concurrencia con todo esto se dieron a la tarea de 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..."** (Daniela, 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 mucha 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**". (Daniela, Págs. 11 y 12).

El rito escolar de "la promesa a la bandera" fue convertido en ocasión de expresar lo que cada familia quería prometerse a sí misma "qué quería que pasara con ellos (...) cómo les gustaría que fuese su futuro: **que todos tengan trabajo** (...) que la gente no se sienta mal, **que no haya gente triste**". Algunos hablaban "de sus familias, otros hablaban de la **patria**, otros hablaban del **mundo**, [daban un] **mensaje ecológico**" (Daniela, Págs. 11 y 12).

Profundizando, la columna vertebradora de todas estas líneas de trabajo fue la "educación en **derechos humanos**", que Daniela resumía como "el **derecho a una vida digna**" (Daniela, pág. 12).

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" (Daniela, Pág. 14).

En todo esto aportaron sobre todo las instituciones y personas del barrio "**desde esta sabiduría de vida que tienen, ¿no?**" (Daniela, Pág. 15).

Todo este trabajo se tradujo en múltiples concreciones posibilitadoras del ejercicio de derechos básicos: 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.

También trataron que los chicos conocieran, valoraran e hicieran uso de otros espacios públicos más allá de la escuela: el teatro de Allen, la biblioteca... "el

hecho de que en la biblioteca podían tocar los libros y que podían llevárselos les parecía una maravilla, no podían creer, ¿no?, el concepto del lugar donde hay libros es una librería donde te los venden y tenés que pagarlos" (Daniela, pág. 8).

Esta era una de las facetas que adquirió en la Escuela "Allen" la educación ciudadana.

Un momento de inflexión en la orientación de esta educación para ejercicio de la ciudadanía fue la huelga que protagonizaron los docentes en 2002<sup>189</sup>. **"...las clases empezaron en mayo porque nosotros teníamos más de tres meses sin cobrar, además de aguinaldo (...); fue importante, acá, bueno, todo el mundo obviamente no trabajó, muchos participaron en las movilizaciones, en las asambleas"** (Daniela, pág. 22).

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...)"** (Daniela, Pág. 29).

La escuela institucionaliza también un tiempo denominado "Opinan los chicos" **"donde se relevan y se recogen, siempre en la iniciación de los temas..."** (Daniela, Pág. 23) y de cada jornada, ideas y propuestas de los alumnos. Algunas se toman y muchas se registran. **"...esto no tenía que ser solamente esta cuestión de la palabra de los chicos, en la palabra y en la opinión, sino también ir llevándolo hacia la decisión"** (Ibídem).

Esta apertura pedagógica condujo a los docentes a revisar actitudes y prácticas, como sus criterios de evaluación y la incidencia pedagógica de faltas de responsabilidad laboral (ausentismos injustificados, por ejemplo). Como ya se ha consignado, las propuestas de autocrítica generaron resistencias

---

189. Téngase en cuenta que, como en el resto del país, esta región estaba atravesando las consecuencias de la crisis que eclosionó en 2001 (año en que se hicieron cargo de la escuela Daniela y "G"). Fue, precisamente, en las provincias de Río Negro y Neuquén donde tuvieron lugar una de las mayores expresiones de resistencia a las políticas que habían desencadenado esta crisis.



que provocaron, incluso, el alejamiento de algunos.

Pero quizás la mayor resistencia, tanto de un grupo de docentes como de una fracción de los padres, la ocasionó la **política de inclusión de los chicos a toda costa**. En esto Daniela y Graciela 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..." (Daniela, 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...**" (Daniela, Pág. 25).

En este arduo trabajo, Daniela y los maestros de la Escuela "Allen" fueron apoyados por un proyecto iniciado por cátedras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, denominado "Crónicas de Escuelas Valletanas". Se trató de un proyecto de registro de experiencias y capacitación que involucró a los docentes de cuatro escuelas del Alto Valle de Río Negro. El mismo se gestó en el clima social y político del año 2001. Desde los docentes universitarios se presentó como un acto de insubordinación orientado a la construcción de una escuela pública democrática. Desde los directivos de las escuelas involucradas, se presentó como una iniciativa tomada desde "la preocupación por construir una Escuela que, siendo **el último vestigio de lo público**<sup>190</sup>, recuperara 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).

Juntos trabajaron en los aspectos micropolíticos de las escuelas y en las disciplinas de Lengua, Ciencias Naturales y Matemática. Según lo narra Daniela, en la Escuela "Allen" este proyecto sirvió para "**apuntalar un poco en líneas de trabajo disciplinar**" y "**cohesionó bastante al grupo, porque empezamos a tener todos las mismas lecturas (...) a ir trabajando en el mismo sentido**"(Daniela, Págs. 23 y 24).

---

190. Nótese cómo estos maestros significaron a la escuela pública en aquella coyuntura histórica.

### **Una historia que permite comprender<sup>191</sup>:**

Daniela propone entender su manera de encarar la docencia apelando, primero, a un relato sobre **lo que mamá en su familia**, a través del modo en que sus **padres** asumieron su **compromiso religioso** y, también, de las marcas que le dejó el testimonio de vida de su **abuelo anarquista**:

“...yo provengo de una familia en la que (...) el centro de la vida familiar tenía que ver con la vida religiosa. Digamos, **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).

Por otro lado, **también 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).

Daniela resume estas influencias en actitudes que parecerían estar en la matriz de su relación con los otros y, en particular, con los sujetos de la educación: “**fue muy fuerte, esta cuestión del descentrarse, del no mirarse todo el tiempo uno mismo, de mirar lo que le pasaba al otro, de sentirse bien en el compartir, esto fue como mamado en mi casa**” (Ibídem).

Luego llegan las marcas más específicas comenzando a contrapelo del peor de los contextos:

“...yo hice el profesorado en una escuela de Rosario, Normal de Rosario, y..., en 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

---

191. Para el registro de estas experiencias *más allá de los casos*, que demandaron largos desplazamientos a distintos puntos del país y fuera de él, no se dispuso del tiempo necesario y específico para la elaboración de estas historias de vida con todo el rigor que exige la metodología al respecto (tal como se hizo en los estudios de caso incluidos en esta tesis). Se trata entonces de reconstrucciones a partir de los datos biográficos obtenidos dentro de entrevistas en profundidad cuyo objeto de conocimiento era siempre el conjunto de la experiencia educativa reputada.

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**, que toda la materia se iba a desarrollar **sin bibliografía porque ninguno de los textos con los que ella trabajaba podían leerse**, y que 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 (...)** Esto fue muy fuerte para mí, esos centros no tenían las características de escuelas y **en esos centros sin duda se aprendía, se aprendía!**; algo que me marcó y que además quedaba **permanentemente inconcluso**, digamos, **frases que ella decía**, o cosas que salían, **un montón de puertas abiertas** que uno terminó de cerrar (...) con los años, o **terminó de entender** qué quería decir todo eso **con el paso de muchísimos años, ¿no?, porque hubo una cosa silente en el medio**" (Daniela, págs. 16 y 17).

Muchos años más tarde, democracia de por medio y en otro contexto, aquella educación *silente* recibe nuevas marcas que la consolidan:

"...no sé si lo conocés a Nano Balbo; Nano Balbo<sup>192</sup> (...) del sindicato de docentes de Neuquén (...) fue una persona que hizo educación popular en el interior neuquino, (...) fue torturado, sordo quedó después de eso, así que tiene muchas dificultades para hablar (...) es una persona admirable (...) con él trabajé, hice algunos talleres de educación popular y con el doctor Carlos Falaschi<sup>193</sup>, también, que es alguien que aportó a la revolución nicaragüense en todo el proyecto de educación, que trabaja también en la facultad [de Ciencias de la Educación de la UNCo]" (Daniela, pág. 28).

---

192. Osvaldo "Nano" Balbo, educador popular, nacido en Pellegrini (1948), Provincia de Buenos Aires, en una familia de agricultores de la zona. Militante de la Federación Agraria, primero y del Peronismo de Base, años más tarde. Estudia y milita en la Facultad de Ingeniería de la UNCo. Fue alfabetizador de la DINEA y como Coordinador del Programa de Alfabetización CREAR durante el gobierno de Cámpora, articula su trabajo con el obispo de Neuquén Jaime de Nevares. Encarcelado y torturado durante los primeros años del Golpe Militar de 1976, se exilia en Italia en 1978. Retorna a la Argentina con la recuperación del estado derecho y vuelve a Neuquén como educador de adultos. Milita en el gremialismo docente y es elegido Secretario General de Aten. Ya jubilado sigue militando política y culturalmente. Su vida ha sido narrada por el escritor Guillermo Saccomanno en la obra "Un maestro", publicada por Planeta en 2011.

193. Carlos Falaschi nace en Buenos Aires en 1932 en un hogar de campesinos inmigrantes del barrio de Mataderos. Trabaja como obrero de fábrica e integra la Juventud Obrera Católica. Ya como abogado, es empleado por el CONICET y milita luego en la CGT de los Argentinos. Tras el golpe de Onganía, se exilia con su familia en Chile. Es encarcelado y deportado a la Argentina tras el golpe de Pinochet. Colabora con la Juventud Trabajadora Peronista hasta su exilio en Suiza. Con apoyo de Naciones Unidas, asesora al Ministerio del Interior de Nicaragua durante la Revolución Sandinista. Regresa a la Argentina en 1989 y se desempeña desde entonces como profesor de la Universidad Nacional del Comahue; trabaja como educador popular y asesora a comunidades mapuches y a otras afectadas por la contaminación ambiental. En 2011 publica la obra "Para-poiesis – Golpe a golpe, verso a verso", en Cipolletti, Río Negro.

También, democracia de por medio y ya en el sur, cursó la carrera de Letras en la UNCo hasta 3er. Año; carrera que, tras el nacimiento de su primer hijo, decidió abandonar. Al momento de esta entrevista, Daniela estaba cursando un seminario de educación popular en dicha universidad.

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 tenido que ver con **la educación popular** y también con el desafío de **desde dentro del sistema formal poder hacer este tipo de trabajos**" (Daniela, Pág. 16).

Sin embargo el trayecto hacia esta afirmación fue largo y difícil. En tiempos de la última dictadura (años 77 y 78) y por consejo de algunos de sus profesores del Secundario, cursó el Profesorado de Enseñanza Primaria, como una opción más segura a otras preferencias de entonces (Filosofía o Literatura). No sólo le gustaba la enseñanza sino que un trayecto más corto de formación le permitiría irse lo antes posible de Rosario:

**"en aquella época Rosario era 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 (...) 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 (...) era muy opresivo, así que bueno, el irme era una necesidad"** (Daniela, Págs. 18 y 19).

Luego de algunas experiencias de docencia insatisfactorias en Rosario, recién casada y con veinte años, pidió pase al sur y se lo conceden de inmediato a Cipolletti (Río Negro), donde llega en 1980. Su primer trabajo fue en una escuela del paraje "La Balsa", a orillas del río Limay, muy cerca del límite con Neuquén<sup>194</sup>. Durante las noches esta balsa dejaba de funcionar y sus habitantes debían resolver con sus precarios servicios cualquier urgencia.

Estas condiciones de vida fueron asumidas por Daniela como inherentes a su

---

194. En sus orígenes fue un caserío formado por los trabajadores de un obraje forestal y sus familias. "La Balsa" alude al único medio de conexión, a través del río Limay, con el que sus habitantes contaron durante muchos años para acceder, desde esa zona patagónica, a la Meseta de Río Negro y, más acá en el tiempo, a la ruta a Neuquén y Cipolletti. Esta balsa ha sido reemplazada por un puente y la localidad rebautizada como "Rincón de...".

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..."** (Daniela, Pág. 19).

Efectivamente, aquellos fueron años definitorios en los que sobreponiéndose a una cierta inocencia, a una visión idealizada de la docencia, pudo pararse de manera autónoma frente a las adversidades del medio laboral y a las prepotencias del poder fáctico local; enseñando a una comunidad más o menos amedrantada que la escuela era un espacio público que debía conquistar porque estaba fuera de la jurisdicción del obraje.

Su trabajo abrió camino a la gestión de Favio, cuya experiencia se expondrá a continuación.

Llegó un momento en que, cumplido en ciclo en aquella escuela, se dijo a sí misma:

**"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"** (Daniela, Pág. 20).

Comenzó a trabajar en la enseñanza Media, con horas de Literatura, mientras las condiciones laborales se precarizaban todavía más y, ya en la década del '90, era devastado el proyecto de reforma educativa democrática que había tenido lugar en Río Negro y reemplazado por lo que **" a partir del año '96, con el avance de las políticas neoliberales, nosotros caracterizábamos (...) como período de contrarreforma"** (Daniela, ENCUENTRO 2004).

Cuando en 2001 se llama a concurso para titularización de cargos de conducción, calculó sus posibilidades, encontró a la escuela rural de Allen y se dijo: **"si llego con el puntaje a esto, ¡este es el lugar!, y bueno y llegué"** (Daniela, Pág. 20).

También fueron éstos, años de militancia gremial y de conocimiento de compañeros con los que pudo compartir **"un sentido diferente de la escuela"**.

Precisamente, a instancias del Gremio Docente y del propio Consejo de Educación Provincial, logran que la capacitación de los maestros "tuviera otro sentido" y los materiales de textos para las escuelas fueran otros que los que prescribía la Reforma Educativa generada por la Ley Federal de Educación, a pesar

de que "estaba todo impreso (...) los disquetes, las carpetas, todo al estilo Decibe, pipí-cucú" (Daniela, Págs.20 y 21).

Pasando revista por los logros que han obtenido hasta el momento destaca "la capacitación de los maestros, con, viste, cargar y recargar la mochila con estrategias que nos permitan enseñar mejor; cuestiones que tienen que ver con la posibilidad de mejorar la vida de los chicos en el barrio, esto del Secundario y de la biblioteca sería fundamental; la ampliación de la escuela, del poder tener un espacio... (...). También recupera "la manera en que estamos en la escuela (...) la manera en que nos relacionamos, la libertad con que nos decimos las cosas, para todo, ¿no? (...) con los porteros, con la gente del Plan, con los padres, si algo que creo que quiero seguir propiciando, sosteniendo, y peleando por eso (...) porque se siga viviendo de esa manera la escuela".

Comenta que ya los docentes no se sienten atacados por las críticas de los padres y que eso implica "un crecimiento muy grande, esa posibilidad de que nos dé bronca (...) porque laburamos y no nos reconocen, y no ven lo que hacemos, pero también mirarlo desde la posibilidad del otro, y, bueno, esa mirada tierna que hay, esa bronca pero que después de la bronca surge el acercamiento al otro y surge, bueno, hasta la ternura, hasta el ponerse en el lugar, me parece que esa es una de las cosas más rescatables de este tiempo, **estos dos años que hace**".

Se despide diciendo que "**también es una incógnita y una maravilla no saber, qué va a pasar el año que viene y en qué desafío uno se va a embarcar, viste**" (Daniela, Págs. 29 y 30).

Efectivamente, pocos años más tarde, en un nuevo encuentro en Cipolletti (esta vez informal), me comenta que estaba trabajando en otra escuela y en otro barrio, no menos difícil, y que ya había encontrado en unas trabajadoras sexuales de la zona el apoyo necesario para acercar las familias a la escuela y las alianzas para alejar de los chicos a quienes intentaban traficar con ellos.

### *2.2.1.2. La escuela "Limay"*

#### **La escuela en su contexto**

"Rincón de..." (durante años más conocida por La Balsa, en alusión al único medio que rompía su aislamiento) es una pequeña población distante 24 kilómetros de la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro, asentada en la orilla sur del sinuoso río Limay.

Allí, desde 1975, funciona la escuela primaria que dirige Favio, el docente que sucede a Daniela, luego del concurso de titularización por medio del cual cada uno hizo una nueva opción en su trayectoria profesional. Transcurría entonces el 2001, el año que habría de marcar, para ellos y para todos, un tiempo de inflexión histórica para la Argentina reciente.

Pueblo y escuela vivían, según palabras de Favio, **"el sentirse excluidos, ¿no?, olvidados y relegados"** (Favio, Pág. 1): **"Rincón de..." no tiene teléfono, no tiene gas<sup>195</sup> (...) una red incipiente pública que abarca o cubre a muy pocas familias [de agua corriente] (...) la gente que vive a orillas del río extrae el agua por bombas directamente del río sin tratamiento alguno, y en los nuevos asentamientos (...) grandes sectores de la población con una canilla pública..."** (Favio, ENCUESTRO 2004).

Como ya se expuso al relatar la experiencia de Daniela, la directora que le precedió en esta escuela, "Rincón de..." inició su conformación como pequeño pueblo por la 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.

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 D..., 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"** (F, 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

---

195. Dos años después, acotaba: "no tenemos gas pero tenemos un ciber" (Favio, ENTREVISTAS 2006, pág. 38).

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 Favio, 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.

A partir de dicha conexión, las condiciones de vida de esta localidad se agravan paradójicamente: la solución del viejo problema de aislamiento favorece una explosión demográfica que en pocos años cuadriplica la población (de 800 habitantes a más de 3.000). **"...hay semanas donde recibimos un pibe por día"**, comenta Favio en referencia al crecimiento constante de la matrícula escolar que la migración provoca. **"Gente que viene de Buenos Aires, gente que viene de Neuquén. Es una cosa increíble!"** (Favio, ENTREVISTA 2006, pág. 9).

Frente a esto, el gobierno provincial se desentiende políticamente de las demandas que esta expansión genera y la municipaliza como un "barrio" de Cipolletti, gobierno local que tampoco se hace cargo. Una información resulta clave para entender este desentendimiento: de los habitantes de "Rincón de...", apenas trescientos (los más viejos) tienen domicilio legal en esta localidad y votan como rionegrinos<sup>196</sup>. El resto, nada menos que cinco mil, afirma la maestra "Mles", se han domiciliado como neuquinos y votan en esa provincia. Esto les permite acceder a un mejor nivel de atención de su salud y a planes sociales del gobierno del MPN **"chapa, gas, leña, cajas, bonos..."** ("Mles", ENTREVISTA 2006, pág. 27).

En síntesis, más precarizados en sus servicios como periferia ficticia de una ciudad lejana y mayoritariamente forzados a comportarse políticamente como neuquinos para tener derecho a mejores niveles de asistencia, los habitantes de las clases populares de este pueblo agregan a su larga lista de adversidades un fuerte déficit identitario en términos territoriales.

### **Este es el contexto en el que Favio inicia su gestión como director de la Escuela "Limay"**

Ésta, en palabras de Favio, para **"Para ser una escuela suburbana (rural) tiene un nivel de complejidad poco frecuente: 1º a 7º grado, dos salas anexas**

---

196. Para colmo, estos trescientos, para votar, deben trasladarse 130 kms.: esta localidad, a los fines electorales, continúa ubicada fuera de Cipolletti, en el departamento del Cuy (sic).



de Jardín, tres secciones de educación especial, un pre-taller y una unidad laboral que permite la continuidad de los egresados de educación especial dentro del sistema". Comenta que, además, están "a la espera de una respuesta oficial al pedido de creación de un colegio secundario vespertino". Mientras tanto y "como alternativa intermedia" ofrecen un ciclo de educación para el trabajo. Al mencionar esto, Favio, espontáneamente, afirma "que después, bueno..., vamos a ver (tiene dos meses esto) cómo vamos a ir **mechando con algunas cuestiones de educación popular**"<sup>197</sup> (Favio, Págs. 2 y 3).

En el salón de la Iglesia del pueblo funciona un centro de adultos en horarios adecuados para las mujeres al que adicionaron formación laboral atendida por voluntarios ad-honorem.

En el edificio de la escuela cuentan con algunas maquinarias que proyectan aprovechar para que estas mujeres del Centro de Adultos puedan organizarse en cooperativa para producir para el consumo interno del establecimiento y para la venta. "**Todo pasa por la escuela**" afirma Favio, concluyendo su descripción (Favio, Pág. 3).

Actualmente, el establecimiento, con todos sus niveles y modalidades, tiene "una matrícula de 270 alumnos, producto de una expansión que ha sido compleja de absorber". (Ibídem). El personal, que en el año '98 era de 13 personas, ha crecido a 30.

Los chicos desayunan, almuerzan y meriendan en la escuela. Para ello cuentan presupuesto para *comedor y merienda reforzada*.

" (...) **tenemos una asociación cooperadora** que se viene sosteniendo a través de los años, también muy atravesada por lo que es la dinámica social local, ¿no?, digamos, el **pertenecer a una institución como la cooperadora de la escuela significa también detentar poder, entonces son muy codiciadas las cooperadoras**, la cooperadora de la escuela, la cooperadora del puesto sanitario, porque se supone que da..., **se entiende como un lugar de relativa autonomía y de gobierno paralelo** que permite mostrar a la comunidad, también, las cosas que uno hace en beneficio **para después poder disputar otros espacios de poder tales como Junta Vecinal**, u otro tipo de organización; —claro— entonces, bien, nosotros tenemos una cooperadora que trabaja mucho, eso que viste es **todo producto de su esfuerzo en una comunidad fuertemente**

---

197. Como se analizará más adelante, es curioso como en este personaje —de sólida formación crítica— parecen colarse representaciones sobre la educación popular que la ubican como una práctica casi periférica del núcleo de la actividad curricular de la escuela, sin terminar de asumir que ella, como opción pedagógica de fondo, es la que da sentido a todas sus prácticas de gobierno escolar.

**pauperizada— ¿te referís a...?— al salón comedor— ¿el salón ese que están construyendo ahora?— sí, realmente, digamos, muchos lo único que tenían para ofrecer era su tiempo y sus ganas, digamos; incluso con dificultades de subsistencia muy notorias, con ganas de participar, pero digamos hay una cuestión [...] hay una cuestión que es muy fuerte, ¿no?, acá cuando se logra o se conquista uno de estos espacios de poder es muy difícil que se pueda articular con otros sectores. Entonces si no hacen ellos las cosas no las hace nadie, entonces puede venir otro con muy buena voluntad a ofrecer algo que significa enriquecer su proyecto pero no, porque como no lo proponen ellos lo dejan de lado. Pero bueno..., son las pequeñas cosas a ir resolviendo..." (Favio, págs. 6 y 7).**

Estas "pequeñas cosas" que, con naturalidad se asumen también como parte de las tareas de un director de escuelas, marcan claramente la línea que separa lo instituido de lo alternativo; lo establecido y reconocido socialmente como funciones de un director y lo asumido desde otra concepción de la educación y el gobierno escolar.

### **El personaje central**

Referirse a Favio como personaje central requiere algunas aclaraciones. Todas las experiencias investigadas para esta tesis remiten a alguien que es fácilmente visualizado como su protagonista central, en razón de una combinatoria de rasgos que varía según los sujetos y sus circunstancias. En este caso, se trata de una persona que, participando de rasgos que le otorgan centralidad, hace un esfuerzo permanente 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.

En el transcurso de una entrevista colectiva a él y a un conjunto de docentes de la escuela que se suceden desde la mañana hasta la tarde, una de ellas, Norma, me comenta "**¿Viste? que acá hay primaria para adultos**". A este comentario responde otra docente, Marta "**Había!**". Entonces interviene Favio y dice: "**Bueno, sí. Hoy les dije que me hicieran un poder [a un grupo de adultos, en su mayoría madres de alumnos<sup>198</sup>] y voy a presentar un recurso de amparo**".

---

198. De este compromiso, que Favio asume con un grupo de mujeres alumnas, este tesista había sido testigo ocasional ese mismo día, a poco de llegar a la escuela. Esto, que había sido registrado de inmediato como un hecho potencialmente revelador, fue puesto en contexto y mejor comprendido más tarde en estas

Norma acota: "¡Para que vuelva! Eso era lindo, porque **teníamos abuelas y mamás que querían terminar la primaria para ayudar a sus hijos**". Interviene Patricia, una tercera maestra "A mí me pasó con una señora, **quería enseñarle a leer a la nenita, pero como ella no sabía, entonces venía acá a la escuela**. Retoma la palabra Favio y dice "No, eso lo vamos..., **lo vamos a recuperar**". ("F", entrevista junio 2006, Pág.103).

En este sentido cabe recordar que el amparo judicial iba a ser presentado por un director de escuela a las autoridades del sistema provincial del cual dependía (CPE). Este coraje expresaba las opciones profundas de alguien que, habiendo abandonado la carrera de abogacía, se dio cuenta que sus motivaciones no estaban tanto en el conocimiento de las argucias del pleito sino en la lucha por la justicia "... me di cuenta de que yo no estaba preparado para litigar o para hacer del litigio mi forma de vida (...) quería ser el defensor de pobres y ausentes[ironizando]y todo lo demás y, por ahí, poder vivir de otra manera" (Favio, Pág. 29).

Favio dice de sí mismo: "**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" (F, Pág. 11).

"...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**" (F, Pág. 13).

Simultáneamente, el mismo Favio, justiciero, militante y dirigente gremial, docente y director por opción en escuelas para niños de clases populares, que hace más de veinte años llegó a la Patagonia desde el conurbano bonaerense y se inició como improvisado maestro de música en la cordillera neuquina, contiene la sensibilidad de un poeta enamorado del sur que parece caminar por la vida en carne viva. Es el mismo —el que enfrenta y arriesga— el que, en caminatas por su terruño, se agacha para mostrarnos, admirado, una pequeña flor que crece porfiada contraviento y aridez. Es el mismo que escribe y publica poesías y 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 sociales, 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

---

entrevistas que se sucedieron a lo largo de toda la jornada.

cuela 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 (...)Entonces aquel cielo fue necesariamente nosotros porque fuiste vos, porque fue la quimera y el anhelo, porque fue la cadencia de nuestros pasos tras la utopía, porque así lo decidimos, casi sin proponerlo. A veces abro la ventana y aquel cielo denso y colorado se transforma en este otro, claro y luminoso, de estrellas australes, que parece querer desplomarse sobre mi ánimo como una tormenta de verano" <sup>199</sup>.

Desde estos rasgos de personalidad y desde esta experiencia acumulada Favio manifiesta:

"Siento que con la experiencia que tengo podemos ir armando junto con los compañeros, sumando experiencias, o discutiendo, o poniendo en tensión las propias experiencias, digamos, proyectos de futuro que tienen que ver **con una concepción de ciudadanía diferente, rompiendo estas cuestiones feudales y de participación restringida, en un proceso de participación plena** donde podamos ir **proyectándonos a los derecho de cuarta generación** a partir de un compromiso con su tiempo, ¿no?, [...] ... viendo cómo miércoles hacemos..., no, cómo seguimos dando pasos, ¿no?, y (...) en algún momento podemos decir, ah, mirá, cómo estábamos hace dos años y dónde estamos ahora". (Favio, págs. 39/40).

"Con algunos compañeros **nuestra utopía era poder ir construyendo, a partir de nuestras prácticas una pedagogía de la resistencia (...)** una pedagogía que esté vinculada con la soberanía (...)económica, (...) vinculada con la historia, con la cultura, bueno..., **una pedagogía vinculada con el futuro** a través de poder impulsar proyectos de desarrollo sustentables" ("F2, pág. 41).

Sin embargo, subraya que en esta construcción está siendo acompañado sólo por algunos y acusa el impacto subjetivo de esta insuficiencia:

"...hay algunos maestros que son recién recibidos pero que estudiaron de grandes, que por ahí **hicieron una opción en serio de la docencia como forma o como lugar desde el cual poder replantearse la sociedad**, digamos, son los compañeros con los cuales es más fácil establecer acuerdos... [Pero]hay **mucha dificultad** con aquellos compañeros que tienen

---

199. Russo, Fernando: "El cielo protector", 2008; consultado el 18/7/13 en el siguiente sitio web: <http://www.bligoo.com/content/user/95526&reverse=true>.

una **formación más instrumental**, digamos, que están más **instalados en la lógica de la disciplina(...)** [Con ellos es difícil] pensar una pedagogía, digamos, que realmente le sirva a los pibes para ir transformando su realidad junto con otros; entonces, digo, **hay momentos en los cuales me siento muy acompañado, hay momentos en los cuales me siento profunda y absolutamente solo...**"(Favio, pág. 22).

### **El proyecto y las prácticas**

Al referirse al proyecto institucional que están construyendo, Favio cree indispensable dar cuenta del contexto de procesos sociales y escolares del que habrá de nutrirse: "...a **partir de la construcción del puente y, digamos, de resolver las cuestiones de olvido,(...)** ha tenido la comunidad un fuerte crecimiento demográfico y una apertura al mundo que empezó a generar otro tipo de relaciones que generan resistencia en los viejos pobladores y por ahí algunos encontronazos. [Esto], de alguna manera, se ve reflejado en la escuela con un crecimiento de población escolar, un aumento de personal y un cruce(...) muy enriquecedor de experiencias distintas, de formaciones diferentes y procedencias de lugares distintos..." (F, págs. 1 y 2).

"En el contexto de esta diversidad [continúa] y de una comunidad en expansión se podrá **ir avanzando en la construcción de un proyecto pedagógico (...)** viendo cómo podemos 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).

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.

En algún momento y por exigencias normativas, todo lo recogido en este rico proceso fue formalizado por escrito y organizado por problemas. Cada problema fue formulado sucintamente y vinculado con situaciones de diversa índole que lo condicionaban. Desde esta breve caracterización explicativa, se formularon propósitos de logro y líneas de acción a encarar institucionalmente.

A partir de estas formulaciones, el documento se completó con lo que denominaron "Nuestro Proyecto Curricular Institucional", organizado por áreas disciplinares y ciclos de enseñanza, y con una síntesis de proyectos que podrían denominarse especiales, atendiendo a la consideración particular que brindan los actores escolares.

Los problemas de los que se partió para la formulación de este documento institucional fueron los siguientes:

1. Creciente número de alumnos con necesidades educativas especiales. Distintos ritmos de aprendizajes y niveles de acceso a la información. Edades cronológicas dispares.
2. Dificultad en la lectura comprensiva e interpretativa. Dificultad en la expresión oral y escrita. Dificultad en la ortografía.
3. Dificultades para abordar pedagógicamente la complejidad de la realidad.
4. Dificultad en la convivencia. Formas de relación atravesadas por distintos niveles de violencia. Violencia física y simbólica en las relaciones familiares.
5. Necesidades básicas insatisfechas o amenazadas por la situación de crisis socio-económica. Alimentación inadecuada. Salud en riesgo.
6. Necesidad de que la Comunidad cuente con un servicio educativo acorde a su actual ritmo de crecimiento.
7. Gran aumento de matrícula y, más allá de las ampliaciones, perspectiva de limitación en cuanto a infraestructura, en el corto plazo.

El Proyecto Curricular Institucional, a su vez, incorporó orientaciones teóricas por áreas disciplinares, algunas elaboradas por el personal de la propia escuela y otras tomadas de autores de referencia o de producciones institucionales como la CTERA. Cada una de estas elaboraciones permite identificar el posicionamiento teórico e ideológico de la escuela por aquellos años. Cabe señalar, que estos materiales disciplinares son precedidos por un conjunto de orientaciones globales que los comprenden, bajo el título de "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".

Por último, el documento finaliza con un detalle de cinco proyectos "especiales" que se estaban ejecutando, cada uno coordinado por un docente responsable:

1. De la huerta a la elaboración de productos.
2. "Manual del Limay".

3. Integración de áreas especiales (vinculado con la violencia en las relaciones infantiles).
4. El diario en la escuela.
5. "Seamos buenos ciudadanos".

Documentos como éste, por haber surgido de un proceso de planeamiento (como ocurrió en la Escuela "Limay"), pueden ser significados como *portavoces de los ideales de la institución; organizadores legitimantes de sus prácticas socio-institucionales, y conformadores de un "nosotros" institucional* (Zoppi, Ana: 2004). Sin embargo, 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.

Esto adquiere especial relevancia cuando se trata de experiencias que, como las investigadas en esta tesis, tienen entre sus denominadores comunes una gran autonomía relativa dentro de las estructuras de su sistema de pertenencia; máxime cuando, como en este caso, no vacilan en confrontar con sus autoridades si de defender derechos se trata.

Por este motivo y sin perjuicio de considerar a este material como un referente muy valioso sobre las prácticas institucionales de la Escuela "Limay", se optó por considerarlo una fuente complementaria de información; focalizando la atención en lo que los propios sujetos de la institución revelaron al respecto, dentro de una relación más reservada, informal y coloquial<sup>200</sup> en la que no parecían dirimirse relaciones de poder capaces de inducir al enmascaramiento premeditado de los relatos. Como se podrá observar de inmediato, de estos relatos se revelan prioridades y énfasis diferentes del documento formal e, incluso, cuestiones omitidas en él.

En primer lugar, Favio relata que **"una de las cosas más fuertes que intentamos armar fueron espacios para poder ir construyendo (...) nuestra historia como institución y nuestra historia también pedagógica. Es decir, había que poner en tensión toda una cultura institucional para mantenerla, para cambiarla o para construir otra (...) por un para qué de la escuela, ¿no?, un**

---

200. En entrevistas en profundidad, encuentros entre docentes e investigadores y conversaciones informales.

**para qué de la escuela en este momento histórico, pero bueno..., son las cosas que estamos empezando a discutir..." (F, pág. 15).**

Desde esta discusión, Favio propone **"un proyecto de escuela pública popular y democrática..." (Favio, pág. 23)** cuyo contenido irá explicitando luego personalmente y a través de algunos de los docentes de la escuela:

**"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" (F, pág. 24).**

Desde su discurso, la construcción de esta escuela habrá de tener lugar a través de **cuatro ejes de acción institucional: político, cultural, social y socio-económico:**

**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 este sentido Favio ejemplifica, recordando una movilización que la escuela alentó en relación con la creación del Secundario para "Rincón de..." y expresa que estos **"van a ver que (...) de alguna manera (...) su participación sirvió por lo menos para presionar y, bueno, [refiriéndose a lo ya logrado] esta experiencia de triunfo colectivo. (Favio, Pág. 15)** Se plantea entonces una escuela que promueva una ciudadanía protagónica, centrada en los chicos pero incluyendo a toda la sociedad local; capaz de empoderar a unos y otros, **"rompiendo(...) con estas cuestiones que hoy por ahí se han hecho carne, ¿no?, que tienen que ver con una falsa participación o una participación restringida (...) o con esta cuestión más prebendaria de la representatividad" (Favio, pág. 39).** También, como ya se ha expuesto, la escuela trabaja para horizontalizar las relaciones de poder en el pueblo, ofreciéndose como centro de debate en la resolución de los problemas locales; abriendo así una modalidad alternativa a los estilos paternalistas y casi feudales de decidir acerca de los mismos.

**En lo cultural**, la preocupación está centrada en la constitución de una **"identidad, a partir de la ambigüedad de pertenencias" (Favio, 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 Favio. (Favio, ENTREVISTAS 2006, Pág. 47). También alienta la desnaturalización de relaciones sociales construidas desde una matriz cultural patriarcal y machista.

**En lo social**, alientan un cambio en las relaciones de niños y adultos dentro y fuera de la escuela, acudiendo al apoyo de una tercera institución, a talleres y otros dispositivos para trabajar sobre el nivel de violencia de estas relaciones, con un énfasis especial en las de género. También abren el debate frente a las presiones expulsoras, aún en situaciones límites, para dar oportunidades a quienes otras instituciones rechazan: **"El caso del ingreso de un adolescente en libertad condicional [recordando una reunión con los docentes a los que interpeló]: "...qué opinan ustedes, digo, le seguimos cerrando puertas, le damos una posibilidad de que cambie, de que tuerza o dejamos que todas las instituciones les sigan diciendo que no y reforzamos su marginalidad, bueno..., discutámoslo..."** (Favio, Pág. 22). Su escuela es, además, una de las cinco de la provincia que cuenta con un grado de integración de niños con necesidades especiales (**"son cuatro en la Línea Sur y nosotros"**) Favio, ENTREVISTAS 2006, Pág. 25).

**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. El logro de la instalación de un comedor en la escuela y la construcción y atención de un vivero, alentando la multiplicación de las huertas en los hogares, no son iniciativas menores en el contexto de las dificultades económicas de la mayoría de las familias y las dificultades climáticas y edafológicas de la Patagonia para acceder a una dieta equilibrada a bajo costo.

Obviamente, estas cuatro líneas de acción institucional son abordadas, como ya en parte se expuso, desde una concepción de la educación que la entiende

como práctica política<sup>201</sup>, como una práctica que, a través de su protagonismo ciudadano, les **"sirva a los pibes para ir transformando su realidad junto con otros"** (Favio, Pág. 22).

Propone entonces una pedagogía de la resistencia que, en el contexto de la crisis que tuvo su clímax en el año 2001, hiciera de ésta un acicate (**"cuando las crisis se pueden, digamos, asumir con cierta madurez, eh..., son acicates para crecer"**) Favio, ENTREVISTA 2006, Pág. 50). A su vez, despliega esta concepción pedagógica en distintas líneas orientadoras de la práctica:

- una "pedagogía del ambiente" (inspirada en "los valores de la democracia y los principios del ambientalismo");
- una "pedagogía de la complejidad" (para "pensar la realidad socio ambiental como un proceso de construcción social, a partir de la integración de procesos interrelacionados e interdependientes"), y
- una "pedagogía de la interdisciplinariedad" (que no consiste tanto en "dejar los provincialismos disciplinarios" como en "atreverse a cruzar las fronteras del saber")<sup>202</sup>.

Fuera de estas propuestas (formalizadas en un documento), en una entrevista, Favio y la maestra "Mla" esbozan además algo así como una pedagogía del placer, del disfrute del trabajo docente: **"sintiendo el trabajo como (...) placer también ¿no?, y el sacrificio (...) como lo que no se puede evitar, o sea (...) algo que (...) no es uno, parte de uno, ¿no?"** ("Mla", ENTREVISTA 2006, pág. 74).

Todas estas líneas de acción se integraron al currículo prescripto, ya se tratase de iniciativas de los propios docentes de la escuela o de las propuestas de colaboradores voluntarios que se sumaron (**"lo que nosotros tratamos es que no aparezca como fuera del currículum"**) Favio ENTREVISTA 2006, pág. 53.

En términos organizacionales, además de funcionar dentro de una estructura de enseñanza ciclada y por áreas (como ya se expuso al describir el Proyecto Institucional) y de poseer un grado anexo para la integración de niños con necesidades especiales, Favio y sus docentes se organizaron en varias "parejas pedagógicas".

---

201. En tal sentido, deplora que una parte de los docentes, procedentes del norte del país y formados en el marco de las políticas neoliberales que inspiraron la Ley Federal de Educación, lleguen a la escuela con "una concepción mucho más utilitaria e instrumental de las áreas de conocimiento, desde una concepción más tecnicista y más **descargadas de prácticas políticas**" (Favio, pág. 14).

202. Proyecto Institucional, págs. 35 a 40).

Estas parejas, permiten el apoyo más personalizado de niños con retrasos en su maduración o, simplemente, con ritmos diferentes al resto del grupo. Esto redundaría en una mayor igualdad en las condiciones de aprendizaje del conjunto y, en el caso de una pareja ya consolidada, en el acompañamiento de los alumnos a lo largo de todo un ciclo de enseñanza. Como además se trata de grados poco numerosos, esta figura constituye una especie de reaseguro para la continuidad del aprendizaje; si un maestro se enferma, el otro atiende al conjunto (**"garantizás también es que el chico tenga todo el año clases. No tiene un día, digamos, sin..."**) "Mla.", ENTREVISTAS 2006, Pág. 104.

Por otra parte y según el testimonio de Favio, el trabajo en equipo que implica la conformación de estas parejas incide también en la cultura individualista de los propios chicos: **"esto de que vean a los maestros trabajando en equipo, también es una forma de disolver la cuestión tan individualista que por ahí traen los pibes, ¿no?"** (Favio, ENTREVISTAS 2006, Pág. 117).

En apoyo de estas líneas de acción pedagógica y modalidades de enseñanza, esta experiencia ha institucionalizado un conjunto de dispositivos, surgidos por propia iniciativa o a propuesta, como se ha dicho, de colaboradores voluntarios<sup>203</sup>. Cada uno de ellos, como se podrá inferir, aporta simultáneamente a diversos propósitos educativos:

- **Centro de estudiante<sup>204</sup>**: "ya están en proceso de elección (...)el tema es estar atento a ver qué discuten, cómo lo discuten, y qué cosas van saliendo (...) algunos delegados encontraron un espacio para legitimar un liderazgo que de hecho tenían, digamos, y que muchas veces se transforma en liderazgos de tipo negativo. Ahora, bueno, justamente en este espacio empiezan a surgir las tensiones que van equilibrando y **van ayudando a que los chicos se construyan como sujetos sociales colectivos**" (Favio, pág. 17). Este dispositivo es un emergente del proyecto "Seamos buenos ciudadanos". En este proyecto, su responsable (la maestra Leda) afirma: "no basta que le digamos a nuestros alumnos que viven en libertad. Es necesario que ellos lo vivencien en la práctica". Más adelante afirma: "La escuela debe proporcionar a los alumnos un espacio donde pensar, expresarse, proponer, escuchar, discutir, disentir, preguntarse, preguntar y trabajar, por tal motivo este proyecto aspira a la participación democrática de los alumnos en la organización de clubes —centros donde puedan ejercer funciones ejecutivas—legislativa—judicial elaborando normas en coordinación con los alumnos y docentes". (P.I., pág. 77).

---

203. Parece ser una constante de las experiencias relevadas para esta investigación su capacidad de atraer a múltiples sujetos e instituciones de apoyo.

204. Advertir que se trata de un centro de niños de escuela primaria.

• **Manual de "Rincón de...":** "tenemos un proyecto que es ir armando el manual de "Rincón de..." a partir de entrevistas con los viejos pobladores para ir reconstruyendo la historia [...] **...el tema de la identidad, ir viendo cómo rescatamos la historia**, cómo reconstruimos una historia muy reciente porque tiene 32 años como paraje, y cómo vamos proyectando este reconocernos en una historia común, unas raíces en futuro, digamos; **es un momento muy rico porque se está discutiendo si esto va a ser comuna, si va a ser pueblo, si va a tener autonomía**, está la posibilidad de que empecemos a pensar entre todos qué queremos (...) vamos trabajando la identidad de la comunidad vamos también trabajando nuestra identidad como colectivo (...) entonces, bueno, fueron surgiendo distintos proyectos, uno es el manual, que es lo que te estaba contando antes, que **no solamente es la recuperación de la historia sino también apuesta a ser un relevamiento de la flora y la fauna local**, bueno..., digamos, con estas características, ¿no?, de **estar tan cerca de la Barda, del desierto, de la estepa y tener una población que tiene características de ribereña también**, y de **esta cuestión de vinculación fuerte a la fruticultura como un medio de subsistencia y a la ganadería como actividad, digamos, tradicional**, bueno, ir armando herramientas que le permitan al chico reconocerse y proyectarse, este es básicamente..., entonces fuimos armando distintas cosas, nos dimos cuenta que, bueno, para lograr eso tenemos que armar ámbitos de participación..." (Favio, Págs. 16 y 17).<sup>205</sup>

• **Biblioteca Popular "Quimün"**<sup>206</sup>: Una iniciativa de la Comisión Vecinal apoyada por la escuela, que funciona en un viejo refugio de los balseros que trabajaban en la vieja balsa que hoy ha reemplazado el puente que une a esta localidad con el norte de la Provincia. Un tallerista literario, que sostiene la Municipalidad de Cipolletti por presión de la escuela, oficina de bibliotecario **"fueron los chicos de séptimo al Concejo Deliberante, porque estaba pagando el Municipio un taller, el sueldo de un tallerista, que eran doscientos cincuenta pesos (...) y lo habían dado de baja este año. Y bueno, ahora lo volvieron a dar, y ese sería el sueldo de C..."** ("Mles" ENTREVISTA 2006, Pág. 23). La Biblioteca por ahora se financia con la venta de fotocopias que les permite una fotocopidora donada por el Municipio y tiene además el proyecto de funcionar como la Estafeta Postal del pueblo. La escuela se beneficia no sólo con los préstamos de

---

205. En el contexto del relato acerca de este proyecto de Manual, Favio me obsequia una publicación que bien puede servir de encuadre para el mismo: "Para pensar y entender Río Negro", de Silvio Winderbaum; Ediciones Pido la Palabra, Neuquén, 2006. Se trata de un análisis crítico de la historia social y económica de la provincia organizada a partir de las problemáticas por entonces actuales de esa Provincia, destinado a niños y adolescentes.

206. En lengua mapuche significa *el saber que nos legaron*.

libros a los niños y sus padres, sino con los talleres literarios que en ella organiza ad-honorem otra tallerista que tiene como sede la Biblioteca.

• **Taller Literario:** Es coordinado por una escritora local con una larga trayectoria en este tipo de talleres que se sumó voluntariamente a trabajar con los niños de la escuela. **"Las cosas que están produciendo los pibes son increíbles. Eh..., el año pasado o el ante año cuando estábamos escribiendo las crónicas me decía R... Z..., que es una profe de Ciencias de la Educación (...) 'que me vengan a decir que a los chicos no les gusta escribir'. ¿Viste?, con esto de que los pibes en la escuela cada vez escriben menos. –Sí-Digo, el nivel de producción de los pibes de tercer grado es, pero maravilloso..."** (Favio, ENTREVISTAS 2006, Pág. 20). **"Entonces digo, qué importante para las compañeras [se refiere a las maestras de la escuela] encontrar otra manera de abordaje de la escritura, muy ligada a lo afectivo, porque indudablemente el desarrollo del lenguaje tiene que ver con el desarrollo de lo afectivo. Están saliendo ¡unas cosas! en el grado de "M1a". Chicos que presenciaron la muerte de..., el asesinato de su madre, por ejemplo; chicas que estuvieron institucionalizadas en Roca, adoptadas por una tía, con abuso por parte del padre. Están saliendo en la escritura unas cosas pero muy fuertes!!!** (Favio, ENTREVISTAS 2006, Pág. 52). Afirma su coordinadora: **"...sucede con los talleres donde el otro tiene voz, ¿no?, el otro saca su voz. Esa es la idea de los talleres"** (Ibídem, Pág. 61) **"Es no solamente hacer una producción literaria artística, eh..., sino hacer una producción de comunicación, que eso es lo poético, ¿no? Una verdadera comunicación donde los chicos se sienten cómodos y..., y confiados de que alguien los está escuchando"** (Ibídem, Pág. 62). **"...esto coincide con la poesía, es escuchar profundamente al otro, lo que está sucediéndole, ¿no? No hacer de cuenta que dijo"** (Ibídem, Pág. 66). Y agrega que se trata de lograr niveles profundos de comunicación **"con el humano que hay en el chico, con el ser humano, y entregar de uno la humanidad"**; para finalizar: **"Yo les digo a ellos que no se trata de tener palabras por tenerlas, sino que las palabras te dan nuevos pensamientos, nuevas maneras de ver el mundo"** (Ibídem).

• **Otros talleres y dispositivos para los alumnos:** La escuela ofrece, además, un conjunto de otros talleres, algunos a cargo de sus docentes; otros, de colaboradores externos, como Carlos, un artista plástico del lugar, que incentiva a los chicos en el diseño y pintura de murales. El relato permite distinguir entre dos tipos: los que atiende las necesidades de expresión artística (como el ya expuesto taller literario, el que los introduce en el muralismo, el de murga y otros de escritura) y los que dedican tiempos escolares especialmente reservados para trabajar sobre problemas y nece-

sidades identificadas por los adultos. Tal es el caso de los talleres sobre la convivencia y derechos del niño. A veces, este tipo de trabajo aprovecha lo emergente en la cotidianidad del aula y lo aborda en el momento. En este sentido Favio afirma con entusiasmo: **"es muy lindo el trabajo que viene haciendo M... desde hace un tiempo, son los talleres de convivencia, el trabajo con los derechos del niño y por ahí un nivel de producción más político, eh..., que es impresionante"** (Favio ENTREVISTAS 2006, Pág. 110). En relación con la convivencia, relata "Mla": **"Yo les explicaba a los papás (...) esto de lo que surge a diario, ¿no?, en la familia y acá en la escuela, que por ahí los chicos vienen tan... –Graciela: ¿Cargados? - Sí, cargados desde la casa y explotan acá"**. ("Mla", ENTREVISTAS 2006, Pág. 110). Estos emergentes de la cotidianidad son también noticias aportadas por los niños sobre lo acontecido en su barrio o visto por televisión. Éstas, previo trabajo en el aula, son trasladadas al **diario escolar** a manera de cartelera mural o guiones de noticieros. En ocasiones estas novedades sirven también para poner en cuestión la credibilidad de la TV. En cuanto a los derechos del niño, si bien trabajan un conjunto de estos, el que por entonces parecía preocupar más a los docentes era el derecho a la identidad: **"sí está el derecho, bueno, el derecho a un nombre, el derecho a la educación, el derecho a la salud. Yo no..., eh..., pero sí, esto de la identidad, es como más fuerte al trabajar, digamos. Por eso por ahí me centro en eso, en lo que tiene que ver con la identidad"** (Ibídem, Pág. 111).

• **Talleres para padres:** Esta modalidad de trabajo también la utilizan con los padres de los alumnos; en algunas oportunidades para tratar con ellos problemas vinculados con el proceso de aprendizaje de los chicos o con dificultades de relación entre ellos. En otras, avanzan sobre cuestiones más amplias que los comprenden a todos como sociedad:

**"...durante el 2002, más allá de que ninguna escuela estaba dando clases, estaban cerradas (...), 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"** (F, Pág. 19).

• **La huerta:** En la primera visita a esta experiencia (2003) llamaba la atención una huerta (que era atendida por una persona que oficiaba de tallerista) y en la que los alumnos aprendían a cultivar lo que después comían en el comedor de la escuela. Para un observador del "norte" resultaba asombroso, tierno, contemplar verduras frescas que habían brotado de un suelo reseco bajo un tinglado plástico zarandeado por el viento patagónico. Tres años más tarde, el Municipio les había quitado el maestro quintero. En ese contexto, F" relata: **"fuimos al Concejo Deliberante, con un grupo de alumnos que hicieron un planteo bastante fuerte, en relación a las cosas que se habían ido perdiendo. Y ahí fuimos a tomar un café antes de entrar a la sesión. Y dicen, 'che, la verdad que podemos retomar nosotros la huerta'. Porque el Municipio nos quitó el..., el sueldo de la persona que coordinaba el taller. Dicen, 'así tenemos todo listo, si sembramos en invierno, en primavera ya tenemos para el comedor'. Así que lo están haciendo los chicos. Les conseguí la semana pasada las semillas. Es un grupito de cuarto a séptimo grado que vienen a la tarde, en contra turno, y están armando la huerta"** (Favio, ENTREVISTAS 2006, Pág. 18).

Todos estos dispositivos, actuados por una práctica institucional, dan cuenta de una concepción y un estilo de gestión directiva. Quizás quepa primero destacar que se trata de una gestión que no teme confrontar y, si es necesario, transgredir; corriendo los riesgos consiguientes. Un director que demanda ante la justicia al mismo poder del que depende y que acompaña a los alumnos en su protesta al Consejo Deliberante no deja dudas al respecto. Tampoco, cuando —recordando un prolongado corte de luz en la escuela a raíz de un temporal— relata: **"yo había decidido colgarnos de la luz -Mjmm-Para mostrar buena voluntad, ¿no? Y..., y bueno, y seguir reclamando. Decir, bueno, yo no le estoy robando, lo único que hice fue activar un medidor que estaba precintado y le acumulo deuda al Consejo. Mientras reclamamos, no le negamos el derecho a los chicos"** (Favio, ENTREVISTAS 2006, Pág. 49).

Sin embargo, como ya se ha destacado, no se trata de un estilo de gestión estentórea, casi exhibicionista. Es un director que prefiere ubicarse más bien como *actor de reparto* y que define su propia función como la de **"un compañero que tiene responsabilidades diferentes"** (F ,Pág. 19).

En su relación con el entorno social expresa: **"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"** (F ,Pág. 13). Sin embargo, para iniciar un proceso en esta dirección tuvo que confrontar con algunos actores locales que, conociendo su trayectoria

gremial<sup>207</sup>, lo visualizaban como alguien que llegaba a disputar poder. Fueron años de lucha en los que **"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"** (F , Pág. 15).

Luego llegaron años en los que comenzaron a **"dejar de mirar el afuera y mirarnos para dentro"**. Relata que para ello se realizó un esfuerzo por romper con cierto estilo de relaciones docentes que estaba muy estructurado, para poder proponer, a su vez, otra modalidad de relaciones con los chicos; porque ellos **"no pueden resolver un conflicto buscan la figura de alguien externo o a veces, cuando la dificultad es muy grande apelan a otras formas que no son de ellos"**. Los chicos no encontrarán esta figura **"si nosotros [seguimos con el mutuo reproche] 'vos me dijiste', 'te dije', 'me miraste', 'me dio mucha bronca cuando hiciste esto', digo, bueno (...) sentémonos a mirarnos nosotros, entonces, lo que intentamos hacer es esto, permanentemente, ¿no?, ir de los proyectos a nosotros, de nosotros a los proyectos, de nosotros a los chicos, de los pibes a nosotros (...)** intentando abrir y romper con ciertas estructuras, que nos está costando horrores" (F , Págs. 18 y 19).

**Esta modalidad de trabajo interno tomó la forma de asambleas** de docentes o de alumnos cuando se trató de decisiones consideradas trascendentes para estos grupos.

Como ocurre con otras experiencias incluidas en esta tesis, este estilo de gestión ganó múltiples apoyos y la escuela fue sumando e institucionalizando las iniciativas de terceros ya descriptas que enriquecieron el currículo.

Frente a los obstáculos cuenta con apoyos en el sistema, como la supervisora de su jurisdicción y, si las circunstancias lo requieren, no duda en recurrir a los medios. Sin embargo, quizás el mayor apoyo lo obtuvo de la Universidad, a través del proyecto ya mencionado "Crónicas de Escuela Valletanas", coordinado por un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo y del que participaron cuatro escuelas del Alto Valle, entre ellas, las de los directores Daniela y Favio. Este proyecto surgió de una convergencia de experiencias de soledad en los respectivos trabajos: **"...hace como un año y medio, ella [Susana, 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"** (Favio, ENCUESTRO 2004, Pág. 10).

---

207. Secretario Gremial de UnTER, seccional Cipolletti.



## Una historia que permite comprender

Todo este relato, a través de diversos testimonios que ubican a Favio como personaje central, hablan de un caminar trabajoso y obstinado detrás de la utopía. Cuando se lo interroga acerca de la génesis de esta obstinación, Favio apela a la imagen de su lactancia: **"yo creo que tiene que ver...—algún...— con la leche materna, ¿no?, y además, digamos, con algunos aditamentos personales; yo vengo de una familia en la cual mis viejos eran médicos, pero mi vieja, además de médica, era maestra y, dentro de su experiencia como maestra, siempre había trabajado en escuelas especiales; es decir, con chicos con discapacidad (...) siempre estuvo 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; esto de discutir con mi papá 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..."** (F , pág. 31).

Reconoce también, en los orígenes de su formación, **"toda una estructura de mucha contención, muy gallinácea [en alusión al papel casi matriarcal de las mujeres en la historia de su familia]"** y afirma reconocerse en **"un colectivo donde se mezcla el afecto, los valores, el compromiso, las luchas, los momentos difíciles y todo lo demás; ha sido una marca muy fuerte..."** (Favio, Pág. 32). Relata que esta matriz, en la que incluye también a uno de sus abuelos, los marcó a él y a sus cinco hermanos en una **"línea de conducta"** que tuvo que ver **"con el respeto, con la coherencia, con el compromiso..."** (Ibídem) **"...valores muy fuertes, de ejemplos de vida, ¿no?, así, de mucha tozudez, de mucha consecuencia, con cuestiones vinculadas a los principios..."** (Ibídem, Pág. 31).

A su vez y según su relato, el barrio y la escuela (ubicados en el Conurbano Bonaerense) lo reafirmaron en esta línea de conducta; afianzando sobre todo una mayor disposición a convivir en la diferencia: **"...para mí la escuela más grande fue mi barrio, y [en] el barrio éramos pibes de distinta condición que estábamos juntos todo el tiempo, ¿no? La escuela misma, digamos, para mí la escuela pública fue el aprender a convivir con todo el mundo pero, además, esta cuestión que el conocimiento era algo muy fuerte, de que la solidaridad era algo muy fuerte..."**. (Ibídem)

Finalizada la escuela secundaria, ingresa a la carrera de Abogacía, que cursa durante dos años hasta caer en la cuenta, como ya se ha expuesto, que había una gran diferencia entre vivir de las argucias del pleito y luchar por un mundo más

justo. Ingresa entonces a un Profesorado de Enseñanza Primaria, todavía en tiempos de la última dictadura, y lo 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 cerca, 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!"** (Favio, 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..."** (Favio, 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).

Realiza estudios terciarios en Bahía Blanca sobre Educación de Adultos. Fueron tiempos de lecturas que dejaron huellas ("La venas abiertas de América Latina", de Eduardo Galeano y "Pedagogía del Oprimido", de Paulo Freire, entre otras). Continúa ejerciendo la docencia en el Conurbano (Partido de Ituzaingó) y militando gremialmente hasta que, en 1985, pide pase a la provincia de Neuquén.

Trabaja como maestro de música en una escuela de la cordillera, a 465 kilómetros al norte de la ciudad de Neuquén. Era la vacante disponible y para ello vinieron en su auxilio los saberes de una familia de músicos. Su padre, además de médico, era guitarrista y pianista de una orquesta típica, y sus hermanas "hacían danza". Pero el artista que convivía con el maestro no se limita a hacer de la música un medio de vida, sino que organiza grupos de teatro con los chicos; primero, en aquel destino de montaña (Huiganco) y luego, en el Alto Valleríonegrino: **"armé grupos de teatro (...) en contraturno, para brindarle a los chicos, digo, ya que el mundo es ancho y ajeno, que sea lo más ancho posible, que tenga la mayor cantidad posible de experiencias, entonces, bueno..., armaba grupos de teatro!"** (Favio, Pág. 34). Sin embargo, escribir es la expresión estética que más le apasiona; con ella, en prosa y poesía, comunica sus utopías: **"...me dedico a manera de francotirador a la escritura (...), he tenido la suerte de haber ganado algunos premios, sobre todo a nivel regional...'en poesía y cuento' (...) escribo para poder explicarme algunas cosas (...) [para] salir a decir, 'bueno, este soy yo che', a ver si a alguno le dice algo, a ver si nos podemos juntar..."** (F, Págs. 33 y 34).

Luego de estar casi un período lectivo completo en la cordillera, baja al valle, en Río Negro, donde se encuentra con un proceso político-educativo que entonces lo asombró y que ahora añora: **"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 curriculum**, 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**"(F , Pág.12).

Para Favio son años fecundos en términos de experiencia y formación como docente y militante sindical: "...el estar en el sistema público rionegrino me dio otras oportunidades, ¿no?, **pude participar de un proyecto de investigación como maestro investigador**, en forma conjunta(un convenio entre el Consejo Provincial de Educación y la Facultad de Ciencias de la Educación) [UNCo]. **Eso significó que en algún momento pudiera entrar a trabajar en la Facultad de Ciencias de la Educación (...)** a lo mejor en un lugar como Buenos Aires no hubiese tenido si no era a través de determinados niveles de acreditación académica, ¿no? (...) como maestro puedo decir que afortunadamente **en el sistema encontré múltiples posibilidades de participación y de experimentación**. Con este proyecto de investigación estuvimos 7 años; terminamos **el proyecto de investigación que incluyó una publicación** por parte de Humanitas de los resultados, **y empezamos con un proyecto de extensión que nos permitió salir por la provincia a charlar con distintos maestros**" (F ,Pág. 28). En estos años, su formación se consolida, además, en una pasantía que puede hacer en el PIIE<sup>208</sup> de Santiago de Chile, con docentes como Verónica Edwards.

Este rico trayecto de formación es precedido y sucedido por sendos períodos de militancia como dirigente gremial (1986/89 y 1995/2001); militancia y liderazgo que, probablemente, le haya servido en alguna medida como respaldo y cobertura institucional, en los momentos de enfrentamientos más álgidos con los poderes fácticos y con los de su propio ámbito de dependencia laboral.

Favio valora a estos procesos de formación y protagonismo sindical por el tipo de mirada que le permitieron construir **"sobre lo público, sobre lo popular..."** (F , pág. 30).

En 1996, relata, **"borran (...)** todas las transformaciones de los '80" y comienzan los ajustes neoliberales, reducciones salariales de un 30%: **"...yo como**

---

208. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

vicepresidente ganaba \$300 pesos más de lo que gana ahora como director..." (Favio, Págs. 12 y 13). Se había iniciado en Río Negro, en palabras de Favio, *la Contrarreforma...*

Como correlato económico del mismo modelo, se había acentuado también la crisis de la fruticultura en el Alto Valle: **"Hasta hace unos 15 años, el Valle mantenía una imagen de prosperidad social, en función de la estructura de la producción frutícola, la construcción de represas, la extracción petrolera, etc. (...) hace 15 años atrás una familia con 6 hectáreas vivía y daba de trabajar a otra familia de empleados rurales. A partir de la concentración de capitales y la aparición en la zona de los grandes pulpos, rompieron con esta estructura económica que permitía a los pequeños productores subsistir y además dar de comer (...) Esta concentración genera prosperidad empresarial y desocupación, que lleva al hecho, hasta hace algún tiempo impensable, de maestros y productores juntos en la calle cortando rutas. Pequeños productores y trabajadores frutícolas ven peligrar entonces no sólo su fuente de trabajo sino su forma de vida. Esta crisis de la fruticultura coincide con la instalación de comedores escolares en las escuelas (...) paralelamente todo un proceso de abandono del Estado, de sus funciones de promoción, de trabajo comunitario"** (F , pág. 10).

En los años previos al desenlace de la crisis del modelo liberal en Argentina, Favio milita fugazmente en la política partidaria: **"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..."** (F ,pág. 30).

Sin embargo y, parafraseado a Freire, a pesar de este cierto *cansancio existencial*, el mandato utópico parece imponerse en él: al momento de esta entrevista (2003), Favio ya estaba proyectando incursionar, con otro compañero, en una radio comunitaria desde la Biblioteca Popular de "Limay" y había retornado a la militancia gremial, esta vez en el ámbito de la CTA; porque, **desde "la actividad gremial-docente, las posibilidades de transformación social tienen un techo (...) [en] la lucha cultural contra el modelo (...) uno puede hacer cosas generando capacitación, espacios de discusión y todo lo demás, [pero debe] saber que, en cuanto a la transformación social, tiene un techo, entonces uno busca agrupamientos más grandes..."** (Ibídem).

También comenta estar abocado a nuevas lecturas "a partir de lo que, yo te

decía, de esta posibilidad de **viajar a Porto Alegre, al Foro Mundial Social, y todo lo demás, estoy empezando a juntar material sobre todas las experiencias pedagógicas de Los Sin Tierra**" (Favio, Pág. 39).

En síntesis, una vida de lucha que, desde ciertas sensibilidades y convicciones tempranas, ha sido un modo militante de aportar, desde la escuela, el sindicato, la política y la inspiración literaria, a transformaciones que *no tengan techo*.

## 2.2.2. EXPERIENCIAS EN EL CONURBANO

### 2.2.2.1. La "Escuela Matanza"

#### La escuela en su contexto

La experiencia de la Escuela "Matanza" se ubica la localidad de Gonzáles Catán, a casi 31 kilómetros de la Capital Federal, en el centro geográfico de uno de los partidos del Conurbano Bonaerense con mayor densidad de sentidos. Se cree que La Matanza debe su nombre a un exterminio de españoles a manos de indígenas que tuvo lugar en la zona en los comienzos de la colonización<sup>209</sup>. Apenas se trasponen los límites de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Avda. Juan Bautista Alberdi cambia su nombre por Juan Manuel de Rosas y con la evocación de otras luchas, las de unitarios y federales (cuyo resultado impuso el tipo de organización republicana que nos rige), se ingresa al Partido más densamente poblado de la Provincia de Buenos Aires, producto de las grandes migraciones que atrajo la industrialización sustitutiva de la primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, en el año 2003, a medida que nos aproximábamos a Gonzáles Catán 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, si 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.

La escuela está ubicada justo en la división que una vía muerta de ferrocarril marca entre dos zonas: de un lado un barrio con calles asfaltas y viviendas de

---

209. En las proximidades de la ciudad de Victoria (Entre Ríos), en una colina denominada "Cerro de la Matanza", una cruz (sic) conmemora un episodio del desenlace previsible de estas luchas siglos después: la matanza de charrúas a manos de los colonizadores. En toda América la toponimia da cuenta de esta sangrienta historia de conquista y resistencia.

material, muchas sin terminar pero en terrenos de propiedad de sus moradores, y otra de calles de tierra, con casas de chapa y madera. En ambas zonas se carecía de conexiones domiciliarias de agua corriente, gas natural y red cloacal.

La escuela había realizado por su cuenta un relevamiento de la situación educativa y laboral de los adultos: un 50% no había completado estudios primarios, más del 25% de los padres se encontraba desocupado, con ingresos inestables y más del 80% de las madres declaraba ser ama de casa o estar desempleada.

**"...sí es alto el porcentaje de papás que no han terminado la escuela primaria".** Un porcentaje de estos últimos **"desean y van a escuelas nocturnas para terminar la escuela primaria (...) hay toda una necesidad de esto, de superación"** (M., Pág. 3) que lleva a algunos padres a cursar por la noche la escuela media. La **"pérdida de trabajo se acentuó en los últimos años"**. Pero los padres se sentían en la necesidad de venir y comunicar **"...estoy en tal situación, me está pasando esto..."**, o sea, venir a la escuela y decir: **"no puedo tal cosa, Dire, pero el mes que viene voy a poder porque..."**. Sienten **"que es necesario que el cuadernito tiene que estar, o la lapicera, o la goma o este elemento imprescindible para poder trabajar, y venir a decir por qué no [lo tienen], y hasta llegar con el llanto y sentir la culpa de no poder, y en cuanto pueden, se nota enseguida, y uno lo ve a través del comedor (...) y en cuanto tuvieron la changuita el chico dejó de venir al comedor, prefieren que coma en la casa"** (Ibídem).

Durante la crisis del 2001 hubo unos 440 chicos en el comedor, a pesar de que el cupo pago por el Gobierno era de 250. Fueron meses de "bastante malestar". Cuando **"... empezaron la changuita aquí, el Plan Trabajar acá, el Plan Jefes y Jefas, cobrar esos \$150 y de pronto el comedor volvió a tener los cupos que se mantienen ahora"**. Prima la actitud de **"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" (Ibídem, Pág. 4).

De este entorno social, así descripto y percibido, concurrían al establecimiento unos 1.200 chicos, con la organización que estuvo muchos años vigentes a partir de la llamada Ley Federal de Educación: los tres ciclos completos de la Enseñanza General Básica. Estos funcionaban divididos en 36 secciones y atendidos por unos 100 maestros y profesores y 15 auxiliares, en un edificio que había sido ampliado durante la década de los '90 para albergar a todos en una sola unidad pedagógica. "Unidad" que, por sus dimensiones, complicó aún más la ya de por difícil gestión de las instituciones que funcionaban en los territorios de la adversidad.

Como muchas escuelas del Conurbano, tenía una dinámica de constantes reemplazos. Esto requería de la Dirección un volver a empezar año tras año para conocer a los nuevos docentes y **"poder incidir en su práctica pedagógica..."** (M., Pág. 2).

### **El personaje central**

María o "Bichi", como la llamaban cariñosamente sus compañeros y alumnos, comenzó a trabajar como maestra en La Matanza, algunos kilómetros más al suroeste de la escuela que hoy dirige, en los prolegómenos de la última dictadura: **"empiezo justo a trabajar, digamos, '75, '76 mirá qué fecha, y comienzo más al fondo, en el treinta y pico, 36, 38, kilómetro 38- Un día, me acuerdo, en el colectivo, se me ocurrió hablar y me dijeron: callate no hablés de eso, ya los maestros viejos estaban con esta cosa de la dictadura, '76, yo tenía 21 años...(...)"** **"...¿qué cosas me fueron modificando? la gente, un quiebre fuerte el censo del '80, me tocó entrar a la Villa de San Pete (...)** próxima a la escuela donde yo estaba trabajando, y eso me cambió la cabeza, el recorrer la villa y escuchar a la gente me sirvió tanto, tanto, tanto que no podés estar trabajando en una escuela si no sabés cómo viven los pibes". (M , Pág. 25).

Ver fue comprender y comprender, respetar. Cuando una directora le pidió sancionar a "sus protegidos" porque habían faltado el respeto a una maestra, ella respondió: **"¿por qué mejor no preguntamos qué es lo que hacemos nosotros para generar esa actitud de los chicos, de faltar el respeto, o este chico vino así y le faltó el respeto porque sí? ¿Por qué no damos vuelta la pregunta: qué hice yo docente para generar...?"** (M , Pág. 28).

En los primeros años de la década siguiente eligió la institución reputada para este relato, reincidiendo en su opción pedagógica por aquellas escuelas que trabajan con los niños de las clases populares.

Diez años más tarde, al momento de esta entrevista (2003), persistía en esta opción, a pesar que su estado de salud le aconsejaba un destino más confortable. Obstinate, afirmaba encontrar una compensación en la ternura de sus 'pibes': **"yo estoy deformada producto de los corticoides, ¿sabés lo que me dicen los chicos?: "ay, Dire —se me cuelgan del cuello—, ¡estás tan linda!", yo sé que es la mentira más grande que una casa, pero me lo están diciendo desde la ternura"** (M , Pág. 23).

María lamenta no tener ya las energías de otros años, cuando —recordando las largas jornadas de capacitación de los docentes de la escuela en el área de lengua— **"me instalaba a las 8:00 de la mañana y me iba a las 5:00 de la tarde"**

(M., Pág. 10). Eran tiempos en que su involucramiento con las necesidades de los chicos ya la habían enfrentado con ciertas actitudes docentes. Evoca a una de las primeras escuelas en las que se desempeñó y en la que, después de diez años, decide renunciar: **"me fui porque la verdad me cansé, porque ideológicamente no acordaba ni con la directora ni con algunos maestros que vivían en el barrio (...); yo digo: si yo vivo en el barrio de la escuela, trabajo en la escuela del barrio a donde vivo, ¡pero sabés qué...! [en alusión a sus posibilidades de involucramiento], vos veías maestros que vivían en la esquina de la escuela pero eran "los maestros" [ironizando con acritud sobre la actitud de compañeros que priorizaban su propia comodidad y se preservaban de mayores compromisos], y yo, que vivía a una hora de viaje, los sábados venía con mis alumnos de 6° a pintar Ta-Te-Ti en el patio para evitar la violencia, te estoy hablando en la década del '80"** (M., Pág. 26).

También recuerda cuando, frente al desempleo y la pobreza abrupta que generó la crisis del 2001, 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 trueque?— hubo club del trueque<sup>210</sup> (...) los sábados, más de 1000 personas se juntaban acá..."** (M, Pág. 5). Al respecto, recuerda que esta decisión no fue fácil y que se tomó luego de arduas discusiones entre los docentes y los propios padres.

Pero María no sólo es su pasado sino alguien que proyecta y se proyecta: **"...estar en la escuela desde hace 10 años [me permite] ver la evolución (...) hay un recorrido que creo que este año pude vislumbrarlo más y me lleva a pensar y repensar la escuela para el año que viene..."** (M, Pág. 8). Porque, como ella misma lo expresa: **"el lugar del director es poder pensar la institución"** (M, Pág. 10).

Sin embargo, para María, pensar significa pensar la acción que urge, porque los problemas por resolver no pueden esperar: si **"no sirve esta estrategia hay que cambiarla, bueno, hay que cambiarla, ya, mañana, listo, ¡ya! (...) basta de diagnóstico, digo yo, acción, demostrame con acción que no sirvió, ¡ya!"** (M, Pág. 31).

Su actitud interpelante, que aguijonea, incomoda a algunos y los pone en duda sobre quien los interpela: **"...alguna vez un maestro me dijo: [con tono de encono] "¿quién está hablando: la directora, la maestra, la militante... la compañera...? (...) hoy entienden que para lo normado soy la directora, pero para la producción pedagógica soy la compañera"** (M, Pág. 31).

---

210. Frente a la falta de dinero, viejos y nuevos pobres apelaron en todo el país al trueque directo de bienes y servicios como estrategia de coyuntura. Muchas escuelas brindaron sus espacios a esta alternativa popular.



## El proyecto y las prácticas

María concibe a la escuela como **"el lugar de la producción de sueños"** pero agrega, **"de proyectos"** y de inmediato expresa: **"ya en agosto se está pensando en el año que viene..."** (M., pág. 22). En el contexto de todo lo escuchado y observado, para esta directora los sueños no parecen situarse dentro del horizonte utópico de la metáfora de Birri y Galeano (el que se aleja a medida que se camina) sino, por el contrario, se trata de sueños que se intentan obstinadamente concretar con proyectos que se actualizan y renuevan permanentemente, mes a mes, año tras año.

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..."** (M., pág. 27).

Este esfuerzo por descentrarse y comprender no era compartido por sus compañeros docentes. Al respecto relata que, **"como la escuela del asentamiento era una escolita 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: '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 cuadras 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).

Como directora de esta escuela no sólo recorría el entorno social en que vivían sus alumnos sino que instaba a sus compañeros maestros a hacer lo mismo... Incluso organizó un relevamiento censal **"donde incluimos varios ítems que tenían que ver con el tema de la vivienda, la situación laboral, nivel de escolaridad del padre y de la madre, y eso nos aportó bastantes datos (...)** descubrimos que eso [muchos supuestos] formaba parte de un imaginario o esa tendencia nuestra de generalizar" (M., pág. 3).

Desde estas situaciones, que trataba de ver con los ojos de sus niños, avanzó en un proceso colectivo de construcción de proyectos que no escribía. 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!..."** (M., pág. 31).

Para relatar las prácticas, dispositivos y estilos de gestión pedagógico-institucionales, habría que organizar el relato entre aquello que se evoca como memoria de un hacer en plenitud física (también de un hacer a partir de las condiciones excepcionales de una situación contextual límite); sus líneas actuales de trabajo y lo que ella denomina sus **'deudas'** a futuro.

En relación con lo realizado cuando el país se estaba abismando en la crisis en que lo habían precipitado las políticas neoliberales, expresa: **"habíamos asumido la responsabilidad y el compromiso de resguardar en nuestra memoria cómo fuimos capaces de unirnos en momentos difíciles, porque es bueno recordar cuando estuvimos mal..."** (M., pág. 5).

Esta evocación caracteriza a una escuela que **"siempre estuvo abierta a la necesidad del barrio"** (Ibídem). El inventario incluyó acoger a todos los vecinos que concurrían para obtener documentación gratuita del Registro Civil (cuando comenzaba a organizarse la ayuda social en la contingencia); realizar reuniones para organizar el reclamo por las facturaciones excesivas de luz, para obtener teléfono; para lograr que se instale un semáforo en la ruta<sup>211</sup>, para "estirar" las magras raciones del comedor y atender también a los chicos empujados recientemente a la indigencia y para los cuales no había cupo, y —como ya se ha relatado— instalar un club de trueque durante los fines de semana para una multitud de familias que ya no tenían dinero como medio de cambio.

Entre las iniciativas de ayer y de hoy está **"el tema de la plaza, que está ahí, cruzando la calle; ésta plaza que se llama La Democracia, un proyecto precioso, hermosísimo, que toda vez que puedo lo refloto (...)** porque el sueño es del año '83, **hoy es el lugar de fútbol de fin de semana, y es todo una disputa** porque cuando querés hacer algo, por ejemplo poner árboles, y qué sé yo, está el temor de los futboleros o sea del barrio, que ocupa ese espacio para recrearse también, y es lícito, pero al costado de la vía hay un montón de espacio, digamos, **tendríamos que hacer todo un trabajo con la comunidad, que es la iglesia de alrededor como para integrar y poder realizarlo"** (María, ENCUENTRO 2004, pág. 14).

---

211. El cruce de la Ruta Nacional N° 3, una de las rutas estratégicas del país que llega hasta Tierra del Fuego y que, a la altura de la Escuela atraviesa una zona densamente poblada.

También recuerda la lucha que encararon entre docentes, padres y chicos para obtener del gobierno provincial la decisión de ampliar el edificio y poder atender a los alumnos de EGB3 en la propia escuela. Eran tiempos en que los chicos de ese ciclo debían cursar en un edificio secundario que facilitaba aulas, pero todos los trámites y resolución de problemas cotidianos implicaba un ir y venir de docentes, padres y administrativos de este edificio al de la Escuela "Matanza" del que dependían.

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" (M., 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..."** (M., ENCUENTRO 2004, pág. 14). No obstante y más allá de las resistencias, la lucha fue sostenida **"dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera del aula, cada propósito, cada acción, la elaboración de proyectos áulicos, sus objetivos, sus productos..."** (Ibídem).

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 la cosa 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"** (Ibídem).

En cuanto a lo pedagógico, la resistencia fue contra la pobreza misma, contra la resignación que imponía, por ejemplo, el recurso generalizado de la fotocopia en reemplazo del libro. La decisión fue no renunciar a él: **"frente a la crisis... imposible que compren libros, 'fotocopia, fotocopia, fotocopia' y decidir que no, que son necesarios libros, 'ver el marco textual, ver su índice, ver (...) dónde busco tal información, digo, no era suficiente la fotocopia; acciones chiquititas... y ahí hablar nuevamente con los papás y explicarles por qué '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".** (M., 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 instrumento para la formación de lectores autónomos y críticos"** (María, ENCUENTRO 2004, pág. 15), pidiendo ayuda a La Provincia y La Nación.

Esta iniciativa se complementa con otra, de capacitación de los docentes del área de Lengua, desde 1° a 7° grado, al que se suma el apoyo de un proyecto de investigación de SUTIBA Matanza, que nuclea a tres escuelas de la zona. Para ello los alumnos del IFD próximo se ofrecen para atender los grados con las tareas que los maestros les dejaban, salvo en los recreos en que volvían los maestros, con más experiencia en evitar accidentes. **"...los maestros que participaron de esa capacitación fueron multiplicadores de experiencia; no es lo mismo que el director diga: 'este proyecto llevado a cabo..., llevado a la práctica...', que se lo diga el propio compañero: 'es posible, yo lo hice, me pasó tal cosa'"** (M., pág. 10).

Hacer que los chicos se expresen llevaba tiempo: **"...más o menos dos meses me llevaba esta cosa de poder expresar lo que sintieran...(...). No era fácil que hablaran, a veces venían de una experiencia con maestros que los inhibían en la expresión: '...y ahora viene usted y nos está diciendo que hablemos, que digamos, que no va a pasar nada, denos un tiempo, son muchos años"** (M., págs. 27 y 28).

Todas estas iniciativas se llevaron a cabo a través de un arduo proceso orientado a la participación de padres y alumnos, como instrumento para la formación de lectores autónomos y críticos. **"Y dentro de estos proyectos nuevamente los papás (...) para el conocimiento, para saber por qué se está trabajando de tal manera, por qué en el cuaderno no hay actividades día a día, porque están tra-**

bajando sobre fichas los nenes de 1°, porque cuando hubo que organizar las bibliotecas áulicas y hacer el inventario (...) otra vez los papás, **el papá adentro**; digo, hay historias y acciones concretas de sumatorias, poder **encontrar lo pedagógico y lo comunitario en algo concreto**, yo digo: el trabajo, la propuesta, **el proyecto nuclea**, y hay que generar estrategias de participación (...) 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** " (M., págs. 10 y 11).

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**" María, ENCUESTRO 2004, **pág. 13**); los que pertenecían al Plan Jefas y Jefes de Hogar debían colaborar sin superposición de funciones.

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)

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...**" (M., **pág. 11**).

Gran parte de todas estas experiencias con las luchas que implicaron tuvieron lugar en el marco de la llamada **Reforma Educativa**<sup>212</sup>. Si bien pudieron obtener de ella algunos recursos concursando dentro de los programas del Plan Social Educativo (el controvertido instrumento de las políticas compensatorias neoliberales<sup>213</sup>) se vieron entrampados en las exigencias que planteaba la nueva estructura educativa para la Educación General Básica (EGB). El carecer de

---

212. Al respecto puede consultarse Cantero, Germán; Celman, Susana: "Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía–Argentina: determinaciones y resistencias en tiempos de inflexión histórica"; Informe Final de Investigación; Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 2002.[http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos\\_investigacion/Cantero\\_Celman/proyectos.htm](http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm)

213. Cantero, Germán: "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 del INDI - FHUC", año 3, n° 3, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2009.

un edificio que pudiera albergar a los tres ciclos del nivel y tener que ir y venir ocho cuadras entre el edificio propio y el prestado los llevó a pelear por un edificio propio; cuando lo tuvieron, se vieron desbordados por las exigencias de la administración de un colectivo de 1200 alumnos y 100 docentes que, además, estaban distribuidos en dos regímenes laborales: los maestros con dedicaciones por cargo, los profesores de EGB3, designados por hora. Por ejemplo, **"uno estaba acostumbrado [se lamentaba MARÍA.] que con los maestros decían: nos juntamos el sábado y nos juntábamos el sábado, nos juntamos el viernes a la noche y nos juntábamos el viernes a la noche, pero bueno [sonríe] acá era otra cosa, el profesor dice: 'yo tengo seis escuelas..., si las seis escuelas me demandan lo mismo' (...) no fue fácil, digo 'nosotros' porque en realidad todos nos vimos afectados, todos, todos los actores de la comunidad, todos, y hubo que ver y repensar una escuela distinta con chicos en edad distinta, con nuevos profesores, mayor cantidad de docentes, con una organización del espacio y del tiempo distinta, y cómo no hacer para no terminar haciendo... generando, la escuela, espacios de marginalidad..."** (M., pág. 12).

Más allá de la Reforma Educativa, como antes se ha descrito, esta escuela tuvo que enfrentar el desenlace del proyecto neoliberal con todo lo que ello implicó y a todo ello hubo que "ponerle el cuerpo": **"era en la escuela (...) el lugar donde la escuchaba, y no fue fácil porque había que poner el cuerpo, y hubo situaciones de violencia, de planteos violentos, porque fueron violentados, y nosotros también, pero teníamos que tener esos dos segundos de equilibrio para no enfrentarnos con esta comunidad, que uno decía: pero cómo, está mamá nos viene a decir a nosotros que estuvimos siempre a la cabeza de... (...) el tema de la comida, concretito: no alcanzaba; ante la crisis vos probás con otros fideos más baratos para ver si le podés dar más comida a los que se están sumando. La crítica era que le estábamos dando comida mala, no entender que (...) se estaba probando, haciendo malabares con 0,40 centavos por chico (...) no entendían, no entendían que había que organizarse para que aumenten esos 0,40 centavos, y claro..."** (M., pág. 20).

Esta situación llegó a enfrentar a padres y maestros. Refiriéndose a la situación que internamente tenía que enfrentar, MARÍA. relata: **"...el adentro se te resquebraja, porque también el maestro con lo que estaba ganando le estaban pasando cosas, y decía: "ves, ahí está la comunidad, mirá cómo nos tratan, mirá, no se da cuenta que la culpa no es nuestra, y vienen y ahí tenés, por eso, viste", y bueno, y había que recomponer también el adentro..."** (Ibídem). Sobreponiéndose en lo personal, esta directora decía a sus maestros: **"...paren, no se dan cuenta que están perdiendo día a día [refiriéndose a las familias], y la desesperación te..., yo digo, la crisis hace aflorar las miserias humanas (...) algunos de nosotros todavía podemos pagar una terapia, estos papás son despojados, no los escuchan, y no tienen, digo, y si no podemos pagar una**

terapia tenemos la suerte de juntarnos cinco minutos y llorar en un rincón, **este papá no tiene la práctica de llorar con el vecino, porque le está pasando tal cosa, porque al vecino le está pasando exactamente lo mismo... (...)** El mismo padre que acusa es que inmediatamente después pide ayuda: '**...es entendible que no se pongan en el lugar de entender que son los mismos maestros que van a hacer una colecta para pagar el antibiótico que no tiene para el nene de dos años que se le quemó (...)** pasó en enero, en el comedor de verano, de demandarte, de acusarte... (...) y en marzo venir y decirme: **María, se me quemó el nene"** (Ibídem).

Sin embargo, no sólo tienen que luchar contra los efectos en las condiciones de vida y en la subjetividad de todo un entorno social, sino también con las conductas que la cultura dominante exacerba. A esta cultura María la llama *el afuera* en contraposición con la cultura que se empeña en construir y sostener en *el adentro* escolar. A veces le parece sentir que "el afuera puede", que cuando hay que pintar un ambiente dentro de la escuela y el Estado no acude, algunos plantean "que lo pinten los otros, y entonces **se genera toda una discusión que toman algunos profesores para trabajar en el poder unirse para poder modificar por lo menos el lugar donde estoy trabajando"** (M., pág. 13). Los riesgos no sólo tienen que ver con diferencias actitudinales que llegan de "un afuera de sálvese quien pueda" y dividen a los docentes, son riesgos de violencia física:

"hemos tenido, **hemos tenido situaciones feas**, enseguida fue **juntarnos, hablar, contener, asumir el rol de contención del compañero, digo: la violación de una compañera"** (Ibídem).

Frente a una situación imprevista, la escuela extrema el cuidado de los alumnos: "**nadie está fuera de la escuela entre las 8:10 y las 13:15: "...si se suspenden las clases porque se desbordó el pozo, porque no hay luz, porque pasó algo imprevisto los chicos entran, se arma por domicilio grupos de chicos y los maestros dejan a los chicos en la puerta de su casa"** (M., pág. 25).

Al interior de la escuela la consigna es confiar en los chicos y darles libertad de movimiento: "Nadie pregunta a un alumno por qué está en fuera del aula en horas de clase ('tengo la libertad de salir del salón') pero todos sabemos que no es por 'zafar de la hora del profesor de Inglés' por ejemplo. Esto es producto de un trabajo previo con los alumnos".(M., pág. 14).

Estas constataciones condujeron a un debate más profundo: "**nos ha llevado a cuestionarnos, también, porque a veces sentíamos como que la escuela era una burbuja, que adentro pasaban cosas, que cuando nuestros chicos ponían los pies en la vereda la realidad era otra, sentíamos que la palabra**

**utopía estaba en cada baldosita interna y sabíamos que el afuera estaba mostrando el individualismo, el yo puedo solo, el competir para resolver mi situación particular, y también nos llevó a replantear hasta dónde estábamos armando a nuestros chicos, en el buen sentido (...) qué armas, qué instrumentos le estábamos dando para no insertarse en esa sociedad que nos estaba planteando ferozmente que podía más que nosotros"** (M, Pág. 7). Pero, fiel a su estilo, del debate plantea el paso a la acción, casi lanza en ristre contra los molinos: "...empezar a trabajar con esto porque nos gana el afuera; **pensar... no para que se inserten en esa sociedad sino para transformar esa sociedad, [pensar] cómo gestionábamos, cómo actuábamos dentro de la escuela de manera tal de que pudieran internalizar algunos caminos en la práctica interna de la escuela pero que pudiera trasladar para transformar el barrio"**. El eje de trabajo que privilegiaron fue el de la educación ética; lo actitudinal en cada espacio, el aula, el patio, pero con fuerte acento autocrítico sobre el grado de coherencia de los docentes al respecto.

Cuando María repasa todo este proceso, en que las resistencias y demandas del barrio y la escuela se articularon, en que el espacio escolar fue el ámbito en que padres y docentes deliberaron y resolvieron cómo actuar frente a problemas comunes, reconoce que tiene varias deudas pedagógicas pendientes: "**creo que es una deuda que uno tiene (...) como conducción... (...) el poder tomar esa acción de los papás, llevarla al aula y analizarla para poder hacer una síntesis y poder apropiarse de las estrategias; por qué te digo que es una deuda, porque no todos están en condiciones de hacer esa lectura, no todos los docentes están en condiciones de hacer esa lectura, cuesta más entre los profesores...**" (M., págs. 14 y 15).

También reconoce estar en deuda con los chicos mientras no logre que los docentes estén en condiciones de ofrecer, por ejemplo, otra lectura acerca de la geografía del país floreciente que persiste en los manuales, frente a una tierra transformada por los trenes que ya no la transitan. En otras palabras, hacer la conexión con "**la geografía que quedó...**" (M., pág. 15). Lo mismo afirma en relación con el proyecto de realizar un anuario para la Biblioteca con las noticias más significativas de esos años: "**llámese inundaciones, llámese cortes de ruta, llámese demanda de..., muy fuertes...**" (Ibídem).

Acerca de todo esto concluye: "**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 (...) [ellos] tienen claro cuál es el objetivo: analfabetos para dominar. Hay que pararnos para ver hacia dónde queremos caminar (...) dejemos de estar anestesiados y tengamos confianza (...)**" ...no es organizarnos, es reorganizarnos, es re, es reentramar, porque hubo una trama, la



quebraron, algunos lo pudimos sostener, **nos quedamos con algunos hilos de la trama que no se cortaron...**" (M., págs. 18 y 19).

### **Una historia que permite comprender**

Poco queda por decir de esta directora que ya no se haya intercalado en el relato precedente. Los datos biográficos a veces brindan algunas claves para comprender mejor un modo de asumir la docencia. En algunos casos, los llamados procesos de socialización primaria, las trayectorias de formación, los contextos histórico-políticos en los que transcurrieron sus juventudes suelen ser elocuentes al respecto. En otros, son los rasgos biopsicológicos de los sujetos los que parecen imponerse al observador. María parece ser uno de estos casos. La presentación que se ha hecho de ella como personaje y algunos detalles de sus prácticas dan algunas pistas al respecto. Al parecer, una sensibilidad a flor de piel por el dolor y la injusticia y un modo apasionado de ser tienen que ver con su perfil de docente militante.

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 CIE<sup>214</sup> y de SUTEBA, ambos en el partido de La Matanza.

**"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, que hoy discu..., 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"** (M., págs. 23 y 24).

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.

María cierra sus testimonios de manera enfática y apasionada: **"...yo sé que yo sola no voy a transformar el sistema educativo, para eso uno milita, para eso**

---

214. Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa, dependiente de la DGE de la Provincia de Buenos Aires.

**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" (M, Pág. 33).

### 2.2.2.2. La Escuela "Varela"

#### La escuela en su contexto

La Escuela "Varela" está ubicada en el barrio El Parque, a más de 10 kms. del centro de Florencio Varela, donde los límites del partido del mismo nombre se encuentran con los de los partidos de Berasategui y La Plata; próxima a una intersección de rutas denominada la "Vuelta de Alpargatas"<sup>215</sup>, donde comienza la larga traza de la autopista que conduce a Mar del Plata.

Fue inaugurada en 1986 y, al momento de la entrevista, se encontraba **"bastante destruida (...) porque, bueno, una mala infraestructura, cuando la hicieron era todo vidrio..."** (M. FV, pág. 1).

Por entonces albergaba a unos 900 alumnos; una matrícula oscilante por los movimientos migratorios que provocaban aquellos años de crisis hacia los provincias de origen de muchas familias y hacia otros partidos del Conurbano y por algunas desintegraciones familiares producidas en ese mismo contexto.

Esta población escolar 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..."** (Ibídem).

Estos *subgrupos*, otrora bien diferenciados socialmente, había 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**

---

215. En referencia a una fábrica allí emplazada, emblemática de la industria y la cultura nacional.

**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 homogénea**" (Ibídem, pág. 2).

En aquel año (2003) la escuela comenzó atendiendo a 600 chicos en su comedor pero luego la asistencia se redujo y el gobierno de la provincia, como lo había hecho en otros distritos, redujo el cupo del subsidio a 480. **"...no es porque hubo un mejoramiento de la situación económica y los chicos podían comer en sus casas, o las familias, con esto de los Planes Jefe...<sup>216</sup> se las estaban arreglando, sino que en algunos casos comprobamos que es tal la desorganización familiar, los problemas familiares que los chicos hasta dejan de ir al comedor..."** (Ibídem, Pág. 3).

La escuela es atendida por 60 docentes, entre profesores, maestros, preceptores y miembros del equipo de orientación.

En síntesis, una escuela emplazada en un típico barrio del segundo cordón del Conurbano Bonaerense, que acababa de pasar por el pico de la crisis de desindustrialización provocada por las políticas neoliberales, con sus secuelas de desempleo; *nuevos pobres* que se suman a la pobreza estructural, dejando a las viviendas como vestigio material de anteriores diferencias sociales, y violencia de los violentados, con desintegración de algunas familias y menor contención de los niños afectados.

### **El personaje... ¿central?**

Referirse a "M.FV", la directora, como el personaje central de esta escuela puede conducir a equívocos. En otras experiencias analizadas en esta tesis, hay personas cuyo liderazgo se impone al observador y/o se desprende del relato. Distintas combinaciones relativas a la fuerza de sus personalidades, a sus ascendencias intelectuales y profesionales, al reconocimiento de la autoridad moral que trasuntan, a la coherencia de sus trayectorias particulares, etc., generan adhesiones —por lo general explícitas— de quienes aparecen como colaboradores de sus gestiones y proyectos.

En este caso, se tiene la impresión de estar frente a alguien que tiene una responsabilidad mayor dentro de un grupo de militantes con responsabilidades de

---

216. Se refiere al Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados que el Gobierno Nacional implementó a partir del año 2002, durante la breve presidencia de Eduardo Duhalde que había asumido por aplicación de la Ley de Acefalía. El Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), en un documento del año 2003, realizó un análisis crítico del mismo titulado: "Plan Jefes y Jefas ¿Derecho social o beneficio sin derechos?"

gestión (SUTEBA/Florencio Varela).

En efecto, la escuela concentra a "M.FV", Secretaria de Finanzas y ex Secretaria Adjunta; al maestro José, Secretario de Organización; a Victoria, Secretaria de Cultura; a Osvaldo, Secretario de Acción Social; a Cristina, delegada gremial. Entre ellos, relata "M.FV", existen acuerdos básicos en lo ideológico y pedagógico.

Trabajan también en la escuela un grupo de compañeros que han sido candidatos a secretarios gremiales de la lista opositora. Con estas **"personas por ahí..., que de alguna manera representamos los dos polos gremiales, justamente hay acuerdos en ese sentido, hay acuerdos en cuanto a lo pedagógico, a las prioridades de la escuela..."** (Ibídem, pág. 10).

En todo caso, "M.FV" es un cuadro gremial que, en su condición de directora, expresa convicciones fuertes. **"hay cosas en donde yo soy bastante cabeza dura (...) yo acepto algo que sea superador (...) nosotros definimos que queríamos que nuestra escuela fuera diferente (...) pero diferente para mejor..."** ("M.FV", págs. 13 y 14). No acepta tomar decisiones que impliquen un retroceso en aquello que considera innegociable; como por ejemplo, volver a una escuela expulsora. Admite que, cuando se trata de cuestiones de este tipo, algunos no calificaría su estilo de gestión como democrático. Consulta, sí, cuando se trata de **"los trabajos, de los proyectos, de las cosas a emprender"** (Ibídem, pág. 12); dando a entender que su apertura tiene como límite aquello que hiere sus convicciones en tanto afecte a los chicos: **"...en estas cuestiones, digo, yo tengo claro y por ahí no consulto..."** (Ibídem, pág. 13). En el contexto de su discurso, parece referirse a la decisión de resistir las presiones para que en su escuela se adopten las mismas prácticas de expulsión solapada de los *pibes* que campean en otras escuelas próximas.

Sin embargo y más allá de esta firmeza para establecer límites claros desde convicciones fuertes, al momento de estos testimonios promediaba el año 2003 y ésta directora, 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 regresaba a la escuela como madres adolescentes para mostrar su hijos y relatar sus historias de obstinada sobrevivencia:

**"...estoy bastante pesimista, pero por ejemplo se da..., el otro día vieron 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 (...) le 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"** ("M.FV" pág. 17).

### **El proyecto y las prácticas**

En este clima subjetivo, el relato sobre el proyecto escolar y las prácticas institucionales está teñido de una cierta nostalgia por los años pasados de resistencia a los efectos tangibles de las políticas neoliberales en el territorio y del deseo de retomar con más fuerza estas experiencias.

En este sentido, reconoce que la participación de todos ellos, directivos y docentes, en el "Proyecto de formación e investigación para escuelas de sectores populares de SUTEBA" que dirigieron Patricia Redondo y Sofía Thisted, fue una experiencia muy rica 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..."** (Ibídem, 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 en ese proyecto"** (Ibídem).

Especificando más, la violencia en la escuela fue interpretada por estos docentes como síntoma de aquella agresión generalizada que se ejercía sobre los niños y sus familias, a través de la precarización creciente de las condiciones materiales de vida y del dolor psíquico que esto generaba en cada sujeto en términos individuales y colectivos.

**"...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).**

En el marco de esas estrategias, surgió el dispositivo de **los útiles compartidos** con un propósito práctico e inmediato que fue el de garantizar que todos los chicos tuvieran los elementos necesarios para trabajar en la escuela, y con otro, más profundo y de largo aliento, que consistía en generar una cultura diferente acerca de la solidaridad y la propiedad.

Este dispositivo, que tuvo una importante difusión dentro del medio académico, en general y del sistema educativo bonaerense, en particular, fue descrito en un registro audiovisual<sup>217</sup> de la siguiente manera:

**"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'. Esto me demandaba buena parte del día organizar el tema de los materiales, para después empezar a trabajar. La idea era poner, lo que cada uno tuviera en sus cartucheras, ponerlo en cajas comunes y de ahí servirnos. Entonces ya todos teníamos; nadie no robábamos porque era de todos; ya los chicos no traían la cartuchera" (Maestro "J", transcripción de audio).**

**"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, tanto a ellos como a los chicos, más allá del aprendizaje, sino que a ellos les era también práctico —volviendo a la palabra— en el sentido que, bueno, 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" (Maestra "M", transcripción de audio).**

**"Me encontré con esta novedad de compartir los útiles. Me pareció bárbaro, porque no tenemos cómo ir reponiendo todos los días si se le pierden las cosas. En el colegio quedan seguros y los que van a utilizar en la casa quedan en la casa". (Miembro del equipo directivo, transcripción de audio).**

---

217. **"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.

"La verdad que sí, por yo te digo **'yo antes podía y este año no pude'** y la verdad que en los primeros días de clase a mí se me hacía difícil porque, al no tener, no me daba ganas... pareciera que...; pero después digo: **'¿por qué no, si otros años pudimos y este año nos tocó a nosotros? ¡y los chicos tienen derecho a seguir viniendo!'**" (Mamá de un alumno de Primer Ciclo, transcripción de audio).

"...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**. Los pibes, primero, y los viejos, paulatinamente, se haciendo cargo del proyecto". (Maestro "J", transcripción de audio).

"Acá hay lápices, colores, para compartir. **¡Nosotros compartimos los útiles!** [afirma una pequeña con inocente vehemencia, señalando el *taper* en que guardan los útiles compartidos; luego la cámara acompaña a la maestra que guía a los chicos en el cuidado de estos útiles, insistiendo en que los cuenten, que verifiquen que están todos y que los guarden cuidadosamente].(Niña de primer grado, transcripción de audio).

"...y a partir de eso... tratando de **inventar en qué medida rompemos esquemas y damos algún otro tipo de posibilidad**" [el editor del video concluye con este testimonio el relato de esta experiencia dentro de un conjunto más amplio]. (Maestro "J", transcripción de audio).

El impulsor de esta iniciativa fue el maestro Juan<sup>218</sup> cuya figura enjuta y austera, enfundada en un guardapolvo blanco, aparece con paso firme en la apertura del video citado; un docente militante dispuesto a trasponer la línea que separa las prácticas alternativas de las de ruptura, aunque sea insinuando una dirección.

Sobre él la directora relata dos anécdotas demostrativas de la consideración en que era tenido dentro del medio gremial y de la representación que sobre él habían construido, al menos, algunos chicos:

- "el año pasado, cuando fue el Día del Maestro, también, llaman a SU-TEBA, piden, por ahí, algún maestro para hacerle una nota, y **desde SU-TEBA nombran a este maestro que te digo, que además es Secretario de Organización de acá del Sindicato**" (M.FV, pág. 4).

---

218. En esta ocasión se hace una excepción a la reserva de las identidades de las personas aludidas en esta tesis porque su nombre e imagen fue divulgada por este video y cobró estado público.

- “una maestra nueva en la escuela, hablando del día de la fecha [11 de septiembre] (...) pregunta **¿quién es el Gran Maestro Argentino** (por Sarmiento)? a lo cual uno de los chicos responde **'el maestro Juan'**” (Ibídem, pág. 5).

El modo en que “M.FV” se refiere a este docente confirma en cierto modo las consideraciones que se hicieron sobre el *personaje central* de esta escuela: **“ahora este año no está trabajando en la escuela, que eso también influyó para que algunos proyectos, por ahí, se perdieran un poco, ¿no?, porque siempre hay alguien que es el que más los motoriza, bueno, que pelea contra viento y marea para que se sigan sosteniendo los proyectos”** (Ibídem, págs. 4 y 5).

Desde la ausencia del que más motoriza y desde una cierta desazón de la directora, atravesada emocionalmente por aquellos años de crisis que los comunicadores sociales siguen recordando como *terminal*, cabe ahora referirse a otras iniciativas que configuraron una experiencia pedagógica y sociopolítica que aquella afirma querer retomar.

Según “M.FV”, **el eje organizador** del proyecto escolar **fue 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.**

**“...en el eje Salud empezamos a trabajar con el Centro de Salud que tenemos al lado de la escuela en toda una cuestión preventiva, desde..., bueno, toda la información para la prevención de enfermedades, esto además utilizando las estrategias propias de..., por ejemplo, del área de Lengua, los chicos aprendiendo a hacer cartillas, afiches, integrándonos con el centro de salud en charlas con los médicos, todo un trabajo de control en los chicos que ingresaban a la escuela, control de peso y talla** (Ibídem, pág. 6).

Con las mamás organizaron **“...talleres (...)** en la escuela, también, con temas que tenían que ver con la nutrición, **enganchado con el comedor escolar, donde los chicos, por ahí, a partir de investigaciones que habían hecho, por ejemplo en 8° año con la profesora de Naturales, en modificar la dieta del comedor, en sugerir cosas, por ahí, que faltaban alimentos, que faltaban en la dieta, bueno...; en este taller con las mamás, también de nutrición, con una nutricionista de la Salita, y después un trabajo de prevención en salud bucal, haciendo, por ejemplo, también un proyecto de cepillado (...)** hacíamos una vez por año, no, dos, a mitad de año y a fin de año, una tonificación con flúor...” (Ibídem).

Todo esto, recuerda “M.FV”, originó discusiones entre los docentes que se preguntaban: **“¿hasta dónde es asistencialismo, hasta dónde realmente correspondía a la escuela o no...?”** (Ibídem).



En cuanto al eje de *Educación* y recordando que este eje, como los otros, deben ser entendidos como iniciativas que la escuela emprendía en reparación de derechos conculcados, la directora menciona la creación de una biblioteca escolar **"creamos la biblioteca, la inauguramos, consiguiendo donaciones, poniéndole..., buscando lugar porque no teníamos lugar para la biblioteca, todo un trabajo; se dio en primer año el tema del concurso para el nombre, bueno, con cuestiones específicas en cuanto a para qué ir a la biblioteca, la lectura por placer..."** (Ibídem). En síntesis, el ejercicio del derecho a la cultura en el espacio público de una escuela, a través del impredecible abanico de vías de acceso que abre una selección de libros y del aliento a un acceso por placer<sup>219</sup>.

En relación con el tercer eje, el de la *Ecología*, la propuesta hizo de la escuela apenas un ensayo de lo que luego se extendió a todo el barrio: **"...en el tema Ecología comenzamos a ver todo el tema de basura, de contaminación, de clasificación de basura, de reciclado, y comenzamos con una huerta orgánica..., empezamos a trabajar todo este tema en el barrio, donde por ahí este tema de la basura es una preocupación porque es un barrio donde..., bueno, además de que no había recolectores de basura, la gente no tenía hábitos, por ahí, de poner la basura en otro lugar, en la puerta de la escuela veíamos basura, ratas, de todo (...)**hicieron un video muy casero haciendo un estudio del medio, y viendo las condiciones en las que estaba el arroyo, y el tema del agua y demás (...)**tenemos un invernadero en la escuela, lo extendimos después con el tiempo a huertas familiares"** (Ibídem, págs. 5 y 6).

Dentro de lo que "M.FV" denomina *la propuesta pedagógica*, relata que en todo el Segundo Ciclo han organizado la enseñanza por áreas, cada una ambientada en un aula (Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales). Los chicos y no los docentes se trasladan al aula y docente que les corresponde, según los horarios de cada grado. Esto ha originado algunas discusiones con aquellos que proponen volver a una organización tradicional por problemas de implementación: **"hay grupos, por ahí, bastante revoltosos, bueno..., crea bastante lío, bastante desorganización esto de estar trasladando a los chicos de lugares..."** (Ibídem, pág. 13). La directora está dispuesta a encontrar soluciones prácticas que no impliquen "volver atrás" en lo sustantivo: **"los grados están para crear un ambiente alfabetizador, tenemos el grado de Lengua, el grado de Sociales, el grado de Naturales y el grado de Matemática"** (Ibídem).

Como instancia concebida para el seguimiento y evaluación de todos estos proyectos la escuela había institucionalizado el Consejo de Aula o Asamblea de Gra-

---

219. El tiempo pautado para la entrevista, aunque generoso, no permitió ahondar en detalles tales como los criterios para la selección de los libros; pero aún en el supuesto de una modesta colección, una pequeña cantidad de libros leídos puede ser algo más que una hendija a la cultura para ser un primer deslumbramiento de su totalidad, como lo son unas pocas piedras de colores al girar de un caleidoscopio.

do; también pensada para establecer criterios e intervenir en los problemas de convivencia. Al respecto, "M.FV" manifiesta el deseo de recuperar este dispositivo y recuerda que **"hace tres años consistieron en asambleas de grado (...) donde los chicos discutían, después se reunían los representantes de cada grado, bueno, donde se hacían o propuestas para algunos trabajos o se tomaban algunas decisiones** en cuanto al funcionamiento de la escuela. [Se discutía] desde problemas internos del grado hasta algunas cuestiones que tenían que ver con los proyectos y los trabajos a realizar" (Ibídem, págs. 18 y 19).

Sin embargo, un clima institucional de cierto desaliento y malestar parece vincularse con algunas resistencias a retomar esta práctica y hasta la propia Directora alude a que **"nos faltan los tiempos también (...) para discutir, para reunir a la gente, porque los profesores están de paso, esta situación de profesor taxi se sigue dando..."** (Ibídem, pág. 19).

Para comprender estas reticencias habría que considerar a un cierto desconcierto subyacente que, por entonces, parecía inhibir la escucha del niño en un contexto de crisis y adversidad agravadas: **"...Los mismos profesores reconocen que a veces a ellos también les cuesta escuchar a los chicos, y a veces no saben tampoco qué hacer cuando los escuchan, con todo eso que escuchan, entonces..., por eso te digo me parece que el docente también está muy desarmado para estos tiempos que estamos viviendo en las escuelas"** (Ibídem, págs. 19 y 20).

Algo similar sucedía con las propuestas participación de los padres. Algunos, a sabiendas de la expectativa de respuestas por parte de docentes afectados por el mismo contexto, se preguntaban **"¿...los padres para qué, hasta dónde?"** (Ibídem, pág. 20).

Sin embargo, esto no ocurría con otros docentes que, por distintas historias de militancia, estaban más abiertos a la participación y escucha de los adultos del entorno social de la escuela: gente que participa **"de lo gremial, cualquiera sea la línea interna, [o que] vienen de otros ámbitos de participación: de una participación en la iglesia, de participación en otras organizaciones, político-partidarias (...)** entonces como que por ahí **está más abierta** a estas cuestiones" (Ibídem, pág. 21).

Remitiéndose a su propia experiencia "M.FV" 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).

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, "M.FV" 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).

Así, desde esta mezcla de desazón y obstinación, "M.FV" afirma que el año próximo volverá a recorrer el barrio con los docentes para "**volver a recharacterizar la escuela en este contexto que estamos viviendo hoy, y volver a discutir estas cosas: cómo es la familia de nuestros pibes hoy, cómo son nuestros pibes hoy (...)** **estos pibes agresivos, estos pibes que pegan, estos pibes que empujan a uno de la escalera, estos pibes que insultan al profesor; además de esto, del maestro sentirse mal, desvalorizado por su propia situación, por su situación salarial...**" (Ibídem, pág. 22).

Con mucha lucidez y coincidiendo con su homóloga de La Matanza (María) en aquello de que la escuela suele ser *el único espacio público próximo*, Mora señala que "**...está esta contradicción, que por un lado la escuela es el único lugar, a veces, que tienen para venir a decir todo lo que les pasa, y que también por eso es al maestro a quien tienen más cerca para insultar cuando tienen que insultar, porque es así, a veces toda la bronca de los padres también se descarga en los maestros, que es al que tienen más cerca**" (Ibídem).

Otras instituciones, como la Unidad de Gestión Local (UGL) ha sido cooptada por el puntero político que opera en el barrio y administra casi a su arbitrio los planes sociales (Jefes y Jefas...), un hogar y un comedor. Con él los vecinos saben que deben relacionarse desde otra lógica, la clientelar y que, por ende, hay poco espacio para la protesta.

De él la escuela no puede esperar colaboración sino conflictos de poder originados, por ejemplo, en los intentos de imponer a "**gente de los Planes**" como personal auxiliar precarizado, enfrentándose con los docentes que demandan designaciones de acuerdo al escalafón correspondiente. A esto se agrega una situación personal de la directora que la enfrenta con el oficialismo local por ser esposa de un funcionario político opositor; "**como que tengo todas en contra [sonríe]**" (Ibídem, Pág. 23).

## Una historia que permite comprender

Como ya se ha explicado al momento de presentar al personaje central de esta experiencia, esta historia debería haber sido relatada en plural. "M.FV" era alguien reconocido como *prima inter pares* dentro de un equipo de compañeros militantes y su responsabilidad de dirigir a la institución era compartida, al menos, con uno de estos maestros militantes, el maestro Juan; presentado como el motor ausente de los proyectos que habían hecho de la experiencia de la escuela de Florencio Varela una experiencia reputada. Fue precisamente esta ausencia la que no nos permitió entrevistarlo e incluir su propia historia.

Hecha esta aclaración, veamos entonces cómo "M.FV" relaciona, al menos en parte, las prácticas institucionales de esta escuela con algunos rasgos de su biografía.

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"** (Ibídem, Pág. 24). Tampoco de una familia de docentes. En su historia familiar es, por consiguiente, la primera docente y militante.

No obstante, **"era esas que desde chiquitita siempre decía que iba a ser maestra"** (Ibídem). El inicio en la militancia gremial fue a instancia de una amiga docente.

Durante su infancia y adolescencia se dedicó a estudiar, sin participar de organizaciones comprometidas con problemáticas sociales desde convicciones religiosas o políticas. Tampoco, ya adulta, acompañó a su esposo en la militancia partidaria.

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).

Durante la dictadura no sufrió ningún tipo de persecución pero sí fue sensibilizada por el clima represivo que se vivía en La Plata donde estudiaba, por los controles cotidianos del Ejército en los trenes en que viajaba y por la situación de un compañero que debió exiliarse.

Sólo por **"estas cosas, qué sé yo media intuitivas..."** (Ibídem) adhirió al primer paro que decidió la CGT en 1982 y creyó que era su obligación participar como fiscal de mesa en las elecciones de 1983.

En síntesis, su modo de encarar la docencia, su perspectiva pedagógica, sus convicciones políticas, su actual compromiso militante con la lucha sindical tuvo que ver, casi exclusivamente, con el proceso de formación que recibió del Sindicato, luego de haber ingresado a él casi casualmente, de la mano de una amiga y compañera: **"estoy convencida que tiene que ver con mi militancia, con todos los aportes que tuve después, en todos los encuentros, los talleres que hicimos desde el sindicato"** (Ibídem, pág. 27).

Finalmente reconoce que esta formación fue profundizada en lo político-pedagógico durante su participación en el Proyecto de SUTEBA ya mencionado, dirigido por Redondo y Thisted. Un caso casi emblemático de la acción formativa que puede desarrollar un sindicato, cuando encara su lucha desde una concepción política más amplia y compleja y desde un diseño estratégico que, sin renunciar a objetivos reivindicativos en términos de mejores condiciones de trabajo, la asocia a proyectos de transformación social y emancipación colectiva.

### *2.2.2.3. Experiencia con niños de un pueblo originario*

#### **La escuela "Del Peñón" en su contexto**

En Treneta o "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.

Cuando estos testimonios se recogieron, treinta y seis niños concurrían a la escuela que funciona de septiembre, cuando concluyen los deshielos y el camino de ripio vuelve a ser transitable, hasta mayo, en que hay que apurarse **"porque si llega a nevar no salimos dentro de una semana por lo menos, no nos deja salir ni el camino ni el arroyo"** (Lanín, pág. 9).

Tres maestros los atendían de manera estable, luego de una sucesión de suplentes que no soportaron las condiciones de vida que ofrecía el lugar. Lanín, maestra y directora tuvo que arreglárselas sola durante mucho tiempo, mientras dos compañeros se asentaban finalmente.

Todo está lejos en Treneta, ruta asfaltada (400 kms.), centros de servicios y aprovisionamiento. 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 es 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"** (Lanín, Pág 4).

El servicio de luz eléctrica llegaba sólo durante tres horas por día, luego de que el horario escolar había concluido, con lo que cualquier utilización de equipos multimediales les estaba vedada.

La escuela funciona mañana y tarde en secciones múltiples, con sus tres docentes; por la mañana Segundo y Tercer Ciclo y por la tarde los más chiquitos. A mediodía, tienen la posibilidad de comer en la escuela.

### **El personaje central**

Lanín, maestra con dirección a cargo de la Escuela "Del Peñón", interpela a sus interlocutores cada vez que se le requiere una presentación formal diciendo **"ante todo me gustaría presentarme, como acostumbran los antiguos a presentarse ante una charla, debate de por medio, yo pertenezco a una cultura milenaria, [presentación en lengua mapuche], lo que dije en lengua es que mujer blanca no soy, mujer mapuche soy, mi nombre es L... y Ch... es mi apellido"** y continúa de esta manera: "mapuche, digo porque bueno..., 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).

Da algunos indicios de su propia matriz cultural cuando afirma que ha elegido trabajar en esta escuela pero, que por *algo* lo ha hecho: **"por algo he llegado**

a ese lugar, creo que las cosas no son casuales, cuando uno se arma y se prepara desde este lugar a uno le pasan cosas, y bueno, me llegó..., **tuve la posibilidad de elegir y elegí esta escuela rural**, ya había estado en otras, en una escuela en una comunidad indígena como Chorriaca, Neuquén (...) llego a [esta] escuela y lo primero que miro es el paisaje, lo que me llamó la atención, es todo parte de la meseta, es un vallecito que está al pie de la Meseta de Samuncurá; **Samuncurá que significa piedra que suena, piedra que emite sonido, y en realidad cuando uno sube es mucho el sonido del viento que se escucha, ¿no?, mucho, tiene mucha energía**, esos lugares son vírgenes, en el sentido de que no están explotados ni turísticamente, ni las empresas..., todavía no han llegado las empresas petroleras, ni las empresas que explotan recursos naturales, por suerte, pero no creo que pase mucho tiempo (Ibídem).

En esta coyuntura cultural en la conviven libertad y destino, Lanín es además una mujer de acción que no se arredra frente a las dificultades **"nunca aceptamos el no puedo"** (Ibídem, Pág. 6). También Leda es una persona 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 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).

Desde esta trayectoria, en cuyo relato nos detendremos al final, 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, se presenta a sí misma expresa *ser hija de una mezcla milenaria* para de inmediato aludir a su trayecto de formación como docente.

### **El proyecto y las prácticas**

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)

A esta sabiduría la resumía en una expresión mapuche que significa: **“un solo pensamiento, un buen pensamiento’**, y bueno, siempre tenía registrada esta mentalidad o esta manera de pensar, porque tiene que ver con que **uno tiene que actuar en base a lo que uno persigue, ¿no?**, y no desvirtuarlo, y no encastrarlo para otro lugar porque tal vez sale al revés o tal vez no sale, y me ayudaba con esta frase, **y junto con la gente fui creciendo, y fuimos creciendo”** (Ibídem).

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...”** (Ibídem, 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).

Para esta tarea encontró apoyo de una maestra que ya conocía el lugar **“la que más me ayudó a conocer a la gente, ella vivió y palpó toda la realidad de la gente, todo ese tiempo, se relacionó con la gente, así que eso me sirvió a mí de sostén y de poder ampliar mi visión (...) me informó, me alertó, me... bueno, me ayudó...”** (Ibídem, pág. 10).

En esa tarea quedó claro que para la gente la escuela **“el centro de atención”** para la gente del lugar y, al mismo tiempo el, **“único espacio público, público en el sentido no de que entren y salgan de la escuela como quieren, sino que público en el sentido de que se les escucha su reclamo, público porque 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).

Así fueron convergiendo las ideas y proyectos de la gente con los institucionales de la Escuela y surgieron diversas iniciativas. Algunas vinculadas con una cierta recuperación cultural, a través saberes artesanales ancestrales, como el telar y la cerámica: **“vivimos rodeados de..., la arcilla está ahí al pié de la meseta, o sea es llegar, sacarla y empezar a procesarla, amasarla y nacen piezas hermosas (...) ahí hay fotos, no sé si las viste”** (Ibídem, pág. 3). Otras vinculadas con necesidades materiales de vida: el invernáculo comunitario, los



paneles para procurarse energía solar, agua potable, el grupo generador que antes no tenían.

En relación con algunos proyectos tenía claro que, más allá de la satisfacción de necesidades elementales, estos, por ser muy concretos, permitían palpar la relación entre un proyecto curricular formal y la vida misma: **"...el invernáculo fue pensado no solamente por el hecho de cultivar la tierra y de ver los frutos que se sacan de esa tierra, sino ver que también los contenidos, tanto en Ciencias Naturales, en Ciencias Sociales, pueden trabajarse con experiencias concretas, ¿no?, y como que fue más fácil trabajarlo, tiene más sentido para el chico, ¿no? (...) ver cómo crece, todo el proceso, ver las temperaturas, saber todo lo que tiene que ver con el contenido de... [...], el tema del suelo, conocer el lugar, el relieve, la historia, ¿no?, se fueron interrelacionando todas las áreas, hasta matemáticas..."** (Lanín, págs. 4 y 5).

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 pedidos<sup>220</sup>. Tampoco subestimaron la ayuda de ONGs, como APAER<sup>221</sup> para la provisión de ropas y calzados.

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" (Ibiden, Pág. 2).** "...conocernos, superar miedos, y ellos vieron que se puede, juntos se puede; y después, bueno, los reclamos que hay, cotidianos, la cooperativa siempre me apoya, hemos tenido problemas de..., por ejemplo, del agua potable que yo les decía: si no hubiera sido por el trabajo de la cooperativa no habríamos llegado a tener el agua potable" (Ibídem, pág. 11).

Pero, más allá de los apoyos, a Lanín le interesaba que la gente pueda prescindir más adelante de sus iniciativas y de su empuje, que **"...uno, no puede ser imprescindible, sino no genera nada en el lugar, sino siempre está pendiente de uno; entonces yo quiero que..., la idea mía es 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

---

220. 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)

221. Asociación Civil de Padrinos y Alumnos de Escuelas Rurales).

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"** (Ibídem).

En cuando a su enfoque didáctico pedagógico, trató de romper con los prejuicios de algunos compañeros docentes **"había un preconcepción del docente, cuando yo llegué, que ese chico no sabe hablar, que ese chico no aprende porque tiene muchos lenguajes vulgares, vulgares en el sentido de tener lenguajes muy propios del lugar, modismos, y bueno..., que ya no van a avanzar porque son 'brutos', todo eso hace que también tengan dificultades cuando tienen que interpretar textos"** (Ibídem, Págs.5 y 6). Se trataba de valorizar, no subestimar: **"yo nunca desvaloricé lo que ellos sabían, al contrario, lo tomaba como una cuestión de enriquecer eso que tenían, poder revalorizarlo, poder escribir, poder interpretar desde el lenguaje que ellos tenían, y mejorar la lectura que era mi objetivo principal (...) y fueron mejorando** en esa pronunciación, fueron mejorando, se nota ahora, eso yo lo noto, desde que llegué hasta ahora (...) **eran muy inhibidos, eran muy tímidos, y la superación es increíble en este período, ¿no?, han llegado a dramatizar, a hacer teatro, a hacer manifestaciones, manejan ellos el acto, ellos elaboran las glosas y todo lo que tenga que ver con la presentación del acto escolar lo trabajan ellos"** (Ibídem, pág. 6).

Lanín relata que trabaja mucho con dinámicas grupales y la metodología de taller para que los niños puedan desinhibirse y vocalizar. También alentando la lectura compartida en familia **"todo eso también ha enriquecido el vocabulario, hasta los padres notan que los hijos se han superado, (...) nosotros, a los docentes, 'no, mi hijo lee más, mi hijo ha mejorado, veo que saca la carpeta y revisa los otros cuadernos cuando llegan a casa', cosa que tal vez antes... (...) y noto eso y el docente también, noto que ha mejorado también en esa relación entre el alumno y la gente, ¿no?"** (Ibídem, pág. 6). Y todo esto revierte en que los docentes revaloricen su trabajo: **"mirá, mi hijo ha mejorado y te lo agradezco, te digo que, bueno..., que sigan así"** (Ibídem).

Nada ha sido fácil. Algunas dificultades iniciales como la inestabilidad de los docentes pudieron superarse; otras como **"el cambio por arriba"** (Ibídem, Pág. 7), impuesto por la Reforma Educativa, todavía estaba por entonces vigente, y otros, como el brutal aislamiento geográfico, sigue pesando. Al respecto Lanín se ilusiona: **"...estábamos pensando y soñando con una directora de una escuela ahí de Queupu (...)de pedir un medio de movilidad (...)una movilidad, que... donde haya un colectivo y que cada intendente se haga cargo de cargarle gasoil, y del seguro, cada vez que se tengan que mover en ese medio de movilidad, para qué, para comunicarnos, para saber lo qué hacés vos en tu escuela y qué hago yo, y para mostrarte lo que estoy haciendo yo; y bueno...,**

desde **lo que ellos están ideando como forestación**, ellos tienen también la experiencia en forestación [...] **...mostrar el invernáculo, los talleres de cerámica en los niños**, que se pueden generar cosas (...) **trasladarse y conocer el lugar, ver experiencias de otras gentes, que eso prende, cuando uno ve, observa...** " (Lanín, págs. 7 y 8).

Al respecto, Lanín concluye: "fue trabajar... **una experiencia muy solitaria, ¿no?, si yo lo pudiera trabajar con otros compañeros, otros colegas desde este enfoque creo que estaríamos encaminándonos a lo popular**, pero creo que eso no..., todavía está muy lejos, muy lejos" (Ibídem).

### **Una historia que permite comprender**

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, ahora se jubiló en la bodega Millacó como empleado operario y..., él siempre nos enseñó a trabajar, 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" (Lanín, Pág. 17).

A veces se lamenta que "las generaciones jóvenes y también docentes (...) se niegan a luchar...". Por eso dice "se vienen abajo" (Ibídem, Págs. 17 y 18).

Pero la historia de Lanín no es sólo una historia de lucha y trabajo por la vida, sino un largo viaje hacia su identidad; un viaje interior y un viaje territorial: "... mi mamá es la que más me apoyó siempre, ahora ella falleció hace 10 años, ella 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, **no solamente hablar la lengua** (...) **sino rescatar la artesanía**, el hecho de ponerme a tejer ahora, **mi mamá era una vieja artesana y tejendera y ahora lo empiezo a rescatar yo** después de no sé cuántos años" (Ibídem, pág. 14).

Su relación con la docencia llega a través de su trabajo como comunicadora

social. Había egresado con ese título de la UNCo, en General Roca, y luego de trabajar casi tres años en Radio Nacional Charramal (Allen) le ofrecen 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" (Ibídem, 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 hablar, a practicar su derecho y todo lo demás. No lo lograron con estos chicos,** fuimos un gran referente para ellos, así que valió la pena (...) **cuando uno trabaja a conciencia, y trabaja con esas ganas que uno tiene, deja huellas, deja huellas..." (Ibídem, págs. 12 y 13).**

Esa experiencia la decide a estudiar como Profesora de Enseñanza Primaria en Cipolletti (UNCo) y a iniciar más tarde la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en forma semipresencial en la misma sede.

Sin embargo, más allá de las credenciales, reconoce haber **"trabajado mucho en educación... en alfabetización en la época que [...] ...alfabetización desde otro lugar (en la época de Alfonsín) ...trabajé en los barrios, trabajé mucho alfabetizando [...] ...con gente grande, ancianos, mayores, jóvenes, y hasta no hace mucho, hasta hace dos años trabajé en un barrio acá, trabajábamos en una experiencia con niños, como apoyo escolar, pero más allá del apoyo escolar era trabajar otras cosas con los chicos, trabajar talleres de literatura que es lo que más me gusta..."**.

La relación con estos grupos sociales y con los ancianos mapuches en Chorriaca le permitió comprender **"todo lo que significa nuestra..., la pérdida que existe y que aún todavía quieren, no es cierto, borrar, si se quiere decir así, como borrar una identidad, o borrar lo ancestral en nosotros, pero que bueno, estamos los jóvenes y que algunas jóvenes como yo, como otros jóvenes que están en la Universidad están removiendo otra vez las cenizas para descubrir y volver a trabajar este aspecto que, bueno..., mucho tiempo fue negado, que la escuela también ha servido a este propósito de negar, de negar la lengua, de negar el color, de negar la identidad" (Ibídem, pág. 14).**

Luego de haber recibidos tantos apoyos de la Universidad para sus trabajos, decide volcar en ella parte de su experiencia en la docencia y la investigación, concursando como ayudante de cátedra en el Departamento de Política de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo y se desempeña en ella en plena época de introducción de las reformas neoliberales.

Finalmente, el estrés que le provocaba este despliegue casi militante de trabajos con postergación del tiempo para los afectos y una vida más ordenada se manifiesta como enfermedad y decide dejar la ciudad (Allen) para replegarse en su escuela rural de Treneta, allá donde la tierra y el viento le transmiten una nueva energía: **"...el timbre que toca el cuerpo, y digo: bueno..., será que me tengo que ir, y me fui y mejoré mucho mi relación conmigo misma, con mi entorno; para estar yo bien con los demás tengo que estar yo bien, primero yo, así que tomé esa decisión de irme, y sirvió porque el lugar es bastante energético, en donde estoy, muy buena energía"** (Ibídem, pág. 17).

Pero no sólo la estresaba regresar a la una de la noche a su casa, sin haber almorzado en ella ni compartido la vida en familia, la fatigaban las condiciones impuestas a su trabajo en la escuela y en la universidad por las políticas de entonces: lo que **"...tendría que ser el disfrute del trabajo y no la tortura, de presentar proyectos, de ir presentando [...] ... todo como una investigación donde se disfruta de lo que hace, no vivir dando cuenta; o sea que me di cuenta de la locura en lo que yo estaba... (...) ...estas reformas se van agudizando en todo sentido, no solamente se metió en la Educación Primaria sino ahora está en la Universidad, en todos lados estas reformas; y bueno..., ahí está donde si le decimos [no]o seguimos naturalizando esto o buscamos la manera de salvarnos..."** (Ibídem, pág. 16).

Sin embargo, la diabetes no la ha doblegado en su utopía de educación popular en la escuela pública: intercambiar experiencias con las demás escuelas y pobladores de la "Línea Sur"; desalentar la cultura asistencialista y clientelar, cubrir vacíos de educación como los referidos a la prevención de enfermedades, como las de transmisión sexual; seguir recuperando identidades y prácticas ancestrales; lograr que se superen en las escuelas **"esos miedos, ese miedo a estar siempre pendiente de lo reglamentario, de lo administrativo(Ibídem,Pág. 7), le siguen acicateando más allá de la calma lograda en aquel lejano para-je"**...el día que yo deje de proyectar ahí, en ese lugar, bueno, será hora de que me tenga que ir a proyectar a otro..." (Ibídem, Pág. 18).

### 2.3. EXPERIENCIAS EN EL CONTEXTO DE PROCESOS Y SUJETOS COLECTIVOS

Las experiencias que se acaban de relatar tienen en común haber surgido por iniciativas individuales o de pequeños grupos. Las que se relatarán a continuación son, en cambio, fruto de procesos y sujetos colectivos que las contienen y marcan fuertemente el sentido de sus prácticas.

La existencia de las primeras está sujeta a los avatares de las vidas de estos individuos y de la convivencia de estos grupos. En todos los casos en los que ha sido posible un seguimiento más allá del trabajo de campo, la continuidad de estas experiencias ha dependido de la salud, situación familiar o decisiones laborales de sus personajes centrales e, incluso, de la modalidad de resolución de eventuales conflictos al interior de los pequeños grupos.

Las que serán presentadas a continuación, se inscriben en mandatos y sostenes de movimientos y organizaciones sociales que aportan las condiciones para que éstas persistan por largos períodos de tiempo.

Estas condiciones serán analizadas al finalizar esta tesis, ya que el propósito de acción de la misma es el de aportar conocimientos que permitan la multiplicación y estabilidad de experiencias de educación pública que contengan elementos de lo que aquí se entiende por educación popular. Este propósito se alienta desde la convicción que la sustentabilidad de democracias más radicales a nivel nacional y regional depende en parte del tipo de educación política que aporten los sistemas masivos de educación.

### **2.3.1. EN EL IMPENETRABLE CHAQUEÑO (referenciada inicialmente en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo)**

#### **Introducción**

Iniciada a principios de la década del '70, esta experiencia pudo sostenerse –con un perfil muy bajo, claro está– durante los años más duros de la última dictadura y persistir durante veinte años más, aún sin una clara conciencia crítica de su continuadora (una contradicción que, desde una perspectiva fuera de contexto, podría considerarse insalvable desde las referencias teóricas y políticas de esta tesis).

Conocerla fue consecuencia de circunstancias fortuitas: estando abocado a una investigación muy anterior a la presente<sup>222</sup>, este tesista fue espectador televisivo de un debate entre la Secretaria General de la CTERA, Prof. Marta Maffei y la entonces Ministra de Educación, Mg. Susana Decibe. Frente a las críticas relativas a la Reforma Educativa impulsada por su Ministerio, Decibe respondió a Maffei con los resultados del último Operativo Nacional de Evaluación (1996) que hacían aparecer a los niños de la etnia wichí de una escuela del Impenetrable chaqueño entre los mejor ubicados en el ranking de Lengua. Inmediatamente una publicación del Ministerio explicó estos logros y la prensa nacional se hizo

---

222. "La gestión escolar en condiciones adversas", Proyecto de investigación 1994/1998; UNER.

eco de la noticia. En las notas difundidas aparecía una maestra, Licenciada en Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, como gestora de la experiencia pedagógica así evaluada; un proyecto de educación bilingüe y bicultural.

En circunstancias de estar investigando, precisamente, otra experiencia similar con niños de la etnia mocoví en la Provincia de Santa Fe y de haber sido testigo de la manipulación mediática, en beneficio de los intereses de la misma gestión ministerial, de la directora de otra escuela estudiada en la aquella provincia, este nuevo despliegue periodístico nos movió a recorrer los 1300 kms. que nos separaban de aquella maestra y los niños wichis para verificar la verosimilitud de la información<sup>223</sup>.

Más allá de desmentir aquellos resultados evaluativos y de denunciar una nueva exhibición de actores de la escena educativa por logros que ellos no reconocían con escamoteo de los que sí reivindicaban, este viaje sirvió para iniciar una larga relación investigativa que nos permitió conocer la historia de un proyecto político pedagógico que se inició en 1972 y continuó, con algunas forzosas interrupciones, hasta 2005.

El relato que se presenta a continuación tiene dos protagonistas centrales que se suceden en estos treinta y tres años y que luego se acompañan en el último tramo de veinte: las docentes Marta y Milagros.

La primera explica su inserción en esta experiencia como parte de su compromiso laical con el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. La segunda, como fruto de la sensibilización humana y social que le suscitó el conocimiento de la misma cuando, sin percibir sus orígenes y objetivos de última instancia, la visitó —como consecuencia de la propuesta pedagógica y religiosa de un colegio secundario privado cordobés para jóvenes de clase media— ya en tiempos de dictadura.

De esta manera, el relato obliga a la presentación de sucesivos contextos y personajes y al análisis de sucesivos proyectos y prácticas. La comprensión de unos y otros se propone luego a través de sendas historias de vida.

Su construcción se apoya en observaciones y testimonios recogidos in situ en 1997 y en entrevistas y documentación consultada que permite reconstruir lo acontecido antes y después de ese año.

---

223. Los resultados de aquel viaje fueron incluidos bajo el subtítulo "Escuelas y directores exhibidos" en el Informe Final de aquella investigación y publicados, dentro del capítulo 9 del libro "Gestión Escolar en Condiciones Adversas. Una mirada que reclama e interpela" (2001), con el subtítulo "Directores y docentes que anuncian y denuncian".

## La experiencia en sucesivos contextos

- Transcurre el año 1972 en la vieja Misión de Nueva Pompeya, a un kilómetro del cauce del Bermejito, en el extremo norte de la provincia del Chaco. Desde 1969 un grupo de curas, monjas y laicos se han ido instalando progresivamente en este lugar, abandonado por los franciscanos en la década del '40.

Referenciándose en Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y en la Teología de la Liberación, estos militantes religiosos y sociales –como muchos otros de su generación– han decidido compartir las condiciones de vida de aquellos que deben ser liberados de toda forma de opresión. Han resuelto hacerlo en una de las zonas de más inhóspitas y de difícil acceso del país, cuyos habitantes sobreviven sin amparo alguno del Estado y son sometidos a una explotación inicua: El Impenetrable.

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 camino. **“¡Cuándo se oirán sus voces acalladas vomitando la furia de generaciones engañadas! Reclamamos de pobre campanas de palo y trapo, años de soñar en espiral saliendo y volviendo al mismo lugar”**<sup>224</sup> 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 y también ingeniera agrónoma Guillermina Hagen Montes de Oca que lideraba por entonces aquella Misión<sup>225</sup>.

Para los wichís, *gente que se traslada o se mueve*<sup>226</sup> por ser nómades recolectores, sembrar para 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 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 mon-**

224. Amilibia, Nelly, Siembra seca, relatos interculturales; Victoria, el autor, 2013, pág. 38.

225. Lanusse, Lucas: Cristo revolucionario – La Iglesia militante; Vergara, 2007, pág. 117.

226. Significado del vocablo wichí.



**te 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" (Milagros, 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).

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 ha sido reparada 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 aborígen 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"<sup>227</sup>.

Por entonces, el grupo de militantes atravesaba una crisis de convivencia en la que se combinaban opciones políticas y humanas diferentes<sup>228</sup>. Diego Soneira, un cura uruguayo con la enfermera Nené, su compañera; Nelly Trevisán, monja

---

227. Al parecer (Lanusse, op. cit., pág. 103), uno de sus miembros era un cuadro Montonero y esto "justificaba" la acción intimidatoria.

228. Al año siguiente algunos deciden apoyar la lucha armada; sufren persecuciones, cárcel y exilio; otros, optan por continuar el trabajo de promoción humana y social desde el perfil bajo con el que habían eludido a los servicios de inteligencia.

y socióloga, y otros miembros de aquel grupo deciden internarse más al norte y reiniciar todo en un nuevo paraje: El Sauzalito, a orillas del río Teuco. Allí los wichís también eran sombras que vagaban por el monte *mariscando*<sup>229</sup> lo que podían. Ni siquiera había un camino para llegar; apenas picadas que el monte volvía a cubrir y había que abrir nuevamente.

Comenzaron acampando, literalmente, en el lugar. Todo estaba por hacerse.

Integraba también el grupo "C.C.", un ex-seminarista correntino que venía de Goya donde, junto al cura obrero Miguel Romondetti, Secretario General del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo en Argentina, había trabajado como albañil (1971) para compartir la vida de los vecinos del barrio San Ramón —permanentemente afectados por las inundaciones— y participar de las luchas por sus derechos.

Al poco tiempo, Marta, su esposa, uno de los personajes centrales de este relato, se suma al grupo de El Sauzalito. Había llegado a Nueva Pompeya pocos meses atrás.

- Han transcurrido trece años de aquel acampe y dos desde el retorno de la democracia en el país. El Sauzalito ya es un municipio chaqueño formalmente reconocido, en cuyo gobierno se han alternado blancos y wichís como intendentes y concejales. Entre los primeros figuran algunos de aquellos militantes<sup>230</sup>. También los wichís han sido Jefes del Registro Civil, encargados del Correo, empleados del municipio. Sus calles anchas y bien trazadas siguen siendo polvorientas la mayor parte del año y resbaladizas cuando llueve. El pueblo cuenta con una amplia escuela y un hospital que registra ya miles de atenciones. Desde Castelli, última ciudad sobre ruta asfaltada, la "Juana Azurduy" es todavía una senda abierta en el monte caliente que envuelve con su fino polvo a los vehículos a lo largo de los casi trescientos kilómetros de su trazado. Más de 2.000 habitantes combinan a wichís, criollos y blancos. **"Nosotros sabíamos que la invasión blanca iba a llegar y llegó" (D.S., entrevista)** con todo lo que implica. Ya no son aquellos **"gringos que entraron a los tiros y que los ancianos todavía recuerdan" (Ibídem)**. Hoy son los que intentan manipular a los aborígenes con políticas clientelares y maniobras electorales. También los criollos protagonizaron antaño luchas violentas con la etnia originaria. Los niños que concurren a la escuela son nietos de los protagonistas de estos enfrentamientos. Aquellos a los que se quería exterminar han sobrevivido pero siguen siendo pobres y su identidad cultural peligró.

---

229. Término con el que aluden a tomar del monte lo que él les brinda y que hacen extensivo a diversas formas de ingeniárselas para sobrevivir.

230. El ahora ex cura Diego Soneira y la socióloga y ex monja Nelly Trevisán.

Es el año 1985 y Milagros, aquella estudiante secundaria que visitara por primera vez el pueblo en 1981 ha hecho una opción radical: flamante licenciada en Ciencias de la Educación y recién casada con un joven ingeniero agrónomo, ha decidido radicarse para trabajar como maestra con los niños que la conmovieron al conocerlos. Sin saberlo, como aquellos militantes pioneros, ha decidido compartir en gran medida las condiciones de vida de esta gente como condición de hacer algo por ellos.

### Los personajes centrales

- Marta había llegado en 1972 a Sauzalito 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"** (Marta 13/1, pág. 2). Si bien la Villa 20<sup>231</sup> distaba 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.

Después de regresar a Buenos Aires un año más tarde (debido a una enfermedad de su esposo que necesitaba de tratamiento en un ámbito con servicios de mayor complejidad), se traslada al Comahue. Allí, junto a otros militantes<sup>232</sup>, trabaja tres años en la campaña de alfabetización organizada por la CREFAL. En 1975 deben regresar a Buenos Aires<sup>233</sup>. 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 referenciaban<sup>234</sup>; y otro de sus referentes,

---

231. 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.

232. Recuerda a Orlando "Nano" Balbo, entre otros compañeros.

233. Las persecuciones iniciadas ese año (en que asume Remus Tetus como rector de las universidades nacionales del Comahue y del Sur) obligan a disolver la experiencia; muchos emigran y otros vuelven a sus lugares de origen.

234. 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

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 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 quebracho<sup>235</sup>. 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"** (Marta, 13/2 pág. 24). En ese sentido, expresa: **"sentía, no sé, como que tuve en el período de la dictadura más oportunidades que otras personas"** (Ibídem).

Sin embargo, reconoce que haber ido más allá hubiera significado el exterminio para todos. Si antes del Golpe de 1976 el poder establecido no había vacilado en enviar sus helicópteros a la vieja Misión de Nueva Pompeya, menos contemplaciones hubiera tenido entonces con un asentamiento aislado y vulnerable, perdido en el monte polvoriento.

---

por el gobierno.

235. *Postear*, parecía ser el medio de subsistencia más adecuado a una etnia de cultura recolectora.

Permanecen tres años en El Impenetrable. Recuperada la democracia, tiene noticias que una joven cordobesa 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"<sup>236</sup>.

- 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"** (Milagros 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"**. (Milagros, 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

---

236. Premio que la CTERA entrega a "personalidades que con su trabajo cotidiano van iluminando la construcción de una sociedad más justa. La primera en recibir el premio este año fue M... T..., maestra, psicopedagoga, formadora de maestros, docente universitaria, especialista en talleres didácticos y en educación intercultural bilingüe de Pueblos Originarios, con larga trayectoria en el ISFD 105 que funciona en el colegio Mariano Etchegaray de Ciudad Evita. Actualmente también trabaja en la Universidad de Luján". <http://www.elistas.net/lista/ciudadevita/archivo/indice/201/msg/217/>, consultado el 23/1/14.

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 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.

Comienza su vida laboral ejerciendo como maestra a cinco kilómetros de El Sauzalito, en el paraje el Vizcacheral (un asentamiento wichí), sin ningún conocimiento del idioma y la cultura de aquel pueblo.

Un año más tarde, relata que un día Diego "nos reúne a un grupo, había ido también una pareja de una médica y una maestra de Córdoba y también ese año había ido otro matrimonio cordobés mayor que nosotros, como que **se formó un grupo, así, como de gente picante**, en el sentido de que **Diego contaba que podía apoyarse en nosotros para muchas cosas, ¿no?** La de formar grupos. Y, **teníamos un perfil que él no tenía, que era vinculado con la educación**. Entonces ahí dijo que **había posibilidades en Casa de Gobierno de conseguir un proyecto para que designaran (...) auxiliares bilingües** [para la escuela], entonces me pidió a mí que escribiera, y yo me puse a escribir pero **con una ignorancia tan absoluta, Germán, tan absoluta!** Bueno, pero escribí todo a mano, así, y ahí partimos a Casa de Gobierno, así, como en grupo, ¿no? Y ahí **Diego le había pedido a M... (Marta) que fuera hasta Resistencia**; entonces yo la conocí ahí, en Resistencia. Entonces **M... leyó lo que yo había escrito y lo reformuló, lo enriqueció, realmente lo rehizo, y se presentó ese escrito que M... había planteado y, además, así en la reunión con el Ministro, todos, pero la defensa la hizo M..., la argumentación la hizo M...; yo nada más escuchaba, o sea, realmente escuchaba"**. (Ibídem).

Se iniciaba entonces una relación de amistad y apoyo que se traduciría en múltiples viajes (hacia Buenos Aires y hacia Sauzalito) e, incluso, en proyectos compartidos.

Apelando a la sensibilidad y obstinación de Milagros, Marta intentaría continuar, a través de ella (una joven formada en plena Dictadura pero abierta a otros discursos y con una trayectoria de sostenida solidaridad) el viejo proyecto

educativo de aquella comunidad de militantes. Ahora, recuperado el Estado de Derecho, aquel proyecto no tenía otros límites de un progresivo *darse cuenta* por parte de Milagros. Después de todo, reflexionaba Marta, **"sé que un ser humano puede destruir todo lo que hicieron hasta ahora los demás; y también un ser humano puede, una cosa que está totalmente destruida, empezar a reconstruirla, empezar a construirla de nuevo"**(*Ibíd.*, pág. 25). Gracias a las luchas y, por momentos, al trabajo silente de estos y otros militantes, las bases para cualquier construcción se habían preservado: **vida y cultura.**

### **Proyectos y prácticas sucesivos**

- **El proyecto y las prácticas de Marta**

Desde hacía tiempo, sobre todo desde su paso por la Misión de Nueva Pompeya, Marta tenía claro que dentro de la gente que se referenciaba en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo no había espacio para proyectos individuales. Ni siquiera **"podíamos darles nada de forma individual a nadie"** (Marta 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*. Sobre los criterios de decisión de estos últimos poco sabían, puesto que las discusiones se hacían en una lengua que desconocían y el portavoz bilingüe les traducía sólo el resultado de la discusión. Habían idealizado su cultura como una cultura comunitaria, tal vez inspirados en las formas de vida de las primeras comunidades cristianas que por entonces hacían suponer algunos estudios arqueológicos<sup>237</sup>. 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.

El proyecto de aquellos primeros militantes se fue construyendo desde las emergencias. Primero había que atender los problemas alimentarios y sanitarios de los wichís. Habiendo sido nómades recolectores, hacía tiempo que sus territorios de caza y pesca habían sido fragmentados y ocupados por criollos y blancos. Sólo les quedaba recolectar las cosechas de otros, luego de recorrer a pie casi trescientos kilómetros por el monte; un viaje del que muchos no regresaban (la producción agrícola no formaba parte de su universo cultural). La desnutrición y la tuberculosis hacían estragos entre ellos. Enfermeros y sanitarios fueron prioridad. Inmediatamente, la búsqueda de una fuente de trabajo más estable se impuso y se gestionaron autorizaciones para explotar quebrachos y fabricar postes.

---

237. El diálogo entre cristianos y marxistas, iniciado en los '60, se alimentaba con representaciones casi míticas de aquellas comunidades como una suerte de paleocomunismo.

También su cultura había sido negada: **"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 aborígen, **"ser pastor les da estatus, les da sueldo (...) una marisca [un rebusque] más"** (Ibídem).

Recuperar su cultura, sobre la base de una educación bilingüe —transmisible a través de una grafía consensuada— fue entonces el paso siguiente.

En esta recuperación se inscribirá el aporte de Marta y de otros docentes, cuando ya habían transcurrido unos años del primer acampe. Esto ocurrirá sobre todo en su segunda estadía en El Sauzalito (1977/79).

Los **"tiempos armados"** (Ibídem) 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.<sup>238</sup>

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.

Marta colaboraba en todas estas líneas de trabajo, pero sus saberes más específicos tenían que ver con la educación de niños y adultos invisibilizados y excluidos.

La experiencia acumulada con la CREFAL en el Comahue (1973/75), le había permitido escribir y construir materiales, como cartillas de alfabetización, que ahora estaba en condiciones de adaptar al Impenetrable.

Hacía muy poco que la lectura de Iván Illich (En América Latina, para qué sirve la escuela? Búsqueda, 1973) le había *volteado la escuela*. Al menos la escuela de un sistema que servía para *confirmar las posiciones sociales de origen*. Sin

---

238. Simultáneamente y también en palabras del ex – cura uruguayo, el gobierno mandaba "300 topadoras para cuadricular el monte y erradicar la guerrilla" y trataba de "venderlo a las grandes corporaciones". Era el Plan "Chaco Puede", cuyo fracaso celebraba Soneira.



embargo, Freire, que "ya a esa altura del partido era como mi maestro, digamos, ¿no?" 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?** (M, 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?" (M, 13/1, Pág.)

Para Marta este proceso planteaba serias exigencias: tanto para el educador y como el educando, decidir "**¿para qué arco tirás (...) ¿para qué arco pateás, cuál es la población que te interesa? (...) un aborigen (...) que tenga al opresor adentro puede ser muy jodido con sus hermanos, porque eligió patear para el arco del opresor, digamos, ¿no?**" (M, 06, págs. 6 y 7).

Para un militante de la educación popular esto implicaba:

- *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.**" (M, 06, Págs. 5 y 6) "vivir en los lugares donde la gente era necesaria: esto era común a todos estos grupos" (M, 13/1, Pág. 2);
- estar dispuesto a que sean los otros, los educandos, los que le habiliten en el propio rol: "Como ellos me dijeron que... que yo podía enseñar a leer y escribir, que eso iba a servir para algo, por eso enseñé (...) **me habilitó la gente, no el título, eso es lo que te quiero decir**" (M, 13/2, pág. 5);
- ser fiel al grupo que le enviaba: "había que tener mucho cuidado que fuera fiel al grupo que lo había mandado, ¿no?" (M, 13/1, Pág. 4) [en este caso uno de los tantos grupos que se referenciaban en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo] y asumir que se actuaba dentro de un colectivo;
- cumplir el papel de mediador entre los aborígenes y el mundo de los *blancos*, desde el hecho elemental que quien "podía presentar un proyecto, un plan, era el que sabía escribir (...) pero siempre con esta tensión de que vos sabés que tenés que **ir desprendiéndote de todas esas funciones, en la medida en que el otro va ganando lugar**" (M, 06, pág. 11);
- dejar que el contenido de la mediación, de la función de puente, la decidieran los aborígenes: "**no con las decisiones respecto a lo que había que pedir (...) las reuniones eran masivas, no sé si me explico, y general-**

mente era: nosotros **largábamos la pregunta ¿qué se hace con tal cosa?** y como no entendíamos ni una palabra de wichí, o alguna suelta, ¿me entendés?, tos, tos, tos, tos, que escuchábamos allí, **la respuesta venía ya hecha (...)** hubo un **protagonismo**, digamos, de parte de la gente **respecto a... al proyecto**, al proyecto de desarrollo<sup>239</sup>, en el cual **la escuela era una parte"**. (M, 13/2, pág. 5)

En ese sentido, cada uno se tenía que multiplicar para cumplir las funciones que los aborígenes y el grupo requerían. Marta tenía claro que sus saberes específicos debía aportarlos en el conjunto de tareas que correspondían a un proyecto social. 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 (...) tenías que plantear un sistema de riego. Diego, por ejemplo, trabajó mucho en eso, en... digamos, en lo que le llamaba él los lotes, a lo largo de Sauzalito para arriba, te diría, que estaba todo dividido en lotes (...) **En el presente había que talar el monte**, ¿no cierto, no? Y la construcción formaba parte como cualquiera, como actualmente, de cualquier proyecto" (M, 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**

---

239. La Hna. Guillermina Hagen, una de las líderes del grupo inicial que conformaron estos militantes, tomaba distancia acerca de lo que por entonces se entendía por desarrollo. En el contexto de un debate dentro del Instituto en el que estudiaba en París (años '66): "¿desarrollo o revolución?", relata que su fundador, Joseph Leuret, la llamó a su lecho de enfermo en su carácter de representante de los jóvenes estudiantes que optaban por la revolución y le confió, señalando su inmensa biblioteca: "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).

**enseñar"** (M, 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"**. (M, 13/2, pág. 4)

**La implicancia profunda de esta postura fue la de evitar siempre anteponer a la voluntad y necesidades de los aborígenes un proyecto preconcebido desde una concepción teórica, política, social o religiosa.**

En lo que se refiere específicamente a la alfabetización, Marta, apoyándose en la experiencia acumulada en el Comahue, construyó la cartilla de alfabetización con las palabras generadoras elegidas con los wichís por su significatividad para su vida y sus problemas:

**(a) mamá:** la familia (de allí, y las actividades de cada uno) Se incluye un dibujo (de los pocos para sugerir el diálogo)

**(i): lima:** las herramientas de trabajo usadas hasta ese momento (el carpintero hizo las tablas para la mesa de la primera escuela "a mano")

**(o): sol:** la naturaleza, el día y la noche (si se podía el año y las estaciones)

**(io) río:** la naturaleza, el agua y la fuente de alimentos del río (oí /río)

**(u) mula:** los animales (los que ayudan en el trabajo)

**(e): miel:** los animales (los que nos dan alimento) Se incluyen diptongos

**(m) tomate:** (los nuevos cultivos que dentro del proyecto se introducían)

**(j): ojo** (el tratamiento de los problemas de salud). La J es una letra muy frecuente en wichi, por eso está aquí como segunda consonante.

**(p): pelota** (los juegos, los deportes, entre ellos el futbol, muy popular)

**(ch): hacha** ( ésta y la siguiente servían para discutir los problemas relacionadas con la principal fuente de trabajo creada, la elaboración de postes, dentro de la cooperativa.) La h además tiene sonido en wichi, la ch también existe y son frecuentes ambas. **Era necesario ya comparar las lenguas.**

**(d): deuda**

**(n): paisano indio testimonio:** (la valoración de la identidad indígena) Al final transcribimos la lectura para mostrar el intento de asociar la historia pasada, la nueva evangelización y las decisiones personales.

**(v): vino** (los vicios, introducidos)

**(c / q) coser, máquina** (las nuevas tecnologías, tanto para el hombre como para la mujer, que a veces aparecían en donaciones y otras por necesidad compradas por todo el grupo)

**El criterio fue enfrentar siempre las semejanzas de sonidos y/o de escritura de ambas lenguas.** La K tiene otro sonido (que a mí me costaba distinguir y quedó con **kilo** y asociado al comercio incipiente generado por el proyecto)

**(f): jefe** (la autoridad, que ya habían vivido en la zafra, la cosecha del algodón y ahora en cambio volvía al consenso y a la ética, aunque hubiera un cargo)

**(g): algodón** (los relatos de los viajes a la cosecha estaban asociados a la muerte en los viajes a pie por el monte, y afianzaban la necesidad de salir del trabajo dependiente)

**(ñ) sueño mañana:** (aquí se condensaban todos los sueños para el futuro)

**(r) río** (vuelve ahora la palabra río para tocar todas las dificultades y confusiones que puede provocar el uso de la r, y en la temática aparece el riego, sin el cual no era posible soñar con la introducción o ampliación de la agricultura, dado que las lluvias son estivales)

**(y): yará** (el suero antiofídico, la refrigeración, y en general las novedades y dilemas que trae el agente sanitario wichi y el médico blanco, uniendo la medicina tradicional con la 'científica'" **(Marta, Cartilla para la alfabetización de adultos en El Sauzalito).**

Esta cartilla y un conjunto de materiales didácticos conexos (muchos en papel sobre madera que cortaba su marido) le permitían facilitar el trabajo simultáneo de otros compañeros en distintos parajes de la zona. La primera en utilizarla fue Nelly Trevisán, la socióloga improvisada como maestra que luego dejaría los hábitos.

Pero ya por entonces se trataba, además, de un primer intento de alfabetización bilingüe simultánea. A diferencia de algunos indigenistas de la época, Marta estaba convencida que la propuesta no debía consistir en alfabetizar primero en lengua materna, para alfabetizar luego, en un segundo ciclo, en castellano. Éste no debía ser entendido como la lengua de llegada a través de una materna que servía de puenteo trampolín (en una implícita secuencia jerárquica). Tanto para niños como para adultos se debían atender no sólo las necesidades de un acceso paralelo a la lectura y escritura en ambas lenguas, en estrechos vínculos con el mundo simbólico de ambas culturas (sin prevalencias) sino, además, a la diversidad de niveles de apropiación del castellano que presentaban los

wichís. Para esta diversidad, los materiales permitían un trabajo más autónomo de cada grupo según su nivel.

Poner en paralelo las lenguas implicaba poner en paralelo las culturas. Esto exigía, por parte de los docentes culturalmente occidentales, estar convencidos que de la interacción con la cultura aborígen podían obtener una enseñanza significativa. Por ejemplo, valorando que **"la posición vertical del embarazo como... como mejor que la otra, no sé cómo decirte (...) Y eso está recontra verde."** (M, 13/2, pág. 23) **"...yo de entrada entiendo que la interculturalidad es una utopía y que lo único que uno hace es ir caminando hacia esa utopía..."** (Ibídem, pág. 19). Al respecto, Marta recordaba: "en el último viaje con mi marido fuimos caminando por el monte y él [un aborígen] iba diciendo esta planta sirve para tal cosa, esta planta sirve para otra. **La suegra de él a mi marido lo sacó de una taquicardia**" (M 06, pág. 20).

- **El proyecto y las prácticas de Milagros**

Milagros comenzó en 1986 su trabajo en la zona en el Vizcacheral, un paraje donde **"los chicos eran completamente monolingües [wichís] al ingresar (...) un nivel de dificultad increíble"**. Luego dos años de trabajo recuerda haber sentido **"que no les había podido enseñar nada a los chicos; yo sentía que nos queríamos, yo sentía que los quería, que habíamos hecho cosas lindas, pero yo, mi evaluación era que yo no les había podido enseñar nada"** (Milagros, 13, pág. 5).

En esa época, los propios "paisanos [aborígenes], me decían si, si yo la tenía que conocer a M... [Marta], si la conozco a M..., o sea, los paisanos me la iban describiendo" (Milagros, 13, pág.5). Al parecer, a pesar de los siete años de ausencia, el paso de Marta por El Sauzalito seguía siendo recordado.

Sus proyectos pedagógicos se iniciaron un año después, como consecuencia de la sanción de la Ley del Aborígen por parte del gobierno chaqueño. Ésta creaba la figura del auxiliar docente aborígen (ADA) y preveía recursos para su formación. En ese contexto Soneira les pide la elaboración de un proyecto y convoca a Marta a Resistencia.

Milagros se queda tres días en esa ciudad trabajando con Marta. Había comenzado a comprender algo de la lengua wichi y, sobre todo, tomado conciencia de la necesidad de un auxiliar aborígen. **"...me tuvo como dos o tres tardes hablándome, hablándome, mostrándome cosas, enseñándome, pidiéndome, comprándome materiales, mostrándome cosas, así, para trabajar alfabetización; entonces me dijo vos en la facultad<sup>240</sup> —me acababa de recibir, Ger-**

---

240. "...estaba en manos de gente troglodita" (Ibídem).

mán— y me dijo ¿oíste hablar de Emilia Ferreiro? No. ¿Leíste algo de Emilia Ferreiro? No. Me empezó a hablar de Emilia Ferreiro y qué se yo. Yo creo que no entendí nada, solamente dimensioné, ¿cómo te puedo decir?, **dimensioné mi desconocimiento**".

Había aceptado trabajar como capacitadora de los auxiliares aborígenes pero se sentía desorientada. Se dijo: **"tengo que ir a hablar con M... Entonces, me tomé un ómnibus y me fui a Buenos Aires; y parece que Nené [esposa de So-neira] le había dicho a M... como que la había esperanzado (...) que yo representaba alguna posibilidad para la escuela; M... me cuenta que Nené le dijo con esta chica vamos a poder trabajar, una cosa así, le tiró buena onda de mí, ¿no?."** M.Z." había sido incorporada a aquel colectivo de militantes y, siempre, detrás de cada uno de ellos había un sujeto social que depositaba expectativas, respaldaba y orientaba.

En Buenos Aires estuvo nuevamente tres días con Marta buscando orientaciones para aquella formación de auxiliares. **"...tengo muy presente que ella me decía cómo tenían que ser, cómo podían ser las características para el ingreso al curso de auxiliares; me dijo una cosa que yo no le entendía, me parecía ridícula, dijo, hay que ser intransigente con el individualismo. A mí me parecía tan fuera de foco eso, ¿qué tenía que ver el individualismo con formar maestros, con formar estos auxiliares? ¿Viste?, yo pensaba tenían que saber escribir bien, tenían que saber hacer las cuentas, tenían que ser bien bilingües, yo pensaba en otras cosas, ¿no?"** (Ibídem, pág. 6).

Trabajó como formadora de estos auxiliares aborígenes durante dos promociones hasta que las diferencias con su supervisor se hicieron sentir y fue relevada de esta función. El trabajo directo con grupos aborígenes y con sus conflictos de clanes la había despojado ya de visiones idealizadas sobre estos pueblos originarios, como la que tenía su jefe, desde una experiencia de vida urbana.

Por estas circunstancias se le presenta, paradójicamente, la primera oportunidad de trabajar en la escuela que desde hacía tiempo deseaba, la de su primer destino en El Impenetrable, la escuela del Vizcacheral, en un paraje a cinco kilómetros de su casa en El Sauzalito. **"...el día del concurso, llegué re temprano y todos estaban con mate y yo me acerqué así: '¿alguien de ustedes está pensando en ir a la cuarta?, la cuarta es la región esa del Impenetrable, ¡a la cuarta, no, no, a la cuarta no'"** (Milagros 2003, pág. 5). El rechazo de los demás a la adversidad chaqueña más extrema le permitió volver a aquella escuela como directora. El grupo de alumnos llegaba ahora a 80 chicos, casi todos monolingües wichís.

A pesar que la planta docente le permitía trabajar exclusivamente en la función directiva, eligió tener un grado a cargo.

Se tomó un año para observar y entender más profundamente a los docentes que la acompañaban; quería ser **"muy respetuosa de lo que se había hecho antes (...) lo peor que hay es cuando llega alguien y le parece que la historia empieza cuando uno llegó"** (Ibídem). Reconoció la situación de aquel entorno social, ahondó en la cultura local y se apropió todo lo posible del idioma de sus chicos, trabajando también en su grafía.

De este proceso surgió su publicación del "Tsalanawu–Chalanero", libro y fichas para la alfabetización inicial en las lenguas wichí y castellana.

El reencuentro con esta comunidad aborígen le permitió refutar falsas representaciones sobre la idiosincrasia de los niños wichís: **"...los maestros dicen que los chicos no se comunican, no son expresivos, ¡y vos no los podés parar!..., cuando ellos están tomando la leche, por ejemplo a la mañana que conversan y conversan y se ríen, se cuentan entre los grupos (...) y charlan, y yo digo: ¿dónde están los chicos que no se comunican?"** (Ibídem, pág. 6).

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?

En 1995 Milagros junto con A...R..., un Auxiliar Docente Aborígen (A.D.A.), y con un grupo de niños wichís de primer grado, retoman en El Sauzalito la educación bilingüe e intercultural en la que, por entonces era la única escuela primaria del pueblo. En 1997, cuando la conocimos, seguía trabajando con ese grupo que cursaba ya el tercer grado.

Era un jueves 9 de octubre; 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 decisión de ir o no ir es de**

**los chicos**<sup>241</sup>) 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 (...) y, además, **que sepan que hay que trabajar**, que sepan que no van todo el tiempo a hacer rompecabezas, que les encanta, y a jugar a la pelota que también les encanta, sino que, bueno, que se escribe, que se lee (...) que hacemos cosas 'de la escuela'. Lo otro que yo veo como logro, como cosa muy linda es **cómo participan en ese proceso, cómo los chicos se expresan; no digo que se expresen bien sino que se expresan mucho**; que dan mucha información de las cosas que ellos saben, y bueno que tienen relación en la mayoría de las cosas que digo con cosas de su cultura" (Milagros, VIDEO 1997).

En relación con sus logros de aprendizaje expresa: "**creo que los chicos han aprendido mucho y han avanzado mucho**; creo, realmente, que lo que han aprendido no lo podemos comparar con un tercer grado, a lo mejor, donde van gente de clase media de la ciudad (...) pero lo que yo puedo decir es que han aprendido mucho, que han avanzado mucho y que **han avanzado mucho más que otros tercer grado de chicos aborígenes**" (Milagros, VIDEO 1997). Estos logros no tenían la espectacularidad del ranking en el que el poder político había querido ubicarlos, pero eran para el caso excepcionales: "altos índices de retención y alfabetización bilingüe en tiempos normales"<sup>242</sup>.

A la mañana siguiente, en su escuela, se realizó el acto de conmemoración del 12 de octubre. En el contexto de la historia de aquel pueblo y del trabajo de aquellos militantes, pudimos observar un acto en el que, no sólo el día del "descubrimiento" era festejado, sino que se lo hacía con todos los lugares comunes del ritual más tradicional de una escuela argentina. Sólo el tercer grado de la maestra Milagros irrumpió —en patética soledad— con la lectura de un texto en las lenguas wichí y castellano por unos niños que portaban un gran cartel en el que se podía leer que su cultura y su lengua estaban vivas<sup>243</sup>.

Esa misma tarde, en una entrevista al viejo militante Soneira y a su esposa, Nené, éste nos confió: "**la veo muy sola a M..., ella está peleando contra todo ese medio**" (Entrevista a Diego Soneira y su esposa, El Sauzalito, año 1997).

---

241. 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.

242. Cantero, G. y Celman, S., Gestión escolar en condiciones adversas; Santillana, 2001, pág. 185.

243. Una demostración incontestable de la fuerza instituyente de los sistemas a contrapelo de una historia local de discretadidencia y resistencia; fuerza posiblemente potenciada en aquella década de auge neoliberal. Desde el punto de vida investigativo, la casualidad no pudo ser más generosa al permitirnos filmar ése acto, en ésa escuela y en ése pueblo.



Diecisiete años más tarde, Milagros recuerda aquella soledad y completa el cuadro de situación: **"Ciertamente no había [en aquella escuela] otra maestra ni maestro que estuvieran intentado darle a su propuesta un carácter de bilingüe e intercultural. Muy por el contrario, el grupo que yo tenía y yo estábamos 'en la mira' de toda la escuela y seguramente varios estarían deseando que no nos vaya bien para poder mostrar que nada puede hacerse con 'estos chicos'"** (Milagros, 14, pág. 1).<sup>244</sup>

Un cambio en la dirección de la escuela posibilita una reorientación al respecto. El nuevo director decide incorporar el bilingüismo y la interculturalidad al Proyecto Institucional y adjudica a Milagros y A...R... (ADA) el área de Lengua y Ciencias Sociales de dos primeros grados (uno integrado totalmente con niños aborígenes y otro por alumnos wichís y criollos en igual proporción). Acompañaron a ese grupo de primero a tercer grado.

Esta nueva responsabilidad encontraba ya a Milagros en otras condiciones profesionales: se había apropiado del manejo de la lengua wichí consolidado en su abordaje constructivista, particularmente a partir de los aportes de Emilia Ferreiro y su equipo sobre psicogénesis de la lengua escrita.

Unos años más tarde, todavía residiendo en El Sauzalito, vuelve a ser requerida para trabajos de formación docente en educación bilingüe e intercultural -esta vez por un programa del Ministerio de Educación de la Nación- que comprende a las provincias de Salta, Formosa y Chaco.

Junto con su amiga y orientadora Marta pasa a ser una referente nacional en esta problemática y comienza a publicar sus experiencias y sistematizaciones en revistas de circulación en medios académicos y técnicos.

Sus historias de vida permitirán ahondar en la comprensión de sus opciones, prácticas y trayectorias, al menos en lo que se refiere a sus respectivos compromisos con la experiencia de El Sauzalito (33 años la primera; 20, la segunda).

### **Historias que permiten comprender**

- Marta nació en la Capital, en el Barrio de Lugano, en el que, como ya se ha consignado, continúa viviendo. Sus padres fueron inmigrantes italianos; **"familia bien humilde, pero comí siempre bien"** (M, 06, pág. 4). La menor de tres hermanos y **"la que pude estudiar"**. (Ibiden, pág. 7).

---

244. Como ya se ha expresado, esa soledad no había sido óbice (según el testimonio recogido de la Vicedirectora de la escuela) para que pocos días atrás la Ministra de Educación de la Nación presentara a sus chicos en la cima del ranking del Operativo Nacional de Evaluación de Lengua 1996, fraguando sus resultados.

El padre integraba, a su vez, una familia de doce hermanos de fuerte tradición católica, que incluían a dos tías monjas y dos tíos curas.

Siguiendo aquella tradición, desde muy pequeña su vida se articuló con la vida de la Iglesia **"Acción Católica desde los cuatro años (...) Dirigente siempre..."** (Ibídem, pág. 4).

Sus estudios primario y secundario transcurrieron en el ámbito de la educación pública. De ella egresa como maestra y ejerce a quince cuadras de su casa, ya en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, en **"una escuela donde había siete primeros grados y un séptimo grado. No he vuelto a ver una escuela triángulo, digamos, así, con una base tan grande"** (Ibídem, pág. 6). Típica expresión del fracaso escolar en el Conurbano de entonces.

Desde pequeña quiso ser maestra y desde pequeña vinculó esta opción de estudio con una necesidad laboral **"pertenecía a una familia humilde, o sea que trabajar era sí o sí, entonces el estudio estaba ligado inmediatamente al conseguir trabajo"** (M, 13/2, pág. 2). Sin embargo, a este trabajo docente asociado a su origen de clase, lo recuerda como a un trabajo incierto: no regía aún el Estatuto Docente.

Egresada ya del magisterio, decide estudiar Psicopedagogía en la única institución que en esa época la ofrecía: la Universidad del Salvador. Una psicopedagoga que se descubrirá rápidamente como una disidente con los enfoques de la época.

En esos años, una oportunidad de viajar por América Latina (en ella residían sus dos tías monjas) se convierte en un viaje iniciático **"al estilo del que el Che hizo así, con mochila"** (M, 06, pág.3). Fueron en realidad dos viajes; uno a Bolivia y Perú y el otro a Colombia y México. El contacto con aquella Latinoamérica profunda, con su situación social, con su cultura, con el insoslayable componente indígena de ésta, le significaron un punto de inflexión en su vida: **"se terminó, yo no miro más el mundo, digamos, ¿no?, sino que me meto activamente"** (Ibídem, pág. 2). *Meterse activamente* equivalía a militar para intentar visibilizar y aportar a la transformación de las condiciones de vida de esos pueblos.

Esta opción, afirma, no surgió de una postura teórico-ideológica sino de un sentimiento: **"no fue leyendo a Marx, ni a Mao Tse Tung, sino desde el sentimiento, digamos, cristiano de justicia, digamos, de igualdad para todos"** (Ibídem, pág. 3).

En su caso, quizás fuera más correcto afirmar que este sentimiento de raíz religiosa tenía, sí, consecuencias político-ideológicas desde el Movimiento en el que desde joven se había referenciado: como ya se ha expresado, desde el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Por esta razón y frente a necesida-

des concretas, entre la teoría y la acción privilegiaba a esta última: **“Entonces no esperabas tener toda la teoría completa para poder hacer alguna acción” (M, 06, pág.8).**

Si bien atribuía a pedagogos como Freire una suerte de paternidad intelectual, sus referentes más cercanos tenían que ver con un modo de asumir un compromiso militante con los oprimidos y este modo lo encarnaban en su medio próximo el párroco Héctor Botán (uno de los fundadores del MSTM), su Secretario General, Miguel Ramondetti (compañero de su marido y ex seminarista) y, sobre todo, las opciones de vida propuestas por los grupos de laicos y religiosos que adherían al Movimiento. La propia Villa 20, a pocas cuadras de su casa en Lugano, era un territorio que convocaba a esta militancia. Se iniciaba la década del '70 y Marta ingresaba a ella reconociéndose como **“la generación de los grandes dentro de la generación del setenta. O sea que yo por allí ya andaba por los treinta años” (M, 06, pág. 3).**

Algunos de estos grupos se estaban conformando en torno a las víctimas que había dejado el paso de la Forestal<sup>245</sup> por el norte santafecino y el Chaco; a pequeños grupos de aborígenes sobrevivientes y a trabajadores zafreros.

Hacia esa zona Marta viaja en sus vacaciones de los primeros años de la década del '70: Paraje 29 (Departamento Vera); Fortín Olmos (asiento de la actividad desplegada por el P. Arturo Paoli, de los Hermanitos de Foucauld; Reconquista, sede del Instituto de Cultura Popular (INCUPO) y, finalmente, la Misión de Nueva Pompeya, en el Impenetrable Chaqueño, con Teresa Hilson, una monja belga que venía del Congo. También participa puntualmente de una marcha por derechos humanos en la ciudad de Santa Fe, mientras su marido lo hacía desde un barrio de Goya, junto al P. Ramondetti.

De esos viajes volvía cargada de artesanías de aborígenes para vender en Buenos Aires en sus lugares de trabajo, al tiempo que difundía su situación con charlas y diapositivas e interesaba a posibles colaboradores. Su primera contribución a estos pueblos fue entonces de servir de *punte entre los dos mundos* y ofrecerles una fuente de trabajo: **“me iba a la Facultad llena de collares, me colgaba yo todos los collares y volvía vacía (...) me quedé muy impactada con la cerámica (...) y el tejido de... del grupo Wichí, que era de Nueva Pompeya” (M, 13/1, pág. 3).**

Finalmente y como ya se ha expuesto, los vínculos construidos en estos viajes la deciden a radicarse en 1972 en la región del Impenetrable, primero en Nueva

---

245. Empresa de capitales ingleses y alemanes que llegó a ser la principal productora mundial de tanino; de conocida y trágica historia de explotación laboral y depredación de recursos forestales. Abandonó la Argentina en los años '60.

Pompeya y, pocos meses después, en El Sauzalito, en el que permanecen hasta fin de ese año, en que deciden regresar a Buenos Aires por razones de salud de su esposo.

Un año más tarde viaja al Comahue para dar un curso en el contexto de la campaña de alfabetización de la CREFAL y vuelven en Navidad a El Sauzalito para decidir si retornaban al norte. Los conflictos entre los grupos de militantes los desalientan. Estos se debatían entre la opción revolucionaria, que implicaba la ruptura frontal con el sistema y, eventualmente, la lucha armada para una transformación radical de las condiciones de vida de los wichí, y la de negociar con el poder, para tratar de seguir trabajando con los aborígenes en la atención de sus necesidades básicas inmediatas. La Hna. Guillermina, expresión de la primera opción, es encarcelada y debe emigrar. Diego Soneira, que representaba la alternativa negociadora *inmediatista*, logra quedarse con una parte del grupo: **"Salvamos quizás muchas vidas, quizás, gracias a la inmediatez"** (Entrevista a Diego Soneira y su esposa, El Sauzalito, año 1997).

Marta y su marido vuelven entonces al sur y se integran al plan de alfabetización de adultos de la CREFAL con sede en la Universidad Nacional del Comahue. Residiendo primero en Cipolletti y luego en Neuquén, se vinculan con educadores populares con los que acumulan un acervo de experiencias muy significativas. En 1975 la represión desatada por el Rector Remus Tetus los obliga a regresar a Buenos Aires. Algunos de sus compañeros sufrirán prisión, tortura y exilio.

Como ya se ha relatado, en 1977, juzgando que en Buenos Aires no había ningún margen para sus opciones de militancia, regresa con su marido a El Sauzalito, donde desarrolla un activo pero silente trabajo de acompañamiento de los wichí en la atención de sus necesidades sanitarias, laborales, educativas e identitarias. Ambos regresan en 1979.

Con la recuperación de la democracia y a través de Milagros, vuelve a trabajar por aquellos aborígenes, mientras va ampliando el espectro de la diversidad de poblaciones a ser atendidas desde sus necesidades de educación bilingüe e intercultural: marginados urbanos; migrantes de países limítrofes, particularmente bolivianos y paraguayos, e incluso inmigrantes de culturas lejanas.

También se amplían sus compromisos de formación docente en institutos terciarios y en la universidad; los requerimientos de asesoramiento para programas nacionales y gremiales de educación bilingüe intercultural; las oportunidades de publicar sus trabajos y los reconocimientos a la labor desarrollada en sus casi sesenta años de trabajo militante.

- Milagros optó por escribir sucintamente su propia historia de vida. A continuación se presentan los párrafos que se consideraron más significativos para

una mejor comprensión de sus opciones, proyectos y prácticas:

"Soy la mayor de cuatro hermanas mujeres. Mi mamá es maestra y mi papá comerciante (compra y venta de automóviles). Mis cuatro abuelos fueron inmigrantes, los paternos, croatas, vinieron entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial (1927)". Llegaron "con tres hijos, mi papá, el menor, nació acá. Mis abuelos maternos eran sirios, ingresaron al país en 1916. Se instalaron en un pueblito Traslasierras, pusieron un negocio "polirrubro" y se rodearon de parientes que iban llegando de Siria. Mi mamá y mis tíos (todos nacidos acá, hablan árabe)".

"A todas nos han contado muchas veces las historias de la inmigración. A mí me interesaba mucho escuchar. Aprendimos a saludar, a contar y a decir malas palabras en croata y en árabe. El árabe circuló en casa naturalmente, siempre en las conversaciones entre mi mamá, mi abuela, sus hermanos, y parentela en general, que era mucha y permanente".

"Nos mandaron al Colegio Jesús Carmen, una escuela de monjas, privada a la cual iban chicas de familias 'de clase' y tradicionales de Córdoba. Estas monjas, junto con las Azules, intentaron llevar a cabo procesos de apertura con muchísima presión (en contra) de las familias de las alumnas. Las Azules, cuya directora era Marta Soneira (Gabriela, su nombre de monja), hermana de Diego Soneira, se atrevieron a más. En el Jesús Carmen, las monjas acortaron su hábito, apenas un pañuelito en la cabeza, usaban jumpers o polleras, nos llevaban de campamento una vez por año, se divertían con nosotras (...) mudaron la escuela a 'un barrio' y la abrieron a las familias de allí, lo que les valió que muchos sacaran a sus hijas de la escuela. Nosotras quedamos".

"Teníamos catequesis. Las clases tenían mucha onda. Se planteaban temas, se discutía, se hablaba mucho del compañerismo y la unión del grupo, de que todas estuviéramos integradas, etc., etc. Había una sola monja que hablaba de 'los pobres', que trabajaba en la parroquia del barrio con un cura (...) en el 76 fue Perez Esquivel y decían por entonces que era un cura 'tercermundista' (...). Esa monja duró poco".

"Hice 1º grado en la escuela pública donde trabajaba mi mamá (...) Allí los chicos eran hijos de trabajadores de una calera. Gente humilde. Mi papá me transmitía que no había que ser amiga de esa gente. Parece que me dijo que 'los negros manchan' (qué tal!!!!!!)". Mi mamá trabajó en dos escuelas más, ambas de villas. Era evidente que ella se sentía muy cómoda allí, que quería a los chicos, pero sin ninguna conciencia política".

"Siempre tuvimos empleada doméstica cama adentro. Siempre mal pagada. Yo de chica tenía peleas infernales con mis padres por eso".

"Iba a una librería del 'Verbo Divino' y compraba allí señaladores o tarjetitas con fotos y frases que se usaban mucho (...) frases respecto a la injusticia, a la pobreza, al poder supongo. Cada vez que venía del centro con esas tarjetas mi papá decía que yo era comunista. Tenía entre 13 y 15 años".

"Mi adolescencia fue muy tranquila, diría, demasiado seria". Los fundamentos para una forma de vida que me proponía el Colegio me los "creí a rajatabla, mis compañeras, no. Siempre íbamos a asilos de ancianos, participábamos en la campaña de la frazada, del papel, del más por menos, etc., etc."

"Jamás, jamás en el colegio se mencionó algo del golpe de estado ni de la dictadura, ni nada de nada".

"Cuando iba a 4º año quise participar en una actividad que participaba Goyo [su novio] al que conocía de un grupo de folklore al que ambos íbamos. Se trataba de 6 hermanos abandonados que dependían de COAS (...) Preparé a los más grandes para que rindieran libres un grado porque tenían sobreedad".

"Cuando egresé del secundario, la monja que era la directora me ofreció trabajar en el colegio como profe de catequesis en dos cursos (1º y 2º años del bachillerato Humanista), actividad que sostuve los 5 años que estudié, hasta que me fui al Chaco".

Paralelamente, "empecé Magisterio y Ciencias de la Educación (1981), ambas carreras de manera simultánea y con alto nivel de exigencia. De hecho me recibí en ambas carreras en los tiempos previstos, en los primeros turnos. En primer año aprobé 19 materias, pero no le di ninguna importancia; ni mis padres, ni mis hermanas, ni mis amigas lo sabían".

"En el magisterio, desde el curso de ingreso, me llamó la atención una compañera, 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. Graciela 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 Graciela 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”.

“Junto a ese mundo vino pegado otro: el de los obreros, el de la gente no profesional, pero culta, con preocupaciones políticas y sociales, con capacidad de análisis que yo mil veces no entendía pero que escuchaba religiosamente”.

“Obvio que con mis compañeras del Jesús Carmen nunca pude compartir nada de estas vivencias, aunque seguíamos viéndonos y compartiendo otras cosas, cada vez menos, claro”.

“En septiembre del 83, apenas terminé el magisterio, nos casamos. No teníamos casa, entonces el papá de G... nos ofreció un terreno que tenía a la entrada de una Villa (barrio Chino). Que si queríamos construir allí lo hiciéramos y se lo pagáramos cuando pudiéramos; hicimos eso. Mi casamiento ya fue para mi familia un gran problema y más aún resultó este proyecto de ir a vivir a barrio Chino. A la casa la construimos nosotros, con ayuda de amigos. Yo hice literalmente la mezcla para levantar las paredes de toda la casa. G... levantó las paredes y los amigos nos ayudaron con la loza”.

“Y en Barrio Chino se me abrió otro mundo: ‘el de los negros’: la Negri, que trabajaba en la calle (y después fue madrina de F..., nuestro primer hijo, para escándalo de la familia); el Cepeda, que robaba; la Nona, que robaba café y whisky en los supermercados y luego los vendía; el Flaco, que tenía 14 años y no sabía escribir. Creamos con ellos un vínculo re fuerte. Después el Cepeda cayó preso y conocí la cárcel común. Iba todos los sábados a visitarlo, junto a su mamá. La realidad se me abría inconmensurablemente, sin poder interpretarla más que desde el amor a las personas, en su carácter de personas con sentimientos, amores, dolores, vínculos”.

"Y mientras conociendo Sauzalito y proyectándonos allí como familia.

En Sauzalito fue muy fuerte la imagen de la familia Soneira [del ex cura uruguayo]: Nené tenía 32 años y 6 hijos. Parecían tan felices (creo que realmente lo eran), su casa tan simple, tan despojados...".

"Yo extrañaba mucho Córdoba, la gente de Barrio Chino, mis hermanas y la ciudad. Tuve que aprender muchísimas cosas de la vida en el campo, en el aislamiento, en lo elemental. Esta era otra pobreza; era para mí mucho más liviana que Barrio Chino: acá había hambre pero la marginalidad urbana me parecía cruel, sin salida".

Esta familia parece haber sido una referencia de vida para la joven pareja: de hecho, al igual que los Soneira, tuvieron seis hijos en las condiciones sanitarias que ofrecía El Impenetrable.

"Sauzalito me costó mucho, no sólo porque extrañaba sino también por las enormes distancias culturales con aquellos por los cuales íbamos a trabajar. Pese a todo, era más fácil sentirse cerca de la gente de Barrio Chino. Y también me costó porque tenía representaciones idealizadas sobre los demás: los blancos que estaban allí debían ser 'buenos' por la opción que habían hecho y los paisanos debían serlo porque eran pobres. Así de simple. Muy pronto me di cuenta que lo primero no era necesariamente así. Más me costó lo segundo. Y ese reconocimiento me debilitó, debilitó el sentido por el cual había que estar allí".

"Mi lugar era claramente la escuela. Y desde allí me ubiqué. No sé si desde la Municipalidad [en la que trabajaban otros militantes] hubiera podido sostenerme en proyectos que implicaban la emergencia de contradicciones enormes (lo individual vs. lo colectivo; el dinero y sus destinos; las alianzas de poder; etc., etc.)".

"Me fui apasionando. Al comienzo sentía realmente que no estaba enseñando nada (...). Luego me involucré en el proyecto de formación de auxiliares y todo lo que siguió".

"Creo que he tenido un enorme sentido del sacrificio, muy propio del catolicismo. Mi papá nos decía siempre a las hijas que nosotras teníamos que ser 'lo mejor de lo mejor'. Terrible mandato".

"Todos los años de Sauzalito implicaron un esfuerzo muy grande. El esfuerzo era permanente. Yo me agotaba físicamente. Era notable. Pero me reconozco como una mujer con mucha fuerza, con mucha energía, de mucho aguante. Mis hijos también son así".



"Allá todos estábamos muy solos. 'Los blancos' estábamos siempre ocupados en los proyectos sociales o políticos que tenía a los paisanos o a los criollos como destinatarios. Creo que no nos cuidamos lo necesario. Se me hizo trágicamente evidente cuando en 2004 se suicidó un muchacho de 16 años, amigo de mis hijos, al que había visto literalmente nacer, hijo de un matrimonio de 'blancos' comprometidos".

Luego de veinte años de residencia permanente en El Sauzalito, razones familiares le imponen su regreso a Córdoba.

En esta ciudad reiniciará un nuevo período de desarrollo personal y profesional: formación de postgrado, asesoramiento a proyectos de educación bilingüe intercultural y sistematización y publicación de sus propias experiencias.

En estas publicaciones se puede observar que la reflexión sobre todo lo vivido y experimentado, a la luz de nuevas lecturas, está dando lugar a la emergencia de un pensamiento decididamente crítico, que retoma –no sólo desde sentimiento sino desde la argumentación teórica– las utopías de su vieja maestra de vida Marta.

Esto se observa en alguno de sus últimos textos: **"Es importante relacionar lengua con poder. La lengua siempre se ha utilizado como arma de conquista, como arma de dominio. La lengua del conquistado es una lengua desvalorizada. La lengua del poderoso es una lengua de uso público, se la utiliza para expresar y difundir el conocimiento producido. Esa lengua se va enriqueciendo, en cambio las otras se van debilitando y empobreciendo. Cualquier esfuerzo por fortalecer el uso y la funcionalidad de la lengua implica también el fortalecimiento del grupo que la habla"** (Texto tomado de una conferencia en el NOA).

También, Javier, uno de sus alumnos wichís de la década del '90 escribía, siendo todavía un niño, algo que ya insinuaba un germen de conciencia crítica: **"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"** (Ibídem).

Javier es hoy uno de los tres egresados como docente de un Centro de Investigación y Formación en la Modalidad Aborigen (CIFMA) que estudiaron con la maestra Milagros y otro cursa Enfermería en Córdoba, alojado en su casa. Pero esta ya es otra historia, una historia que, como la vida, continúa más allá de las tesis.

## **A manera de epílogo**

Del grupo de niños wichís que conocimos en 1997 en aquel tercer grado de la escuela primaria de El Sauzalito (unos veinte alumnos), la mayoría ha concluido la escuela secundaria y tres han egresado del CIFMA que hace siete años funciona en esa localidad (también en otras).

La pequeña ciudad cuenta ahora con dos escuelas primarias, un bachillerato, una escuela agrotécnica y **un colegio bilingüe intercultural con internado para toda la zona.**

Frente a este proceso de franca inclusión resulta inevitable preguntarse ¿en qué se los incluyó?

Una pregunta similar se le formuló en 1997 al viejo militante Diego Soneira. Este respondió: **"cuando llegamos acá pensamos que aborigen 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).

Desde una lectura cultural sobre estos pueblos que ahora reconocían equivocada, habían apostado a una estrategia de negociación con el sistema en su momento histórico más duro. Quizás, desde la referencia utópica de las primeras comunidades cristianas, habían idealizado a estos sobrevivientes de sucesivas conquistas. También la opción revolucionaria de la Hna. Guillermina, inscrita en el proyecto transformador de toda una generación, había sido derrotada.

Sin embargo y desde una perspectiva histórica de larga duración, habría que preguntarse si el sacrificio y las luchas de estos y muchos otros militantes no han logrado salvar a estos sobrevivientes culturales, a estos descendientes de los grupos más vulnerables de los pueblos originarios (nómades recolectores) de la condena al exterminio dispuesta por el proyecto civilizador del siglo XIX, que no los incluía ni siquiera en la categoría de barbarie. ¿Con su acción política, social y educativa, estas militancias no han contribuido acaso a una sobrevivencia física, cultural y lingüística que hace que, al menos algunos individuos de estos pueblos, estén hoy en condiciones de sumarse a la lucha más amplia de las clases subalternizadas y dominadas del siglo XXI? Este y otros interrogantes similares serán retomados a lo largo de esta tesis.

Desde la percepción subjetiva de la primera protagonista de esta experiencia

(Marta) el epílogo lo aporta ella misma: "Es muy difícil sobrevivir a la propia vida, pero como docentes sí podemos sobrevivirnos cuando alguno de nuestros alumnos toma nuestros sueños, nuestros ideales y se compromete con ellos.

Milagros, docente de estos alumnos, encontró la forma. Y me permite a mí que comencé en los 70, en el Chaco, un sueño que después continuó "M...", saber que *los sueños colectivos son los únicos que pueden sobrevivir*<sup>246</sup>. M...T...

### 2.3.2. EN LA CIUDAD DE BARILOCHE, PROVINCIA DE RÍO NEGRO, POR INICIATIVA DE LA FUNDACIÓN "GENTE NUEVA"

#### Introducción

Como la experiencia anterior, ésta también es hija de una generación de militantes cristianos de los años '70 que **"viviendo muy desde adentro esa primavera [sonríe]" (G., pág. 1)**, comenzaron 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' ó 'felices los que tienen hambre y sed de justicia', entonces querían venir a que..., querían hacernos borrar, el Negro<sup>247</sup> 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 Hezayne<sup>248</sup>" (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,**

---

246. El destacado en negrita es nuestro.

247. Padre Juvenal Currulef, sacerdote de origen mapuche.

248. 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.

**la llegada de la democracia (...) este proyecto se inicia con (...) dos grandes acontecimientos, por lo menos para la zona, uno fue el Sínodo Pastoral-diocesano que fue un movimiento de una gran renovación de la iglesia de Río Negro [1983] y [el otro] el inicio de la democracia" (Ibídem).**

Ese mismo año y a pedido de la gente del barrio, este sacerdote y Graciela abren la escuela en una pequeña casa donada, en las faldas del cerro Otto. Los vecinos deciden llamarla como a su barrio: Virgen Misionera.

*"La escolita primaria fue el corazón del naciente proyecto, centro de encuentro, de asambleas barriales...signo de una apuesta decidida por la educación. Apuesta a plazos más largos que el asistencialismo inmediato (si bien la asistencia siempre estuvo presente como paso para ayudar al caído a empezar a ponerse de pie) Las asambleas barriales, convocando a los vecinos desde la escuela, eran un canto de esperanza en medio de tanta pobreza desconsiderada. En esas pequeñas aulas se oían las necesidades de la gente, aquellas necesidades que se denominan básicas y que son, nada más ni nada menos, que las mínimas condiciones dignas en que merece vivir todo ser humano"<sup>249</sup>.* De la escucha de esas necesidades y de la organización colectiva surgió en los primeros años una multiplicidad de proyectos comunitarios: una cooperativa de vivienda; un programa de regularización de la tenencia de la tierra para los vecinos; una cooperativa de agua; la Radio del Barrio; una asociación deportiva; un almacén comunitario; un ropero parroquial; y seis instituciones educativas más; todas gratuitas y de libre acceso.

Aquellos años '80 se vivieron, relata Graciela, como "un proceso comunitario de mucha fortaleza interior, digamos, éramos como muy autosuficiente, inclusive medio que nos llamaban de afuera, nos decían '**la Patria liberada**'<sup>250</sup> " (G., pág. 2).

En el primer encuentro con la experiencia, veinte años más tarde<sup>251</sup>, ésta se había autonomizado de la tutela eclesial a sugerencia del propio obispo ("**fortalézcanse como sociedad civil, la iglesia no necesita más ladrillos**", Graciela,

---

249. Salese, Alba, Belli, Graciela y Gennuso, Gustavo, "El caso de la Fundación Gente Nueva, Bariloche, Río Negro; en Ministerio de Educación – Secretaría de Educación Básica, Escuela y Comunidad, Programa Nacional Escuela y Comunidad, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000, pág. 64.

250. Una consigna de lucha de las organizaciones de militantes en la Argentina de los '70, que hoy se recogen en nuevos contextos.

251. A diferencia de la experiencia anterior, cuya detección implicó ingentes esfuerzos por parte de este tesista, ésta vino a nuestro encuentro en el año 2003, a través de una invitación para dar un seminario de metodología de la investigación en Bariloche a los miembros de la Escuela de Formación Pedagógica Popular "Saberes", una de las instituciones de la Fundación. Las entrevistas para esta tesis se realizaron en esa oportunidad. Al año siguiente, fue posible continuar con más observaciones, en el contexto de una nueva invitación para dar una charla en el 5° Encuentro de Educación en Sectores Populares: "Educación popular y humanización. Cuestiones que se revelan y dirimen en la práctica".

pág. 2) y convertido en una fundación, la Fundación Gente Nueva, una comunidad de acción y reflexión educativa y social, de inspiración cristiana, que había extendido su área de compromiso a un nuevo barrio: "34 Hectáreas" y construido un red de articulaciones institucionales con numerosas organizaciones territoriales de naturaleza social y política, escuelas públicas de la zona y organismos gubernamentales locales y provinciales.

### La experiencia en su contexto

Cuando se relevaron y registraron los datos y testimonios para esta investigación, la experiencia de "Gente Nueva" se desarrollaba en dos barrios de la periferia de Bariloche; cara oculta de una ciudad turística pujante cuyos servicios públicos y privados reclutan en este cinturón marginal un ejército de mozos, mucamas, cadetes, obreros no calificados, personal municipal de limpieza, ordenanzas de oficinas estatales, peones de albañil, empleadas domésticas, etc. Una proporción importante de estos empleados y subempleados, junto a los desocupados<sup>252</sup> locales, residían en los barrios de "Virgen Milagrosa" y "34 Hectáreas". El primero, una formación urbana espontánea ya consolidada de población marginal del alto Bariloche, en los fríos faldeos del cerro Otto, y el segundo, una urbanización forzada, por desalojos de otros barrios más próximos al casco céntrico y alojados por un plan municipal en "Pampa de Huenuleo", *"lugar inhóspito, donde todo es más difícil por las características del terreno, el clima, la lejanía del centro."* (Salese, A. y otros, op. cit., pág. 67). En ambos, 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.

"Virgen Misionera" es un asentamiento más antiguo, con una identidad que le aporta cierta cohesión, aunque su inserción entre barrios de clase media le acarrea numerosos problemas de convivencia con estos grupos sociales diferentes; "34 Hectáreas" está conformado, en cambio, por 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"* (Ibídem). Se trata, además, de un barrio dividido por la puja de poder entre los liderazgos territoriales preexistentes; una situación que dificulta su organización para el reclamo de derechos elementales. Sin embar-

---

252. En el año de nuestra primera visita (2003) el desempleo absoluto en Bariloche alcanzaba al 15,60% de la P.E.A. y el subempleo el 18,8% (Fuente: Encuestas desarrolladas por el C.E.R. y procesadas por Nutriente Sur, <http://www.rionegro.com.ar/diario/especiales/entender-bariloche/SCBariloche-Indicadores-sociales-y-economicos.pdf>, sitio consultado el 18/2/14, 12:51 pm).

go, de 50 personas encuestadas por la escuela, sólo dos dijeron querer irse del barrio. Una nueva generación se está apropiando de él; familias numerosas con mamás adolescentes y abuelas que comparten la responsabilidad de la crianza de tantos niños.

Al momento de tomar contacto con esta experiencia (año 2003), funcionaban en el primer barrio las siguientes instituciones educativas: Escuela Virgen Misionera (250 alumnos procedentes en su mayoría del propio barrio; el 80% concurre al comedor escolar); Jardín Maternal Arco Iris (170 niños de 45 días a 5 años; también con servicio de comedor); Taller de Capacitación Integral "Carlos Mugica", escuela primaria con oficios para jóvenes y adultos (la mitad proviene de otros barrios y de instituciones oficiales que derivan alumnos con algunas dificultades); Colegio Secundario Amuyén (300 alumnos, en su mayoría egresados de la escuela primaria Virgen Misionera, más un porcentaje importante procedente de otros barrios que cuentan con un sistema de transporte y comedor para su contención), y Escuela de Capacitación "Saberes", que se dedica a la formación de docentes que trabajan en escuelas para clases populares y a la capacitación en organización comunitaria.

En el barrio "34 Hectáreas" se habían creado las siguientes instituciones: Taller de Capacitación Integral "Enrique Angelelli" que incluye las modalidades primaria y secundaria para de 160 jóvenes y adultos (la sección primaria incluye la enseñanza de oficios en sus dos turnos de tarde y noche; la secundaria acoge jóvenes desde los 16 años); Escuela Infantil Mundo Nuevo (atiende a 120 niños desde los 2 años hasta preescolar, organizados en dos turnos y con servicio de comedor para los que lo demanden).

Los testimonios recogidos a través de entrevistas permitieron realizar un análisis global de la experiencia con algunas puntualizaciones relativas a la Escuela Primaria "Virgen Misionera" del mismo barrio.

### **Algunos personajes centrales**

Es difícil en una organización como ésta identificar a sus personajes centrales. Si la centralidad se busca a través de protagonismos manifiestos (una vía de conocimiento común a muchas otras experiencias) inmediatamente resulta evidente que se ha equivocado el camino. Esta comunidad de reflexión y acción educativa y social define para sí un modo de construcción colectiva que, alejándose de los patrones de comportamiento hegemónico, imprime a sus miembros un *perfil bajo* como individuos.

Por este motivo y sólo desde una presunción de centralidad, se ha considerado más pertinente asumir como personajes aquellos a través de los cuales

la propia organización ha querido presentarse a esta investigación. Desde las entrevistas mantenidas con ellos y la información recogida en otros materiales, surge que, tal vez, estos personajes han sido elegidos por: su relación con la historia de la institución y su ascendencia moral dentro la misma, en un caso; sus responsabilidades formales, en otro, y su manifiesta sensibilidad por los sujetos que dan sentido a las prácticas (los niños), en un tercero; todos con una profunda identificación con el proyecto común y comprometidos a tiempo completo. Serán presentados entonces en este orden.

- 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 esta pulsión de alteridad a través de la educación. Co-responsable de la Fundación, directora del colegio secundario "Amullén" (caminando junto con otros) 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); ni de grandes alegrías ni de grandes sufrimientos. Afirma que si no cambian algunos condicionamientos estructurales que mantienen a sus alumnos adolescentes marginados y violentados, la experiencia de vida en la escuela no se podrá acercar todo lo que desea a la experiencia de vida en su entorno social: **"yo los sueño, los pienso metidos en la realidad de su cotidianidad; ya siendo más grandes, participando de un partido político. Me parece imposible si no tienen alguna herramienta de conocimiento concreto, si no saben hablar o valorizar lo que dicen, y que lo pueden decir, y que lo pueden hacer, y si no recibieron algo distinto que un chumbo o [un] cigarrillo de marihuana... (...) por ahora a veces nos da como la sensación que lo que más tenemos que hacer es protegerlos y que tomen conciencia de que pueden tener una vida distinta"** (Ibídem, pág. 6).

- Mariana se desempeña hoy (2003) como directora de la escuela primaria "Virgen Misionera". Han transcurrido once años desde que llegó a Bariloche e ingresó como maestra precisamente a esta escuela. Fue luego vicedirectora, recorriendo así toda la secuencia de responsabilidades hasta llegar al cargo actual, con sus flamantes 40 años. Como muchos docentes de la zona no ha nacido en Patagonia; vino de la ciudad de Buenos Aires,

más precisamente de Caballito, un típico barrio de clase media porteño, buscando poner distancia de la forma de vida que planteaba esta gran ciudad. Se educó 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 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). Desde esta opción, pueden lograr la cohesión necesaria como equipo docente: **"partir de los mismos principios, compartir los mismos valores hace que sea un trabajo distinto"** (Ibídem, pág. 14). También desde este encuadre, plantea que lo primero es la formación ética de los alumnos, **"para después traspolar [por extrapolar] eso que es la formación personal a la formación ciudadana"** (Ibídem, pág. 12). Adhiriendo a las orientaciones pastorales del obispo Hezayne, organiza su proyecto pedagógico desde dos consignas básicas: **"desde los pobres a todos"**<sup>253</sup> y **"para los pobres lo mejor"**: **"lo mejor que yo deseo para un hijo mío, bueno, eso mismo quiero para cada uno de los chicos de estos sectores, entonces desde ahí nos paramos"** (Ibídem, pág. 14). También como Gabriela, se desvela por achicar la brecha entre la escuela y el barrio como experiencia existencial de vida de los chicos y frente a la incertidumbre por la suerte de los esfuerzos al respecto y por la falta de recursos para atender a sus necesidades más urgentes (como la alimentación) afirma persuadida: **"soy una eterna convencida que dios proveerá y dios provee, [sonríe] y está en el momento que más lo necesitamos, así que algo va a pasar, algo va a pasar..."** (Ibídem, pág. 16).

- 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,

---

253. "El amor cristiano siendo universal se realiza, en forma real y eficaz, siempre y cuando tome la dirección **a todos**. Así ninguno es excluido. Preferir a los pobres significa amar a todos los hombres en aquello que les es más fundamental: su dignidad humana. La preferencia marca la urgencia de recrear con hechos, efectivamente, la imagen de Dios desfigurada por las diversas situaciones infrahumanas por las que los pobres van pasando" (Homilía de monseñor Miguel Esteban Hezayne, obispo emérito de Viedma, para el domingo 27 de febrero de 2005 - [http://aica.org/aica/documentos\\_files/Obispos\\_Argentinos/Hesayne/2005/2005\\_02\\_27\\_Homillia.htm](http://aica.org/aica/documentos_files/Obispos_Argentinos/Hesayne/2005/2005_02_27_Homillia.htm) sitio consultado el 20/2/14 a las 12:53 pm.



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. Vino al sur a buscar empleo como docente pero dentro de un **"trabajo más amplio"** (**"Se"**, 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. Su eje de trabajo pedagógico es **"construir el pensamiento simbólico desde la creatividad (...)"** **"...cargarlos de imágenes, de experiencias, de materiales para, a partir de esas, crear otras nuevas, expresar sentimientos; también sacarlos de esta sensación de frustración que muchas veces tienen"** (**Ibídem**, pág. 2). Cree que el arte es el *vehículo* para trabajar también la autoestima y los vínculos, identificando palabras que *lastiman* y palabras que *acarician* y para que los propios padres se sumen a través de dramatizaciones compartidas con los maestros, para que la escuela y el barrio dejen de tener vidas paralelas. Confía en que **"huellas que van a quedar"** (**Ibídem**, pág. 6).

### **El proyecto y las prácticas**

En el **"corazón de este proyecto está el 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"** (G, pág. 3)<sup>254</sup>.

*"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*

---

254. Para el teólogo Leonardo Boff, uno de los referentes de Gabriela, «Todo punto de vista consiste en ver las cosas desde un determinado punto. Pues bien, ¿cuál es hoy el punto desde donde podemos tener una visión más exacta de la realidad? Para América Latina, dicho punto lo constituye actualmente el `lugar de los pobres`. Y por `lugar de los pobres` entendemos la causa de los pobres, su existencia sacrificada, su lucha, sus intereses referidos a la vida, al trabajo, a la dignidad y al placer. Los pobres constituyen las grandes mayorías, y las cuestiones que ellos suscitan afectan a todos los hombres, por eso nadie puede permanecer indiferente ante el grito del oprimido que pide pan y liberación. Asumir el lugar del pobre constituye el primer gesto de solidaridad. Asumir el lugar del pobre supone un esfuerzo por ver la realidad desde su óptica.»Boff, Leonardo, en *Teología desde el lugar del pobre*; Editorial Sal Terrae, Santander, España, 1986, pág. 9.

*las estructuras para que cambie el corazón, al mismo tiempo. Esa es la utopía"* (Salese, A. y otros, *op. cit.*, Pág. 78).

Desde esta orientación y referencia utópica, este proyecto se ha construido colectivamente con los vecinos de cada barrio. Éstos fueron expresando en cada situación sus necesidades prioritarias. De la misma manera se ha ido actualizando. Para ello, el grupo de "Gente Nueva" ha tratado de *"ponerse en el lugar del otro, de asumir su dolor, su situación de injusticia. No para compadecernos sino para ponernos al servicio y tratar juntos de cambiar la realidad"* (Salese, A. y otros, *op. cit.*, págs. 74 y 75).

A diferencia de los protagonistas de la experiencia anterior, no han creído necesario compartir literalmente las condiciones de vida de esta gente para poder ponerse en su lugar y comprender sus sufrimientos y reclamos. Su actitud ha sido la de acompañarlos en los esfuerzos por transformar su situación. **"...sabemos que no somos pobres nosotros, todos los que estamos trabajando acá provenimos la mayoría de una clase media (...) tampoco estamos radicado ni viviendo con ellos, pero sabemos desde dónde nos queremos parar, qué cosas queremos compartir y desde dónde es el trabajo a todos los demás"** (Mariana, *pág. 14*). El proyecto que emerge de esta manera es entonces fruto de lo que *"dialécticamente (...) ha determinado esta relación"* (Ibídem, *Pág. 63*).

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"* (Ibídem, *pág. 69*) este grupo ha orientado sus prácticas 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 propios 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).*

Inicialmente, el Estado Provincial las ubicó en la condición de instituciones privadas; condición que resistieron porque, decía Mariana, "y no somos lo mismo, no somos lo mismo!" (Ibídem, pág. 11). Pocos años más tarde, un cambio legislativo las reconoció como instituciones de gestión social. Surgidas desde una iniciativa social, este reconocimiento jurídico ha sido también un reconocimiento de su identidad institucional.

Tomando distancia de actitudes voluntaristas y parterneristas, convocan a los vecinos, familias y alumnos a participar en la construcción del proyecto que emerge de esta apertura. Esta participación, a su vez, *"alienta, facilita, genera espacios y posibilita la existencia de una organización de la comunidad para resolver los problemas de su realidad" (Ibídem, págs. 69 y 70)* con autonomía –afirman– de cualquier intento de imposición de las estructuras políticas. El aliento a la capacidad organizativa no se concibe sólo desde una lógica de eficacia operativa sino como posibilidad de encuentro con otros; condición de una educación liberadora *comunitaria* (expresión que parecen preferir a *colectiva*) y no sólo individual.

*"El estar dispuestos a trabajar con esta comunidad necesita que los sentidos de la institución estén alerta para saber lo que piensa, siente, necesita, lo que oculto y lo evidente. Oídos para escuchar a los alumnos y vecinos, ojos para ver más allá de lo evidente, olfato para poder anticiparse a los problemas, tacto para abordar problemas de profundas implicancias personales. ¿Y el gusto? Lo reservamos para los mates y tortas fritas que compartimos en este camino que intentamos junto a la comunidad. Muchas veces el solo acto de ofrecer los espacios de escucha ya tiene validez en sí mismo, ya que no es habitual que se encuentren. Pero tener los sentidos alerta significa mucho más que percibir, es también poder discernir qué camino tomar frente a las demandas comunitarias. Los sentidos atentos implican también conocer lo que la comunidad aspira y a la vez sembrar otros sueños y proyectos" (Ibídem, pág. 70).*

Durante el "Menemismo", recuerda Gabriela, hubo un declinar de estos procesos de movilización social **"...reus (...) 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, pág. 3).

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" (Salese, A. y otros, *op. cit.*, Pág. 75).

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 uno; aunque es una escuela grande... por ahora lo vamos logrando" ("Se", pág. 7).

Sin pretender ni poder ser exhaustivos, resulta ilustrativo al respecto precisar en algunas prácticas que los docentes de "Gente Nueva" realizan en dos de los establecimientos educativos a su cargo, la mencionada "Virgen Misionera" y la escuela secundaria "Amullen".

En relación con la primera, Mariana relata que se dedicaron a elaborar su proyecto educativo sobre la base del rescate de "lo más valioso que había pasado en todas las otras escuelas que nosotros como Fundación teníamos" (Mariana, pág. 8) y que, conociendo las características del barrio, lo prioritario era evitar "evitar el riesgo de los chicos en la calle (...) muchos bajaban al centro a mendigar; dijimos, bueno, que estén más tiempo en la escuela, entonces la primera característica era que fuera de jornada completa" (Ibídem).

Organizados en jornada completa, decidieron ofrecer la mayor variedad de talleres posibles: a los chicos de "estos sectores (...) les cuesta despegar de lo concreto, el trabajo con las manos, el trabajo que desde el hacer va despegando hacia la abstracción, es lo que más resultados daba" (Ibídem).

Estos talleres se pensaron en torno a un eje curricular por ciclo: en el Primer Ciclo la propuesta consistía en trabajar "desde lo creativo, desde la producción creativa hacia lo simbólico"(Ibídem). A tal efecto, se implementaron talleres de música, plástica, teatro, psicomotricidad, canto, etc. con la participación activa de los padres. En el Segundo Ciclo (iniciado en aquel año 2003), el proyecto preveía la realización de un conjunto de talleres que condujeran a un hacer más concreto en torno a la Tecnología. La idea era que éstos estuvieran orientados a la solución de problemas domésticos cotidianos, como un aporte de los ni-

ños a sus familias (talleres de horticultura, fabricación de herramientas para la huerta, nociones de construcción, pequeñas instalaciones eléctricas, etc. Para el Tercer Ciclo proyectaban la Gestión Comunitaria como eje de aprendizaje **"que tenga que ver con (...) el barrio, cómo organizarnos..."** (M, pág. 9).

En cuanto al colegio secundario Amullen, Gabriela relata que están trabajando sobre las condiciones que hagan posible una convivencia más solidaria y fraterna de los chicos, para que éstos **"vivan algo distinto y que tengan la posibilidad después de elegirlo (...) porque si el colegio se incorpora al caos, digamos, va a ser difícil que lo puedan diferenciar, y eso nos pasa también mucho en el secundario de 34 Hectáreas [Taller "Enrique Angelelli"]**, el secundario de 34 Hectáreas parece una burbujita de paz, digamos, en medio de un quilombo infernal, ¿no?, y nos lo cuestionamos permanentemente, porque esos mismos chicos ahí adentro parecen otras personas que lo que están afuera..." (Gabriela, pág. 5). Asimismo, procuran favorecer mayores niveles de conciencia crítica acerca de la realidad social y medioambiental.

Para todo esto apelan a distintos dispositivos:

- Las horas de tutoría, a través de las cuales se intenta que los más chicos tomen conciencia de su condición de estudiantes secundarios y los más grandes se inicien en trabajos solidarios, comenzando por la colaboración con los más pequeños del Jardín de Infantes (títeres y teatro).
- El paneo diario de noticias periodísticas que luego se seleccionan y ordenan en una cartelera que se exhibe en la galería del Colegio. Al respecto recuerda el trabajo que realizaron con las noticias que recibían de la guerra en Irak y la carta que los chicos le escribieron al ex presidente Bush **"salió en muchísimos medios (...) al final ni lo saludan, 'usted no merece ni el saludo'"** (Ibídem, pág. 4).
- Convivencias, dos al año, que se combinan con caminatas vinculadas al reconocimiento de distintas situaciones medioambientales.
- 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.

- Jornadas de reflexión con alumnos y de éstos con sus padres en torno a conmemoraciones y fiestas anuales.

Interrogada concretamente sobre si considera que este proyecto y estas prácticas educativas contienen elementos propios de la tradición de educación popular latinoamericana, Gabriela responde afirmativamente, puntualizando que esto implica haber

- hecho una clara opción por los chicos de sectores populares;
- transgredido, cuando ha sido necesario, normas que no se hayan adaptado a sus necesidades pedagógicas;
- generado recursos para un ejercicio efectivo del derecho a la educación (transporte gratuito para los que viven en las zonas más alejadas);
- revalorizado su cultura y sus saberes;
- estimulado el desarrollo de su autoestima y autoconfianza, a través de espacios de participación y protagonismo escolar y barrial;
- modificado enfoques curriculares regresivos (como el que prima en la modalidad comercial de la enseñanza media, a través de una reorientación hacia la economía social y el trabajo emprendedor con el apoyo de instituciones universitarias (Universidad Nacional de General Sarmiento).

Sin perjuicio de tener en consideración respuestas personales como éstas, contestar a esta pregunta será el núcleo del argumento central de esta tesis, en relación con ésta y todas las demás experiencias analizadas. Este argumento será desarrollado desde los respectivos contextos en que las mismas tuvieron lugar y desde la observación y relato de las prácticas en cada caso estudiado y más allá de ellos.

Puestas en situación de referirse a los logros de estas experiencias, las entrevistas coinciden en la enorme complejidad de una evaluación al respecto, particularmente debido a su naturaleza eminentemente cualitativa. Quizás por ello, remiten a algunos indicadores indirectos: la altísima proporción de jóvenes que concluyen el secundario y los que están cursando carreras universitarias, como así también los que han sido vencidos por el sistema: *“Es muy grato encontrarnos con ex-alumnos cursando carreras universitarias o el magisterio con la intención de devolver a su gente, a su barrio, lo recibido. Como así también es doloroso recordar jóvenes que hoy están en la cárcel, o en situaciones de extremo riesgo”* (Salese, A. y otros, *op.cit.* Pág. 65).

## Historias que aportan algunos elementos adicionales para la comprensión<sup>255</sup>:

- Gabriela articuló desde muy joven su compromiso solidario con las clases populares con la militancia político partidaria; responsabilidades que eran asumidas desde fuertes convicciones religiosas. Finalizaba la década del '60 y el Concilio Vaticano II y la Conferencia de Puebla alentaban a millones de jóvenes 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. El mayo parisino acaba de acontecer y un año más tarde (recuerda Gabriela) estallaba el "Cordobazo". En ese clima de época y siendo estudiante del Profesorado en Neuquén iba a dar clases de apoyo a los niños de "Buque Roldán" ("**en ese momento Buque Roldán era un barrio más que marginal**", Gabriela, Pág. 10) de la ciudad. Allí conoció al "Negro" (Juvenal Currulef), "**un cura muy especial**" (Ibídem) con el que colaboró como catequista. Cuando "**reverdecíó todo el proceso democrático**" [años 73, 74...] (Ibídem) comienza a militar en la Juventud Peronista ("**con gran enojo de mis padres, antiperonistas a muerte, viste; así que me fui a vivir sola**") Ibídem. En esos años crean, junto al P. Currulef<sup>256</sup>, la escuelita en Ingeniero Huergo y colaboran en el mejoramiento de las viviendas más precarias de ese pueblo, construyendo baños. Resumiendo, expresa con una sonrisa: "**bueno..., hice las cosas que quise cuando creo que las tenía que hacer, 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**" (Ibídem). La historia posterior ya fue relatada al presentar al personaje y al proyecto al que hoy le dedica su vida.

255. En el caso de Selene no fue posible indagar sobre su historia personal. Puesta en situación de poner en palabras su experiencia en las escuelas de "Gente Nueva", no pudo superar la emoción que esto le provocó y la entrevista debió ser interrumpida cuando aún no habían transcurrido treinta minutos desde su inicio. Como criterio general, los aspectos más íntimos, vinculados a la historia de vida de los sujetos entrevistados, se abordan al final de las entrevistas, cuando se ha generado un *clima relacional* propicio para abordar estos aspectos.

256. Cuarenta años después (10/3/13), la crónica periodística de Bariloche junta, en la misma página web del Espacio de Carta Abierta local, a este sacerdote y a Gabriela, en ocasión en que el primero oficia una misa por el Comandante Hugo Chávez, a los cinco días de su fallecimiento, en la Escuela "Virgen Misionera" y en que la segunda aparece como referente de la escuela y de la organización de la que ésta depende. Ambos dando continuidad, en un nuevo contexto y quizás con modalidades diferentes, a aquella militancia juvenil. La nota finaliza con un texto del sacerdote, cuyo último párrafo dice: "Como latinoamericanos... como parte de esa conciencia colectiva que él empujó a despertar sólo nos resta asumir el desafío de sostener, engrandecer, potenciar en cadauna de nuestras patrias chicas los compromisos de MAS IGUALDAD, MAS JUSTICIA, MAS PAZ, MAS SOLIDARIDAD. HASTA LA VICTORIA SIEMPRE".

- Mariana nació en el seno de una familia de clase media pero se asomó a la situación de las clases populares a través de su padre y de la parroquia del barrio (Caballito). Su papá era médico de planta de dos empresas extranjeras; **"no sé exactamente lo que hacía, mi papá murió joven, pero él traía a casa su vivencia de él con los obreros, ¿no?, mucho (...)y conocíamos a esas familias, a veces íbamos, ¿no?, una estaba en San Justo, en Provincia de Buenos Aires, y muchas veces íbamos a compartir, ¿no?, las fiestas que hacían algunas familias, organizaciones que tenían los obreros..."** (Mariana, Pág. 19). Si bien sus padres no eran católicos practicantes, le brindaron una formación cristiana. Quizás por ello aceptó integrar un grupo de adolescentes de la Parroquia que **"lo que hacíamos en ese entonces era visitar algunas casas tomadas que había por la zona, ir a trabajar con los chicos (...) jugar con los chicos, ir a la plaza de Primera Junta para charlar con la gente que en ese entonces mendigaba por la zona, no mucho más que eso, que charlar y ver algunas necesidades"** (Ibídem, pág. 20). Buena parte de sus estudios primarios y secundarios transcurrieron durante la Dictadura cívico militar, de manera que su protagonismo social no pasó de aquel tímido acercamiento que le facilitó la iglesia vecina. Desde muy pequeña quiso ser docente, **"eso lo tuve claro"** (Mariana, pág. 19), de manera que en 1981 egresó como Profesora para el Nivel Primario de una Escuela Normal de Capital. Trabajando ya como maestra intentó estudiar Medicina. Con la llegada de la democracia se inició en la militancia universitaria y en lecturas políticas por influencia de su hermano menor, un precoz militante secundario. También comenzó a participar de misiones en algunas villas por invitación de un grupo de curas dominicos y luego en el interior. Al comienzo sus padres se opusieron por temor, pero ya en 1985 viajó a Catamarca. En esas actividades político-religiosas conoció a su novio, también docente, y se casó. A través de su hermana tuvo noticias de la experiencia que Gente Nueva estaba realizando ya en Bariloche, dejó medicina y en 1991 ambos se trasladaron al sur. El resto de la historia ya fue relatada.



### 2.3.3. EN EL MOVIMIENTO DE LOS SIN TIERRA; Río Grande do Sul: (Campamento "Jair Antonio Costa", Gran Porto Alegre e Instituto de Educación "Josué de Castro", Veranópolis)

*"Cuando tenga la tierra la tendrán los que luchan,  
los maestros, los hacheros, los obreros"*

#### **Introducción**

Como ya se ha expuesto, seleccionar para esta tesis algunas experiencias educativas y escolares que han surgido de sujetos y procesos colectivos tuvo el propósito de indagar sobre las condiciones que permiten que las mismas persistan en el largo plazo y se multipliquen. En los casos precedentes, ubicados en el Impenetrable chaqueño y en la periferia de Bariloche, estos sujetos y procesos han sido fuente de contención, sentido y referencia identitaria muy fuertes para los sujetos individuales responsables de las escuelas que aquellos generaron. En el caso que se expone a continuación, no se trata sólo de sostenes y sentidos potentes y de marcas profundas, sino de una magnitud organizacional que ha requerido, a su vez, la reproducción de experiencias escolares similares a nivel prácticamente masivo. Esta *capacidad reproductora*, como también ya se ha manifestado, es otro de los aspectos que interesan a los fines del objetivo de acción de esta tesis. Por esta razón y a pesar de las diferencias históricas y contextuales que deben ser consideradas, la pequeña escuela brasileña del Campamento "Jair Antonio Costa" del MST fue incluida en esta investigación. Complementariamente, se incorporaron observaciones y testimonios recogidos por parte de los docentes formadores de escuelas como ésta y de sus propios alumnos, en el Instituto de Educación "Josué de Castro", perteneciente al ITERRA<sup>257</sup> y ubicado en Veranópolis, R.S.

#### **El contexto mayor y diferencias relativas con Argentina**

El Movimiento de los Sin Tierra surge, se expande y se consolida en el contexto del retorno de Brasil al estado de derecho, coincidiendo su creación con la convocatoria a elecciones nacionales (1984), tras veinte años de dictadura. Precisamente, las luchas regionales por la propiedad de la tierra<sup>258</sup> de diversos movimientos campesinos, retomadas en las postrimerías del largo régimen militar, estaban confluyendo en una organización a escala nacional a fines de los '70. Ya en 1964, vale recordar, los propios militares conservadores habían aprobado el llamado Estatuto de la Tierra, una ley de reforma agraria que sería letra muer-

---

257. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

258. Viejas luchas que comenzaron a fines del siglo XIX y que se habían reiniciado tras un largo período de represión.

ta para el poder y bandera de lucha para los movimientos sociales. Esto había ocurrido en el contexto de las expectativas populares generadas por el gobierno constitucional previo, el de João Goulart, y de las presiones de EE.UU. para que se descomprimiera el conflicto social en América Latina, en el marco de la Guerra Fría. La cruenta historia de represión de estas luchas durante la larga dictadura y las múltiples y diferentes presiones populares desencadenadas por la primavera democrática iniciada en 1985, propiciaron un cambio transitorio de las relaciones de fuerzas que habilitaron una modificación jurídica sustantiva: la reforma de la Constitución sancionada en 1988. El nuevo texto incorporó un conjunto de reconocimientos formales de derechos y de nuevos institutos jurídicos. Entre éstos, la función social de la propiedad (art. 5°); el reconocimiento de la reforma agraria como política agrícola del Estado Federal a ser planificada, y la competencia de la Unión para expropiar inmuebles rurales que no cumplieran con su función social (artículos 184° y subsiguientes)<sup>259</sup>. Sin embargo, las posibilidades de ejercicio efectivo de la mayoría de estos nuevos derechos fue premeditadamente entorpecido por argucias introducidas en el discurso jurídico del propio texto constitucional, dejando su tortuosa interpretación en manos de una judicatura mayoritariamente continuadora del orden preexistente<sup>260</sup>. La función del MST y de otros movimientos campesinos fue entonces la de forzar un acercamiento entre el reconocimiento formal de los derechos de éstos sobre la tierra y su posibilidad de ejercicio efectivo. Con la llegada al gobierno del Partido de los Trabajadores (PT), los propósitos del MST se amplían: acelerar la implementación de la Reforma Agraria en el marco de una lucha de horizontes más amplios (más allá del orden capitalista), contra el agronegocio y por una producción ecológicamente sustentable de una tierra de la que somos parte. También el propio movimiento se ha ampliado: sus campamentos y asentamientos se han ubicado ya en veintitrés estados y en el Distrito Federal; en ellos viven y luchan unas trescientas cincuenta mil familias asentadas y cientos de miles acampadas y en dos mil escuelas públicas se han educado unos ciento sesenta mil niños y adolescentes<sup>261</sup>; todo un movimiento de masas.

En Argentina, en cambio, el debate por la propiedad de la tierra y la necesidad de una reforma agraria fue siempre silenciado desde el discurso hegemónico y sólo por un breve lapso histórico la preocupación por una justicia distributiva al respecto llegó a tener jerarquía constitucional (Constitución Argentina de 1949, Art. 38°). Las luchas campesinas tuvieron un comienzo de organización

---

259. Además de reconocer el derecho originario de los aborígenes sobre sus tierras (art° 231).

260. Marés, Carlos Federico: La propiedad de la tierra en la Constitución brasilera de 1988; en revista "El Otro Derecho", N° 31-32, agosto de 2004, ILSA, Bogotá D.C., Colombia.

261. Datos recogidos en oportunidad del viaje de reconocimiento y entrevistas al Campamento "Jair Antonio Costa" y al ITERRA (2008).

en la década previa al golpe de estado de 1976, impulsadas por una militancia vinculada a la Iglesia Católica postconciliar y al movimiento cooperativo rural, particularmente en el norte argentino. Su expresión más combativa fue la de las Ligas Agrarias, creadas en 1970 y brutalmente reprimidas por los militares de la última dictadura. En 2006 fueron relanzadas como organización, en el contexto de la lucha de un comparativamente pequeño pero activo movimiento campesino: el Mocase<sup>262</sup>, que actualmente agrupa unas ocho mil quinientas familias y ha optado por incidir en las escuelas públicas del entorno para la educación de sus niños y jóvenes y proyectar una "Universidad Campesina" para sus dirigentes<sup>263</sup>.

Esta apretada descripción permite observar el carácter masivo y minoritario que, respectivamente, ha tenido y tiene la lucha campesina en Brasil y Argentina<sup>264</sup>. Por ende y más allá de las obvias diferencias territoriales y demográficas entre ambos países, son notorios los desniveles de politización alcanzados por uno y otro campesinado. En un estudio que pretenda aproximarse a una explicación de estas desigualdades relativas, no debería omitirse –entre otros múltiples y complejos factores y procesos– el carácter intensivo y extensivo que ha tenido en cada geografía nacional la producción agrícola, dadas las condiciones climáticas y edafológicas respectivas; la incidencia de esto en las proporciones de población rural de cada país<sup>265</sup>; las expectativas sociales generadas por el cambio en las políticas y la legislación laboral a favor de los trabajadores durante los gobiernos de Getúlio Vargas y Juan Domingo Perón; las diferentes posturas de las respectivas dictaduras militares en materia de industrialización y reforma agraria (Brasil: 1964/84 y Argentina 1966/73 y 1976/83); los pesos políticos relativos de las oligarquías terratenientes, y el comportamiento institucional diferenciado de las iglesias católicas nacionales con respecto a las víctimas del orden hegemónico en cada país, tanto en dictadura como en democracia.

En cuanto a la historia y situación actual, material y simbólica, del sistema

---

262. Movimiento Campesino de Santiago del Estero.

263. Michi, Norma: Tesis de Doctorado: "Movimientos campesinos y educación – Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero – VC"; Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2008.

264. Para una perspectiva más amplia al respecto puede consultarse también un viejo artículo de Oscar Oszlak: "Reforma Agraria en América Latina: una aproximación política", publicado en "Internacional Review of Community Development", N° 26, 1971, Piazza Cavalieri di Malta, 2 – Roma.

265. Brasil: 64% en 1950; 55,10% en 1960; 44,20% en 1970; 33,80% en 1980; 25,30% en 1990; 18,90% en 2000 y 13,40% en 2010. Argentina: 34,70% en 1950; 26,40% en 1960; 21,10% en 1970; 17,10% en 1980; 13% en 1990; 10,50% en 2000, y 8,60% en 2010. Fuente: ONU, *World Population Prospects: The 2004 Revision Population Database*; en Latinoamericana, Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe; Sader, E.; Jinkings, I.; Nobile, R. y Martins, C. (Coordinadores); São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006.

público de enseñanza en la que se inserta la escuela del MST analizada, cabe destacar algunas diferencias importantes en relación con la historia y situación presente del equivalente argentino que contextualiza a las demás experiencias escolares incluidas en esta tesis. No obstante y antes de pasar a la comparación propuesta, cabe enfatizar que, siendo ésta una escuela rural de un movimiento campesino, será analizada haciendo foco en la situación pasada y presente de la educación escolar para el campo, dentro de las políticas, regulaciones y sistemas que el Brasil ha destinado a sus clases populares en general. En este sentido, al comparar estas regulaciones y dispositivos para el caso argentino, cabe recordar que la única escuela que, en principio había sido incluida y analizada específicamente desde su condición de rural, fue luego presentada como "el caso que no fue". Recuperando la justificación de su exclusión en el contexto que a continuación será descripto, es al menos admisible conjeturar que esto no fue mera casualidad<sup>266</sup>.

- "El derecho a la educación fue, a lo largo de los años, negado a las clases más pobres de la población brasileña"<sup>267</sup>. Esta negación fue equivalente a imposibilidad para la mayoría de los campesinos: un conjunto muy heterogéneo, integrado por "agricultores, extrativistas, cazadores, ribereños, pescadores, indígenas, *quilombolas*, propietarios, arrendatarios, medieros y estancieros"<sup>268</sup>. El núcleo originario de esa multitud de trabajadores rurales lo constituyó la mano de obra esclava de los latifundios en que se organizó la explotación de un territorio tropical inmenso, apto para la producción intensiva de monocultivos regionales como el café y el azúcar (la economía *café-com-leite*) y la extracción del oro por seres literalmente enterrados durante días en los socavones de Mina Gerais. En ese contexto de extrema violencia material y simbólica, era lógico que sus *propietarios*, la oligarquía terrateniente brasileña, considerara antieconómica y peligrosa la educación de los millones de esclavos que fueron comprados durante los períodos colonial e imperial y la de sus descendientes. Después de la tardía abolición formal de 1888, la cultura de la relación amo-esclavo se continuó en una cultura de servidumbre, favorecida por la desprotección

---

266. Excepción hecha de la Escuela "Huellas" de Entre Ríos o "el caso que no fue", sólo una de las experiencias relatadas se ubica también en un medio estrictamente rural: la escuela "Piedra que Suena" de la meseta patagónica de Río Negro; sin embargo, ésta fue analizada desde su condición de institución dirigida por una docente aborigen y con un proyecto pensado para niños que en su mayoría pertenecían a etnias originarias.

267. Pontes Furtado, Eliane D., "*Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil*"; en Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú, Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC, Roma, 2004. Las citas correspondientes a esta publicación son de traducción propia.

268. Idem.

de trabajadores aislados en haciendas enormes dentro de una geografía que todavía hoy desafía los esfuerzos por tornarla accesible. En los inicios del siglo XX, aún quedaban generaciones de blancos con la *saudade* de la madre-negra (nodriza) que los había alimentado con su leche y sus leyendas africanas<sup>269</sup>. Hoy, las mujeres del 44% de afrodescendientes que conforman la población brasileña todavía alimentan la cultura machista de la elite blanca y el carnaval carioca es la cara *favelada* de una negritud devenida en lucrativo símbolo de la vitalidad sensual de los *povos novos*, como los llamó Darcy Ribeiro. Esta fue la matriz antropológica de una sociedad dual, apenas atemperada por la inmigración europea y asiática que arribó ya entrado el siglo precedente.

- La crisis financiera mundial de 1929 indujo a reformas económicas y cambios políticos drásticos en los países tradicionalmente agroexportadores. Brasil inició en los años '30, Estado Novo varguista mediante, una política de industrialización sustitutiva e incluso de desarrollo de la industria de base que generó transformaciones profundas en la estructura productiva nacional conocidas como el *milagro brasileiro*. Esto se tradujo en un acelerado proceso de urbanización<sup>270</sup> y en una nueva división regional del trabajo dirigida por la expansión capitalista del Centro-Sur, a expensas de las economías agropecuarias más vulnerables, como la del Nordeste, que se convirtieron en expulsoras masivas de su población rural hacia las favelas de las grandes periferias urbanas. "El sector rural queda olvidado por las políticas públicas y, dentro de él, la escuela del campo (...) como si el fin de lo 'rural' fuese un resultado normal, previsible y aún deseable de la modernización de la sociedad (...) cae una especie de ostracismo que parecía indicar que los problemas de la educación del campo/medio rural no existirían más porque el propio concepto de población rural estaba predestinado a desaparecer"<sup>271</sup>. Las preocupaciones educativas del Estado se centran en las necesidades de capacitación de la nueva clase obrera industrial y la legislación laboral de entonces trata de paliar los -también nuevos- conflictos sociales. Para las tensiones que genera en la masa campesina la ausencia del Estado, se propone una reforma agraria pensada más como promesa disuasoria de la protesta que como política de desarrollo rural. Las últimas décadas del siglo XX acentuarán estos con-

---

269. Oliveira, Francisco, "Brasil", en Sader, E. y otros; op. cit.

270. En 1940 el 70% de los brasileños vivían en zonas rurales; en 2004 sólo quedaba en el campo un 25% de la población (Pontes Furtado, E., op. cit.).

271. Silva, I.H.; Morais, T.C. & Bof, A (2003) "A educação no meio rural do Brasil", mimeo; en Pontes Furtado, E., op. cit.

flictos con la *financierización* de la economía<sup>272</sup>, la agricultura devenida en un agronegocio de capital intensivo a gran escala y sus productos en commodities que cotizan en bolsa. Un giro moderado de las políticas sociales y educativas para atender las décadas de luchas que estos conflictos desataron, recién llegará en los comienzos del presente siglo, cuando un dirigente obrero metalúrgico, hijo de un *pau-de-arara*<sup>273</sup> y una ex-militante guerrillera urbana se sucedan como presidentes del Brasil por el Partido de los Trabajadores (Ignacio Lula Da Silva y Dilma Rousseff). Comienza con ellos una tensa apertura a las reivindicaciones del MST y de otros movimientos campesinos en materia de reforma agraria, a su modo de concebir la educación para el campo y a las demandas de reconocimiento de sus escuelas como escuelas públicas.

- En este contexto, el inicio de la conformación de un sistema educativo de alcance nacional y de regulaciones jurídicas federales de los derechos de los distintos grupos poblacionales al respecto será tardía:

En este sentido y para un análisis comparado sobre la feminización del magisterio en Brasil y Argentina, la investigadora argentina Silvia C. Yannoulas toma como instituciones fundantes del normalismo en uno y otro país a la "antigua Escola Normal de São Paulo – hoy denominada Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus 'Caetano de Campos- (...) y a la antigua 'Escuela Normal de Paraná – hoy denominada Escuela Normal Superior 'José María Torres', Provincia de Entre Ríos/Argentina"<sup>274</sup>. Lo significativo es que la Escuela Normal de Paraná (primera de Argentina) es creada por D. F. Sarmiento en 1870, mientras que la creación de su homónima paulista ocurre recién en 1930. Ésta tiene lugar, en el contexto del surgimiento del ya mencionado Estado Novo y de la movilización de una elite de intelectuales y pedagogos que abogaban por una nueva política educativa a escala nacional<sup>275</sup>. Pero, quizás, lo más significativo sea que la primera ley que unifica las regulaciones jurídicas en materia de educación a nivel federal<sup>276</sup>,

---

272. Expresión utilizada por Emir Sader.

273. Expresión que designa indistintamente a los migrantes nordestinos que viajaban hacia el sur y a los precarios vehículos que los transportaban.

274. Yannoulas, Silvia C., "Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina (1870-1930)"; en Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, n° 178 p. 713-738, set./dez. 1993.

275. Sus ideas son plasmadas en un manifiesto que es recordado en la historia de la educación brasileña con la inequívoca designación de "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)". Entre los firmantes figuran Anísio Teixeira y Lourenço Filho, junto a otros intelectuales que se dirigen al pueblo y al gobierno de la Segunda República, demandando una *reconstrucción* de la educación del Brasil (Ver Gadotti, Moacir, Historia de las Ideas Pedagógicas, Siglo XXI, México, 1998).

276. Tras un largo período histórico (que tuvo origen en las políticas del Imperio) en que la educación

la Ley de Directrices y Bases (N°4.024) debió esperar su sanción hasta 1961. Ahora bien, la atención de las necesidades específicas de la educación rural llega recién en 1996 con la nueva LDB<sup>277</sup>. Nótese que el retraso relativo que quiere destacarse se refiere a la atención de los derechos educativos de las clases populares, en particular campesinas, en la historia de las políticas públicas nacionales de esta sociedad dual. En consecuencia, esto tiene que ver, sobre todo, con el proceso de universalización efectiva de la educación primaria en el Brasil y, y, más precisamente, con el acceso de la población rural a este nivel de enseñanza<sup>278</sup>.

- Al respecto cabe señalar que a comienzos del siglo XX la tasa de analfabetismo en este país ascendía al 65%<sup>279</sup> (6.348.000 habitantes<sup>280</sup>); que un año después que Paulo Freire publicara su primera obra en 1959<sup>281</sup>, esta tasa era aún de casi el 40%, habiendo crecido en números absolutos a 15.964.000; que recién en el censo de 2010 esta proporción había descendido de los dos dígitos (9,6%) y que, mientras los habitantes analfabetos de *raza blanca* de 15 y más años representaban el 5,9%, los de las razas *parda* y *negra* ascendían al 13,0% y 14,4% respectivamente y los descendientes de pueblos originarios llegaban al 23,3% (los *pretos* analfabetos de más de 60 años, al 41,5% y los indígenas, al 51,3%)<sup>282</sup>; que la escolaridad media de la población del mismo tramo de edad que vivía en zonas rurales era de 3,4 años en 2001; que la tasa de analfabetismo para este grupo poblacional casi llegaba al 30% (29,8%) en el año 2000 (en el Nordeste alcanzaba al

---

brasileña estuvo descentralizada en los estados.

277. En su artículo 28° la LDB N° 9394/96 establece que el sistema de educación básica para la población rural deberá adecuarse a las peculiaridades de la vida rural y de cada región, especialmente en lo atinente a: contenidos curriculares, metodologías, organización escolar (incluido el calendario) y naturaleza del trabajo rural.

278. Muy diferente es la historia de la educación de nivel medio y superior en el Brasil, que tiene entre otros hitos a las iniciativas vinculadas con la educación de las clases dirigentes durante la Primera República por parte de las cofradías de elites positivistas que bregaban por una educación laica para una modernidad iluminista y a las políticas de educación e investigación de postgrado llevadas a cabo por la dictadura nacionalista y desarrollista iniciada en 1964.

279. Cifra que superaba holgadamente al total de la población argentina que, cinco años antes, era de 4.123.800 de habitantes. [http://webiigg.sociales.uba.ar/pobmigra/archivos/Ramiro\\_Flores/Cr](http://webiigg.sociales.uba.ar/pobmigra/archivos/Ramiro_Flores/Cr), consultado el 7/4/14, 21 hs.

280. Germán Rama, en su estudio *Educación y Democracia*, publicado en Buenos Aires en 1978 por UNESCO/CEPAL/PNUD, la hace ascender al 80%, incluyendo probablemente a los niños de 10 a 15 años.

281. *Educação e atualidade brasileira*, Universidad Federal de Recife, 1959.

282. Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CADPI; FIDA, 2012 (Cabe recordar que en Brasil subsiste un proporción muy alta de pueblos originarios cuyos miembros no están registrados como ciudadanos de la Unión y, por ende, no están incluidos en estas estadísticas) [www.ifad.org/english/indigenous/pub/documents/tnotes/brazil.pdf](http://www.ifad.org/english/indigenous/pub/documents/tnotes/brazil.pdf) (consultado el 8/4/14 a las 14,30 hs.).

42,7%)<sup>283</sup>. A su vez, aquella escolaridad media de la población campesina no puede dejar de relacionarse con el hecho que, aproximadamente, la mitad de las escuelas rurales ofrecían en 2002 sólo la enseñanza fundamental de 1ª a 4ª serie. A todo esto debe sumarse que los docentes rurales presentaban una calificación profesional más precaria que sus compañeros del medio urbano (el 21,8% de enseñanza media incompleta en el ámbito rural contra un 10,4% en el urbano) y que los primeros percibían una remuneración relativa menor; sin considerar la sobrecarga de trabajo, la alta tasa de rotación, la falta de transporte y de ayuda económica para su traslado.<sup>284</sup> **En síntesis**, una historia que muestra a las clases populares y, en particular, al campesinado brasileño obteniendo para sí una tardía e insuficiente atención de sus derechos y necesidades educativas; precariedad que se acentúa si se trata de población que, además de ser campesina, es afrodescendiente o aborigen y habita las regiones más empobrecidas del país, como el Nordeste. Sin embargo, esta postergación histórica, que en el Brasil afecta a grandes grupos poblacionales, ha dado lugar a conflictos y luchas sociales que, al menos desde el inicio del estado de derecho en 1985 y de los debates y presiones que desde entonces se sucedieron, se ha traducido en politización, movilización y organización de una proporción importante de sus víctimas. Este proceso se ha expresado, en parte, en movimientos sociales como el MST que han hecho de una educación pública, autónoma y, desde luego, popular, uno de los cimientos de su lucha.

- Específicamente, esta praxis pedagógica de los movimientos sociales y, en particular del MST, ha resignificado la educación rural como Educación del Campo. Si bien ha sido objeto de sistematización teórica, la educación del campo es en sí misma una práctica, que consiste en una lucha "por el derecho a la educación y por la construcción de un sistema público de educación que garantice el acceso del pueblo brasileiro que trabaja y vive del campo a una educación de calidad; también como un conjunto de prácticas pedagógicas que se referencian y al mismo tiempo ayudan a construir un proyecto de campo y un proyecto de educación desde los intereses sociales y las necesidades de formación de la clase trabajadora del campo; gestados desde el punto de vista y la trayectoria de lucha social de los movimientos sociales campesinos"<sup>285</sup>. Se trata entonces de una educación para la transformación de la vida campesina y del propio campo, dentro

---

283. Pontes Furtado, E., op. cit., pág. 55. Estos guarismos permiten inferir, además, los altos niveles de analfabetismo funcional de la población rural.

284. *Ibíd.*, pág. 63.

285. Caldart, Roseli Salete, "Teses sobre a Pedagogia do Movimento"; do Setor de Educação do MST e da Unidade de Educação Superior de ITERRA; Porto Alegre, junho de 2005, Mimeo, pág. 8. Traducción propia.



de una concepción mayor por una economía sustentable y una sociedad postcapitalista. Este es el sentido que, en líneas generales, ha comenzado a oficializarse en documentos públicos del Estado de la Unión como los del PRONERA y de organismos internacionales como la FAO.

- En Argentina, en cambio, el contexto en que debe comprenderse la atención de los derechos educativos del campesinado ha sido y es muy diferente.
- Como ya se ha expresado, la población rural argentina fue siempre escasa; particularmente en el territorio en el que se asentó y estructuró el núcleo fuerte de su economía agroexportadora: la pampa húmeda. Este territorio se terminó de ocupar durante la segunda mitad del siglo XIX, mediante el exterminio de su población originaria, el indio, y el reparto de sus tierras entre una pequeña elite social que se conformó en términos políticos, sociales y económicos como oligarquía terrateniente latifundiaría. La producción de granos y carnes en estas planicies se organizó de manera extensiva, con un empleo mínimo de mano de obra. Sólo una pequeña proporción de esta región fue ocupada mediante la colonización con inmigrantes, en parcelas mucho menores (que devendría luego en el componente rural de la clase media argentina, mayoritariamente urbana).
- Desde los inicios de este modelo de explotación agropecuaria, el gaucho<sup>286</sup> fue el recurso humano disponible. Díscolo y libertario en sus orígenes, fue preciso doblegarlo frente a sus patrones. Las levadas para las milicias que *limpiaron* el territorio de indios e impusieron el nuevo orden de la modernidad capitalista y la cárcel y el cepo de policías bravas y jueces de paz, secuaces de estancieros y pulperos, fueron los dispositivos que forjaron este sometimiento en el siglo XIX. Quizás sea *La Vuelta* de Martín Fierro la mejor alegoría de este logro cultural<sup>287</sup>.
- Al sur y al norte de la Pampa Húmeda, se desarrollaron otras economías basadas en la explotación agropecuaria. Al sur, en la Patagonia, la producción lanar fue durante muchas décadas un componente importante de la producción exportable. En el norte, en la región chaqueña, la fabricación del tanino (extraído del *quebracho colorado*) y la explotación del algodón; en el noroeste, del azúcar en Tucumán y Jujuy, y en el nordeste, la yerba mate en Corrientes y Misiones, fueron emblemáticas tanto como formas de

---

286. Mayoritariamente mestizo de blanco español y aborigen de estas pampas.

287. José Pablo Feinmann es insistente al respecto en sus escritos e intervenciones periodísticas. "*Martín Fierro y César González*"; *contratapa de Página/12*, domingo 25/8/13, es una breve argumentación en este sentido.

producción a través del uso intensivo de mano de obra como de disciplinamiento de este recurso humano. Los intentos de sindicalización rural y de reclamos de derechos elementales fueron reprimidos brutalmente<sup>288</sup>. Estas represiones no sólo fueron recogidas por la historia, sino por la literatura, el cine y el arte en general; las más recientes (desde la última dictadura hasta el presente) están siendo juzgadas por los tribunales competentes.

- El grueso de la lucha de los trabajadores tuvo lugar, en cambio, en las grandes ciudades argentinas, en particular en Buenos Aires y su Conurbano, que acompañaron una historia demográfica congruente con la estructura productiva argentina: con un campo expulsor que ofrecía escasas oportunidades de ocupación y duras condiciones de trabajo y una industrialización sustitutiva temprana que atrajo primero a la gran inmigración extranjera y luego a la migración interna y de países limítrofes. Se conformaba así la Argentina sociedad de masas, que ya a mediados del siglo pasado concentraba en sus ciudades a dos tercios de su población y que actualmente contiene a más del 90%. Resulta entonces plausible que la politización de estas masas urbanas se expresara en partidos y movimientos populares de raigambre urbana y que las bases de la legislación laboral que comenzó a satisfacer las demandas de aquellas las estableciera el más masivo de ellos: el peronismo. Para intentar paliar la desprotección del campesinado disperso, el entonces Secretario de Trabajo, coronel Juan D. Perón elevó un proyecto de Estatuto del Peón Rural, que se sancionó en 1944. De magro cumplimiento y derogada finalmente en 1980 por la última dictadura cívico militar, esta línea de protección laboral será retomada recién a fines de 2011, con la sanción del Régimen de Trabajo Agrario. Sin embargo, la lucha gremial del trabajador rural sigue siendo, en general y hasta hoy, muy precaria y su dirigencia, cooptada por las organizaciones patronales.

- Para *civilizar* primero a aquella barbarie ya *doblegada* e integrar luego a la masiva inmigración que llegaba por el Atlántico hubo que imponer "una lengua única, enseñar la nación y transmitir la cultura moderna"<sup>289</sup>. Este fue el mandato ideológico de toda una generación de políticos e intelectuales decimonónicos. El más notable de estos, Domingo Faustino Sarmiento, transforma este mandato en proyecto nacional y comienza a ejecutarlo como presidente de la República, creando la primera Escuela Normal argentina: la Escuela Normal de Paraná en 1870, con la que se inicia un

---

288. En algunos casos, al igual que en las ciudades y no casualmente, esta rebeldía fue alentada por el componente inmigratorio (anarquista, sobre todo) de la protesta criolla.

289. Carli, Sandra, *Educación Pública. Historia y promesas*; en *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Feldfeber, Myriam (comp.); Noveduc; Buenos Aires, 2003; pág. 13.

proceso de expansión de estas instituciones que proveerá al nuevo sistema de miles de maestros, misioneros laicos de la pedagogía normalista. El otro hito fundante al respecto será, pocos años más tarde, la sanción de la Ley N° 1420 en 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca. Ésta establecerá los principios, la organización, el alcance y el modo de funcionamiento del sistema educativo nacional para la enseñanza primaria obligatoria y gratuita de todos los niños de seis a catorce años, que extenderá también a los "adultos ineducados". A tal fin, "cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley" (Art. 5°). En este afán de cobertura total del territorio y su población, comprometerá al Estado Nacional a crear escuelas especiales de enseñanza primaria en cada ámbito donde se reunieran por lo menos cuarenta adultos ("cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos...") y escuelas ambulantes "donde, por hallarse muy diseminada la población, no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas" (Art. 11°). Para las escuelas ubicadas en la *campaña* (rurales) incluye las "nociones de agricultura y ganadería" dentro del "mínimum de instrucción obligatoria" (Art. 6°). Comprobando que estas escuelas atendían a la mayoría del alumnado que por entonces recibía educación primaria, se crea en un campo próximo a Paraná, en 1904, la primera escuela para maestros rurales en Argentina y América del Sur: la Escuela "Juan Bautista Alberdi". La iniciativa corresponderá esta vez al gobierno provincial de Entre Ríos<sup>290</sup>. La modalidad de educación rural recién será federalizada en 2006 con la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y su funcionamiento reglamentado por el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 128 del año 2010.

- Ahora bien, el relato sobre los procesos y factores que contribuyeron a este precoz desarrollo del sistema educativo argentino y a sus logros comparativos de mayor inclusión y escolarización de la población rural, permite comprender por qué, en el caso de este país, las políticas educativas distan mucho de admitir, al menos, una educación de signo decididamente transformador, orientada a desnaturalizar las actuales condiciones de vida de la población campesina, alentar la conciencia de sus derechos y contribuir a su movilización y organización para un acceso justo a la propiedad de la tierra, para un cambio hacia modalidades de producción ecológicamente sustentables y para la adopción de una democracia radical

---

290. Consejo General de Educación – Gobierno de Entre Ríos, "Doscientos años de educación entrerriana", Paraná, 2010.

como estilo de vida y forma de gobierno. Sí se ha llegado a organizar una modalidad de educación que reconoce la diversidad de grupos sociales que comprendidos en una "nueva ruralidad"; que considera la necesidad de atender el "desarrollo rural local"; que prevé modalidades de educación para la "agricultura familiar" y que, en general, contempla una gama de múltiples opciones de organización escolar, desarrollo curricular y prácticas docentes para atender, en lo posible esta diversidad de situaciones de vida y contribuir, al mismo tiempo, a mejorar su capacidad productiva, sin avanzar en un discurso crítico sobre el statu quo de la economía agropecuaria argentina. En fondo, se trata de un discurso que trata de conciliar la condición del campesinado como recurso humano y sujeto de derecho<sup>291</sup>.

En síntesis, los procesos históricos que se acaban de comparar sucintamente han permitido observar la relación que, en cada país, tuvieron las condiciones edafológicas y climáticas que hicieron factible un tipo y estructura de producción económica inicialmente sólo extractiva y agropecuaria (diversificada y complejizada luego a lo largo del tiempo); un flujo de poblamiento en el que se sostuvo un sistema de explotación del trabajo humano al servicio de esta economía; un proceso político institucional con poder para imponer el orden jurídico y social que requerían las clases dominantes, y una hegemonía cultural que se construyó para tratar de obtener los niveles de aceptación, naturalización y legitimación necesarios para sostener y reproducir dicho orden. En núcleo histórico de esta construcción hegemónica fue confiado a sendos sistemas educativos. El foco de este relato estuvo puesto en los procesos económicos, sociales, políticos y educativos que tuvieron lugar en las zonas rurales de Brasil y Argentina, respectivamente. También, en los distintos niveles de conflictividad, movilización, organización y lucha campesina que provocó este orden de dominación y explotación. Todo esto permite comprender los diferentes grados de politización de las respectivas poblaciones campesinas y las respuestas político-educativas que hasta ahora han recibido de sus Estados.

### **La experiencia en sus contextos locales**

Las entrevistas y observaciones que se realizaron para registrar la información necesaria para el relato de esta experiencia tuvieron lugar en distintos escenarios (julio de 2008): el Aeropuerto de la ciudad de Porto Alegre; la sede del MST en esta ciudad; el Campamento "Jair Antonio Costa", ubicado en el Gran Porto Alegre, y el Instituto de Educación "Josué de Castro" de la ciudad de Veranópolis, a 170 kilómetros al norte de esta capital de Río Grande do Sul.

---

291. Consejo Federal de Educación, "Educación rural en el sistema educativo nacional"; Buenos Aires, 2010.

En estos cuatro lugares fuimos recibidos<sup>292</sup> por numerosas personas, todas integrantes del Movimiento. Sin embargo, la caracterización de los contextos locales del relato construido a partir de todos estos testimonios hará foco en los espacios donde se ubicaron las experiencias educativas propiamente dichas y desde ellas hacia los entornos más amplios (la Ciudad y el Estado al que ésta pertenece). Estas experiencias fueron la del Campamento sede de la escuela observada y la del ITERRA, sede del instituto de capacitación docente visitado.

La escuela itinerante<sup>293</sup> y toda la experiencia educativa que la incluye (el propio MST en la singularidad la vida cotidiana del Campamento "Josué de Castro") está situada en el Gran Porto Alegre a unos cuarenta kilómetros de esta ciudad, cuando la trama urbana se va abriendo hacia grandes espacios rurales. Esta conurbación está conformada por un conglomerado de 31 municipios que articulan su vida social en torno a la ciudad capital del Estado de Río Grande do Sul, de aproximadamente un millón y medio de habitantes.

El campamento ocupa una pequeña extensión 6 has. de un predio de 65, cedida en préstamo por un asentamiento del MST<sup>294</sup>. Se trata de un grupo que fue desalojado violentamente por la policía del campo que había ocupado. Ahí permanecerá hasta que logre tomar otras tierras e iniciar un nuevo y largo proceso en busca del reconocimiento de su propiedad colectiva o individual<sup>295</sup>. Por ahora cultivan en el terreno cedido una huerta para su subsistencia (mandioca, zapallo, batata, verduras...). Los compañeros del asentamiento no sólo comparten con el grupo su tierra sino que mantienen en reserva el 20% de la superficie como contribución a la preservación del monte nativo y su biodi-

---

292. El que suscribe y una joven tesista.

293. Modalidad especial de escuela reconocida oficialmente, por entonces, en seis estados del Brasil, cuya denominación alude al acompañamiento de estas escuelas en todo el proceso de tomas, marchas, ocupaciones y nuevas tomas por parte de un colectivo campesino, que tiene lugar en forma previa al asentamiento de esa comunidad una vez que se le ha otorgado la tierra en propiedad.

294. El *campamento* es una modalidad de organización provisoria en el proceso de lucha por la tierra. Una vez que se obtiene de las autoridades el reconocimiento formal de propiedad, se conforma el *asentamiento*, un modo de organización social y productiva con expectativas de permanencia. Las típicas carpas de lona negra son progresivamente reemplazadas por sólidas construcciones y se realizan las inversiones para una producción cooperativa más diversificada.

295. "El proceso de lucha por la tierra que encararon las familias tiene como uno de sus propósitos iniciales que el INCRA les adjudique formalmente un campo en el cuál construir el asentamiento. Este instituto, responsable de llevar adelante la "reforma agraria", interviene en el proceso de desapropiación de tierras improductivas y en la asignación a cada familia de una parcela, cuya superficie varía según las condiciones de productividad de la zona. Las familias llegan desde el campamento en el que ya estuvieron debatiendo sobre la forma de organización del asentamiento. En el momento de adjudicación, tienen que realizar una primera opción entre la producción colectiva y la "individual". Si bien el movimiento promueve desde un inicio la organización cooperativa de la producción y de la reproducción de las familias, muchas de ellas optan por recibir su parcela para encarar la producción (y reproducción) en forma familiar. A partir de este momento, la tarea se centra en hacer posible la subsistencia de los asentados y promover el "desarrollo económico y social" de las familias que conquistaron la tierra" (Michi, Norma: Tesis de doctorado ya citada).

versidad<sup>296</sup>. Desde el MST parece asumirse como una muestra a muy pequeña escala de la utopía concreta que preside su lucha: el suelo como contenedor de la vida de la que somos parte y no como recurso explotable por los agentes de un sistema depredador.

Los acampados son hijos o nietos de campesinos que migraron a Porto Alegre o a alguna de las pequeñas ciudades de su periferia (como Canoas, São Leopoldo y Sapiranga). No han llegado allí desde convicciones reivindicativas o desde una historia de lucha, sino, más bien, desde la situación límite de no tener ya otra opción: **"cuando no tienen ya ni qué comer, no tienen ni el poroto y el arroz, es que entienden que solamente a través de la organización es que van conseguir mejorar la condición económica"** ("Arajá", pág. 12).

Han conocido el movimiento a través de sus miembros, en reuniones organizadas en casas de familia, sindicatos e iglesias, y de visitas previas al Campamento.

Los acampados de "Josué de Castro" mantienen buenas relaciones con algunas instituciones locales que los apoyan, con el Centro de Salud próximo; pero las relaciones con el gobierno municipal de Porto Alegre son tensas. Hace cuatro años que esta ciudad está siendo gobernada por el PMDB, el tradicional partido de centro derecha brasileño, y su intendente va por la reelección.

La emblemática ciudad que fuera sede del Foro Social Mundial, símbolo de la resistencia frente a otro símbolo, Davos, foro donde se han diseñado estrategias de política económica para el orden neoliberal globalmente dominante, ha ingresado en otro clima de época, de un cierto desencanto depresivo. La prensa local refleja sin embargo algunas marcas del largo período petista que parecen indelebles: todos los partidos que habrán de participar en pocos meses de las elecciones se han cuidado de incluir en sus plataformas al presupuesto participativo, uno de los dispositivos más reconocidos de la planificación urbana del PT.

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).

La justicia estadual, por su parte, intenta judicializar la lucha de los militantes

---

296. Se trata de una disposición del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) respetada desde las propias convicciones.

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 subjetivamente<sup>297</sup>, pero el modo de asumir su cotidianidad al interior del Movimiento contagia energías.

Esto ocurre tanto en el campamento (Gran Porto Alegre) como en el instituto de capacitación ubicado en las afueras de Veranópolis, en un monasterio cedido casi totalmente por una congregación religiosa para las actividades del ITERRA<sup>298</sup>. Los entornos sociales y económicos de uno y otro son muy contrastantes.

Veranópolis es una pequeña pero próspera ciudad (de poco más de veinte mil habitantes), distante 170 kms. de Porto Alegre, en plena Sierra Gaucha (705 m. de altura), privilegiada por su clima y rodeada de viñedos y manzanares.

En este entorno bello y recoleto y en una infraestructura pensada para la vida contemplativa, tiene lugar la formación de una buena parte de los docentes, técnicos en salud y agrotécnicos del MST. También se forman sus jóvenes pedagogos mediante convenio con universidades públicas.

Los espacios verdes del predio están totalmente ocupados por la huerta que cultivan los alumnos para su autosubsistencia. Junto a la huerta y en algunas aulas, transcurrieron nuestras entrevistas.

## • **Campamento "Jair Antonio Costa"**

### *Una referente significativa*

"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.

---

297. 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 si obtener el voto popular desde 2005. A nivel Federal, el PT continuaba gobernando en la persona de Dilma Rousseff, sorprendida por protestas sociales diversas. En este marco de tensiones y distensiones, el MST continuaba su lucha.

298. En el mismo edificio funcionan, además, un instituto de enseñanza privada y dependencias de la Universidad de Caixias do Sul.

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.

### ***Una escuela en un movimiento que educa***

En congruencia con la opción metodológica de esta tesis, en relato y análisis que se realiza a continuación privilegia las fuentes primarias de información obtenida en terreno por sobre el vasto material de investigación y ensayo disponible sobre el MST y aún sobre el dossier que al respecto se me entregara en oportunidad de mi breve estadía en la sede del ITERRA, en Veranópolis.

En el caso del Campamento "Josué de Castro" la larga entrevista a "Arajá", los breves intercambios con algunos militantes, lo observado y aún lo registrado en imágenes, serán analizados en clave educativa.

Sin embargo, no es posible obviar lo que los propios pedagogos del Movimiento proponen considerar al respecto: "El MST tiene una pedagogía que es el modo a través del cual, históricamente, viene formando el sujeto social (colectivo) de nombre 'Sin Tierra' y que cotidianamente educa a las personas que de él forman parte. Esta es la 'Pedagogía del Movimiento Sin Tierra', cuyo sujeto educador principal es el propio Movimiento; no sólo cuando trabaja en el campo específico de la educación, sino también y principalmente cuando su dinámica de lucha y de organización expresa e interioriza<sup>299</sup> un proyecto de formación humana que comienza con el enraizamiento de los sin tierra en una colectividad que no niega su pasado y proyecta un futuro que ellos mismos podrán ayudar a construir. Y es hacia esta pedagogía que precisamos mirar para comprender y hacer avanzar las experiencias de educación y de escuela del propio MST"<sup>300</sup>.

---

299. Traducción de la expresión portuguesa "intencionaliza".

300. Caldart, Roseli Salete, "Teses sobre a Pedagogia do Movimento"; Porto Alegre, 2005 (Mimeo que sintetiza sus análisis a partir de los diálogos con estudiantes de los cursos de Pedagogía de la Tierra -organizados por la Vía Campesina- y de la Especialización en Educación del Campo, ITERRA/UnB, en el período



### *Justicia distributiva en la escasez*

Las familias acampadas vienen de una dura y despiadada lucha por la vida en la periferia urbana del Gran Porto Alegre. **"Adquirieron todo lo que no sirve de la ciudad" ("Arajá" pág. 12)**. Muchos son nietos o hijos de campesinos que vivían de lo que sembraban que tuvieron que aprender a vivir de lo que recolectaban en basurales. Han sabido de impotencia y desesperanza y el alcohol ha sido su evasión. **"...el problema con alcohol, que es muy serio, la bebida, la cuestión de la basura que es otro" (Ibídem)**. Hoy están desaprendiendo lentamente. **"Es un proceso muy en el tiempo de ellos (...) de dentro para afuera" (Ibídem)**.

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 INCRA<sup>301</sup> (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.

### *Lo íntimo, lo privado y lo público*

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, si 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.

---

2003/2005, además de su propia tesis de doctorado al respecto). Traducción propia.

301. Instituto Nacional de la Reforma Agraria.

### *Convivencia: límites y nuevos aprendizajes*

A través de esta modalidad<sup>302</sup> 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"** (Ibídem, 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.**

### *De la violencia a la coacción legítima*

En el ámbito de lo público y en el marco de un sistema que ha ejercido sobre ellos múltiples violencias, muchos acampados están aprendiendo a reemplazar la violencia física individual como recurso de sobrevivencia por la "coacción legítima, liberadora"<sup>303</sup> en la lucha colectiva por la tierra y esperan una oportunidad que les permita una nueva toma para sustituir aquel predio del cual fueron desalojados por la fuerza. **"Aquí a veces se muere (...) a veces nos llevamos un porrazo, pero uno se apoya en el compañero de al lado"** comenta uno de los militantes con los que compartimos una rueda de mate antes de irnos. Quizás la felicidad consista en la práctica de los principios y la lucha compartida, nos dice a manera de despedida (Ibídem, pág. 37).

### *Del machismo cultural a los derechos de los géneros*

La vida del campamento también les propone otros cambios existenciales. Han nacido y crecido en una atmósfera de machismo cultural y se encuentran en una comunidad donde se procura que las tareas y responsabilidades se compartan entre los géneros. Se encuentran, por ejemplo, con que los coordinadores se eligen en parejas; que los hombres se alternan con las mujeres en el cuidado de los niños de todos, de los que todavía no están en edad escolar y en una comunidad que, como ya se ha expuesto, no admite la violencia de género.

### *Los nuevos aprendizajes de la convivencia y trabajo comunitarios y de la lucha colectiva*

Por otra parte, la lucha social y el trabajo comunitario de los acampados exigen organización y disciplina. Para quienes vienen de una vida donde la desocupa-

---

302. De cuyo ejercicio fuimos testigos.

303. Dussel, Enrique, "Las transformaciones históricas del Estado moderno: tesis para interpretar las praxis antihegemónicas"; en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 12, núm. 36, enero-marzo 2007, pág. 11.

ción se combina con el trabajo eventual y donde la lucha colectiva no forma parte de los saberes previos, adaptarse a una cotidianeidad pautada por horarios comunes, tareas grupales, momentos de reflexión compartida y de silencio respetuoso del descanso de todos no es fácil. Tampoco lo es el aprendizaje de una lucha que tiene sus reglas; reglas que dejan la iniciativa de la represión violenta a los otros, a los defensores del orden que aspiran cambiar; son las reglas de una lucha de resistencia coactiva que intenta correr los límites sin acudir a la fuerza; tanto en las marchas como en los acampes a la vera de las rutas o en las ocupaciones pacíficas. Son también luchas en las que la resistencia se expresa en autolimitaciones: abstenerse de plantar semillas transgénicas o de comprar productos que simbolizan al sistema opresor.

### *El potencial formador de la lucha*

Por ello la "lucha social no tiene un objetivo en sí misma; no se lucha (...) porque la lucha eduque; se lucha porque hay situaciones que están impidiendo la vida humana o su plenitud. Es en esta actitud de enfrentar o de resistir contra lo que deshumaniza (o contra una forma de humanización que queremos superar) donde está el principal potencial formador de la lucha. Y esta dimensión requiere integrar nuestra intencionalidad pedagógica si lo que pretendemos es combinar un proyecto de educación con un determinado proyecto de ser humano"<sup>304</sup>.

En síntesis, esta experiencia de ser parte de un movimiento en lucha es en sí misma educativa y base de un profundo aunque lento cambio cultural. A ella se suma un conjunto de estímulos: completar la escolaridad obligatoria a través de la escolaridad nocturna para jóvenes y adultos en el propio campamento; el aliento a la lectura de lo que ofrece la biblioteca anexa a la escuela (en otra carpa de lona negra) y el apoyo a aquellos que quieren proseguir estudios, y el acceso a la información que brindan los diarios y a noticias que se difunden a través de una propaladora interna.

### *La experiencia del cuidado*

Después de una vida en la intemperie de afectos y cuidados, los acampados (niños y adultos) son sujetos de un conjunto de líneas de acción preventiva y reparadora de su salud: a través de la recuperación de saberes populares para una medicina natural ("**muchas infusiones, mucha pomada, mucha tintura que aprendemos a hacer**", "**Arajá**", Pág. 9) en el grupo responsable del sector

---

304. Caldart, Roseli Salette, op. cit., pág. 4; traducción propia.

salud; de una buena coordinación con el Centro de Salud más próximo (que lleva las historias clínicas de los acampados y asentados del MST en la zona) y de la provisión de agua potable por parte del municipio, luego de una terca lucha al respecto. También pudieron observarse actividades de educación física para los más pequeños.

### *Una escuela pública, popular e itinerante como centro*

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).

Pero no sólo está en el centro mismo del campamento sino que funciona abierta al campamento (lonas levantadas), expresando su integración a la vida cotidiana de los acampados: "**procuramos (...) no separar el espacio físico de ella, no es cerrada**" (Ibídem).

La centralidad y apertura instituida por el MST para sus escuelas tiene, además, tres atributos: se trata de escuelas **públicas, itinerantes<sup>305</sup> y populares.**

El MST viene luchando para que todas sus escuelas sean oficialmente reconocidas como públicas. Esto hasta ahora se ha logrado más fácilmente para las escuelas de enseñanza fundamental de los campamentos. Ellas son escuelas de jurisdicción municipal, consideradas como una modalidad especial por ser **itinerantes**: acompañan a los acampados en sus luchas; armándose y desarmándose cada vez que éstos son desalojados de un predio y es necesario trasladarse a otro en espera del otorgamiento del mismo en propiedad. Este carácter especial les facilita manejarse con **mayor autonomía pedagógica** y designar en ellas a sus propios docentes<sup>306</sup>. Éste era el caso de la escuela observada en el campamento "Jair Antonio Costa". Diferente es la situación de las escuelas que se demandan para los asentamientos: ellas están sometidas a la tensión de tener que someterse a las normas que rigen en cada Estado para los sistemas

---

305. Itinerantes hasta que el campamento se transforma en un asentamiento, una vez que le es reconocida la titularidad de la tierra que ocupa.

306. No rigen para ellos las normas de designación propias del sistema público estatal, donde deben competir en concursos abiertos con docentes ajenos al Movimiento.

educativos y de negociar simultáneamente la mayor autonomía posible. Esto último está directamente vinculado con la orientación política del partido que gobierna en cada uno de ellos. En el estado de Río Grande do Sul se dan las condiciones más adversas al respecto. En otros, el MST ha logrado ubicar a sus propios docentes y sólo en cinco las escuelas de los asentamientos funcionan de manera más o menos adecuada (laborales, de infraestructura, equipamiento y material didáctico)<sup>307</sup>.

"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"<sup>308</sup>. 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 *Primeira 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. "*Com a luta infantil/mudaremos o Brasil!*", gritan mientras marchan; "*Eu sou criança e sei pensar, tenho direitos e vou cobrar*", cantan mientras acompañan a sus padres en la lucha<sup>309</sup>.

En la pequeña escuela de "Jair Antonio Costa" se trabaja desde las 8:30 de la mañana hasta el mediodía y desde la 13:30 de la tarde hasta las 17 hs. Sólo cuentan con un aula y la enseñanza debe adoptar la modalidad de plurigrado. Por la noche, tres veces a la semana, funciona en ese precario espacio una escuela para jóvenes y adultos (EJA). Según los avatares de la lucha deben adaptar el calendario para poder cumplir con la carga horaria legalmente establecida y, a veces, las clases se anticipan a marzo se prolongan más allá de diciembre.

---

307. Entrevista con el equipo responsable de la Unidad de Educación Superior en el ITERRA (Veranópolis), pág. 11.

308. Un testimonio recogido en el Dossiê MST ESCOLA – Caderno de educação N° 13 – Edição Especial. Documentos e Estudos 1990-2001, pág. 195.

309. Ibídem, pág. 194.

En esta tensión dialéctica entre el ajuste a lo normado para las escuelas públicas y la autonomía para hacer que las propias escuelas sean, además de públicas, populares, transcurre la educación escolar en el MST: **"lo que cambia es nuestro método de hacer la escuela. Nosotros tenemos que vencer (...) tiene que ser trabajado (...) siguiendo la realidad del campamento, (...) la realidad de la lucha"** ("Arajá", Pág. 26).

En una tensión equivalente transcurren las relaciones entre los militantes de este campamento y las autoridades municipales y estatales de su jurisdicción, en sintonía con lo que ocurre entre el MST y el gobierno federal: según las jurisdicciones, momentos políticos y relaciones de fuerza relativa, el Estado Federal otorga tierras (que se compartieron comunitariamente y se escrituran como privadas) y provee cuotas alimentarias básicas. También en algunos estados (provinciales) en particular se respeta la autonomía pedagógica de las escuelas del MST y algunos municipios facilitan el funcionamiento de las escuelas itinerantes de los campamentos y atienden los problemas de salud de los acampados. En otras circunstancias, como la vigente al momento de este relevamiento, un estado como el *gaúcho* arrasa campamentos y su justicia criminaliza al MST en su jurisdicción.

Sobre estas situaciones tuvimos la oportunidad de intercambiar opiniones y presenciar discusiones que se dieron al respecto al interior de un campamento del MST:

**"Somos un movimiento que lucha por tierra, al luchar por tierra dentro del campamento tenemos una cierta autonomía en cuanto organización de los trabajadores, pero en la medida que se camina para el asentamiento vos legitimás una propiedad privada y quien tiene control a partir de eso puede ser el propio Estado"** ("Arajá", pág. 32).

**"El Estado destruyó cosas que son del Estado ¿Eso no es vandalismo? ¡Para mí eso es vandalismo!! En la Constitución consta como vandalismo! Depredar cosas del Estado, vandalismo. Ahora ¿por qué que el Estado se da el derecho de hacerlo? ¿Por qué la policía sí tiene el derecho de entrar y destruir una escuela en una ocupación de tierra?"** (Ibíd, pág. 33).

Estas son algunas cuestiones del debate de fondo entre militantes del MST que pudimos registrar (*mate de por medio*).

- **Instituto de Educación "Josué de Castro"**

La formación de los docentes y pedagogos del MST se realiza en el Instituto de Educación "Josué de Castro" que funciona en el ámbito del ITERRA en Verano-

polis (RGS) y en otros centros similares de otras regiones de Brasil. En el Instituto se forman docentes para la educación fundamental, profesores de nivel medio y, por convenio con universidades federales, licenciados en educación. La Unidad de Educación Superior (UES) es la responsable de administrar los cursos para estos últimos. En el ámbito del ITERRA se capacitan también, como ya se ha consignado, los agrotécnicos y los técnicos en administración cooperativa y salud comunitaria.

### *Un complejo educativo consolidado*

Todo esto configura un complejo educativo ya consolidado<sup>310</sup> y con una infraestructura edilicia, de equipamientos y servicios adecuada para la tarea.

Al respecto, no es una cuestión menor destacar que la educación de los futuros docentes incluye su participación activa y solidaria en provisión de todos los servicios, participación que prevé que, en lo posible, exista un balance equitativo en la distribución de las tareas por género. De esta manera, hombres y mujeres se reparten sus obligaciones en la atención de la huerta y herbario medicinal<sup>311</sup>, en el cuidado de los niños que concurren a la "ciranda" (jardín maternal), en la lavandería, en la cocina, en el comedor, en el centro de copiado, etc.

Las instalaciones y servicios se completan con un salón de actos, aulas para cada área de formación; alojamientos para alumnos y profesores; biblioteca central (provista de espacios para estudio y de una bibliografía actualizada y amplia sobre el pensamiento crítico, además del material sobre las distintas especialidades técnicas); laboratorios de física, química e informática; salas de video y materiales didáctico; oficina de apoyo docente y cabina telefónica.

### *Vida cotidiana y omnilateralidad:*

La vida cotidiana se inicia con el desayuno y una reunión plenaria a las 7:40 en el salón de actos dedicada a lo que denominan "mística": un tiempo diario destinado a la reflexión sobre **"quiénes somos, a dónde queremos llegar, desafíos, el sentido..., el cuidado de unos y otros... de las relaciones y las cosas que están aconteciendo [últimas noticias]"** (Iván, registro grabado).

También hay una preocupación por generar climas adecuados para el estudio y estímulos simbólicamente formativos: música propicia para el relajamiento y

---

310. Al momento de este trabajo de campo llevaba trece años de funcionamiento.

311. De esta manera, se trata de mantener el vínculo con la tierra aún en períodos de formación intensiva.

la reflexión; murales en las paredes de los pasillos que han pintado distintas promociones de alumnos; textos significativos (como el "Elogio al estudio" de Bertolt Brecht<sup>312</sup>) o advertencias en el comedor tales como: "Sea consciente, tome sólo una porción de carne; una ración más equivale a otro sin ración".

El orden general y el clima de silencio, dentro de una organización democrática y participativa, hablan de una fuerte preocupación por la autodisciplina; condición y actitud para la formación de militantes de un movimiento en lucha. **"Una de las cosas en que la organización ayuda es que la gente se transforma o, podría decirse, se forma más rápidamente si está inserta en un proceso de lucha por la transformación (...) se transforma más rápidamente en el modo de pensar, de relacionarse con el mundo, de ver las cosas con una apertura diferente..."** ("T", entrevista a miembros de la UES, pág. 16).

En síntesis, **un ambiente educativo de una Institución que parece haberse propuesto la *omnilateralidad* que una vez concibió Marx para la educación.**

#### *Referentes teóricos*

Esta afirmación no es fruto de una asociación fuera de contexto, tiene que ver con los referentes de la formación teórica que han recibido los dirigentes: **"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.** También se referencian enfáticamente en pedagogos nacionales como Paulo Freire y en filósofos de la praxis como Adolfo Sánchez Vásquez y Leandro Konder.

Desde estas referencias teóricas, pero abiertos a otras corrientes de pensamiento, estos militantes procuran una educación que evite simultáneamente el dogmatismo y el eclecticismo. El propio Freire, dice, **"tiene bastantes influencias diversas, en la propia filosofía (...) fenomenológica. No busca ser dogmática [incluso] hay una acusación de eclecticismo (...) y no es eso..."** ("T", entrevista a miembros de la UES, págs. 18 y 19).

---

312. En él se leen sentencias que parecen haber sido escritas por encargo: "Nunca es tarde para aquellos cuyo tiempo ha llegado / Aprende, marginado, hombre del campo/ Prepárate para gobernar...").



### *Estrategias en contextos de luchas internas y externas*

Con docentes así formados han logrado atender a las escuelas itinerantes de los campamentos, en los niveles de Jardín de Infantes y Educación Fundamental (1ra. a 4ª. serie) de Río Grande do Sul. Como ya se ha explicado, en las escuelas de los asentamientos deben competir con los demás docentes del sistema público del Estado. La estrategia para estas últimas es formar a los docentes (convenios mediante con universidades) en la especialidad de *pedagogía del campo* y obtener así los créditos necesarios para ganar los concursos. A largo plazo, aspiran a cubrir buena parte de las escuelas del sistema que atiendan a hijos de campesinos.

Mientras tanto, deben enfrentar algunas limitaciones que, precisamente, plantea la cultura campesina en muchos de sus estudiantes: **"todavía tiene mucho (...) principalmente una influencia religiosa (...) medieval, impregnando (...) mucho en nuestra población, y la población rural tiene mucho esa opinión, no es formada es heredada (si nosotros fuéramos por el nordeste del país es más fuerte eso todavía) de que (...) todo [lo] que está ahí es la voluntad de Dios. Entonces es una cosa bastante difícil de (...) trabajar; quiero decir, cómo es que usted trabaja a contramano de esa concepción sin herir esa parte de la religiosidad popular de las personas (...) [Cómo hacerles] entender que la situación, sea ella económica, política, cultural, [es] fruto de un proceso histórico (...) que cuentan [con] la posibilidad de transformar (...) que también las personas (...) pueden, deben, estar transformándose"** ("T", pág. 16).

En síntesis, una delicada lucha cultural interna junto a la embestida de un sistema educativo estadual que busca **"criminalizar inclusive nuestras escuelas [que] bajan normativas, fiscalización, tentativas de alejamiento de los educadores asentados..."** (Ibídem, pág. 4).

Todo esto en el contexto de una cultura global que, incluso más allá de Brasil, trata a la educación **"como mercancía (...) eso (...) es el sistema capitalista (...) una mercancía [que] se busca cada vez más comercializar de una forma más lucrativa. Entonces las municipalidades prefieren contratar muchos ómnibus para llevar los alumnos (...) lejos, porque (...) es más barato (...) tener una escuela [núcleo grande que] tener los profesores (...) en varias escuelas, esa es la lógica"** (Ibídem, pág. 5). De esta manera, además, los fondos que llegan del gobierno federal para el transporte y las meriendas quedan (afirman) **"para las empresas que son socios o patrocinan las campañas de los prefectos"** (Ibídem).

En este contexto, **"la meta es mantener la contradicción instalada; dada la correlación de fuerzas, el objetivo es mantener la contradicción"** (Entrevista

a Roselí<sup>313</sup> e Isabela; aeropuerto de Porto Alegre, registro grabado).

### *Una historia que permite comprender*

Una de las estrategias metodológicas a lo largo del desarrollo analítico del sustento empírico de esta tesis ha consistido en la recuperación de historias de vida. Con éstas se procura ahondar en la comprensión de la génesis de las prácticas institucionales como prácticas de educación popular en escuelas públicas.

Hasta aquí, estas historias se han propuesto para la heurística de procesos complejos pero, a la vez, acotados a situaciones microsociales (de ciertas escuelas y sus entornos) o a organizaciones y movimientos sociales relativamente pequeños. En el caso del MST también se ha trabajado sobre las observaciones y testimonios recogidos en dos instituciones singulares (el Campamento "Jair Antonio Costa" y el Instituto "Josué de Castro"), pero es imposible eludir el hecho de que ambas deben ser puestas en el contexto de un movimiento cuya magnitud y capacidad de movilización son masivas. Por esta razón, la historia que a continuación se relata apenas pretende apelar al carácter fractal que a veces tienen las biografías de ciertos personajes en un espacio y en un tiempo particular.

Iván es un joven de 25 años, campesino y oriundo de Ceará (Nordeste brasileño), una tierra de épicas resistencias populares (los *cangaçeiros*<sup>314</sup>) 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<sup>315</sup>.

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*<sup>316</sup>. Allí éste trabaja como obrero metalúrgico, completa sus estudios primarios y milita políticamente. Sin embargo, la conflictividad social que se vivía entonces en

---

313. Roselí Salette Caldart.

314. 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).

315. En la misma región y en el estado contiguo a Ceará ocurrió precisamente la represión más sangrienta sufrida por el MST, que se conoce como "matanza de Eldorado dos Carajás" (17/4/96).

316. 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.

Las grandes ciudades sureñas le aconseja retornar al nordeste con su familia y retomar la vida campesina.

A fines de '80 la tierra que ocupaban —como beneficiarios de una ONG internacional— les resulta insuficiente en la perspectiva de las necesidades de una familia numerosa (poco más de una hectárea). Deciden entonces ingresar al MST, primero como acampados y luego como asentados. En las cinco o seis hectáreas que le corresponde a cada familia diversifican la producción para facilitar el intercambio comunitario que requiere la subsistencia del conjunto.

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 la 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...”** (Iván, registro grabado; traducción propia).

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; en el sentido de que soy un ‘cara’ que tiene una concepción diferente del mundo. Superé todas las dificultades que yo tenía, vamos a decir así, de leer y escribir; me sentí una persona importante dentro de la sociedad; una persona capaz de hacer las cosas, de contribuir en algo, de ayudar a las personas, de reconocerse a sí mismo. 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).

De cada 200 familias —afirma— seis pueden lograr que alguno de sus hijos

realice estudios superiores. En este sentido Iván se considera un privilegiado. **"Yo, entre siete hermanos, entre siete que somos, fui el único que pudo llegar más lejos: nivel medio, técnico!"** (Ibídem). Ahora percibe que su comunidad de origen tiene una visión diferente sobre él: **"una visión diferente de mí, de lo que yo era y lo que yo soy. Una persona de nivel diferente. Capaz de llegar a donde llegué, de superar las dificultades, de hacer un curso, de formarse..."** (Ibídem). Ha podido cumplir el sueño de su padre: **"que al menos uno de nosotros llegara; que los demás vieran que era capaz de llegar a una Facultad, a una Universidad..."** (Ibídem).

Aprueba que se ha convertido en un horizonte de referencia para su familia y su comunidad: **"Entonces, dentro de la comunidad, ellos van a percibir que ellos pueden llegar a una Facultad, ser capaces de estudiar... Cuando voy para allá, me buscan para que los ayude a estudiar, para que les explique. Los padres me piden que les enseñe, que les de clase a sus hijos. Eso para mí es motivo de mucha alegría; poder compartir lo que yo aprendí con ellos, sin cobrar nada. Me sentí muy importante, que ellos precisen de mí; es muy gratificante"** (Ibídem).

Comenta que las oportunidades educativas en la región se han ampliado: el Movimiento ofrece una carrera de Pedagogía de la Tierra a muy bajo costo por convenio con la Universidad Federal de Ceará. Esto puede brindar mayor amplitud de horizontes culturales para la juventud de los asentamientos que recibe una capacitación más circunscripta a lo tecnológico (mecánica agraria, tractorista, cría de pequeños y grandes animales...). También aportan en este sentido —expresa— los cursos y encuentros internos (10 días) sobre la realidad del campo y del Movimiento.

Fuera del Movimiento las oportunidades educativas se estrechan: **"Dentro de los municipios no hay educación superior, sólo hay hasta nivel medio. Son muy pocos los que consiguen una oportunidad en la Universidad, porque es muy cara; más la manutención y el transporte... Entre sobrevivir y estudiar, muchas veces se es obligado a garantizar sólo la sobrevivencia"** (Ibídem).

También le preocupa el futuro laboral de los jóvenes dentro de los mismos asentamientos del MST. Afirma que el patrón o modelo de reforma agraria concebido por el gobierno federal no prevé un futuro para las nuevas generaciones. **"Dentro del asentamiento hay poco espacio para la juventud, en el sentido de trabajo"** (Ibídem). No contempla tierra suficiente para familias numerosas.

La entrevista finaliza con un reconocimiento para sus padres: **"cuidan de su parcela como si fueran a quedarse toda la vida, plantan flores... Yo quiero dejar para ti [le dice su padre] lo que mi padre no pudo dejar para mí. Él no**

**tiene mezquindad, siempre trabajó para los otros; sólo después que llegó al asentamiento empezó a trabajar un poco para ellos" (Ibídem).**

En síntesis, una historia de gratitud por lo que el Movimiento y sus padres le posibilitaron; de hipervaloración de la educación, y de sano orgullo y alegría por sus logros y por el reconocimiento que recibe de su comunidad de origen. Una vida profesionalmente dedicada al cuidado de los otros, como la que sus padres dedicaron a su cuidado. También un testimonio que advierte sobre un futuro incierto para las nuevas generaciones; futuro que demandará nuevas y continuas luchas.

