

Educación y organizaciones sociales

Disputas en torno al derecho a la
educación y la(s) desigualdad(es).
Estudio en caso en la provincia de
Buenos Aires (2012-2016)

Autor:

Maañon, María Inés

Tutor:

Vassiliades, Alejandro

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN:
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PROBLEMÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS**

Sede Buenos Aires

“Educación y organizaciones sociales: disputas en torno al derecho a la educación y la(s) desigualdad(es). Estudio en caso en la provincia de Buenos Aires (2012-2016)”

Tesista: María Inés Maañon

DNI 22.656.828

mariainesmaanon@gmail.com

Director: Dr. Alejandro Vassiliades

Índice

Agradecimientos	4
Introducción	7
La construcción del problema de investigación	8
Objetivos, supuestos e interrogantes que orientan la investigación	12
Perspectiva metodológica para el desarrollo del trabajo	14
Organización general de la tesis.....	16

Capítulo 1

Coordenadas teórico metodológicas para construir una matriz de inteligibilidad

Antecedentes en la investigación.....	19
- Estudios sobre los vínculos entre educación y desigualdades	20
- Estudios sobre movimientos sociales y educación	40
La potencia político-pedagógica de recuperar lo popular alternativo para pensar la educación como campo problemático	57
Apuntes sobre el abordaje metodológico	61

Capítulo 2

Una historia en movimiento: notas sobre la organización

Introducción.....	69
El contexto de surgimiento de Runa	70
<i>Buscando nuevos horizontes, nos organizamos</i>	72
Cambio de época: reconfiguración de lo estatal, políticas públicas y organizaciones populares	83
Discusiones abiertas respecto del cuidado de la niñez	90

Capítulo 3

La escuela de la organización

Introducción.....	98
Debates en torno a la construcción histórica del derecho a la educación: nuevas leyes, ¿nuevos sentidos en su ejercicio?	99
<i>La escuela propia</i> , disputas en torno de proyecto por <i>otra sociedad</i>	106
La propuesta político pedagógica de la escuela de Runa	111

Capítulo 4

Articulaciones entre derecho a la educación y desigualdades: aportes desde la escuela de Runa

Introducción	129
Lo pedagógico-político, lo público y la relación con el Estado	130
Disputas por el sentido de lo educativo: notas para pensar el caso de Runa ..	141

Reflexiones finales

Derecho a la educación y desigualdades: articulaciones complejas, respuestas contingentes	154
---	-----

Siglas	157
---------------------	-----

Bibliografía	159
---------------------------	-----

Documentos consultados	180
-------------------------------------	-----

Normativa consultada	212
-----------------------------------	-----

Anexos

1. Imágenes de la vida cotidiana	178
---	-----

2. Material audiovisual/documental sobre la organización	211
---	-----

Agradecimientos

Este largo proceso de formación e investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de un montón de personas que acompañaron este camino y a las que deseo agradecer...

Al Barba y, a través de él, a todos los integrantes de la organización que abrió generosamente las puertas de su escuela y de su casa, me dió lugar para compartir su vida cotidiana y libertad total para desarrollar la indagación. A los integrantes y referentes de otras organizaciones populares ocupados en el cuidado de la infancia que me permitieron participar de sus valiosos espacios de formación.

A Alejandro Vassiliades, cuyos aportes a lo largo de tantos años de trabajo compartido me permitieron complejizar las preguntas, profundizar las miradas y enriquecer los análisis que hoy cobran forma de tesis.

A Dora González por haberme habilitado, terminando la carrera de grado, un espacio de inserción tan importante como la adscripción a la cátedra de Educación II. Pero además por la forma siempre respetuosa y afectuosa en que dio lugar a mis ideas (lo que fue, sin dudas, un estímulo para decidir seguir estudiando).

A las y los compas con los que comparto espacios de trabajo. A mis colegas del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación porque vienen bancando en este tiempo mi peor versión (el modo tesista). A Victoria Orce por su lectura cuidadosa de una versión preliminar de este trabajo y por sus acertadas sugerencias para mejorar la escritura. A Myriam Feldfeber quien acompañó la parte más angustiosa, alentando mis avances y proponiendo soluciones.

Al equipo de facilitadores pedagógicos de Adultos 2000 con quienes aprendí tantísimo de luchas colectivas y de inquietudes pedagógicas.

A mis compañeros y compañeras de Maestría y de UBACyT por todo lo que aportaron a mi formación académica y por lo mucho que enriquecieron las preguntas que comenzaba a formularme para este trabajo.

A mi familia y amigas por escuchar con estoicismo mis preocupaciones académicas y tener siempre una palabra de aliento para empujarme a seguir adelante.

A mi mamá, por su tenacidad y su ejemplo de lucha frente a las adversidades, por su cuidado amoroso y su infinita paciencia, por su escucha atenta y su acompañamiento permanente en tantos años juntas.

A Fran, a Cami y a Santi Trujillo por esperarme mientras trabajo, por acompañarme en las locuras en que me embarco, por cada uno de sus gestos amorosos y palabras de apoyo en estos días. Pero muy especialmente por la esperanza que me genera verlos tan comprometidos con lo que le pasa a otros y su predisposición permanente a colaborar.

A Ale, mi gran compañero de vida, sin el que hubieran sido imposibles todos los pasos que fui dando en mi crecimiento personal, laboral, académico. Por estar siempre, por ocuparse de todo, por acompañarme, por leerme, abrazarme y sostenerme amorosa y pacientemente.

Introducción

El interés de este trabajo radica en profundizar el conocimiento acerca de los modos en que las prácticas político-pedagógicas, que se desarrollan en la escuela de una organización comunitaria de la provincia de Buenos Aires –entramadas en un proyecto social, económico, político y cultural que excede la experiencia escolar– interpelan los sentidos hegemónicos en torno al derecho a la educación y exponen las complejas relaciones que se establecen entre este y la(s) desigualdad(es).

El horizonte abierto en las últimas décadas de luchas sociales en América Latina nos permite vislumbrar la emergencia de diversos movimientos y organizaciones sociales que –más allá de las características e intensidades que adquirieron en los distintos países de la región–, tuvieron un papel fundamental en la recuperación de una perspectiva que entiende la política como *posibilidad de cambio* (Seoane, Taddei y Algranatti, 2008). En este sentido, las experiencias de construcción colectiva, de gestión local y comunitaria, de demanda y negociación con el Estado constituyeron una matriz de reflexión y acción, que resulta fértil para comprender el carácter dinámico, histórico y contingente del campo¹ de lo social.

Haciendo foco en lo educativo, resulta relevante considerar uno de los elementos que aparece como denominador común entre disímiles movimientos y organizaciones populares latinoamericanos: la preocupación por la formación de sus integrantes. Más allá de los múltiples factores que confluyen para su surgimiento, de las distintas formas que asumen y de los diversos sentidos con los que llevan adelante acciones colectivas, esta se presenta como una cuestión nodal para la consolidación de sus proyectos políticos (Gluz, 2009, 2013; Guelman, 2009, 2011; Michi, 2010; Zibecchi, 2003, 2005, 2008)

Es por ello que entiendo que la recuperación y el análisis de las experiencias educativas desplegadas en y desde las organizaciones sociales resultan valiosas para comprender el campo pedagógico como un espacio histórico y socialmente construido, atravesado por relaciones de saber y poder, donde circulan diversos sentidos que conforman las tramas que lo configuran. Y que un conocimiento más profundo acerca

¹ El término *campo* se utilizará en el sentido que lo hace Bourdieu (2010), como un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas en "*un juego en el cual el objeto es la imposición legítima de los principios de visión y de división del mundo social*" (ob.cit.: 22). Es decir, es una arena en la que se entablan disputas de poder "*por el monopolio de la capacidad de hacer ver y hacer creer de otra forma*" (ob.cit: 22), "*por el monopolio del derecho a hablar y actuar en nombre de una parte más o menos extendida de los profanos*" (ob.cit: 88).

de los modos en que estos se asumen, se confrontan, se superponen, se ocultan, se resignifican podría ofrecernos elementos desde los que volver a mirar las prácticas en educación de manera de ampliar el debate público sobre qué significa una “educación inclusiva” y/o “democrática”.

La construcción del problema de investigación

El recorrido hacia esta tesis se inicia mucho tiempo atrás. Probablemente con aquellas primeras preguntas que quedaron dando vuelta casi terminando mi formación de grado, cuando -en 2005- un seminario sobre *las propuestas político- pedagógicas de los movimientos sociales* provocó la desestabilización de muchas de las certezas sobre las que me sostenía (como estudiante, pero también como docente). Sin lugar a duda, el acercamiento a diversas experiencias educativas que se generaban, se discutían y se desplegaban en el seno de diversas organizaciones populares en América Latina conmovió muchas de mis convicciones, me permitió hacer nuevas preguntas y me llevó a buscar nuevas herramientas teóricas que las volvieran más inteligibles.

En ese sentido, si bien comencé a profundizar mis lecturas sobre definiciones clásicas de *movimientos sociales* (desarrolladas en otras latitudes y vinculadas a distintos procesos históricos), el contexto local requería de trabajos que me permitieran situarlos en *nuestro tiempo y espacio*. Eran aún pocas las exploraciones que desplegaran una perspectiva de intelección "con los pies en Latinoamérica" (Baraldo, 2009) En ese momento los abordajes que me resultaron más enriquecedores para el estudio de la temática provinieron de un incipiente número de investigaciones que indagaban diferentes experiencias formativas desarrolladas en organizaciones populares y/o en movimientos sociales²

Mi interés por los procesos educativos en movimientos sociales fue definido, también, por mi participación en una investigación³ que se proponía producir conocimientos críticos sobre los procesos sociales de construcción del cambio educativo. En particular, el proyecto se centró en los modos en que los docentes y otros sujetos del campo pedagógico elaboran estrategias y formas de recepción,

² Me refiero, por ejemplo, a los trabajos desarrollados por Nora Gluz, Anahí Guelman, Norma Michi, Roberto Elisalde, Luis Rigal, entre otros.

³ Aludo al Proyecto “*La construcción social del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar*” de la Programación UBACyT 2008-2010 dirigido por Dora González y con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE/ FFyL/ UBA)

recreación y resistencia a las propuestas de reforma o innovación centralmente diseñadas

La hipótesis de partida de dicha investigación planteó que el cambio educativo no es unidireccional ni está predeterminado, sino que - por el contrario- es una construcción social e histórica: los sujetos comprometidos en las situaciones que se pretenden modificar inevitablemente hacen mediar y negocian sus propias significaciones e intereses a la hora de recepcionar las propuestas de reforma, reforzando o resistiendo los rumbos previstos por las políticas o programas (Suárez *et al*, 2011). Por lo que la posibilidad de investigar lo que ocurre en el seno de los movimientos u organizaciones sociales respecto de lo educativo, su capacidad para interpretar e interpelar las normas, establecer interacciones y actuar frente a ellas, resulta un espacio fértil para estudiar los procesos de permanencia y cambio en la educación, que permite dar relevancia a las instancias de “negociación” entre los sujetos y a los espacios que, atravesados por conflictos y disputas, escapan a la previsión y control de las políticas y programas reformistas.

En este sentido, recuperar experiencias pedagógicas de movimientos sociales puede informar una de las maneras en que se tramita la cuestión de la implementación de iniciativas tendientes a garantizar la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos de los procesos de escolarización, dando cuenta de las prácticas de recepción y de los procesos de resignificación activa por parte de los sujetos pedagógicos tanto como de las tensiones históricas entre permanencia y cambio en las *formas de lo escolar* (Tyack y Cuban, 2001; Vincent, Lahire y Thin, 2001; Frigerio, 2007)

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

Pero las coordenadas originales de la investigación fueron cambiando en función de poder dar cuenta de la riqueza de esa experiencia para volver a pensar la complejidad del campo pedagógico en tanto espacio histórico y socialmente construido (y, por tanto, atravesado por relaciones de saber y poder). Este ajuste estuvo

relacionado con tres cuestiones. En primer lugar con el recorrido por los seminarios de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, que no solamente aportaron a mi formación académica sino que habilitaron la posibilidad del encuentro con un grupo de compañeros y compañeras que enriquecieron las preguntas que comenzaba a formularme.

Por otra parte, en el proceso de definición del problema y del objeto de estudio tuvieron bastante incidencia las reflexiones producidas en discusiones internas del equipo UBACyT. Los proyectos desarrollados posteriormente⁴ se proponían estudiar aspectos críticos de la conformación del campo pedagógico, sobre todo en lo que concierne a la circulación, recepción y producción de discursos sobre las desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas. Su inscripción en una tradición de investigación educativa interesada en "*las potencialidades teóricas y metodológicas de las nociones de "campo pedagógico" y "hegemonía" para el estudio cualitativo e interpretativo de los procesos, relaciones, sujetos e instituciones educativas*" (Proyecto UBACyT, programación científica 2014- 2017), me permitieron profundizar en los aportes de la teoría posestructural, del giro posfundacional, del movimiento decolonial, del enfoque biográfico narrativo de corte hermeneúutico. Desde estas perspectivas se focalizó en la posibilidad de conocer las configuraciones contingentes en las que se entraman relaciones de saber y de poder constituyendo diferentes y desiguales *posiciones de sujeto* (Laclau, 1996, 2000; Laclau y Mouffe, 1987)

Por último, la tercera cuestión relacionada con las redefiniciones realizadas fueron los primeros acercamientos al trabajo de campo cuando, en una etapa previa al trabajo que aquí se presenta, me fui vinculando con distintas experiencias de formación desarrolladas en diversas organizaciones sociales, populares, comunitarias, territoriales. La decisión de trabajar combinando criterios y estrategias del enfoque cualitativo interpretativo me permitió reconocer la potencialidad de orientar el trabajo a partir de los aportes teórico-metodológicos de la etnografía de la educación (Rockwell, 2012), para reconstruir los sentidos que los propios sujetos le otorgan al mundo social y a sus prácticas, integrando el *conocimiento local* en la construcción misma de la descripción como parte constitutiva del mismo proceso de interpretación.

⁴ Me refiero al Proyecto UBACyT "*La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico*" –programación 2011/2014- y también al Proyecto UBACyT "*La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno a las desigualdades y diferencias en el campo pedagógico*"-programación 2014/2017 (ambos dirigidos por Daniel Suárez y con sede en el IICE/ FFyL/ UBA)

Todos estos aportes provocaron modificaciones en el planteo inicial de este trabajo ya que entraba en tensión un abordaje del sistema educativo como unidad, como totalidad estructurada y cerrada. Al mismo tiempo, esos movimientos en la perspectiva de abordaje dieron lugar a otros interrogantes sobre la conformación del campo pedagógico, sobre los modos en que la circulación de sentidos sobre las desigualdades y las diferencias sociales, culturales, económicas se producen; sobre las disputas hegemónicas libradas en torno de ellos; sobre la constitución de subjetividades y el posicionamiento de los sujetos; sobre la construcción de colectivos antagónicos, entre otros.

Es en esta línea que entiendo que, en el caso de nuestro país, el estudio sobre el surgimiento y la consolidación de experiencias educativas de organizaciones populares puede cobrar relevancia para dar cuenta del proceso abierto por los gobiernos de nuevo signo (Moreira *et al*, 2008), establecidos a lo largo del continente desde inicios de siglo XXI. Estos asumieron un posicionamiento crítico respecto del consenso neoliberal hegemónico (en el que muchas de dichas experiencias se habían gestado), priorizando la recuperación del Estado como rector principal en materia económica y social. Esta reconfiguración implicó, en Argentina, la incorporación de algunas de las reivindicaciones de estos movimientos y organizaciones en la agenda de gobierno (Boyanovsky Bazán, 2010; Retamozo, 2006, 2010; Seoane, Taddei y Algranatti, 2010; Thwaites Rey, 2004, 2010; Svampa, 2005, 2008; Svampa y Pereyra, 2003) Por lo que me pregunto: ¿qué elementos particulares de las experiencias territoriales y comunitarias para la construcción de la agenda sobre lo social se tuvieron en cuenta? ¿Qué demandas fueron las que lograron instalarse como tema? ¿Y qué posiciones asumieron entonces las organizaciones sociales en relación con esta reconfiguración?

Específicamente en el campo de la educación, es central considerar que además en la primera década de este siglo se sancionó un nuevo corpus legal⁵ que buscó redireccionar las políticas educativas, considerando a la educación como “*un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado*”- a la vez que se desarrollaron una serie de políticas públicas que buscaron atender particularmente el cuidado de la infancia (Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061/05 y Asignación Universal por

⁵ Nos referimos al conjunto de leyes sancionadas desde fines del 2003 hasta inicios del segundo gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Este corpus está formado por la Ley de Educación Nacional, la de prórroga del Fondo de Incentivo Docente, la de los 180 días de clase, la de Educación Técnica –entre otras- y funciona como una nueva matriz que orienta la política educativa del período (Feldfeber y Gluz, 2011; Karolinski y Maañon, 2013)

Hijo, como ejemplo). En ellas se observa el despliegue de un discurso oficial centrado en los imperativos de *inclusión e igualdad* como forma de hacer efectivo el derecho social a la educación (Feldfeber y Gluz: 2011) ¿Cómo recibieron las organizaciones populares estas nuevas normativas en sus territorios? ¿Qué impacto tuvieron estas modificaciones en la vida cotidiana de las comunidades? ¿Qué posibilidades y qué nuevas disputas abrieron?

Por otra parte, la producción de conocimiento acerca de estas experiencias educativas desplegadas por organizaciones sociales también se vuelve relevante por las preguntas que permiten abrir. Si consideramos específicamente el Nivel Primario, para contextualizar el caso indagado, se pone en evidencia que aunque históricamente nuestro país muestre una de las tasas de cobertura, de asistencia y de promoción efectiva más altas de América (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación/ DINIEE, 2017; SITEAL, 2015; UNESCO, 2015; Ministerio de Educación/ DINIECE, 2013), existen múltiples significados en pugna en torno a la educación, a las desigualdades y a las relaciones que se establecen sobre ellas. El mismo hecho de que muchas de esas propuestas de las organizaciones populares se hayan desplegado, “por afuera” del sistema de educación estatal, aunque sean reivindicadas como públicas, deja entrever algunas de las tensiones y disputas que se dan dentro del campo pedagógico. Entonces aparecen nuevas preguntas: ¿Qué discusión pedagógica abren estas experiencias formativas en y desde organizaciones populares? ¿Qué movimientos se producen frente a nuevos posicionamientos del Estado? ¿Qué significados construyen los sujetos en relación a las políticas públicas implementadas?

Objetivos, supuestos e interrogantes que orientan la investigación

Este estudio se propuso como *objetivo general* aportar a la producción de conocimiento crítico sobre las formas en que las propuestas político- pedagógicas de una organización social de la provincia de Buenos Aires aceptan, resisten y/o recrean los sentidos hegemónicos que circulan en el campo pedagógico en torno al derecho a la educación y exponen las complejas vinculaciones que se establecen entre éste y la(s) desigualdad(es).

En función de lo señalado, como *objetivos específicos* para el trabajo, me propuse:

- caracterizar los procesos históricos, políticos, económicos, sociales y pedagógicos que fueron configurando las condiciones para la creación de la escuela de una organización territorial en el conurbano bonaerense;
- reconstruir y describir las formas que asume la propuesta educativa desarrollada por dicha organización;
- identificar los sentidos que los sujetos atribuyen a la experiencia y las demandas que esta expresa respecto de lo escolar, lo educativo y lo contextual (social, cultural, político, económico);
- examinar las vinculaciones que se establecen entre esta organización comunitaria territorial, otras organizaciones sociales e instituciones y actores que intervienen en el campo de las políticas públicas para la infancia;
- analizar los modos en que el desarrollo de esta propuesta pedagógica asume, interpela y/o resignifica los sentidos hegemónicos en torno al derecho a la educación y a su relación con las desigualdades sociales y educativas visibilizando las tensiones que abre esta experiencia en el campo pedagógico.

Estos objetivos se vinculan estrechamente a las *hipótesis* que asumí como punto de partida para el desarrollo de la investigación:

- Las propuestas político- pedagógicas desarrolladas por la organización social analizada permiten visibilizar múltiples sentidos en juego que los propios sujetos del campo popular asignan a las experiencias de formación, mostrando las diversas formas en que se encarnan, se reinterpretan, se resisten en la trama local los sentidos hegemónicos en torno a lo educativo que circulan en campo pedagógico.
- La reconstrucción de los sentidos puestos en juego por los diferentes miembros de la comunidad en esta experiencia educativa, muestra las formas en que distintas aristas de la desigualdad articulan en las complejas relaciones que se establecen entre políticas públicas y prácticas escolares cotidianas.
- Las articulaciones establecidas con diversos actores y referentes del campo social y político ponen en evidencia la capacidad de algunas organizaciones territoriales para disputar sentidos hegemónicos en torno al derecho a la educación.

Este es el marco en que surgieron diversos interrogantes que guiaron la investigación: luego de una década en que diversas organizaciones populares tuvieron interlocución con el gobierno (o formaron parte de su gestión), *¿qué demandas respecto de lo educativo fueron las que lograron instalarse como tema de agenda? ¿Qué discusiones pedagógicas abren estas experiencias formativas en y desde organizaciones el campo popular? ¿Qué elementos particulares de las experiencias territoriales y comunitarias fueron/son tenidos en cuenta para la construcción de políticas públicas?. Considerando particularmente que el período indagado: ¿qué discusiones se mantuvieron vigentes? ¿Qué movimientos se producen frente a nuevos posicionamientos del Estado? ¿Qué significados construyen los sujetos en relación a las políticas públicas implementadas? ¿Cuáles son los sentidos en relación con el derecho a la educación que sostienen los sujetos de la escuela indagada? ¿Qué aportan estas experiencias para comprender con mayor profundidad las articulaciones que se establecen entre este derecho y las desigualdades?*

Perspectiva metodológica para el desarrollo del trabajo

Esta investigación se propuso el estudio procesual, sistemático y en profundidad en un caso en concreto, no como forma de determinar si se cumple o no el derecho a la educación, o si las políticas públicas en educación resultan efectivamente inclusivas respecto de los niños y niñas de sectores populares, sino como forma de explorar los modos en que una organización comunitaria territorial recibe, produce, reproduce, resiste, transforma, disputa sentidos acerca de lo educativo. Es por ello que remite a una experiencia situada en un momento histórico particular como forma de conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular.

Es por tal razón que, para el desarrollo del trabajo, se adoptó un abordaje metodológico cualitativo de orientación *histórico-etnográfica* (Batallán y Campanini, 2015), que permitiera recuperar las prácticas pedagógicas cotidianas de dicha organización territorial y reconstruir las relaciones específicas puestas en juego que se establecen tanto hacia el interior de la escuela como en la articulación con otros actores y referentes del campo social y político.

Por lo señalado, el universo de estudio está constituido por la experiencia político-pedagógica de una organización social establecida en General Rodríguez (zona oeste del tercer cordón del conurbano, provincia de Buenos Aires) en el período 2012-2016. La selección del caso de estudio se vinculó con una serie de elementos aún poco

explorados dentro del campo educativo que podrían aportar a la comprensión de las tramas que lo conforman. Entre ellos:

- que la necesidad de establecer un recorte espacial pone de relieve la importancia del conurbano bonaerense en términos de la cantidad e importancia de los movimientos populares allí gestados⁶;
- que la experiencia considerada muestra su consolidación en el tiempo y el despliegue permanente de propuestas que amplifican la propuesta original;
- que muchos de los niños que estudian en la escuela viven en un hogar convivencial sostenido por la misma organización, por lo que puede observarse la “colaboración”, yuxtaposición o tensión que se genera entre las diversas políticas para el cuidado de la niñez;
- que entre varios casos considerados, esta organización territorial fue la que mostró mayor grado de articulación con otras organizaciones sociales (comunitarias, educativas, gremiales) y con referentes en la gestión de políticas públicas a nivel local y provincial;
- que a diferencia de otras, la organización (y su escuela) se desarrollan en un contexto semi-rural que imprime características particulares a la propuesta formativa.

En relación con las técnicas, por las características ya planteadas sobre la investigación, se utilizaron entrevistas en profundidad no estructuradas y abiertas a referentes, educadores y estudiantes de la escuela, observaciones participantes de la vida cotidiana y en las diversas actividades que desarrollan, conversaciones informales como instrumentos centrales para “*registrar lo informal, lo intersticial, lo no documentado*” (Rockwell, 2009; Guber, 1991). Pero cabe aclarar que el proceso de investigación integró también la reconstrucción de los lineamientos principales en materia educativa y del cuidado de la infancia (en un período que comprende desde los inicios de la organización con especial atención al período que va desde la creación la escuela de la organización en 2005 hasta 2016) a partir de la consulta de fuentes secundarias (como normativas, documentación y publicaciones oficiales) y de entrevistas semi-estructuradas a diversos actores.

⁶ El conurbano ha sido epicentro de los conflictos sociales que dieron origen entre inicios de la década del ochenta y fines de los años noventa a la consolidación de una trama de organizaciones populares territoriales como estrategia de supervivencia y lucha en contextos de pauperización social, por lo que el caso de la provincia de Buenos Aires resulta “paradigmático” para el estudio sobre organizaciones sociales (Svampa, 2005; Merklen, 2004/5; Manzano, 2013).

Organización general de la tesis

El desarrollo de este trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el *primero* se recuperan los antecedentes en la investigación respecto de dos grandes campos: el de los estudios sobre educación y desigualdades y el de los estudios sobre movimientos sociales y educación. De esta forma, se intenta inscribir esta investigación en una serie de indagaciones que -desde distintos enfoques teórico-metodológicos- abordaron el problema de las desigualdades (considerando variados aspectos y aportando diferentes conceptos y categorías) para dar cuenta de las relaciones que se establecían entre estas y lo educativo/escolar.

A su vez, en este capítulo también se abordan algunas de las conceptualizaciones clásicas sobre movimientos sociales (europeas y norteamericanas) para luego trabajar sobre experiencias de organizaciones populares, comunitarias, territoriales latinoamericanas y/o argentinas -desplegadas en las últimas décadas- y en las nuevas perspectivas y formas de abordaje para la investigación que ellas han posibilitado. El tercer eje de este acápite tiene que ver con la articulación entre ambas partes: es el que presenta la pregunta por el carácter popular y alternativo de estas experiencias y por los aportes que esto trae para pensar la educación como un campo problemático.

Este capítulo también contiene algunas notas metodológicas sobre la forma de trabajo utilizada para la investigación, a partir de las que se aspira a dar cuenta de la matriz de inteligibilidad construida para el desarrollo de la tesis.

En el *segundo capítulo* se presentan notas sobre el contexto en que surge la organización indagada y se reconstruyen algunos de los principales debates de la época. Luego se historiza el surgimiento de la organización, las situaciones que llevaron a su despliegue territorial y las discusiones que se dieron en el proceso de crecimiento y consolidación.

En este capítulo también se plantean los reposicionamientos del Estado a partir de la “nueva mirada” que se despliega desde inicios de este siglo sobre la niñez y la adolescencia. Es por ello que también se presentan aquí los debates que abren la sanción de una nueva normativa sobre los derechos de la infancia y el desarrollo políticas públicas para su cuidado, las que generan nuevas preguntas en torno a los modos de intervención estatal y rearticulaciones de las organizaciones populares vinculadas a la niñez.

En el *tercer capítulo* se plantean los cambios en la normativa sobre educación, se enmarca el origen de la escuela propia y se describe la propuesta político- pedagógica de la misma. En esta sección se plantean algunas preguntas que abre la experiencia ante la amplia e histórica cobertura del nivel primario en nuestro país, a modo de exponer el carácter histórico y socialmente construido del campo pedagógico y las diversas formas en que se encarnan, se reinterpretan, se resisten en la trama local los sentidos hegemónicos que en él circulan en torno a lo educativo.

En el *capítulo cuarto* se desarrollan dos líneas de análisis que surgen del trabajo de campo y nos permiten volver a pensar la relación entre derecho a la educación y desigualdades. Por un lado las articulaciones que se establecen entre lo pedagógico-político, lo público y la relación con el Estado. Por el otro las disputas que abre y las respuestas que despliega esta experiencia en relación con ciertos sentidos sobre lo escolar y lo educativo pero también sobre íntima relación entre proyecto pedagógico y proyecto social. Por *último*, se presentan unas reflexiones finales surgidas del cruce entre la experiencia y las dimensiones de análisis.

Capítulo 1

Coordenadas teórico metodológicas para construir una matriz de inteligibilidad

Antecedentes en la investigación

Este trabajo pretende observar, describir e interpretar las formas que asume la propuesta educativa desarrollada por una organización social de la provincia de Buenos Aires con la intención de analizar los modos en que esta experiencia interpela y/o resignifica los sentidos hegemónicos en torno al derecho a la educación. Me interesa poder alcanzar una comprensión más sutil y profunda acerca de las formas en que relaciones de saber y poder configuran espacios, tiempos, experiencias, saberes y discursos legítimos sobre la educación.

La decisión de indagar sobre la *disputa por los sentidos* de la educación desde la *perspectiva de los sujetos*, en su “hacer escuela” comunitaria y cotidianamente, responde a la intención de aportar a la construcción de conocimiento crítico en pedagogía considerando una serie de movimientos conceptuales y epistemológicos que tuvieron lugar en el campo de las ciencias sociales. Hago particular referencia a los Estudios Culturales, al giro posfundacional y al giro decolonial que, a partir de los aportes teóricos y metodológicos que han hecho, permitieron desestabilizar las certezas de la tradición crítica en educación⁷, habilitando la revisión de los argumentos del marxismo ortodoxo y del estructuralismo en la que ésta se basaba, y han contribuido al desarrollo de nuevas teorizaciones.

Es por ello que este primer capítulo inscribe el trabajo de investigación en el cruce entre dos campos de estudio, recuperando las principales líneas de debate académico que tuvieron lugar en ellos y que, por tanto, constituyen antecedentes relevantes para la construcción del objeto. Por una parte aludo a un corpus de investigaciones que cuenta con una significativa tradición en el campo de la indagación socio-pedagógica: los estudios que abordan particularmente las *relaciones entre desigualdades y escuela*. Por el otro lado, me remito al campo de *estudios sobre movimientos sociales* y, particularmente, a los procesos de *educación* que estos han desplegado. Esta primera parte del capítulo cierra con algunas de las preguntas que estos antecedentes permiten abrir hacia la experiencia pedagógica de una organización popular del conurbano bonaerense, a fin de poder alcanzar una comprensión más compleja de las

⁷ Cuando nos referimos a *tradición*, lo hacemos siguiendo a Suarez. Es decir nombramos “al movimiento intelectual que selecciona y jerarquiza un conjunto relativamente homogéneo de preocupaciones, problemas y conocimientos con la intención de develar y criticar las relaciones que la educación (escolarizada o no) sostiene con otras “esferas” de la vida social (económica, política, cultural, etc.), así como para denunciar las relaciones de las prácticas de escolarización con el mantenimiento de situaciones sociales injustas y antidemocráticas. Cabe distinguir esta acepción de la de ‘teoría educacional crítica’, que se refiere específicamente al producto de la investigación y reflexión educativas basadas explícitamente en la teoría social crítica producida por la denominada ‘Escuela de Frankfurt’” (Suárez, 2011:109)

múltiples, dinámicas y contingentes formas en que se articulan desigualdades y educación.

La segunda parte de este primer capítulo presenta algunas notas metodológicas necesarias para terminar de componer ese marco de intelección desde el que se desplegó el trabajo de investigación.

Estudios sobre los vínculos entre educación y desigualdades

El estudio de las relaciones que se establecen entre educación y desigualdades sociales cuenta con una significativa tradición en el campo de la investigación socio-pedagógica. Entre otras cosas, el contraste entre la expansión de los sistemas educativos y la permanencia histórica de amplios sectores de la población en condiciones de *vulnerabilidad socio-económica*, puso en crisis el optimismo pedagógico en el que se basó el largo proceso en que se organizaron, desarrollaron y consolidaron los sistemas educativos nacionales. Más allá de la expansión de los mismos en variados regímenes políticos, quedó en evidencia que la sola acción de la escuela no era suficiente para la formación de sujetos más democráticos ni para el desarrollo de sociedades más justas y que la relación lineal establecida entre conocimiento racional y transformación social debía ser, al menos, revisada. (Caruso y Dussel, 2001)

Surgieron así, entre 1960 y 1970, una serie de estudios que pusieron la mirada en las formas en que se organizaban los sistemas escolares y, particularmente, en el papel que tenía la escuela en el sostenimiento del orden social. Emergieron, principalmente en Francia y Estados Unidos, una serie de planteos que desde diferentes enfoques teórico-metodológicos, y a partir de preocupaciones específicas para cada caso- esbozaron explicaciones diversas al respecto. Los análisis desarrollados desde las posturas enmarcadas en el marxismo ortodoxo y en el estructuralismo en educación, coincidieron en plantear un papel predeterminado y “necesario” para la escolarización: la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista (Vassiliades, 2012)

En primer lugar aludo a las *teorías de la reproducción*. Estas hicieron hincapié en la escuela como agencia destinada a la reproducción social y cultural que contribuye a la legitimidad de la racionalidad del sistema capitalista. Los autores inscriptos en esta corriente proporcionaron un análisis de las relaciones entre desigualdades sociales, sistema escolar y escuela en donde se planteaba una configuración de los destinos escolares diferenciados para los niños y niñas de distinto origen social. Por lo que la

división de la sociedad en clases antagónicas explicaba la existencia de distintas redes de escolarización, tanto como los mecanismos de su funcionamiento y sus efectos: la escuela reparte en forma desigual los conocimientos entre los distintos sectores sociales para mantener el statu quo. (Varela, 2009; Giroux, H., 1992)

Siguiendo a este último autor podría recuperar dos grandes líneas de aportes dentro de esta corriente: las teorías de la reproducción social y las de la producción cultural. Dentro del primer grupo encontramos las contribuciones de Louis Althusser para quien la escuela es uno de los principales *aparatos ideológicos del Estado* (1971) por el que no solo se entrena a los trabajadores en las habilidades y competencias necesarias para el trabajo, sino también para que estos incorporen actitudes, valores y normas que permiten mantener las relaciones de producción capitalista existentes (Giroux, ob.cit.) En consonancia, el trabajo de Bowles y Gintis (1976) señala algunos mecanismos específicos de la escolarización que sirven a la afirmación de la lógica capitalista. Pero en lugar de explicar la inculcación de valores y disposiciones a través del concepto de *ideología*, estos autores sostienen que esta se produce a través de una dinámica cotidiana en el aula que reproduce los patrones jerárquicamente estructurados de valores, normas y habilidades que caracterizan a la dinámica de la interacción de clase bajo el capitalismo (lo que se conoce como *principio de correspondencia*). En el mismo sentido, en "*La Escuela capitalista en Francia*", Baudelot y Establet (1976) analizan cómo contenidos, prácticas y trabajo escolar responden a la división existente entre trabajo manual y trabajo intelectual. Es decir, son reflejo de la división de la sociedad. Lo que les permite definir a la escuela como un instrumento central de la lucha de clases que responde a la división social del trabajo y favorece la dominación de la burguesía sobre proletariado (Varela, 2009)

Estas conceptualizaciones enfatizan la cuestión de la reproducción, relegando el lugar de los propios sujetos en los procesos de socialización. Pero, según Giroux,

"existe una falla al considerar que la dominación siempre es total, o que el poder en sí mismo no es más que una fuerza negativa que se puede reducir a la esfera económica o al aparato del Estado" (ob.cit:118)

Y es en este sentido que, dentro de la misma corriente, se desarrolla otra serie de trabajos que ponen énfasis en la reproducción cultural. Es decir, se analiza la relación enfatizando la forma en que la cultura transmitida por la escuela es producida, seleccionada y legitimada.

Trabajos como el de Bourdieu y Passeron (1977) nos permiten considerar otros aspectos de los vínculos que se establecen entre cultura, clase, escuela, conocimiento, dominación. Las escuelas son consideradas como parte de un conjunto de instituciones más amplio que reproduce sutilmente la producción y la distribución de la cultura dominante...

“el control de la clase no es el crudo y simple reflejo de la imposición del poder económico en sí (...) está constituido a través del más sutil ejercicio de poder simbólico llevado a cabo por la clase gobernante “para imponer una definición del mundo social que es consistente con sus intereses” (Bourdieu, 1979, citado en Giroux, ob.cit: 120)

Según esta perspectiva, la cultura adquiere un lugar central en la articulación entre intereses de sectores dominantes y la vida cotidiana, ya que permite la “transformación” de ciertos intereses políticos y económicos de dichos sectores en elementos naturales y “necesarios” para el orden social. Según Bourdieu, la educación se vuelve central en el ejercicio de esta *violencia simbólica* (1979) Y es en esta línea que se establece una relación directa entre el triunfo escolar de los estudiantes y su nivel cultural de origen partir de conceptos como los de *habitus*⁸ y *capital cultural*⁹ (1977)

Dentro del grupo de estudios que centran su análisis en la producción cultural como modo de comprender y explicar las relaciones entre la estructura social de clases y las funciones del sistema educativo, también encontramos los desarrollos de Basil Bernstein (1977). La irrupción de los planteos de este autor en el campo de la sociología de la educación implicó una revisión significativa: sus trabajos parten de considerar a la sociedad como un sistema de desigualdad social y, rechazando cualquier

⁸ Con *habitus*, Bourdieu hace referencia al sistema de disposiciones durables y transferibles que funciona como base generadora de prácticas estructuradas y esquemas perceptivos objetivamente unificados, está en interacción con determinadas condiciones históricas objetivas de existencia, y es producto de la incorporación de la división de clases existente en la sociedad, de específicas relaciones de poder (Varela, 2009). Este se adquiere en la familia, es interiorizado desde los primeros años, exige una inmersión en un determinado estilo de vida; se manifiesta a través del gusto, del lenguaje, de las buenas maneras, del estilo, e implica determinadas formas de percibir el mundo, de pensar, valorar, sentir y actuar. La forma en que los individuos perciben el mundo está ligada a su posición en el mundo social. Las posibilidades de cambio social vendrían del desfase que se produce entre la adquisición del *habitus* y las condiciones objetivas que lo generaron sobre las que inciden las transformaciones sociales, económicas, políticas... Según este autor la escuela no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales sino donde se legitiman esas desigualdades.

⁹ Siguiendo a Bourdieu, entendemos que el *capital cultural* es definido "arbitrariamente" como "la cultura legítima" por los grupos dominantes y como el que debe ser transmitido a todos los escolares -que supuestamente acceden a él en régimen de igualdad- es el capital cultural de las clases medias. La escuela puede así naturalizar y ocultar las desigualdades sociales al transformar las diferencias de clase en desigualdades individuales, en desigualdades de talento y de capacidades individuales en el acceso y apropiación de "la cultura".

correspondencia mecánica, dedica importantes esfuerzos a indagar en los contenidos específicos de la educación y en el funcionamiento interno de las escuelas.

Es en este marco que Bernstein elaboró el concepto de *código*, a partir del que mostró que las formas de socialización que tienen lugar en la familia, en el grupo de iguales, en la comunidad, orientan de forma desigual a los niños hacia la adquisición de otros códigos. Este concepto permitiría comprender entonces los principios que regulan el orden social: los *códigos lingüísticos*¹⁰ son el resultado de posiciones desiguales en la estructura social y sirven para posicionar a los sujetos de forma desigual en dicha estructura.

Queda en claro que los enfoques hasta aquí planteados problematizaron la relación entre escuela y sociedad y contribuyeron, sin duda, a trazar relaciones entre desigualdad social y desigualdad en el sistema escolar rompiendo con el optimismo pedagógico imperante hasta la década del '60 y situando la cuestión de la *desigualdad* en los debates *dentro del campo pedagógico*. Pero, si bien permitieron analizar algunos de los procesos particulares que operan en el sistema educativo, en la escuela y en el aula (a través de los que se recrea y reproduce la desigualdad social), estas perspectivas han sido fuertemente criticadas por su carácter sobredeterminado. Es decir, que si bien favorecieron a considerar las formas en las que los propios sujetos participaban del proceso de producción cultural dominante, no hubo lugar en sus análisis para el conflicto ni para la agencia de los actores sociales, ya que estas teorizaciones desarrollaron una concepción unidireccional de los procesos de dominación, que invisibilizó procesos, experiencias y/o situaciones conflictivas, de resistencia, de disputa

¹⁰ La teoría de Bernstein de los códigos sociolingüísticos plantea la existencia de dos códigos (uno *elaborado* y el otro *restringido*), que son transmitidos a través de la estructura social vigente, configurada por la división social del trabajo. El primero está presente entre los grupos sociales de clase media, mientras que el segundo es el predominante entre los grupos sociales de clase trabajadora. Dentro de la escuela, un contexto donde predomina el código elaborado, los estudiantes que presentan una orientación más restringida se enfrentan a una situación de desventaja.

Según este autor, “*el código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que seleccionan e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes*” (Bernstein, 1990). El código es el instrumento del que se sirve el individuo para analizar las relaciones entre contextos y dentro de los mismos. Entonces según esta teoría, las orientaciones de los códigos no son cualidades inherentes a los agentes o a la posición dentro de la división social, sino que son consecuencia de la distribución de poder que rige la estructura de dicha división social del trabajo. Bernstein afirma “*cómo una sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa los conocimientos escolares refleja, a la vez, la distribución del poder y los principios del centro social*” (Bernstein, 1975). Por lo tanto, son las clases dominantes de la sociedad las que tienen el control sobre los agentes encargados de la transmisión cultural, entre los que se encuentran los conocimientos escolares y que a su vez, son el instrumento para la reproducción y legitimación de la estructura social que sostiene al sistema. Esta situación se traduce en una hegemonía del discurso de las clases dominantes dentro de las escuelas, y sus repercusiones evidentes en aquellos individuos que proceden de clases sociales más bajas

en torno tanto a los sentidos de la relación entre escuela y sociedad como a los efectos que estas luchas tienen en el campo de la educación.

En contraposición con las explicaciones desarrolladas a partir de las teorías de la reproducción aparece otra línea de trabajos, dentro de esta tradición de investigaciones, que analiza las relaciones entre desigualdades sociales y escuela: es reconocida como "*Nueva Sociología de la Educación*". Surgida en contexto del fracaso de las políticas reformistas destinadas a disminuir las desigualdades educativas en Inglaterra (de la década del 70), esta perspectiva enfatiza el papel de los sujetos. Sus planteos parten de la comprensión de que, aunque estos se hallen material y objetivamente condicionados, siempre poseen ciertos márgenes de autonomía, lo que torna impredecible cualquier proceso social. Este enfoque estimuló nuevas ideas y temas de investigación –hasta entonces poco elaborados- y supuso nuevos modos de aproximarse a las relaciones entre escuela y desigualdad.

Me refiero particularmente a los desarrollos de las *Teorías de la resistencia*. Los estudios realizados desde esta perspectiva -entre fines de los años 70 y principio de los 80- permitieron desplegar una serie de investigaciones que se propusieron estudiar a la escuela y las relaciones sociales que allí tienen lugar, atendiendo particularmente la existencia de situaciones de conflicto para intentar comprender el potencial transformador que estas podían presentar. Resulta interesante destacar que, si bien concuerdan con las teorías de la reproducción respecto del papel que tienen las escuelas respecto de garantizar ciertas condiciones para la reproducción (social, económica, cultural), le critican a estas el carácter determinista con el que analizan lo que allí ocurre y buscan indagar acerca de las prácticas de resistencia que tienen lugar en el ámbito educativo (como forma de mostrar que en las escuelas también hay un terreno fértil para el desarrollo de prácticas pedagógicas que resistan al orden dominante)

Es en este sentido que la dominación es vista como más que un simple reflejo de fuerzas externas y que se desarrolla una noción de reproducción vinculada estrechamente a la cultura. Esta última es vista como...

"un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia" (Giroux, ob.cit:135)

En esta línea, resulta pertinente considerar los aportes del trabajo de Michael Apple en el campo de estudios sobre el currículum. Según este autor, este se ha desarrollado en base a teorías que no dan cuenta de la complejidad de la investigación, motivo por el que mantienen siempre una “perspectiva básica” (Apple, 1979). Y en un temprano trabajo introduce en este corpus, una serie de elementos que permiten considerar particularmente la perspectiva político-económica de los currículos.

En *El currículum oculto y la naturaleza del conflicto* (1971), Apple analiza la forma en que las escuelas promueven una racionalidad ligada a las relaciones sociales capitalistas. Para ello se enfoca en las formas en que se seleccionan y presentan los contenidos escolares, lo que le permite mostrar los modos en que circulan en el aula una serie de representaciones, significados o conocimientos vinculados a la cultura e ideología de los grupos dominantes. Su investigación permite reconocer cómo, incluso las propias nociones de conflicto y de resistencia, son ignoradas o valoradas negativamente. Así

“el currículum oculto es localizado en un rango de normas, decisiones y prácticas sociales que tácitamente estructuran la experiencia de la escuela con el interés del control social y de la clase” (Giroux, ob.cit., 87)

En este, y en posteriores trabajos¹¹, Apple argumenta que tanto el diseño curricular como los materiales curriculares pre-empaquetados (que comienzan a aparecer en forma creciente en la época en que este autor desarrolla su investigación) son una nueva forma de control sobre el trabajo de docentes y de estudiantes ya que están enraizados en intereses específicos que refuerzan la división entre producción y ejecución.

En este punto cabe mencionar algunos de los cuestionamientos hechos hacia los estudios y análisis realizados por este autor. Las críticas señalan que el trabajo de Apple dice poco acerca de las complejas formas en que subjetividad y cultura interactúan, a que no se muestra cómo los estudiantes ofrecen resistencia a los mecanismos de control y dominación en las escuelas ni cuáles son las mediaciones que los docentes hacen entre dichos materiales y sus prácticas en el aula. Es decir, los estudios ponen énfasis en la dominación social y cultural, sin profundizar en los aspectos de la producción cultural ni de la lucha política (Giroux, ob.cit.)

¹¹ Como *Ideología y currículum* (1979), *Educación y poder* (1982) o *¿Qué enseñan las escuelas?* (escrito en coautoría con King en 1977)

En líneas más generales, los desarrollos de las *teorías de la resistencia* han sido cuestionados, a principios de los años 80, por no haber profundizado sus conceptualizaciones sobre la génesis de las condiciones que promueven los modos de resistencia y lucha, por haber atendido ponderadamente las cuestiones vinculadas a la clase social por sobre las de raza y género, por haber subteorizado respecto del modo en que las escuelas están involucradas en la producción de subjetividades y por no haber ahondado en el análisis sobre cómo afecta la dominación a la estructura de la personalidad (Giroux, 1992). Sin embargo nos interesa destacar que los aportes de autores identificados con esta corriente teórica, han permitido comprender mejor las formas en que clase y cultura se combinan dando lugar a múltiples situaciones que evidencian que las escuelas son espacios sociales complejos, contradictorios, marcados por la lucha y la adaptación. Al mismo tiempo, que han enfatizado la necesidad de un modo de análisis que capte la relación dialéctica que se establece entre los agentes colectivos y las condiciones históricas particulares en las que ellos se encuentran como modo de explicar la naturaleza activa de la dominación y de la resistencia.

Probablemente fue el desarrollo del campo de los Estudios Culturales, inscripto también en la tradición marxista, el que –renovando el debate académico sobre las relaciones entre cultura y sociedad- permitió revisar las conceptualizaciones hasta el momento planteadas. Los trabajos inscriptos en los *Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham* aportan un planteamiento teórico que gira en torno a la noción de *cultura* según la cual la producción y el consumo de significados se vinculan de múltiples modos con la dominación: la cuestión central consiste en comprender en qué medida la cultura de un grupo social (fundamentalmente la de las clases populares) cuestiona el orden social o, por el contrario, adhiere a las relaciones de poder. Es decir, es una perspectiva que pondera la dimensión política de la cultura (Urteaga, 2009).

Tanto Edward P. Thompson como Raymond Williams, máximos representantes de la Escuela de Birmingham, desarrollan trabajos que parten de la convicción de que es imposible abstraer la cultura de las relaciones de poder y plantean la necesidad de superar los análisis que han convertido la cultura en una variable dependiente de la economía. Ambos autores...

“comparten la visión de una historia construida a partir de las luchas sociales y de la interacción entre cultura y economía en la cual la noción de resistencia al orden capitalista aparece como central” (Urteaga, ob.cit.:7)¹².

A los fines de este trabajo, nos interesa detenernos particularmente en las contribuciones del trabajo de Raymond Williams. Ya en *Culture and Society* (1958), Williams hace una genealogía del concepto de cultura en la sociedad industrial y fundamenta la historia de las ideas en una historia del trabajo social de producción ideológica: las prácticas y las formas culturales cristalizan unas visiones y actitudes que expresan regímenes así como sistemas de percepción y de sensibilidad. (Urteaga, 2009). Para este autor, la cultura es un *“proceso constituyente de lo social, creador de diferentes y específicas ‘formas de vida’”* (Williams, 2009: 31), que se constituye y es constituida por una interacción dialéctica que se establece entre la conducta específica de clase, las circunstancias de un grupo social particular y los determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad. Esta perspectiva

“enfatisa una mirada de la cultura en términos de un “proceso social total” en el que los sujetos definen y configuran sus vidas, que requiere atender al conjunto de dicho proceso y al modo en que éste es vivido y organizado por valores y significados específicos” (Vassiliades, ob.cit.: 7)

Esta concepción de la cultura está íntimamente ligada a la recuperación que el autor hace del concepto de *hegemonía*. Retomando la revisión de Gramsci sobre la definición tradicional desarrollada por el marxismo, Williams afirma que esta categoría da cuenta de un sistema cultural, político y económico que

“es todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida (...) un sistema vivido de significados y valores –constituyentes y constituidos- que en la medida que son experimentados parecen confirmarse recíprocamente” (ob.cit.:151).

Y propone comprenderla en términos de proceso:

“es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes (...) (y) no existe de modo pasivo como una forma de dominación. Debe ser continuamente renovada, recreada,

¹² Según Urteaga, el trabajo de Thompson puede leerse como una historia centrada en la vida y las prácticas de resistencia de las clases populares. La obra más conocida de este autor, *The Making of the English Working Class* (de 1963), “constituye un clásico de la historia social y de la reflexión sobre la socio-historia de un grupo social” (ob.cit.:6)

defendida y modificada. Asimismo es continuamente resistida, limitada, alterada y desafiada por presiones que de ningún modo le son propias (ob.cit.:154-155)

Es así como, en una época en que el debate intelectual opone la base material de la economía a la cultura, los *estudios culturales* ponen en tensión las conceptualizaciones de perspectivas marxistas ortodoxas o mecanicistas desarrolladas hasta ese momento (como las de la Escuela de Frankfurt o las de los estudios de la reproducción social y cultural) en las que la *hegemonía* era definida estáticamente (y solo en función de una dirección política o de dominación) y la *cultura* era concebida como un mero reflejo del capital cultural dominante o como un concepto restringido a la “alta cultura” o la cultura de los letrados. Partiendo de un rechazo a las separaciones disciplinares y académicas, y con la voluntad de combinar cuestionamientos y contribuciones provenientes de diversos saberes, los estudios de Escuela de Birmingham exploran entonces las culturas jóvenes y obreras, así como los contenidos y la recepción de los medios de comunicación, con el objetivo de comprender las formas de producción de significados y sus relaciones con el poder a partir del enfoque cultural.

Los Estudios Culturales abren así la posibilidad de superar las perspectivas que pretendían la existencia de un sujeto determinado a priori por su condición de clase, lo cual - sumado a la comprensión del carácter activo del proceso hegemónico¹³-, va a dar lugar discusiones que luego recuperarán los abordajes posestructuralistas y posmarxistas para dar cuenta de los procesos de construcción de hegemonía y la heterogeneidad de posiciones de sujeto (Vassiliades, ob. cit.) Y en esta línea, cabe subrayar que el desarrollo de este campo de estudios ha permitido observar y analizar la producción de los sujetos aceptando, rechazando o recreando formas culturales vinculadas a posiciones de clase. Es decir, el papel de los propios actores en las relaciones establecidas entre desigualdades y trayectorias educativas.

En ese sentido, es pertinente recuperar especialmente el trabajo de Paul Willis. Una primera extensión de las investigaciones sobre la cultura en la vida cotidiana

¹³ “La realidad de toda hegemonía en su difundido sentido político y cultural, es que, mientras que por definición siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo. En todas las épocas las formas alternativas o directamente opuestas de la política y la cultura existen en la sociedad como elementos significativos. Habremos de explorar sus condiciones o límites, pero su presencia activa es decisiva; no sólo porque deben ser incluidos en todo análisis histórico (a diferencia del análisis trascendental), sino como formas que han tenido un efecto significativo en el propio proceso hegemónico” (Williams, 2009: 155).

aborda la relación que mantienen los jóvenes de las clases populares con la institución escolar. En *Aprendiendo a trabajar* (1988, en español), este autor parte desde una perspectiva que afirma que las formas culturales -desarrolladas por cada clase en relación con la posición que ocupa en el sistema social- no coexisten pacíficamente, sino que son expresión de las luchas existentes entre las clases y son en parte recreadas, en parte aceptadas y en parte contestadas por las nuevas generaciones en función de las circunstancias en las que viven. Su etnografía describe la cultura de resistencia a la escuela elaborada por los jóvenes de la clase obrera inglesa, mostrando los procesos de producción cultural así como los de resistencia al ejercicio de determinados poderes. Con este trabajo permite identificar dos procesos importantes: por un lado que las ideas y prácticas son producidas en el marco de las relaciones sociales y culturales específicas (y no son simplemente impuestas “desde arriba” por grupos dominantes) y por el otro que las instituciones incorporan en parte y deslegitiman en otra, la cultura de resistencia de los jóvenes (Varela, 2009). Esta investigación muestra cómo, en el ejercicio de esa resistencia donde los jóvenes varones de clase obrera construyen su identidad individual y social, queda en evidencia el mecanismo por el que la escuela colabora en que asuman una posición funcional respecto del sistema capitalista y la reproducción social: ya que el sistema escolar les produce rechazo, los jóvenes de clase obrera se orientan hacia trabajos subalternos.

El estudio de Willis, enmarcado dentro del desarrollo de los *Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham*, permite entonces reconocer los aspectos productivos de las instituciones escolares, identificando el activo papel de los propios sujetos e incorporando las resistencias en sus modelos de análisis para comprender la relación entre producción y reproducción social y cultural¹⁴.

En el mismo sentido creemos central para el interés de este trabajo, recuperar otro conjunto de trabajos surgidos del campo de la etnografía educativa en nuestro continente que, por su perspectiva teórico-metodológica, han permitido documentar las prácticas y experiencias cotidianas de los sujetos, reconstruyendo el sentido que estos atribuyen a dichas prácticas y la dimensión histórica en la que se producen esos procesos. Entendemos que este tipo de enfoque, que continua y profundiza algunos de los debates planteados por los estudios culturales, cobra relevancia cuando posibilita

¹⁴ Este estudio también será cuestionado posteriormente por no lograr establecer con mayor profundidad las interrelaciones existentes entre la cultura escolar, la cultura juvenil de clase obrera y la cultura de fábrica.

la reconstrucción de procesos sociales generales que convergen en la vida cotidiana de los sujetos, comprendiendo procesos particulares que operan en la escuela y en el aula a través de los que se recrean y reproducen las desigualdades.

Hago referencia principalmente a los trabajos desarrollados por Elsie Rockwell, desde la década de los 80. Los aportes conceptuales y metodológicos del enfoque antropológico-histórico desarrollado por esta autora abrieron la discusión sobre la perspectiva dominante en Latinoamérica por aquella época (ligada a la sociología de la educación) poniendo en evidencia las “paradojas” de la vida cotidiana en relación con las dinámicas propias de otras escalas (Batallán, 2009)

Esta autora propuso una mirada etnográfica que recuperaba las conceptualizaciones de Gramsci, de Thompson y de Williams lo que le permitió, incorporando la noción de *hegemonía* a la conceptualización de dominación, posicionarse críticamente respecto del papel asignado a la escuela dentro de la tradición marxista estructural. Y si bien abordó desde sus primeros trabajos los procesos de reproducción social y cultural que tenían lugar en las escuelas, lo hizo a través del concepto de *vida cotidiana* de Agnes Heller (1977) lo que le permitió reconstruir el papel de los sujetos en la estructuración de la sociedad (Arata, Escalante y Padawer, 2018)

Ya en *Escuelas y clases subalternas*, escrito en coautoría con Justa Ezpeleta en 1982, esta perspectiva le permitió plantear la necesidad de trabajar sobre categorías adecuadas a la escala cotidiana en las que se pudiera apreciar la relevancia del sujeto social particular, sus prácticas y saberes:

“el vínculo más significativo entre vida cotidiana y estructura social no era la pertenencia de clase de los sujetos particulares, sino que radicaba en los sentidos contradictorios que asumían las relaciones y procesos sociales en los que se involucraban los sujetos particulares” (Arata, Escalante y Padawer, ob.cit.:24)

En este sentido, el concepto de *apropiación* es uno de los vectores centrales de la obra de Rockwell. Si bien en un primer momento este aparece más ligado a la idea de control (como forma inherente a las relaciones entre Estado y clases subalternas), la perspectiva helleriana¹⁵ le permite luego a la autora discutir la verticalidad del concepto de socialización tanto como su trasfondo economicista. Rockwell afirma un enfoque en

¹⁵ En contraposición con las Teorías de la Reproducción, para Heller el concepto de apropiación alude a los procesos por los que los sujetos particulares hacen ocurrir la reproducción social.

que la apropiación cultural, aunque se encuentre limitada por condiciones materiales y simbólicas, puede resultar sustancialmente diferente de la apropiación del ciclo económico de producción/reproducción, enfatizando la naturaleza activa del sujeto en el proceso. Lo que sumado a la dislocación entre cultura escolar y cultura dominante le permite observar las culturas escolares y explicar las formas en que las diferencias culturales han sido utilizadas como instrumentos de discriminación en la vida cotidiana de las escuelas (Rockwell, 1997)

Pero para poder comprender cabalmente los aportes de esta perspectiva teórico-metodológica, es preciso destacar también el carácter histórico-cultural desde el que Rockwell despliega todo su trabajo etnográfico. En confrontación con la mirada evolucionista de la antropología clásica, Rockwell (2000) propuso analizar los procesos educativos atendiendo a distintos planos de temporalidades que tienen lugar simultáneamente en la vida escolar a fin de comprenderla como cultura acumulada y en creación¹⁶. Así la autora invita a comprender la vida en las escuelas como procesos activos, vinculados al carácter cambiante del orden cultural (ligado a momentos históricos y a contingencias sociales) y –como tales- configurados por diálogos y tensiones, marchas y contramarchas, resistencias y convergencias.

En nuestro país, la etnografía de la educación comenzó a desarrollarse en los primeros años de la década de los 80. El contexto latinoamericano de esos años favorecía el debate académico sobre las desigualdades que los sistemas educativos contribuían a producir tanto como sobre la crítica a los sistemas educacionales dictatoriales y pos dictatoriales en América Latina. Fue así que se conformó una Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUIARE), la que se avocó al desarrollo de estudios etnográficos en el campo educativo (como área de especialización de problemáticas sociales complejas y en debate metodológico con el funcionalismo), logrando un activo intercambio académico con investigadores de distintos países de América Latina¹⁷. El trabajo sostenido y en permanente crecimiento

¹⁶ Rockwell plantea la potencia de analizar la dimensión histórica de la vida escolar actual considerando tres planos temporales que se intersectan en cualquier momento: el de la *larga duración* (que obliga a mirar las continuidades de objetos, signos y prácticas producidos hace tiempo pero aun presentes en las aulas), el de la *continuidad relativa* (que nos obliga a ver la heterogeneidad de las culturas escolares vinculadas a profundas diferencias histórico-culturales) y el de la *construcción cotidiana* (que nos obliga a considerar los procesos subjetivos puestos en juego en la experiencia escolar como su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad)

¹⁷ La Red contó con la participación de Elsie Rockwell quien, junto a su equipo, dio inicio a la actualización y al debate académico en la RINCUIARE. Este grupo inicial tuvo la participación de Graciela Batallán, y fue ampliándose con la inclusión de Elena Achilli y un equipo interdisciplinario de investigadores de la Universidad Nacional de Rosario.

dio lugar a que, en 1992, se creara el Programa de Antropología y Educación (con sede en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), al que se incorporaron investigadores provenientes de distintas disciplinas.

Siguiendo a Pallma y Sinisi (2004), podemos recuperar muy sintéticamente el recorrido en la investigación de este equipo y los principales aportes que hacen con su trabajo sobre diversidad y desigualdad. El problema de la segmentación del sistema educativo había sido un tema tratado en distintos trabajos con otros enfoques teóricos (Braslavsky, 1985; Krawszcyck, Malajovich y Vior, 1985)¹⁸ cuando diferentes integrantes iniciaron un *estudio etnográfico* en una escuela de villa de un distrito del Conurbano Bonaerense. Las preguntas se dirigían entonces a entender los procesos por los que, en ciertas escuelas, se concentraban la mayor cantidad de niños vinculados a situaciones por asociadas al *fracaso escolar*¹⁹ y cuyas familias se encontraban en situaciones de extrema pobreza. La *investigación en un caso* les permitió conocer complejos entrecruzamientos que se daban entre el empobrecimiento de las familias y de los docentes, desplazamientos migratorios, deterioro de la enseñanza, desprestigio de algunas escuelas, movilidad de la matrícula. Así se logró establecer la categoría “*escuelas basurero*” (que denominaba a aquellas que condensaban los rasgos más negativos) En trabajos de investigación posteriores (en la década de los 90), en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, encontraron el uso de categorías sociales semejantes para señalar estas diferenciaciones negativas²⁰.

“La utilización del concepto de “circuitos de evitación” (Neufeld et al., 1996) nos permitió a nivel teórico dar cuenta de estos procesos de selección negativa, productos de la combinación de prácticas y representaciones o

¹⁸ La compleja relación entre educación y pobreza en nuestro país puso tempranamente en cuestión los análisis dicotómicos que señalaban la existencia de una correspondencia entre desigualdad social y escolaridad. Investigaciones desarrolladas en la década de los 80 pudieron relevar las homogeneidades que existían al interior de las escuelas según los diferentes sectores sociales que atendían. La noción de *segmentación* del sistema educativo (Bravslasky, 1985) dió cuenta de un proceso de profunda diferenciación entre escuelas en un sistema que se constituyó con los principios de la gratuidad y la universalidad. Estas diferencias separan las historias escolares de las distintas clases sociales. En relación a este concepto y, luego de atravesar un largo período de políticas neoliberales que provocaron una grave crisis política, económica y social en nuestro país, se desarrolló el concepto de *fragmentación educativa* (Tiramonti, 2004) para dar cuenta de la ruptura de un campo de sentido compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan en ellas.

¹⁹ Las autoras las definen como situaciones de ingreso tardío, ausentismos prolongados, estar en la escuela sin aprender, repitencias, abandonos.

²⁰ Las autoras hacen mención a “*escuelas de villa*” y “*escuelas de negros*”.

“saberes” de múltiples actores, por los cuales las instituciones son evaluadas socialmente, rotuladas y rechazadas” (Pallma y Sinisi, ob.cit.:128)

A partir de ese momento, el equipo comenzó a profundizar la mirada sobre las relaciones entre escuelas y barrios, para entender las articulaciones entre los distintos circuitos escolares y la fragmentación social que se expresaba también en las tramas urbanas. Eso les permitió complejizar el planteo para hacer una lectura del mapa social de la Ciudad de Buenos Aires (para lo que también utilizaron indicadores socio-económicos, demográficos y de distribución de la matrícula escolar entre los distintos distritos). Las preguntas de la investigación pasaban entonces por las relaciones que se establecían entre las formas de apropiación de los espacios urbanos, la localización de grupos sociales estigmatizados y los distintos circuitos escolares que se producían en esos distritos. Los trabajos de campo posteriores les permitieron profundizar el cruce entre desigualdad y diversidad lo que, a su vez, les permitió analizar cómo opera la discriminación social y económica, a través de la experiencia escolar, en la construcción de la identidad social de los niños que concurren a las escuelas estigmatizadas (Neufeld y Thisted, 1999)²¹

Actualmente las investigaciones desarrolladas en el marco de este Programa de Antropología y Educación abordan múltiples y variadas temáticas: educación en contextos de diversidad y desigualdad social, crianza familiar y sus relaciones con la escuela, interculturalidad, las políticas educativas estatales, la educación rural, las propuestas pedagógicas alternativas, el trabajo docente, la infancia y la juventud como actores políticos, entre otros. Dentro de la vasta producción de este Programa, y en función de los objetivos del presente trabajo, entendemos que es preciso recuperar como antecedente la investigación de Ana Padawer²²

En *Cuando los grados hablan de desigualdad* (2008), esta antropóloga presenta un estudio etnográfico acerca de una iniciativa docente que discute la organización por

²¹ Resulta importante destacar que la investigación mostró que los padres y los docentes sufrían los mismos procesos discriminatorios, ya que los primeros no podían elegir otra escuela para sus hijos y los segundos trabajaban en escuelas desvalorizadas socialmente. Al respecto se puede el trabajo de Paula Montesinos (en la compilación de Neufeld y Thisted citada) y *“Réquiem por la ‘escuelita de barrio’. Itinerarios, escuelas y trama urbana”* (Montesinos, Neufeld y Sinisi, 2001)

²² Es necesario aclarar que esta es una ponderación arbitraria que nos permite construir una mirada con la que acercarnos al campo y desarrollar nuestro análisis. El trabajo desarrollado por otrxs antropológxs resulta también fundamental para interiorizarse, por ejemplo, de las diversas formas en que las organizaciones sociales ocuparon los territorios, desplegaron estrategias de resistencia a las políticas neoliberales o avanzaron en la construcción de demandas sobre derechos incumplidos (Manzano, 2013) o en los modos en que las prácticas cotidianas de diversas organizaciones sociales posicionan a niños, niñas y adolescentes como sujetxs políticxs (Santillán, 2011; Scarfó, 2014) Por la organización propia del trabajo, los aportes de estos trabajos serán recuperados en capítulos posteriores.

grados en la escuela primaria. A partir de un estudio de campo realizado en la Provincia de Buenos Aires, Padawer registra la vida cotidiana en escuelas organizadas según una propuesta dirigida por maestros -conocida como *escuela no graduada*-, que funcionaba en distintas jurisdicciones ya desde los años 80, y a partir de ella, analiza las relaciones que se establecen entre ese día a día, la estructura e historia del sistema educativo.

Como decía, si bien esta iniciativa ya se había desarrollado en diferentes contextos provinciales y en distintos momentos históricos, esta investigación buscó relevar las características particulares que adoptaba su desarrollo en la Provincia de Buenos Aires, en los primeros años del siglo XXI. Pero lo más relevante es que, más allá de la cuestión técnica a la que refiere, el enfoque histórico etnográfico le permite a Padawer presentarla como una expresión contemporánea de un debate histórico sobre los principios políticos que estructuran el sistema de instrucción moderno en relación con la desigualdad social. Es decir, la autora aborda la *historicidad* de la experiencia, pero además la plantea como un *debate técnico y político* mostrando las formas en la discusión sobre los grados se ha desarrollado en diversos contextos, referida a procesos educativos vinculados a un orden social vigente (que se pretende mantener o modificar) (Padawer, 2008)

“las escuelas sin grados no pueden ser analizadas exclusivamente como un debate técnico, sino como expresión de procesos cotidianos de construcción de hegemonía en educación, a partir del ejercicio del poder en relación al saber, plasmados en concepciones pedagógicas que se sostienen en los niveles intermedios de la administración educativa y en las escuelas” (Ob. cit.:304)

Por otra parte resulta interesante recuperar otro propósito de este trabajo: el de analizar la articulación de las dimensiones macropolíticas con las iniciativas que se producen desde las instituciones. Para esto, la investigación releva las estrategias curriculares y organizativas que se dan los docentes como forma de conocer la conceptualización de los sujetos acerca del proceso en curso²³ y su posición respecto de las definiciones y acciones de política educativa llevadas a cabo por gobiernos nacionales y locales (en un contexto de reestructuración del Estado y de reforma educativa). De esta forma Padawer logra establecer relaciones entre la producción intelectual y la práctica cotidiana de los docentes y el contexto político- pedagógico en

²³ Ana Padawer identifica tres modos de conceptualización que plantean los docentes: como *alternativa*, como *experiencia* o como *innovación*.

que tienen lugar. Y así aporta al debate sobre uno de los aspectos básicos de la escolarización moderna: la gradualidad.

“el punto de partida inicial de los proyectos fue el desafío de afrontar el problema del fracaso escolar y la sobreedad, en escuelas que se encontraban localizadas en contextos de exclusión del Conurbano Bonaerense y en comunidades rurales. La solución a ese problema adquirió la forma de ‘propuestas pedagógicas alternativas, innovaciones o experiencias’ que cuestionaron el modo de organización prevaleciente en las escuelas primarias o básicas; donde el agrupamiento por grados, de duración anual, es ya parte del sentido común acerca de cómo funciona una institución escolar” (Padawer, ob.cit.: 301)

Las discusiones sobre la organización graduada de la educación que dan los maestros de esas escuelas ponen en tensión uno de los aspectos nodales de la *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2001)²⁴, la que ha operado “más allá de los sujetos” descontextualizando condiciones de vida de las y los estudiantes, invisibilizando sus trayectorias vitales o las características de las familias a las que pertenecen y, de esa forma, ha logrado “esconder” las desigualdades que viven los niños y niñas que asisten a la escuela. Es entonces cuando el trabajo etnográfico se vuelve estratégico para recuperar los sentidos que asignan los propios sujetos a sus experiencias en el campo educativo, para inscribir sus trayectorias en procesos dinámicos, históricos y contingentes y para documentar las prácticas cotidianas mediante las que se acepta, se resiste o se disputa el sentido de lo educativo²⁵. Esto permite una comprensión más flexible acerca de la desigualdad, que no se define ya de forma taxativa sino en relación con múltiples elementos que exceden por mucho la cuestión económica (como pueden ser el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre otros)

²⁴ Según estos autores, la idea de *gramática de la escolaridad* remite a un conjunto de reglas –que han llegado a ser tácitas- sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. *“Prácticas como las aulas graduadas por edades estructuran las escuelas de una manera análoga al modo en que la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolaridad ni la gramática del habla necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser”* (Tyack y Cuban, 2001:168).

²⁵ El trabajo de Padawer permite identificar distintas lógicas de promoción y diferentes orientaciones políticas entre los casos indagados, lo que la lleva a afirmar que no es posible establecer una tipología fija de experiencias sino que hay ciertas definiciones en cuanto a la organización, las promociones, la finalidad política de la iniciativa, disponibles como repertorio (del que cada plantel docente se vale al iniciar el ciclo escolar, estableciendo continuidades o rupturas respecto de la experiencia del año anterior)

En esa línea, en los últimos años, surgen en el campo pedagógico algunas investigaciones que han atendido a las formas en que se vinculan *gramática escolar, igualdad e inclusión*. El trabajo de Inés Dussel (2004), a partir de una revisión de la historia de la escuela moderna en América Latina, pone en cuestión la idea de que la expansión de la escuela haya sido un movimiento ascendente y progresivo...

“la escolaridad debe ser entendida como una práctica histórica que cristalizada en un marco institucional particular, contingente y arbitrario, y que ha servido a múltiples propósitos, que no son necesariamente los mismos proclamados por la escuela de masas” (Dussel, 2004: 306)

Y plantea la necesidad de interrogar el relato sobre la inclusión²⁶ como forma de cuestionar las causas de la persistente injusticia social y educativa. En ese camino, Dussel va recuperar los sentidos otorgados a la *inclusión* (en relación con la institución escolar y a través del tiempo) y va a afirmar que, en el desarrollo de los sistemas educativos de nuestro continente, *igualdad* se volvió equivalente a *homogeneidad* (en un movimiento de asociación discursiva) que le permitió a las escuelas procesar la diversidad para incluirla (en un “*nosotros*” homogéneo y uniformado en el que los “*otros/diferentes*” eran percibidos como deficientes o amenazantes).

Dicho trabajo nos muestra que el desafío que se nos presenta hoy gira en torno a la posibilidad de trabajar desde definiciones que permitan desechar puntos de partida basados en la comprensión de los procesos de escolarización como totalmente sobredeterminados por las dimensiones económicas de la reproducción social y cultural. De la mano de las perspectivas posestructuralistas, que afirman el carácter abierto, inestable, relacional y multifacético de las configuraciones sociales, es posible recuperar los múltiples elementos que se ponen en juego en la configuración de una relación que resulta siempre contingente, que nunca se lleva a cabo de manera acabada y que siempre está enfrentada con elementos de oposición parcialmente percibidos (Giroux, 1992) para desarrollar estudios que superen la mirada estática, fijada a priori, sobre las relaciones que se establecen entre desigualdades y educación.

En ese sentido, entiendo que los desarrollos conceptuales del giro posfundacional aportan elementos centrales para afrontar ese desafío. Esta corriente teórico- filosófica toma como punto de partida la ausencia radical de fundamentos últimos para pensar el

²⁶ Este relato es el que sostiene que “*la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades*” (ob. cit.:306)

orden social, mientras postula -al mismo tiempo- la posibilidad de pensar principios históricos contingentes, parciales y precarios, constituidos en torno a una disputa política (Marchant, 2009)²⁷. Es decir, los trabajos que asumen la perspectiva del giro posfundacional no niegan *per se* la idea de fundamento sino su estatus ontológico como "*esencia subyacente*".

Y si bien dentro del movimiento posfundacional es posible encontrar desarrollos disímiles respecto de cómo pensar el conflicto político, el sentido de la alteridad, el orden social²⁸, nos resulta particularmente potente -para los objetivos de este trabajo- seguir la conceptualización de Ernesto Laclau. Este autor trabaja sobre la institución de lo social como realidad contingente e histórica a partir de la noción gramsciana de *hegemonía*, pero lo hace desde una perspectiva posmarxista²⁹, asociada estrechamente a dos cuestiones: por un lado a la deconstrucción de la categoría de sujeto en la constitución de identidades colectivas; por la otra al papel asignado al lenguaje en la estructuración de las relaciones sociales (Laclau y Mouffe, 1987)

El concepto de hegemonía permite entonces otra intelección de lo social, en tanto:

"(...) esconde algo más que un tipo de relación política complementario de las categorías básicas de la teoría marxista; con él se introduce, en efecto, una lógica de lo social (...) como una operación suplementaria y contingente, requerida por los desajustes coyunturales respecto a un paradigma evolutivo (...) es la expansión y la determinación de la lógica social implícita en el concepto de "hegemonía" -en una dirección que va ciertamente mucho más allá de Gramsci- la que nos provee de un anclaje a partir del cual las luchas sociales contemporáneas son pensables en su especificidad" (Laclau y Mouffe, ob. cit.: 27)

²⁷ Según Reartes (s/d) si bien los desarrollos del posestructuralismo constituyen el trasfondo filosófico del posfundacionalismo, este va más allá en función de su insistencia en el carácter fundacional del momento político.

²⁸ Nos referimos por ejemplo a los trabajos de Claude Lefort, Cornelius Castoriadis, Alain Badiou, Slavoj Žižek y Chantal Mouffe, entre otros.

²⁹ En "*Hegemonía y estrategia socialista*" (1987), que escribe junto a Chantal Mouffe, se afirma que las formas que asumió la conflictividad social de la época pusieron en evidencia la dificultad de los marcos políticos y teóricos utilizados -dentro del pensamiento de izquierda- para analizar e interpretar la riqueza y la pluralidad de las luchas sociales que se desplegaban por ese entonces. Por ello afirman que, para superar la *crisis teórica*, resulta necesario partir de una crítica al racionalismo y al esencialismo filosófico (como forma de abandonar ciertas tesis epistemológicas del Iluminismo) e, inscribiéndose en la tradición marxista, proponen revisar las categorías de este corpus a la luz de la "*multiplicidad y diversidad de luchas políticas contemporáneas*" a fin de poder dar cuenta de ellas. La genealogía del concepto de hegemonía desarrollada en este libro muestra la consistencia entre este planteo teórico y la forma de trabajo de los autores.

La hegemonía es una lógica de constitución de las identidades colectivas que no sólo provee de un principio de articulación política, sino sobre todo la posibilidad misma de representación discursiva dentro de un campo simbólico. Es decir, la hegemonía consiste en la construcción de una voluntad colectiva que, partiendo de demandas insatisfechas, permite una articulación equivalencial en torno a un otro-antagónico (Reartes, ob. cit.) Pero para poder comprender las diversas formas que puede asumir la significación de *lo social* (ya que la lógica hegemónica no supone ningún horizonte progresista *per se*), se vuelve central comprender cualquier reconfiguración de las relaciones sociales inscripta en los avatares de la lucha histórica³⁰.

Es a partir de la distinción entre *lo político* -como la dimensión ontológica constituyente de la realidad- y *lo social* -como el terreno óptico conformado por un conjunto de prácticas sedimentadas, que olvidan su origen político y contingente (Laclau, 2000)³¹-, que este autor va a afirmar que no es posible comprender *lo real* en sí, ya que la realidad siempre se halla mediada simbólicamente por las prácticas significantes que estructuran el horizonte de lo que comprendemos como realidad.

En este sentido, se pone de relieve *lo discursivo* como una práctica organizadora de relaciones sociales. Es decir, se afirma la importancia del discurso en la constitución misma de las relaciones sociales: la realidad se articula en torno a estructuras significantes que involucran palabras, objetos, prácticas e instituciones al mismo tiempo. Y estas estructuras no se hallan plenamente cerradas (como sostenía el estructuralismo), sino que aparecen constantemente abiertas a nuevas rearticulaciones, ya que no existe una correspondencia esencial entre significado y significante, y todo significado depende de un contexto discursivo específico (es decir,

³⁰ Siguiendo los argumentos de esta conceptualización "*la lógica hegemónica está presente en todo intento por lograr una totalización del espacio político, y este intento puede asumir las formas más variadas (y contrapuestas). En esta construcción, el lugar de "los otros" es fundamental: toda forma de dominación esconde que su constitución emerge de exclusión significativa, que devela que toda aspiración de plenitud es en última instancia espuria, incompleta.*" (Reartes, s/d: 14)

³¹ Esta distinción parte a su vez de la una distinción de la teoría política entre *la política* (entendida como el conjunto de prácticas institucionalizadas en torno a las cuales se organiza y regula el conflicto social) y *lo político* (comprendido como la dimensión fundacional del orden social en cuanto tal). Según Reartes: "*(...) momento en el que la realidad social demuestra su radical contingencia y devela que en el fondo, todo orden político es una expresión histórica de conflictos y relaciones de poder específicos, y que es en la disputa antagónica donde se determinan los principios de organización social (...) ningún principio ahistórico que pretenda erigirse al margen de la disputa social concreta*" (s/d: 4).

de las condiciones históricas y espaciales concretas en torno a la cual éste se articula)³².

De allí que Laclau afirme que hay una...

“confusión elemental entre el ser (esse) de un objeto, que es histórico y cambiante, y la entidad (ens) de tal objeto, que no lo es. [...] en nuestro intercambio con el mundo los objetos nunca nos son dados como entidades meramente existenciales, [sino] siempre dentro de articulaciones discursivas”
(1996: 117 y 118)

Esta perspectiva es una de las bases desde la que se desarrolla el Análisis Político del Discurso (APD)³³. Este enfoque para la investigación de procesos sociales se apoya en una perspectiva político semiológica que destaca el carácter discursivo e histórico de *"los objetos y de toda configuración social"* (Buenfil Burgos, 2010a: 3) Es decir, se analiza la construcción simbólica que hacen los sujetos o las comunidades en la apropiación de esa existencia de las cosas (Buenfil Burgos, 2010b).

Siguiendo a esta autora, quien retoma a Rorty (1991), entiendo que *lo real* no posee una naturaleza intrínseca sino aparece de modo diferente de acuerdo con los lenguajes con los que se lo describa y la construcción significativa en la que se entrelace su apropiación social. Cuestión que pone de relieve la importancia de comprender las mediaciones culturales implicadas en dicha construcción, lo que supone atender especialmente al carácter histórico y contingente que asumen en una comunidad en particular.

A los fines de este trabajo cabe destacar también que, siguiendo este enfoque del Análisis Político del Discurso, asumo que:

" (...) la educación no tiene una esencia atemporal, universal a priori, ni un sentido derivado de la razón trascendental o comunicativa, sino que es producto de construcciones sociales en la historia de las comunidades (...) Esta visión también nos permite reconocer que la educación, como concepto, se define por la manera en que aparece enunciada en cada caso, cómo es

³² Laclau parte de una comprensión de la realidad heredera de la crítica posestructuralista a la concepción saussureana del signo lingüístico según la que las estructuras no son entidades cerradas, sino complejos relacionales abiertos, cuyos límites se hallan desdibujados y son factibles de nuevas rearticulaciones (ya que la relación entre significante y significado es meramente formal -no esencial-, lo cual implica que un elemento cobrará distinto significado según la estructura discursiva articulante) (Reartes, ob.cit.)

³³ Según Buenfil Burgos (2010 a) esta perspectiva se nutre de los aportes del antiesencialismo filosófico (de Derrida y Wittgenstein), de la teoría política postmarxista (de Gramsci y Laclau), del psicoanálisis lacaniano (de Lacan y Zizek) y de la lingüística posestructuralista (de Derrida)

usada en cada contexto enunciativo, y que ninguno de ellos puede reclamar el sentido definitivo, verdadero o correcto del significante" (Buenfil Burgos, 2010b: 5).

En este punto es posible comprender que, en la confluencia de los diversos aportes de los Estudios Culturales, de los estudios de la antropología de la educación y del giro posfundacional, queda de relieve la importancia de comprender tanto los heterogéneos sentidos que los sujetos construyen en torno a una experiencia pedagógica, cotidiana, concreta³⁴ como las formas en que las prácticas pedagógicas constituyen subjetividades y relaciones sociales. Esto, a su vez, supone considerar la complejidad y el dinamismo del mundo social y nos plantea el desafío de relacionar los distintos niveles sociales e institucionales de la experiencia a indagar, de contextualizar las coordenadas históricas en las cuales tiene lugar y de dar cuenta de la dinámica relacional que se establece entre esta y las significaciones que construyen los sujetos (Achilli, 2010)

Es por ello que, con la intención de hacer inteligible el universo de sentidos en función de los intereses de este trabajo, también se desarrolla a continuación otra serie de estudios que buscan poder inscribir teórica, metodológica e históricamente nuestro problema de investigación.

Estudios sobre movimientos sociales y educación

Tal como quedara planteado en la Introducción de este capítulo, el presente trabajo se enmarca también en una vasta tradición de estudios acerca de los *movimientos sociales*. Este campo, que tiene un amplio recorrido (desplegado originalmente desde perspectivas europeas y norteamericanas), se ha vuelto una temática de creciente interés para el desarrollo de investigaciones, sistematizaciones y conceptualizaciones sobre las experiencias latinoamericanas (que vienen aportando nuevas formas de abordaje, de definición y caracterización ligadas a los procesos desplegados en nuestro continente).

³⁴ Según Achilli (2010) es posible reconocer en estas, otras experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas de pasado, intentos de transformación, miradas en relación con lo vivido y con aquello que supone el porvenir.

Según Seoane, Tadei y Algranati (2010), un rastreo sobre el origen del término permite ver su vinculación con experiencias de acción y participación colectiva de la burguesía en expansión que tuvieron lugar desde fines del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX³⁵. Desde ese momento, y hasta los años 60, el concepto se ligó –casi exclusivamente- con estudios sobre el movimiento obrero (en la fase del capitalismo industrial). Pero desde esa década, y a partir del surgimiento de una serie de movimientos sociales de diversa índole (como los feministas, estudiantiles, de minorías étnicas, entre otros) que visibilizan la irrupción de un conjunto de nuevos actores y de diversos repertorios de acción (no asociados estrictamente a un carácter de clase), surgen nuevos paradigmas interpretativos.

Por un lado, y en el marco de los trabajos de la academia norteamericana, se desarrolla la *teoría de la movilización de recursos* que explica la acción de los movimientos sociales valiéndose principalmente de los conceptos de *racionalidad* y de *cálculo estratégico*. Es decir, se concebía la acción colectiva como resultado de la acción de individuos auto-interesados que realizaban un cálculo de costo/beneficio a fin de mejorar sus posibilidades para la satisfacción de sus necesidades (Palumbo, 2014b) Así, el problema de la acción colectiva era agregativo: debía explicar cómo se implicaba a la mayor proporción de individuos posibles en aras del bien colectivo (Manzano, 2013). La crítica hacia este enfoque se basó en que no aportó a la comprensión de las complejidades de los movimientos sociales en términos de la búsqueda de bienes colectivos, de objetivos universalistas y/o de marcos ideológicos (Retamozo, 2010)

Siguiendo a Palumbo (ob.cit), es posible ubicar los primeros trabajos de John Mc Carthy y Mayer Zald y Doug Mc Adam como una vertiente dentro de esta teoría. Estos autores se centraron en el análisis de la dinámica organizacional de la acción colectiva por considerarla uno de los factores determinantes del surgimiento y desarrollo de los movimientos sociales. Es decir, compartiendo el énfasis en el rol de los actores (sin referencia a marcos ideológicos o factores estructurales) sustituyeron las decisiones individuales por los *factores organizacionales* que favorecían la acción colectiva.

Otro enfoque desarrollado dentro de la academia norteamericana fue el de *oportunidades políticas* que puso el foco en la interacción que se establecía entre los grupos movilizados y el sistema político como un elemento central para la acción

³⁵ Los autores hacen referencia a la revolución francesa, a las revoluciones burguesas de 1820 y 1830 y a la revolución obrero- burguesa de 1848.

colectiva. Los estudios de Charles Tilly, Doug Mc Adam y Sidney Tarrow, como representantes de esta perspectiva, consideraron las *oportunidades o constricciones políticas* que ofrecía un determinado contexto para el surgimiento de un movimiento social y las *vinculaciones* que este establecía con el sistema político institucionalizado (particularmente con el Estado y los partidos políticos). Así, y a diferencia del enfoque anterior, el análisis de la acción colectiva se sitúa en un contexto político y se consideran los recursos en relación al conjunto social y al sistema institucional, considerándolos como otra variable explicativa del cálculo costo-beneficio intrínseco a la acción (Palumbo, ob.cit.)

Por otro lado, encontramos los trabajos provenientes de la academia europea (conocida como *teoría de los nuevos movimientos sociales*) que se centraron en la definición del concepto de movimiento social, más en que en la acción colectiva, con el fin de proponer una alternativa a la actividad política basada en la clase obrera y un enfoque distinto al de la sociología del sistema social (Manzano, ob.cit.)

“Estas producciones tuvieron como preocupación central el análisis de los procesos simbólicos y cognitivos inscriptos en los movimientos sociales que confieren sentido a la participación en los movimientos y explican, al menos en parte, su surgimiento, desarrollo y persistencia en el tiempo” (Palumbo, ob.cit.:33)

Así Alain Touraine, inscripto en este paradigma de los nuevos movimientos sociales, va a caracterizar a estos como *acciones conflictivas que persiguen la transformación de las relaciones de dominación social* ejercidas sobre el conocimiento, la producción, los recursos culturales y las reglas éticas (Touraine, 1984). Las características distintivas de esos movimientos sociales producidos durante la década del 60 (vinculados a cambios en las formas de regulación social de las sociedades post industriales) evidenciaron un desplazamiento del centro de la conflictividad social que va del movimiento obrero, el sector industrial y las clases sociales hacia cuestiones simbólicas y culturales.(Palumbo, ob.cit.). Alberto Melucci (1994), en continuidad con Touraine, va a proponer un enfoque centrado en los procesos mediante los que los actores producen significados, toman decisiones, negocian, se comunican. El conflicto central gira entonces en torno a los *modelos culturales alternativos* que gobiernan las prácticas sociales, por lo que podemos afirmar que el principal aporte de estos autores va a ser un planteo en que el movimiento social expresa un conflicto social al tiempo que se lo designa como actor del mismo...

“el movimiento es el sujeto de clase que se define por su posición de dominación o de dependencia en el modo de apropiación de su historicidad”

(Manzano, ob.cit.:26)

Si bien esta teoría presta especial atención a los vínculos que se establecen entre estructura, sujetos y acción, va a ser criticada por la preeminencia otorgada a los actores y su escasa referencia a los sistemas económicos e institucionales donde los movimientos sociales se inscriben.

Hacia la década del 90, posiblemente estimulado por la proliferación de estudios empíricos inspirados en enfoques que consideraban los aportes europeos como los norteamericanos, se desarrollaron algunas propuestas de análisis sintéticas. Estas favorecieron el análisis comparado de las estructuras organizativas (que permitía comprender mejor los patrones históricos de la movilización colectiva), la comprobación de la relación establecida entre forma de organización y tipo de movimiento y la demostración de la influencia que ejercían tanto las estructuras estatales como la cultura organizativa sobre los movimientos (Mc Adam, Mc Carthy y Zald, 1999)

“se sostiene la dificultad de continuar diferenciando entre una perspectiva europea y otra americana sobre movimientos sociales para rescatar la complejidad de la temática a partir de un enfoque sincrético y relacional que atienda la relación entre las oportunidades políticas y constricciones, las estructuras de movilización a disposición y los procesos de interpretación, atribución y construcción social que median entre la oportunidad y la acción”

(Palumbo, ob.cit.35)

Los planteos desarrollados hasta aquí ponen en evidencia que la *polisemia* del concepto *“movimientos sociales”* -que atraviesa como constante la literatura especializada- responde por una parte, a la diversidad de marcos interpretativos y categorías analíticas que disputan -teórica, epistémica y políticamente- las condiciones y los sentidos de la acción colectiva. Pero, por el otro lado, también se vincula estrechamente con la necesidad de producir conocimiento desde experiencias concretas de acción colectiva (las que, a menudo, desbordan las categorías académicas exigiendo redefiniciones que permitan comprender los diferentes contextos socio-históricos en que tienen lugar).

En este sentido, siguiendo a Seoane, Taddei y Algranati (2010), es posible advertir la influencia que la *Escuela de los Nuevos Movimientos Sociales* tuvo en la academia latinoamericana se debe a que estuvo vinculada, en una primera recepción (en los años 80), con los procesos de emergencia de movimientos juveniles, culturales y de derechos humanos en el marco de la transición a la democracia; y luego, en una segunda recepción (en los 90), con el reinicio de nuevo ciclo de conflictos y movilizaciones vinculadas a la instalación de las políticas neoliberales en la región y sus consecuencias económicas, sociales y políticas.

En este punto, y en concordancia con el objetivo general de este trabajo, cabe destacar que me resulta vital asumir el desafío que plantean estos autores: el de releer críticamente el marco conceptual de tradición norteamericana y europea para avanzar hacia una conceptualización propia de los campos de disputa abiertos por las transformaciones recientes en los capitalismos latinoamericanos.

“La conceptualización de los “nuevos movimientos sociales” inspirados en la realidad europea de las décadas de los ´70 y ´80 se trasladaba a la nueva configuración que presentaba la protesta y la movilización de los sujetos sociales en América Latina de cara a la aplicación de las políticas neoliberales, sin que esta operación supusiera ninguna evaluación de su propiedad teórica. Así, la influencia de esta perspectiva no sólo propendía al ocultamiento de la cuestión social sino también al enmascaramiento de la dominación colonial”
(Seoane, Taddei y Algranatti, ob.cit.:10)

En este sentido, cabe anticipar que los estudios desarrollados *desde el Sur* (Santos, 2008) no solo ponen en tensión la mirada clásica sobre los movimientos sociales sino que aportan nuevas perspectivas de abordaje, de caracterización y de definición de los procesos desplegados. Nos referimos a una vasta producción en este campo de estudios, situada en América Latina y desarrollada desde fines de la década del noventa -y especialmente comienzos del nuevo siglo-, que intenta teorizar sobre el denso entramado de organizaciones populares originadas como consecuencia del neoliberalismo que aún persisten con la "vuelta a la normalidad" económica y política (Svampa, 2008)

Ya desde fines del siglo pasado y comienzos de este, surgen en la región una cantidad de movimientos sociales que confrontan con el modelo hegemónico y son...

“proclive(s) a la acción directa, que apunta(n) a la afirmación de lo popular en cuanto a ser negado, excluido y sacrificado en aras del modelo neoliberal”
(Svampa, ob.cit:181)

Norma Michi (2010) plantea que las expresiones de resistencia y oposición de estos movimientos, el desarrollo de proyectos propios y las renovadas formas de democracia interna con las que se organizaban (en un contexto histórico de privatización y descentralización de los servicios del Estado) renovaron el interés académico tanto sobre la acción estatal como por las formas de acción colectiva. Se despliegan entonces una cantidad de trabajos (Dussel; 2005, García Linera, 2008; Gohn, 2009; Quijano, 2005; Sousa Santos, 2008 y 2009; Svampa, 2005 y 2008; Svampa y Pereira, 2003; Tapia, 2008; Zibechi, 2005 y 2008) que buscan identificar las particularidades de los movimientos sociales latinoamericanos desde un enfoque crítico de las perspectivas eurocéntricas con las que se abordaba la temática³⁶.

Siguiendo a Tapia (2008) considero importante destacar que las experiencias desarrolladas por los movimientos sociales latinoamericanos desbordan las formas y los lugares de la política tradicional y la desplazan hacia otros núcleos (favoreciendo la constitución de *otras* subjetividades y relaciones sociales). En esta línea es posible comprender las características diferenciales que asumen: un fuerte *anclaje territorial* - que supone una apropiación material y simbólica del territorio- como marca constitutiva (tanto de movimientos urbanos como rurales); un marcado acento en la *autonomía*³⁷ respecto de las instancias de representación colectiva clásicas (como los partidos políticos y el Estado); la revalorización de la *cultura*, las *relaciones sociales cotidianas* y la afirmación de la *identidad* de sus pueblos; una fuerte preocupación y una gran capacidad para la *formación* de sus propios intelectuales - entendida como la formación de sus dirigentes- y de sus integrantes en general (evidenciado en el desarrollo de instancias educativas de diversa índole que llevan adelante y reviste con carácter político-pedagógico todas las prácticas que despliegan); la preocupación por

³⁶ Este esfuerzo supone pensar las especificidades de los movimientos sociales latinoamericanos para diferenciarlos tanto de los europeos como de “viejos” movimientos latinoamericanos (Palumbo, 2014) Pero también implica inscribirlos en continuidad de la historia de las organizaciones y luchas en nuestro país y nuestro continente (Guelman, 2018)

³⁷ El debate sobre la *autonomía* es tan complejo como el de movimientos sociales ya que dicho concepto también es fuente de múltiples interpretaciones y discusiones. Siguiendo a Michi (2010), consideraremos las categorías *autonomía relativa* y *autonomía variable* de Williams (1977) para enfatizar que el carácter de “autónomo” es siempre es relativo, en tanto ninguna actividad humana puede quedar fuera de las presiones y límites planteados por la hegemonía. Para ampliar sobre los debates sobre la categoría autonomía ver: Castoriadis (1999), Gluz, (2009), Burgos, Gluz yKarolinski (2008), Thwaites Rey (2004)

la *organización del trabajo* y por la *relación con la naturaleza* (que implica nuevas relaciones técnicas y sociales de producción) y la elección de *formas de acción auto-afirmativas* (como las tomas de tierra o la recuperación de fábricas) (Zibechi, 2005)

Estas características...

“cuestionan las categorías de poder, de autonomía, de horizontalidad, de trabajo, de ciudadanía, de territorialidad y de subjetividad poniéndolas en discusión en su dimensión teórica y práctica” (Guelman, 2018: 53)

Y nos obligan a volver sobre el desafío que planteaban Seoane, Taddei y Algranatti...

“Como señalábamos anteriormente, el desafío de superar una concepción que circunscribe el concepto de movimiento social a la nominación de aquellos diferentes del movimiento obrero y sindical se combina, para el pensamiento crítico, con el de trascender una referencia meramente genérica y descriptiva.”
(ob.cit.:10)

Y por ello es preciso recuperar particularmente, dentro del conjunto de heterogéneos trabajos que analizan las particularidades de los movimientos sociales latinoamericanos contemporáneos³⁸, una línea de desarrollos fértiles para nuestro abordaje. Nos referimos a los trabajos de Baraldo (2010) y de Michi, Di Matteo y Vila (2012) quienes plantean una caracterización de los movimientos sociales como *populares*. Esta especificación aparece vinculada con expresiones organizativas de las clases subalternas, en lucha contra distintas formas de opresión y explotación, con fuerte protagonismo de los sujetos y cierta autonomía del capital, del Estado, de los partidos políticos y las centrales sindicales. Esta caracterización que incluye *lo popular*, entendido como la articulación de la explotación económica, la opresión política y la pobreza (Vilas, 1998³⁹), reincorpora la perspectiva de clase a los análisis,

³⁸ A los ya mencionados, podríamos sumar trabajos que los que analizan la potencialidad transformadora del movimiento piquetero de trabajadores desocupados,(como los de Ouviaña (2004), Retamozo (2006) Svampa, (2005, 2008), Svampa y Pereyra (2003), Zibecchi, 2005), entre otros) y/o a otro conjunto que centra su mirada en las organizaciones de base originadas a partir de las tomas de tierras (de mediados de los 80) o como consecuencia de la hiperinflación de 1989-90, que se asientan en el desarrollo de solidaridades barriales y expresan modos más bien locales de organización y movilización (como los de Bráncoli *et al* (2010), Forni, 2004; Merklen, 2004/5 y 2010; entre otros).

³⁹ El proceso de desestructuración de la sociedad salarial reafirma la "posición estructural" del sujeto, mientras altera y modifica las dimensiones organizativas y culturales asociadas a aquella posición. Lo *obrero* como expresión del proletario asalariado, se subsume en la multiformidad de lo *popular*. El concepto de *clase popular*, entonces, amplía el referente de trabajador productivo, asalariado y del mercado formal, incluyendo *“a todos quienes participan como explotados y oprimidos en las relaciones*

pero lo hace considerando otro conjunto de subordinaciones y opresiones político-ideológicas y culturales que constituyen a los sujetos sociales.

Este *desplazamiento semántico* entre movimientos sociales y movimientos populares (Palumbo, ob.cit.) evidencia un posicionamiento crítico respecto de aquellas lecturas de la academia latinoamericana que leen los procesos de nuestro continente valiéndose acríticamente de las teorías europeas y norteamericanas, sin considerar las particularidades que asumen los procesos sociales, políticos, económicos en el marco del capitalismo latinoamericano periférico. Es por ello que entiendo que la riqueza de los planteos que aluden a *movimientos sociales populares* radica en que proponen un análisis que comprende la ubicación estructural de los sujetos (y lo que estos hacen a partir y con dicha ubicación) desde una lógica que no responde a la necesidad histórica sino a la determinación parcial (Parra, 2010)

En este sentido, Palumbo (ob.cit.) afirma que - dentro de este encuadre- los estudios latinoamericanos y argentinos resaltan cuatro dimensiones que resultan un aporte al campo de estudios sobre movimientos sociales. La primera es una concepción de *territorio como elemento constitutivo* de los movimientos, estrechamente ligada a la conquista de espacios físicos donde desarrollan sus proyectos, lo que permite la apropiación material y simbólica de estos e incide en las relaciones sociales cotidianas. Según Svampa...

“el territorio aparece como un espacio de resistencia y también, progresivamente como un lugar de resignificación y creación de nuevas relaciones sociales” (2008:3)

Cabe destacar que esta mirada sobre lo territorial se liga estrechamente con la construcción identitaria de los movimientos populares y excede los límites con los que el Estado define el/los territorio/s. En relación con esto aparece la segunda dimensión destacada por los estudios de la academia latinoamericana: la que aborda las vinculaciones que se establecen entre movimientos sociales populares e institucionalidad. Esta relación, presentada generalmente en términos de *autonomía*, permite ver las formas en que los movimientos actúan respecto de los formatos

de poder –político, económico, de género, cultural, étnico...- institucionalizadas en el Estado, sus aparatos y políticas” (Vilas, op.cit.: 329).

clásicos de representación en democracias liberales (Estado, partidos, políticos, sindicatos)^{40 41}.

La tercera dimensión compartida refiere a las relaciones sociales cotidianas como dimensión política. Esta supone la *prefiguración* de la sociedad futura (Ouviña, 2011): la disputa por la transformación social inicia con la transformación de las relaciones de la vida cotidiana al interior del movimiento. De allí que la solidaridad, la cooperación, la toma de decisiones compartidas (en asamblea), la autogestión desplegadas en el día a día sean la base desde la que afirmar el proyecto social emancipatorio⁴².

Por último, la cuarta dimensión considerada pone de relieve la centralidad que adquiere para los movimientos populares la *formación de sus propios intelectuales*. Si bien, como recién planteáramos, las prácticas de la vida cotidiana en las organizaciones revisten un carácter político-pedagógico⁴³, la mayoría de los movimientos populares organiza espacios de formación que, con diversos grados de formalidad, buscan entre otras cosas fortalecer procesos subjetivos y consolidar proyectos colectivos, e incluso -en algunos casos- favorecer el acceso al derecho a la educación.

⁴⁰ Como quedara planteado anteriormente, el debate sobre 'autonomía' está abierto y tiene diversas lecturas. En nuestro país es posible atender a la complejidad de la categoría siguiendo los argumentos que plantean, entre otros, Gluz, Burgos y Karolinsky (2008)

⁴¹ Cabe señalar, considerando el exhaustivo trabajo de Palumbo, que los estudios sobre movimientos sociales latinoamericanos abordan la cuestión de la institucionalidad casi exclusivamente ligada al Estado (de allí centralidad de la categoría de autonomía), pero es muy escasa la producción académica acerca de la institucionalidad interna. Esta autora también plantea un debate -aún poco explorado- sobre la imposibilidad de un movimiento social de institucionalizarse: “*Una de las características básicas de todo movimiento social, ya sea popular o no, es su flujo y reflujo. Ellos no son instituciones. Pueden incluso materializarse en alguna organización, pero eso es una provisoriedad*” (Gohn, 2009: 100, citada en Palumbo, ob.cit.: 41)

⁴² A diferencia de los argumentos del marxismo clásico, en los que la revolución era el momento de inicio de las transformaciones en las relaciones sociales, los planteos de Antonio Gramsci (sobre la necesidad de *conciliar las exigencias de un momento actual con las del futuro*) y de Rosa Luxemburgo (sobre que *las reformas conquistadas y la revolución social forman un todo inseparable*) afirman que el desafío que supone el concepto de *prefiguración* es el de encontrar las formas en que *anidar el mañana en el hoy* (Ouviña, ob.cit.)

⁴³ Tal como quedara explicitado antes como una de las características propias de los movimientos sociales latinoamericanos, el *carácter político-pedagógico todas las prácticas que despliegan* implica que tanto las ollas populares, los piquetes y cortes de ruta, las tomas de tierra, las marchas, la toma de decisiones en asambleas, la organización y el sostenimiento de emprendimientos productivos, las articulaciones con otros espacios se convierten en “espacios-momentos” educativos (Zibechi, 2005 y 2008; Guelman 2011, 2014 y 2018; Michi *et al*, 2012)

Esta dimensión, que cobra especial relevancia de acuerdo a los objetivos de este trabajo, abre una línea de estudios en la academia latinoamericana que indaga particularmente sobre los espacios formativos en y desde los movimientos sociales populares. Según Michi (2010), quien realiza un rastreo dentro del campo de la teoría social y la pedagogía críticas sobre las posiciones que se asumen en torno a la *relación escuela, Estado y organizaciones populares*, pueden reconocerse dos momentos históricos en los estudios sobre los procesos formativos en movimientos sociales. El primero (en los años 70 y 80) estuvo marcado por la producción académica europea y norteamericana. Como viéramos en el primer apartado de este capítulo, las teorías de la reproducción fueron fuertemente cuestionadas por las teorías de la resistencia, que propiciaron análisis más cercanos a la vida escolar cotidiana como forma de desentrañar los mecanismos de reproducción y/o de resistencia que operan en ella (y el papel de los sujetos en ello). En ese mismo período, y en consonancia con ese debate, tuvo influencia también la discusión entre la teoría de la desescolarización (a la que muchas veces se asociaba con *educación popular*) y las posturas que defendían la educación y/o la escuela pública.

Cabe destacar que estos desarrollos teóricos se enmarcan en un contexto latinoamericano caracterizado por el despliegue de una multiplicidad de experiencias de militancia política, social, sindical, religiosa, extendidas en la vida cotidiana y en la organización de las clases subalternas, que se posicionan en la práctica política “*junto*” y “*desde*” el pueblo en pos de su protagonismo en la disputa por el poder y a la par de la gestación del “*hombre nuevo*”. Ambos propósitos favorecían la confluencia entre política y acción pedagógica (Michi, ob.cit.). En ese sentido, las experiencias gestadas desde esta perspectiva (por gobiernos populares o por quienes luchaban por instaurarlos) pusieron el acento en la democratización de la educación (entendiendo por ello la mejora en el acceso y en la permanencia de las clase subalternas en la escuela y el replanteo de contenidos y metodologías escolares a partir de la participación de diversos sujetos populares) (Vázquez, 1992; Núñez Hurtado, 1998; Michi, ob.cit.)⁴⁴

⁴⁴ Para algunos pedagogos comprometidos con la educación escolar esas experiencias fueron construcciones “en los márgenes del sistema educativo formal” (Vázquez, 1992) aunque para Michi -en coincidencia con Núñez Hurtado (1998), quien sostiene una interpretación complementaria, se trató de intentos por significar y reorientar la práctica pedagógica dentro de una perspectiva de organización política, y no necesariamente de confrontación u oposición con la educación escolar.

Este es el contexto en el que se despliega la obra de Paulo Freire, de gran influencia en las discusiones en torno a la relación educación, escuela, Estado y organizaciones populares. Ya en *Pedagogía del oprimido* (1970) Freire presenta dos postulados centrales: por una parte, establece una vinculación íntima entre lo político y lo pedagógico; por la otra, adscribe a la concepción marxista del conocimiento como praxis. Esto le permite observar que la relación pedagógica puede reproducir la opresión o puede favorecer el proceso de liberación (lo que pone de relieve la presencia del elemento político en los procesos educativos) y que la relación pedagógica no tiene lugar únicamente en los ámbitos que habitualmente se reconocen como educativos sino también en las organizaciones políticas con propósitos revolucionarios.

Se abre así, hacia finales de los setenta, todo un campo de visibilidad (y de disputa) sobre la *educación popular*: muchos de los que llevaban adelante experiencias militantes las denominaron “educación popular” refiriendo en simultáneo al carácter pedagógico y político de estos proyectos (Nuñez Hurtado, ob.cit.). Esto nos permite destacar que, tanto la academia latinoamericana como la anglo-europea, conceptualizaron en ese momento los procesos en términos binarios en los que quedaban asociados por un lado educación pública, bancaria, reproductora, burguesa en oposición a educación popular, dialógica, alternativa, por afuera de la escuela (Palumbo, 2014^a) Como mencionáramos en la primer parte de este capítulo, es a partir de los aportes de los estudios culturales y más tarde de la antropología de la educación (que asumen perspectivas gramscianas para abordar sus preocupaciones teóricas) que se cuestionan esas lecturas e interpretaciones duales y se avanza hacia una comprensión más contextualizada, dinámica y compleja de los procesos educativos de los sectores populares.

El segundo momento histórico en los estudios de este campo se da, según Michi, desde inicios de los años 90 en un doble marco contextual caracterizado por la imposición de las políticas neoliberales en América Latina y por la emergencia de movimientos populares de relevancia que gestaron propuestas alternativas dentro y fuera del sistema escolar estatal. Si bien la preocupación por mejorar la escolaridad de sus niños, niñas y jóvenes resulta una nota característica de las organizaciones populares⁴⁵, esta autora va a plantear que la novedad pasa por las estrategias planteadas...

⁴⁵ Considerando solo el SXX, esta preocupación se inscribe en una tradición de luchas por la escuela que llevaron adelante gran número de organizaciones populares... “*unas reivindicaron la creación de*

“...para no limitarse a la reivindicación en el acceso, a la compensación de las falencias o segmentaciones de las ofertas o a la provisión de recursos para las escuelas estatales, sino que se orientaron a intervenir en, o a controlar, los procesos que se dan dentro de la escuela” (Michi, ob.cit.:82)

La emergencia de múltiples y disímiles experiencias educativas, que solo pueden entenderse en el marco de la acción política de las organizaciones y movimientos populares que las sostienen, renovaron el debate escuela pública- educación alternativa favoreciendo el desarrollo de trabajos que siguieron dos líneas: la oposición entre dicho par y la tensión entre universalidad y diferencia. Dentro de la primera se puede ubicar el trabajo de Vázquez y Di Pietro (2004) que se propone discutir las posibilidades de desarrollo que tienen experiencias de educación popular en la escuela pública y critican a quienes abandonan la defensa de la esfera pública (y la discusión por el sentido político de la educación pública) avalando así la retirada del Estado como garante del derecho a la educación⁴⁶.

Dentro de la segunda línea de trabajos se puede ubicar la vasta producción del campo de la antropología de la educación que aborda prácticas y discursos escolares con relación a la diversidad social y cultural. Estos estudios permiten conocer cómo el mandato de homogeneidad de la escuela –como institución histórica vinculada a una forma cultural hegemónica- fue disputado por grupos minoritarios y clases subalternas en general (Michi, ob.cit), a la vez que alertan sobre los riesgos que conlleva asumir proyectos que enfatizan las diferencias culturales sin entramarlas con las relaciones de poder en las que tienen lugar (Achilli, 2000; Diez, 2004; Neufeld, 2005; Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999) En ese sentido, las investigaciones muestran las concepciones esencialistas de las culturas -que asignan a sujetos o grupos “*atributos naturalizados*” y casi inmodificables- y los usos que se hace de la diversidad en escuelas concretas (Neufeld y Thisted, ob.cit.)

escuelas para mejorar el acceso de sus hijos a la educación, otras buscaron alternativas a la permanencia con las viejas y, aún vigentes, opciones del tipo “apoyo escolar”, otras participaron de proyectos de cogestión (los CENS durante el peronismo de los 70) y algunas crearon proyectos “autónomos” de escuela (...) muy pocas llevaron o llevan adelante proyectos de escolarización paralelos al estatal” (Michi, ob.cit.:81-82)

⁴⁶ Según Palumbo (2014^a), “desde la literatura sobre movimientos sociales se resignifica el rol del derecho a la educación como un ámbito de disputa a la par de la construcción de poder popular desde abajo y de la gestión de experiencias de educación alternativas (...) este giro en los modos de interpretación de los “lugares” de la educación alternativa, que se aleja de lecturas dicotómicas que le niegan a la escuela pública cualquier potencial”, constituye un intento de saldar una engañosa oposición entre educación popular y escuela. (ob.cit.:39-40)

Es importante señalar que los aportes de esta línea renuevan los debates sobre universalismo y particularismos (Laclau, 1996) y nos permiten advertir que las experiencias educativas preocupadas por el respeto a la diversidad pueden conducir a alternativas a la escolaridad homogénea con cierto potencial transformador de las relaciones interculturales predominantes (Diez, ob.cit) o pueden profundizar circuitos de diferenciación social y educativa ya existentes (Foley, 2004). La diferencia radica en la capacidad de comprender las diferencias culturales inscriptas en un marco de desigualdades sociales, económicas, educativas y en la posibilidad de asociarlas a proyectos políticos democráticos.

En este punto resulta llamativo que, dentro de la producción académica latinoamericana y argentina más reciente, la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares constituía -durante la primer década del siglo- uno de los aspectos menos analizados en las producciones teóricas relativas a los movimientos sociales (Baraldo, 2009)⁴⁷. Siguiendo a esta autora podemos observar que hasta ese momento los trabajos publicados eran sistematizaciones de experiencias escritas por sus propios actores⁴⁸ pero, la confluencia de variadas cuestiones⁴⁹ genera las condiciones para que -desde ese año en adelante- comiencen a desarrollarse una serie de trabajos que abordan particularmente la relación entre educación y movimientos sociales populares.

⁴⁷ A pesar de que ya una gran cantidad de trabajos identificaba los procesos formativos de los movimientos populares como un eje esencial en la consolidación de los mismos (Palumbo, 2014^a) Entre otros: Caldart, 2000a, 2000b, 2003 [2004] 2008; Gohn, [1992] 2009; Guelman, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2014; Michi, 2010, 2012; Zibechi, 2003, 2005, 2008, 2009, 2010.

⁴⁸ La mayor parte de las producciones académicas, en los años inmediatamente posteriores a la crisis de 2001, eran producto de las sistematizaciones de los propios movimientos sobre su praxis pedagógica (Flores, 2002; MTD Solano y Colectivo Situaciones 2005; González Velasco, 2007).

⁴⁹ Palumbo (2014^a), siguiendo a Baraldo (2009), recupera una serie de elementos: en 2007 se realiza la publicación del primer relevamiento de estudios específicos y también se crea el Área de Formación cogestionada con movimientos sociales dentro del Observatorio Social de América Latina (OSAL) perteneciente al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al Centro de Investigación y Formación de Movimientos Sociales Latinoamericanos (CIFMSL); mientras que en 2008 se publica "*Movimientos Sociales y Educación*" (libro compilado por Elisalde y Ampudia, cuyo título expresa directamente el área de estudios en nuestro país) y, desde este año en adelante, se observa un incremento muy significativo en la cantidad de Bachilleratos Populares que pasan de ser 3 -en el período 2003/2005- a ser 65 -en el período 2008/2012- (Brickman, Chirón y Wahren, 2012). Según esta autora, todo ello da cuenta de que "*más allá de responder a la praxis concreta de los movimientos, puede ser incluido como un indicio de la relevancia de la cuestión en el campo académico dada la multipertenencia de muchos de sus docentes/investigadores*" (ob.cit.:42)

Para poder revisar la profusa cantidad de estudios desplegados en este campo en la última década (en nuestro continente y especialmente en Argentina), y en concordancia con los objetivos y la perspectiva propuestos para este trabajo, consideraré la tipología propuesta por Michi, Di Matteo y Vila (2012)⁵⁰. Estos autores plantean tres “espacios-momentos” formativos, (cuyas fronteras se tornan frecuentemente borrosas): las “escuelas” gestadas y conducidas por los movimientos; los espacios-momentos intencionalmente formativos y, por último, los espacios-momentos “*que también son formativos*” bajo la premisa de que el movimiento social es un principio y un sujeto pedagógico⁵¹.

Dentro del primer espacio-momento mencionado aparecen una serie de investigaciones que se basan fundamentalmente en la relación con el Estado en términos del derecho a la educación, por un lado, y en la tensión entre las características del dispositivo pedagógico escolar y de los dispositivos formativos alternativos propuestos por los movimientos populares (Palumbo, 2014^a) Así los estudios desarrollados buscan dar cuenta de cómo la necesidad de garantizar el derecho a la educación, ante la retirada -o la presencia selectiva- del Estado de sus funciones sociales (en el contexto de los gobiernos de corte neoliberal de la década del 90 en la región) devino una lucha por la cultura y la hegemonía (Gluz, 2013).

Palumbo afirma que las experiencias de educación más importantes en la región corresponden a las iniciativas de movimientos populares campesinos, lo que permite comprender el principal corpus académico remite fundamentalmente al MST y a una serie de referentes brasileros (Arroyo, 2003; Caldart, 2000a, 2000b, 2003a, 20003b, [2004] 2008; Gohn, [1992] 2009; Mançano Fernandes, 2003; Pizetta, 2007)⁵². A esta

⁵⁰ Estos autores discuten con formas “clásicas” de categorizar las prácticas educativas (en formales, no formales e informales) por “simplificar” la realidad educativa sin dar lugar a observar las innovaciones en el sistema educativo formal y por mistificar el carácter alternativo de la educación no formal. Los intentos de conceptualización, en el marco de los estudios sobre educación en los movimientos sociales, aportan perspectivas que permiten trascender las clasificaciones que parten de una concepción que divide en dos el campo de la educación (lo escolar y lo no escolar), descentrándose de una concepción hegemónica de la escuela como único espacio formativo y del niño como sujeto pedagógico por excelencia.

⁵¹ Si bien estos espacios-momentos aparecen en muchas ocasiones superpuestos y, como fuera mencionado, tienen límites difusos, debido al recorte realizado en torno a nuestro objeto de análisis, este apartado recupera centralmente los antecedentes académicos que abordan el primer espacio- tiempo de esta conceptualización.

⁵² Las contribuciones de estos autores están recopiladas en un número especial de la revista *Currículo Sem Fronteiras*36 dedicado exclusivamente a la temática “Educación y MST”.

producción se suman también trabajos de la academia argentina, que trabajan sobre el mismo caso, como los de Gluz (2013), Michi (2010) y Stubrin (2011)^{53 54}.

Otro corpus de investigaciones sobre escuelas en movimientos populares campesinos está conformado por los análisis sobre el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI); en particular, sobre la Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC) Esta experiencia es indagada por diversos académicos argentinos (Burgos, 2010; Guelman, 2013 ; Michi, 2010) que recuperan elementos coincidentes con los analizados sobre el MST. Por una parte por la caracterización del dispositivo pedagógico escolar alternativo – en un diálogo crítico con la escuela pública – en términos de la selección y el tratamiento de los conocimientos, la metodología basada en la educación popular, la formación y selección de los docentes, la organización institucional que contempla la alternancia y el sentido político-pedagógico de la educación (Palumbo, 2014^a). Por la otra, por los vínculos que se establecen entre la escuela y el Movimiento en términos de recuperación y valoración de la identidad campesina y sus modos de vida. Un último punto de concordancia dentro del estudio de ambos casos tiene que ver con la pregunta por la relación que se establece entre la creación de dispositivos de formación sistemática (que le otorgan centralidad a la praxis) y el fortalecimiento de la acción política más amplia de la organización (Burgos, 2010).

Dentro de este primer espacio-momento también existe un corpus académico más reciente que trabaja sobre escuelas de movimientos populares urbanos (cuyo principal referente empírico son los Bachilleratos Populares creados desde y/o en articulación con fábricas recuperadas y organizaciones socio-territoriales). Entre otros encontramos los trabajos de Elisalde y Ampudia (2008), Gluz (2007, 2009, 2013), Sverdlick y Costas (2007). Como sostienen Bruno, Palumbo y Mistrorigo (2013), la emergencia de experiencias de educación secundaria para jóvenes y adultos son explicadas mayormente en relación con la exclusión educativa resultante de las políticas neoliberales que relegaron al Estado en su dimensiones pedagógica,

⁵³ El desarrollo de *escuelas en movimientos populares campesinos* – y su sistematización académica – no es reciente (Zibechi, 2008), tal como lo demuestra la experiencia y los estudios sobre la escuela de Warisata (Bolivia) fundada en 1931. Pero el corpus académico desarrollado sobre el caso del MST resulta más significativo por el volumen de producciones desarrolladas.

⁵⁴ A esta serie de estudios podrían sumarse también los que abordan la organización del sistema educativo zapatista (el sistema educativo rebelde autónomo de liberación nacional (SERAZLN). Este referente empírico también revisten importancia. cobra relevancia por el rechazo a cualquier tipo de colaboración de parte del Estado. Para ampliar sobre la cuestión, se recomienda la lectura de Baronnet (2010 y 2011).

presupuestaria y simbólica; aunque encontramos también un conjunto menor de investigaciones que atienden su *potencia prefigurativa* en tanto estrategia política de disputa territorial en el contexto socio-político más amplio de recomposición institucional o “vuelta a la normalidad” (Aguiló y Wahren, 2013).

Este corpus de investigaciones sobre Bachilleratos Populares aporta una *concepción amplia de lo educativo*, en tanto estas experiencias educativas aparecen integradas a la vida cotidiana del movimiento popular en que tiene lugar (Baraldo, 2009); así como también su *carácter alternativo* (como dispositivos pedagógicos escolares) que remite exclusivamente a un eje de análisis estatal-no estatal. Este movimiento de inscripción de *lo alternativo* en lo *no estatal* implica una tarea conceptual de ampliación del concepto de *lo público* y una redefinición del concepto de Estado (para lograr mostrar el carácter relacional y contradictorio), lo que permite dar cuenta de la lucha simultánea por dentro y por fuera del mismo (Gluz, 2013; Gluz, Burgos, y Karolinsky, 2008a y 2008b; Dorado, Echeagaray y Ruiz, 2010).

Otro elemento que me interesa recuperar, en función de nuestro trabajo, es el análisis que varios autores hacen de las diferencias existentes entre los Bachilleratos Populares y la educación pública en los términos del formato de ambos dispositivos. Las investigaciones enfatizan alternativamente sobre diferentes elementos: las dinámicas de trabajo (Blaustein 2013; García, 2013), las modalidades de toma de decisiones assemblearias (Castro García y otros, 2009; Gluz, 2007; Rubinsztain, 2010), las representaciones sociales de docentes y alumnos acerca de la educación (Aguiló y Castro, 2012), la autogestión y la relación con el barrio (Elisalde, 2008), la construcción de subjetividades críticas (Gluz, 2007; Rubinsztain, 2010) y el aporte a la perspectiva y los debates de la educación popular (Klapproth y otros, 2013). Cabe destacar, siguiendo a Palumbo (2014^a), que son relativamente escasos los trabajos que abordan el carácter de los contenidos y saberes que circulan en los Bachilleratos así como los que analizan los vínculos de estos con las necesidades cotidianas de quienes participan de la experiencia.

En este punto, también cabe recobrar un último grupo de trabajos vinculado a iniciativas urbanas, sobre todo de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires: son los que indagan jardines comunitarios, en tanto propuestas de atención a la primera infancia alternativas a las instituciones oficiales (Cardarelli, 2005 y 2006; Forni, 2001; Kantor y Kaufmann, 2008; Sverdlick *et al*, 2009, Karolinski, 2015). Este último trabajo, particularmente, da cuenta del largo proceso en el que, a partir de una necesidad

concreta de “*cuidado de los pibes*”, los jardines comunitarios organizados en el seno de diversas organizaciones populares del conurbano bonaerense definieron nuevos formatos educativos, se fueron consolidando como nuevas modalidades de intervención a la vez que pugnaron por su reconocimiento como parte del sistema educativo del nivel inicial. Es así como esas propuestas de escolarización creadas por “*actores no escolares*” (Michi, 2010) hicieron su aporte a las discusiones en torno a las responsabilidades estatales en la garantía del derecho social a la educación, en un campo político en el que organizaciones sociales territoriales pretendieron (y pretenden) incorporarse, poniendo en cuestión tanto las ofertas educativas tradicionales como los modos de construcción política hegemónicos (tensionando las limitaciones para integrar a la esfera pública los intereses populares).

Por lo planteado hasta aquí es posible encontrar ciertos puntos de convergencia entre los estudios que se avocan a escuelas gestionadas por movimientos populares. En líneas generales existe cierta similitud en los interrogantes respecto de las estrategias desplegadas por movimientos campesinos y urbanos. Las preguntas más recurrentes apuntan a las redefiniciones del formato escolar hegemónico, a los vínculos complejos que se establece con el Estado (especialmente en experiencias con un alto grado de formalización) y al grado de organicidad con que se relacionan “escuela” y la organización de pertenencia. (Palumbo, 2014^a)

Los desarrollos académicos presentados abren una línea de trabajo que me permitirá un acercamiento más complejo a los dinámicos vínculos que se entablan entre movimientos populares y educación. El recorrido por las diversas formas en que se ha investigado y definido esa relación constituye un marco de inteligibilidad para contextualizar, analizar e interpretar la propuesta educativa seleccionada como referente empírico. Entiendo que este cuerpo teórico será central para comprender más profundamente las múltiples preguntas que se abren desde la escuela de una organización popular del conurbano bonaerense en su dimensión político pedagógica. Y espero, a su vez, este trabajo pueda resultar un aporte de la praxis pedagógica en movimientos populares a la construcción de conocimiento crítico en pedagogía.

La potencia político-pedagógica de recuperar lo popular alternativo para pensar la educación como campo problemático

Los fenómenos históricos no son fenómenos lineales, homogéneos, simétricos, ni están sometidos a la mecánica celeste de nadie; son fenómenos complejos en su dinamismo, en el sentido en que se desenvuelven en varios planos de la realidad (...) son muy variables, los tiempos son múltiples (...) no ocurren de manera plana, longitudinal, sino que tienen lugar a través de coyunturas (...) no son solamente económicos, políticos, sociales, institucionales, sino que conforman una constelación entre sí, son parte de una matriz de relaciones complejas (...) los fenómenos son universos de significación”
(Zemelman, 2001)

Los antecedentes académicos hasta aquí recuperados me permiten inscribir el trabajo de indagación de esta tesis en una tradición de larga data en nuestro continente. Como queda de manifiesto en el recorrido hecho, la preocupación teórica por la relación entre educación y desigualdades, tanto como los aportes que traen los estudios sobre movimientos sociales latinoamericanos, renuevan las preguntas por el derecho a la educación.

Si bien partimos de una perspectiva que reconoce que...

“El sistema escolar estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, que muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente con propuestas políticas, y otras se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos en el sentido gramsciano” (Puiggrós, 1983)

...me interesa profundizar en la comprensión de la educación como un campo problemático (Puiggrós, 1994) en que tienen lugar diversos proyectos políticos que disputan por los sentidos de lo educativo, ampliando –o restringiendo- el horizonte de *lo público, lo popular, lo alternativo*, y nos informan sobre *otras* formas de construir el derecho a la educación dentro del campo pedagógico.

En este punto, en sintonía con los planteos teóricos que he desarrollado a lo largo del capítulo y considerando que las categorías *"pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando"* (Zemelman, 2001:9), entiendo que resulta preciso hacer explícitos también los sentidos en que usamos algunas de las categorías para este trabajo.

Esas *"experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos"* a los que alude Puiggrós fueron identificados en muchos casos con

procesos de *educación popular*⁵⁵. Pero, una vez más, es necesario advertir que este concepto remite a diversas configuraciones sociales, culturales, históricas particulares que han pugnado por fijarlo en distintas cadenas equivalenciales (Laclau, 1987) Y ese sentido, me resulta muy interesante a los fines de este trabajo recuperar la pregunta de Lidia Rodríguez (2013) por la potencia del concepto de *educación popular* en nuestros días y en el contexto argentino y latinoamericano⁵⁶.

En este trabajo Rodríguez plantea algunas de las formas en que se ha utilizado el concepto a lo largo de los siglos XIX y XX: ligado a un proyecto emancipatorio interesado en el bienestar de las mayorías (como fuera para Simón Rodríguez), en la lógica de articulación entre "educación para todos" y un proyecto de desarrollo dependiente (como fuera planteado por D. F. Sarmiento), vinculado a las luchas de los movimientos populares de los 70 (que ubicaban a los procesos de educación popular en confrontación con la instrucción pública), entre otros. Entonces quisiera destacar que cuando hago referencia a este concepto, asumo una perspectiva que afirma que...

"(la educación popular) no puede definirse fundamentalmente ni por la modalidad que asume como proceso educativos (extraescolar o no) ni por los métodos, técnicas o procedimientos didácticos que utilice (seminarios, talleres, trabajos en grupos, etcétera) sino por el carácter de clase que tiene, por los intereses de clase a los que responde" (Jara, 1986:4)

En ese sentido, y siguiendo la línea de trabajo de APPEAL, la posibilidad de definir educación popular en cruce con la categoría *alternativa* permite delimitar con mayor precisión el sentido en que lo utilizaré. Superando visiones dicotómicas⁵⁷, la articulación de ambos conceptos permite "abrir la mirada a una historia de la educación negada en los discursos oficiales" (Rodríguez, ob.cit.:25) ya que...

⁵⁵Es posible recuperar los diversos usos de este concepto, las experiencias, sujetos y proyectos a los que se vinculó, así como también las articulaciones que se establecieron con otros (como *educación común, instrucción pública, educación no formal*) a partir del rastreo histórico que presentan los trabajos de Adriana Puiggrós (1984) y de Pablo Pineau (1999) .

⁵⁶ Dicho escrito introduce el libro "*Educación popular en la historia reciente de Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*" (2013) que reúne una serie de trabajos desarrollados por investigadores integrantes del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) que evidencian la vigencia y la fecundidad del concepto.

⁵⁷ Que plantean un concepto reduccionista de la pedagogía según el que lo educativo está determinado por lo político, por lo económico o puede ser abordado en forma aislada (como si tuviera lugar de forma autónoma de lo social) (Rodríguez, ob.cit.)

"las alternativas cumplen un papel deconstructivo de la lógica establecida, tienen capacidad de poner en evidencia la lógica de la configuración discursiva establecida, tienen potencialidad problematizadora" (Rodríguez, ob. cit.:27)

Y esa particularidad nos permite comprender la organización de sentido en que se inscribe un proyecto de educación popular. Su definición misma depende de ciertas coordenadas espacio- temporales que no pueden ser definidas a priori, sino que se vinculan con distintos planos y niveles de análisis de un campo problemático.

Esta caracterización permite comprender que, más allá de los múltiples sentidos que se le atribuyen a la educación popular⁵⁸, este trabajo la plantea en su potencialidad alternativa. Es decir, que refiere a propuestas en las que el conocimiento que se transmite debe subordinarse a un *proyecto emancipatorio*, por lo que la pedagogía recupera su *dimensión política* y que, aunque reconozca la especificidad de un *sujeto pedagógico latinoamericano* "gestado en la matriz político cultural colonial" (Rodríguez, ob.cit.:31) esté dirigida a todos por igual (y no solo a sectores populares). Estas características son las que favorecen que un proyecto de *educación popular alternativo* establezca vínculos pedagógicos basados en una igualdad radical (Ranciere, 2006), construya lo común a partir del aporte de un colectivo heterogéneo (en el que también se establecen vínculos de disputa y de negociación) y se promueva tanto la construcción de múltiples espacios de transmisión como "la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular" (Rodríguez, ob.cit.:32)

Es porque me afirmo en una postura que entiende que *"la educación es un campo de lucha que se extiende por toda la red social y que participa del conjunto de contradicciones que caracterizan la formación social "* (Puiggrós, 1983: 37-38), que espero poder describir e interpretar las formas que asume la propuesta educativa desarrollada por una organización social de la provincia de Buenos Aires, a fin de analizar los modos en que esta experiencia interpela y/o resignifica los sentidos hegemónicos en torno al derecho a la educación. Entiendo que se me plantea el desafío de recuperar las formas en las que se organizan los tiempos y espacios, las características que asumen las relaciones que se establecen entre los sujetos

⁵⁸ Según Pineau, un rastreo del concepto histórico permite afirmar que *"en diferentes momentos , y según los autores y corrientes, "Educación popular" se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, etc.) a los conocimientos a impartir (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos "nacionales", etc.), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión, etc.) a sus formas y métodos (asistemática, no formal, activa, dialógica, participativa, etc.) y las entidades educativas que las imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio, etc.)"* (ob. cit.:1-2)

participantes, las diversas formas en que se toman las decisiones y se seleccionan contenidos, las maneras en que se articula formación y trabajo, las articulaciones que logran con otras experiencias educativas y/u organizaciones populares, porque las prácticas y reflexiones pedagógicas de esta escuela primaria, se inscriben en un horizonte local e histórico y en un proyecto político, económico y social de una organización comunitaria, pueden ofrecernos las pistas para alcanzar una comprensión más profunda acerca de las formas en que relaciones de saber y poder configuran espacios, tiempos, experiencias, saberes y discursos legítimos sobre la educación.

Apuntes sobre el abordaje metodológico

Con la intención de aportar a las discusiones en torno a cómo se configuran las relaciones de saber y poder en el campo pedagógico y las formas en que la experiencia educativa investigada introduce notas particulares respecto del derecho a la educación y las desigualdades, el trabajo de campo apuntó a relevar los sentidos que los sujetos le asignan a la *escuela de la organización*, a recuperar las prácticas pedagógicas cotidianas que allí tienen lugar y a reconstruir las relaciones específicas que se establecen tanto hacia el interior de la escuela como en la articulación con otros actores y referentes del campo social.

Para ello se buscó combinar criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo e interpretativo, particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación (Rockwell, 2009 y 2012) lo que supone una preocupación por la descripción de la vida cotidiana y el descubrimiento de lo “invisible” que hay en la misma⁵⁹.

En este sentido se trata de estar atentos a *procesos*, de considerar a los sujetos en sus prácticas -inscribiéndolas en sus contextos sociales e históricos-, de construir regularidades sin dejar de atender las particularidades, de prestar especial atención al *carácter contradictorio y conflictivo* que caracteriza a los procesos sociales, cuyos contenidos, sentidos y estructuraciones no pueden ser definidos apriorísticamente (Achilli, 2010). Esto supone asumir un punto de vista socio-histórico en la producción social de sentidos y de prácticas por parte de los sujetos, donde se entrecruzan lo público, lo privado, lo político y lo social formando una trama *densa* que representa el contexto dentro del cual los hechos estudiados pueden ser comprendidos (Rosato y Balbi, 2000).

Es importante destacar que asumir esta perspectiva implica una serie de cuestiones -características de este tipo de enfoque- que fueron consideradas en el trabajo de campo de la presente investigación. En primer lugar que el desarrollo de un trabajo de inspiración etnográfica supone una *estancia prolongada* del investigador en

⁵⁹ Mientras Elena Achilli (1987) prefiere utilizar el concepto de “*enfoque antropológico*” revalorizando el trabajo original del antropólogo —hacer etnografía— para el análisis y estudio de problemáticas correspondientes a su propia sociedad, Elsie Rockwell (1987) señala que conserva la palabra *etnografía* para referirse al proceso y al producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de su particularidad (mas allá del tipo de objetos/instituciones que se aborden en el estudio) (Pallma y Sinisi, 2004) En este último sentido, es que optamos por describir nuestro enfoque como un estudio de abordaje metodológico cualitativo interpretativo de orientación *histórico-etnográfica* (Batallán y Campanini, 2015)

una localidad, a partir de la cual será posible establecer instancias de interacción con el propósito principal de intentar reconocer y reconstruir los sentidos que los sujetos le otorgan al mundo social y a sus prácticas en él (Álvarez Álvarez, 2008). En este caso, el trabajo de campo se realizó entre los años 2012 y 2017 en dos momentos: el primero de trabajo en la escuela primaria (en los años 2012 y 2013, asistiendo al menos una vez por semana a la misma durante todo el período escolar); el segundo de participación en diversas instancias de formación de la organización comunitaria (entre fines del 2013 y 2017).

Otra característica central de este enfoque es que la *reconstrucción de los sentidos* que los sujetos de la experiencia asignan a la misma y al entorno en que esta tiene lugar, se hace integrando el *conocimiento local* (Geertz, 1994) en la construcción misma de la descripción (como una parte constitutiva del mismo proceso de interpretación). En ese sentido Rockwell afirma que

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

Como destaca Elena Achilli (1987), en discusión con posiciones positivistas, estructuralistas y con enfoques fenomenológicos⁶⁰, lo específico de este enfoque es el especial tratamiento del proceso de construcción de conocimiento, que es más que una técnica y se vincula con supuestos metodológicos y teóricos; el hacerlo a escala de lo particular, como un modo casi artesanal de acceso al conocimiento de distintos fenómenos sociales.

En ese sentido cabe señalar que los trabajos que se desarrollan desde este enfoque teórico metodológico parten de un *razonamiento inductivo* en el que las premisas -y la vinculación de los resultados con otros casos- surgen fundamentalmente del trabajo de campo. Esto permite enfatizar la particular relación de “estrecha implicación” que se establece entre la mirada teórica, las estrategias metodológicas, la información que se releva del trabajo de campo y la forma de analizarla, las que construyen un proceso que raramente resulta lineal o unidireccional (Pulido, 2003)

⁶⁰ Que coinciden en asignar un carácter empírico y a-teórico a la etnografía (Pallma y Sinisi, 2004.)

Estas notas particulares de los estudios etnográficos remiten inevitablemente al estudio de caso/s⁶¹ ya que, desde una perspectiva interpretativa, su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, construir conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto (Álvarez Álvarez y San Fabián, 2012). Debido a esto se podría afirmar que una cuarta característica de los estudios que se desarrollan desde esta perspectiva teórica metodológica es que hacen hincapié en la realización de la *descripción contextualizada* del objeto de estudio, promoviendo una *comprensión holística* de un sistema cultural en acción.

En este sentido, el principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto. Y en esa línea se los va a definir como estudios holísticos⁶² y heurísticos⁶³ (Álvarez Álvarez y San Fabián, ob.cit.). De allí que sea posible comprender que la singularidad del caso no excluye su complejidad: un estudio de caso es también un examen holista de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen.

Pero, de acuerdo con esto y siguiendo a Stake (1995)⁶⁴, nos interesa destacar que...

“la investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto” (ob.cit.: 4)

⁶¹ Aunque debe aclararse que el término "estudio/s de caso/s" es un concepto que abarca numerosas concepciones sobre la investigación y se asocia a una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo (Álvarez Álvarez y San Fabián, ob.cit).

⁶² El/la antropólogo/a que hace etnografía observa la realidad con una visión profunda y, al mismo tiempo, trata de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo. Es por ello que los estudios etnográficos ofrecen una descripción densa del fenómeno investigado que intenta dar cuenta de la particularidad de cada realidad/situación en un contexto determinado.

⁶³ Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.

⁶⁴ Este autor adopta una orientación según la cual los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos. Los *casos intrínsecos* son aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación: son casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y el interés se centra exclusivamente en el caso a la mano, en lo que podemos aprender de su análisis; sin relación con otros casos o con otros problemas generales, no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Los *casos instrumentales* se distinguen porque se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros. Y por último, los *casos colectivos* que, al igual que los anteriores, poseen un cierto grado de instrumentalidad, con la diferencia de que en lugar de seleccionar un sólo caso, estudiamos y elegimos una colectividad de entre los posibles. Cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan (Grupo LACE, 1999)

Y para ello será preciso identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado, considerando su naturaleza e historia, el ambiente y ámbito físico donde tiene lugar, otros contextos relacionados o implicados con el caso (el económico, el político, el legal, el estético, por ejemplo), los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado, otros casos a través de los que el caso se diferencia y reconoce (Stake, ob.cit.)

Fue considerando estos elementos (y los objetivos del presente trabajo) que se definió tomar como referente empírico a la escuela primaria de una organización social del conurbano bonaerense en un caso que fue seleccionado considerando que reúne una conjunción de elementos aún poco explorados en el campo de la investigación educativa: se ubica en el tercer cordón de la zona oeste del conurbano bonaerense (espacio significativo históricamente respecto de la cantidad e importancia de los movimientos populares allí gestados), la organización tiene una trayectoria de larga data (25 años) y llega a la "construcción" de la escuela propia como resultado de procesos de largo aliento (que permiten conocer debates, tensiones, límites y posiciones que la sustentan); la experiencia escolar se consolida a medida que avanza el tiempo y muestra continuos intentos de ampliación sobre la propuesta original; la mayor parte de los y las estudiantes viven en un hogar convivencial sostenido por la misma organización (que permite observar la articulación, yuxtaposición o tensión que se genera entre las diversas políticas para el cuidado de la niñez); sostiene diversas formas de articulación con otras organizaciones sociales (comunitarias, educativas, gremiales) y con referentes en la gestión de políticas públicas a nivel local y provincial; se desarrollan en un contexto semi-rural que imprime características particulares a la propuesta formativa.

Entiendo que este espacio me permitirá donde indagar sobre las articulaciones que se establecen entre desigualdades y educación y sobre las formas en que esta experiencia evidencia el carácter abierto y en disputa, dinámico y contingente del campo educativo. Siempre teniendo en cuenta que...

"Antropoligizar la pregunta (...) equivale a interrogar su sentido último, valiéndose de la etnografía por su capacidad de elucidar lo desconocido e interrogar lo evidente (...) (porque) interpretar no se reduce a proponer una descripción del mundo a secas. Interpretar supone una lectura crítica no tanto de acciones o comportamientos cuanto de lo que allí está en juego y sus consecuencias en cada caso." (Fernandez Álvarez, en Fassin, 2018: 10-11)

Desde allí es que el trabajo de campo de esta tesis se orientó a observar, registrar y analizar el caso particular de la escuela mencionada, considerando su organización espacio- temporal para el trabajo escolar y el desarrollo de otras actividades, la propuesta curricular, la participación de los diversos sujetos involucrados en el proyecto, la dinámica de interacción entre estos y la relación entre la institución y la comunidad donde se establece. A su vez, y como parte del mismo, se realizaron más de 30 entrevistas no estructuradas (en profundidad) a los educadores del proyecto y a referentes de la organización y se mantuvieron conversaciones espontáneas con los niños y jóvenes estudiantes que permitieron comenzar a reconstruir la historia de la organización tanto como los procesos de construcción cotidiana de la escuela⁶⁵. El trabajo de indagación también consistió en muchos momentos de observación e intercambios en la vida cotidiana de la comunidad, de compartir almuerzos, marchas y actos, de participación en espacios de formación de los integrantes de la organización, de construcción colectiva (con otros actores) de un "Encuentro" que nuclea organizaciones que trabajan con niñez, adolescencia y juventud en distintos territorios.

Y aquí me interesa volver a subrayar, siguiendo a Batallán y Campanini (2015), que el *carácter etnográfico* de una investigación alude a su pretensión respecto de documentar "lo no documentado" en su contexto de su producción, mientras que el *énfasis histórico* permite incorporar la temporalidad como dimensión explicativa de lo que sucede en el presente, no en una relación causa-efecto sino como un presente entramado en diversas tradiciones que dejan "huellas" y nos permiten comprender más profundamente la génesis de ciertos procesos contemporáneos. Por tanto, la inspiración *histórico - etnográfica* de esta investigación remite a la necesidad de desplegar una forma de abordaje que recupera una visión de la *cultura* (como descripción de los modos de la interacción social cotidiana) situada históricamente (en

⁶⁵ Por entrevistas no-estructuradas (o en profundidad) hacemos referencia a aquellas en las que no se establece previamente un listado de preguntas determinadas de antemano. En este tipo de entrevistas, características de los estudios etnográficos de campo y de los estudios de caso, el/la investigador/a conversa con el informante sobre lo que este/a piensa respecto de lo que vive cotidianamente en un contexto determinado. Quien investiga puede establecer alguna serie de ejes que le resulten relevantes en función de los objetivos e intereses de la indagación, pero las preguntas concretas - así como el desarrollo de la entrevista- se va construyendo a medida que transcurre la misma: son las respuestas del informante las que delimitan la orientación a seguir por el entrevistador/a (Álvarez Álvarez y San Fabián, ob.cit.).

Aún mas, según Taylor y Bogdan las entrevistas etnográficas pueden ser de nominada 'en profundidad' cuando se establecen "*reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes; encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista*" (ob.cit., 1986: 101)

el conflicto que le da origen, en su devenir histórico y en su lugar específico dentro del escenario social)

Esto permite comprender por qué se aborda a la *escuela como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente*, otorgando un lugar central a las situaciones de negociación y elaboración que tienen lugar en el aula: es el conjunto de prácticas cotidianas resultantes lo que constituye el contexto formativo real para los sujetos que en ellas participan. A su vez es el análisis de las situaciones en relación a un tiempo y un espacio (como dimensiones significativas de la experiencia escolar), permite comprender con mayor riqueza qué ocurre tanto con la *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2001; Vincent, Lahire y Thin, 2001) así como con “*territorios escolares ampliados*” (aquello que no entra dentro de la forma escolar o dentro de las “*bardas de la escuela*”, al decir de Rockwell)

Para cerrar este apartado, entiendo que resulta necesario hacer una última nota metodológica: en función de la contextualización del caso sobre el que se indaga y como estrategia metodológica de triangulación⁶⁶, este tipo de estudios incorpora otras fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado. Es decir que, como ya he dicho, los estudios de caso de orientación etnográfica buscan analizar y comprender cómo las acciones humanas se relacionan con el contexto social en el que ocurren, por lo que la unidad de análisis debe examinarse en su entorno social y cultural.

“Suministrar contexto es ir mostrando las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular, proponiendo progresivamente nuevas ampliaciones ante sucesivas excepciones. Suministrar contexto también es dar la oportunidad al lector de la etnografía de ponerse en el lugar de aquéllos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole, de una manera

⁶⁶ La triangulación es una de las estrategias de validación de los datos más empleada por los investigadores sociales. Según la definición de Stake “*la triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno*” (Stake, 1994, citado en LACE, 1999). Es decir que puede entenderse como la puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el investigador.

Según Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, (ob.cit.) es posible diferenciar tres tipos de triangulación: de métodos (cotejando la información obtenida a través de una técnica con otras); de sujetos (contrastando los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada) y de espacios y tiempos (aplicando las técnicas de recogida de información -observación, entrevista y análisis documental- en diferentes espacios y tiempos, para comprobar si los resultados obtenidos son consistentes.

ordenada, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 236-237).

Es por eso que este proceso de investigación integra también la reconstrucción de los lineamientos principales en materia educativa y del cuidado de la infancia (en el período de desarrollo de la organización en el territorio, con especial foco desde el momento en que se crea la escuela hasta 2016) a partir de la consulta de fuentes secundarias (como normativas, documentación y publicaciones oficiales) y de las entrevistas a diversos actores mencionadas con anterioridad.

Capítulo 2

Una historia en movimiento: notas sobre la organización

"(...) es la realidad social y las luchas de los movimientos sociales las que despiertan el interés y sientan las bases para el trabajo intelectual. Los intelectuales no podemos vivir fuera de esa realidad; es decir, que gracias a los movimientos sociales, podemos conocer"
Silvia Rivera Cusicanqui (citada en Claure, 1989)

Como ya quedara planteado, este trabajo parte de una perspectiva teórico-metodológica desde la que se entiende que las experiencias de construcción colectiva, de desarrollo de proyectos, de gestión local y comunitaria desplegadas por organizaciones y movimientos populares en nuestro continente (especialmente en las últimas tres décadas), constituyeron una matriz de acción y de reflexión que resulta vital en el intento de renovación del pensamiento crítico en ciencias sociales (Sousa Santos, 2008)

Es en esa línea que este *segundo capítulo* presenta algunas notas sobre el contexto en que surge la organización indagada, para luego reconstruir el proceso de conformación de la misma. Nos interesa poder ubicar la experiencia en una trama de época, recuperando los debates respecto de los proyectos económicos y sociales en pugna, del lugar del Estado y de las políticas públicas, de las miradas en torno al cuidado de la infancia. Porque entiendo que, de esta manera, podré establecer algunas coordenadas que permitan comprender tanto el carácter histórico de las relaciones entre derecho a la educación, desigualdades y organizaciones populares en Argentina como lo dinámico y contingente de las articulaciones que entre ellas se establecen⁶⁷.

Al mismo tiempo, y atendiendo al período definido para el estudio, se recupera también una "nueva mirada" que se despliega desde inicios de este siglo sobre la niñez y la adolescencia. Es por ello que este capítulo también presenta los debates que abren la sanción de una nueva normativa sobre los derechos de la infancia y la implementación de algunas políticas públicas para su cuidado, las que generan nuevas preguntas en torno a los modos de intervención estatal y el posicionamiento de las organizaciones vinculadas a la niñez.

⁶⁷Cabe destacar que esta reconstrucción histórica sobre los orígenes de la organización se presenta a fines de poder comprender más profundamente los sentidos que circulan en torno a la propuesta pedagógica de la escuela. Porque, como se verá en el desarrollo de este capítulo y el subsiguiente, la creación de la misma es parte del proceso de crecimiento de la organización y de su apuesta por "*hacer posible hoy lo que esperamos de la educación*" (en palabras de uno de sus referentes).

La presentación de los diversos aspectos que hacen a la reconstrucción de su historia, de las discusiones que llevan hasta la creación de la escuela propia y de las formas que asume la misma, dividida en dos capítulos obedece solo a la necesidad presentar un texto claro.

El contexto de surgimiento de la organización

Tal como comentara en el primer capítulo de este trabajo, la década de los 90 en nuestro país se volvió un escenario privilegiado donde observar los procesos de surgimiento de organizaciones populares, sus articulaciones con otras formas de representación clásica (como los partidos políticos y los sindicatos) y sus movimientos respecto de la relación con el Estado y las políticas públicas. Y, si bien el objeto de este trabajo alude a un período más reciente, resulta necesario recuperar las condiciones en las que se origina la organización indagada porque -en los debates que sostienen desde un principio- encontramos los argumentos que los llevan hasta la creación de la escuela propia (y nos permiten comprender más cabalmente los sentidos que circulan respecto de lo social, lo pedagógico, lo cultural en ella)

En este sentido, es necesario mencionar que el denso entramado de organizaciones populares originadas en aquel momento surgen en respuesta al proceso de desregulación económica, desestructuración de la sociedad salarial y de los mecanismos de protección social sostenidos por el Estado que había iniciado en los 70, con la dictadura cívico-militar, pero se retoman y profundizan a partir de la implementación de las políticas neoliberales de los 90 (Svampa, 2005) El programa de ajuste basado en la reestructuración del Estado⁶⁸ impuso un modelo de *modernización excluyente* (Barbeito y Lovuolo, 1992) que, en la primera parte de la década, mostraba la coexistencia de una situación de crecimiento económico y aumento de la desocupación⁶⁹. Este se dio en un marco de desdibujamiento de los antagonismos políticos y el aumento de la polarización social que mostraba una articulación nueva entre lo político y lo social (Svampa, ob. cit.)

Diversos autores dan cuenta que, como parte de este mismo proceso, se produce un desplazamiento de las luchas hacia los territorios (Forni, 2004 ; Merklen, 2004/2005; Svampa, 2005 y 2008; Svampa y Pereyra, 2003.; Vommaro, 2014) al mismo tiempo que el repertorio de acciones, las formas de participación y de resistencia se diferencia de las tradicionales (tanto de las sindicales como de las partidarias). Según Merklen (ob.cit.) esta *territorialización de la política* permite la redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado y la *politicización de lo cotidiano*

⁶⁸ Esta reestructuración implicó, entre otras cosas, una fuerte reducción del gasto público, la descentralización administrativa y el traslado de funciones a otros niveles de gobierno (provincial y municipal) de áreas socialmente sensibles como salud y educación y una serie de reformas orientadas a la desregulación y la privatización de los servicios que brindaba el Estado Nacional (Svampa, 2005)

⁶⁹ Este modelo económico encuentra sus límites hacia mediados de la década, cuando la economía entra en recesión. Se observa a partir de ese momento un aumento exponencial de la desocupación y la pobreza (Svampa, ob. cit.)

da lugar al desarrollo de espacios comunitarios para la resolución colectiva de problemas comunes.

"el retorno a formas tradicionales de vida comunitaria es una expresión de la crisis de la sociedad salarial y la matriz industrial, pues los procesos de desindustrialización , informalización y deterioro de las condiciones laborales provocaron la desvinculación de los obreros de su ámbito laboral y una progresiva territorialización y fragmentación de los sectores populares urbanos en espacios comunitarios para lograr la contención y satisfacción de sus necesidades sociales"
(Bráncoli et al, 2010:119)

En este punto cabe señalar que en los barrios del conurbano bonaerense existía una tradición de *asociación comunitaria*, ligada estrechamente a la iniciativa, la voluntad y la proximidad geográfica de sus miembros, a partir de la que se reunían en pos de resolver cuestiones de la vida cotidiana. El ejemplo más común son las sociedades de fomento barriales. A esta tradición se suma la incidencia de otros grupos externos con trabajo territorial de carácter religioso (como las Comunidades Eclesiales de Base) o de carácter político-partidario (como las Unidades Básicas) (Bráncoli et al, ob.cit.). Las prácticas desarrolladas hasta ese momento se vuelven un factor fundamental a la hora desplegar estrategias de sobrevivencia para hacer frente a la crisis económica y social de fines de los 90.

Al mismo tiempo, es preciso destacar que el proceso de descentralización estatal y el desarrollo de políticas focalizadas también favorece la conformación (o incluso la conversión) de organizaciones territoriales que funcionan como *"agentes del Estado descentralizado"* (Cardarelli y Rosenfeld, 2002). Es decir, que se vuelven elementos centrales para la gestión y ejecución local de planes y programas sociales (lo que puede entenderse según Svampa (ob. cit.), como una nueva forma de dominación y control social).

Todos estos elementos a partir de los que se redefinen las acciones de las organizaciones sociales en el territorio deben ser tenidos en cuenta para comprender que

"En la Argentina, la reconfiguración de la matriz popular en términos territoriales/comunitarios apareció como una exigencia -y una creación, a la vez desde arriba y desde abajo- para contener el conflicto social, frente a la destrucción del mundo obrero popular (...) en el marco de este proceso de reconfiguración territorial, surge un nuevo proletariado, multiforme, plebeyo, heterogéneo, que no solo es el asiento de prácticas ligadas al asistencialismo (...)

sino también el locus de nuevas formas de resistencia y prácticas políticas"
(Svampa, ob.cit. :195-196)

Las experiencias desarrolladas por los movimientos y organizaciones sociales desbordaron las formas y los lugares de la política tradicional, la desplazaron hacia otros núcleos, y fueron entramando -desde su mismo origen- algunas de las características diferenciales, que Tapia (2008) identifica como: el fuerte *anclaje territorial*, la *diferenciación* respecto de instancias de *representación colectiva "clásicas"*, la revalorización de la *cultura*, las *relaciones sociales cotidianas* y la afirmación de la *identidad* de sus pueblos.

Y si bien la mayor parte de ellas surgió en función de dar respuesta a la atención de necesidades básicas (Bráncoli *et al.*, ob.cit.), con el crecimiento y la consolidación de estas organizaciones populares en los territorios van a aparecer otras inquietudes como son la *formación* de sus integrantes, la preocupación por la *organización del trabajo* y por la *relación con la naturaleza* sobre las que también van a desplegar actividades. Estas preocupaciones (también distintivas según Zibechi [2005]) dan cuenta de ese carácter *popular* que adquieren estas expresiones organizativas y sus formas de confrontación contra distintas formas de opresión y explotación (Michi, Di Matteo y Vila, 2012; Vilas, 1998)

Por último me interesa destacar el carácter dinámico de estas experiencias que, lejos de quedar exentas de "contradicciones" o "ambigüedades", participan en la disputa hegemónica por lo social, van tomando posición ante los movimientos del Estado y la ejecución de sus políticas públicas, encuentran soluciones contingentes a los problemas que se les plantean en la vida cotidiana, articulan entre sí y con otros sujetos e instituciones, atraviesan diversas tensiones que las fortalecen o debilitan. Y este proceso no ofrece resultados que puedan ser determinados de antemano, sino muestra la riqueza de *lo hegemónico* como proceso siempre abierto. (Williams, 1977)

Buscando nuevos horizontes, nos organizamos

La experiencia de organización de *Runa*⁷⁰ se inicia promediando los años noventa en ese contexto descripto. Como dijéramos, el mismo fue reiteradamente caracterizado por el corrimiento del Estado respecto de las cuestiones sociales y por la profundización de las desigualdades (Gentili y Frigotto, 2000; Michi, 2010; Svampa,

⁷⁰ Por usos y costumbres de la investigación social y educativa, los nombres de la organización y de sus miembros aparecen cambiados.

2005 y 2008; Svampa y Pereira, 2003, entre otros) y permitió observar -a partir de extendidos procesos de marginación social, política, económica, laboral y educativa- la emergencia de *nuevos actores sociales* que comenzaron a desarrollar propuestas de organización colectiva que buscaban distanciarse tanto del Estado como de los partidos políticos y los sindicatos (como formas tradicionales de defensa de los derechos)⁷¹

Según uno de sus referentes, la organización se forma a partir de la inquietud de un grupo de personas que quería “*volver a creer en la política como herramienta de construcción*” y que buscaron en General Rodríguez “*otras formas de entender la vida y la construcción social*”⁷². Runa se encuentra ubicada en La Fraternidad, último barrio del partido de Rodríguez (límite con el de Luján), zona oeste del tercer cordón del conurbano bonaerense⁷³, y es el espacio donde ...

⁷¹ Este énfasis en la novedad (Svampa, 2008; Quijano, 2004; Borón, 2004) se refiere sobre todo a las formas de organización que se dan (como la comunidad, la asamblea y/o las coordinadoras), a las formas de participación política y ejercicio de la autoridad que sostienen (inspiradas en la máxima de “mandar obedeciendo”, en la crítica de las vanguardias y de los liderazgos, en el cuestionamiento de la representación y en la valoración de la democracia participativa o comunitaria, en la defensa de la horizontalidad) y a las formas de acción que asumen (el predominio de la acción directa frente a las intermediaciones institucionales, como por ejemplo el piquete o corte de ruta). Todo ello confluye en “*la generalización de una forma que apunta primordialmente a la defensa y desarrollo de la participación, producida y alimentada desde abajo*” (Svampa, 2008: 46).

A su vez, resulta interesante considerar el planteo de Palumbo (2014) al respecto: la caracterización como *novedoso* estará presente en los estudios sobre movimientos sociales a partir de una serie de acontecimientos históricos de diversa índole, (protagonizados por estudiantes, por feministas, por pacifistas, entre otros) que dislocaron la forma en que se analizaba la relación entre movimiento social y movimiento obrero. La necesidad de dar cuenta de que no había una asociación lineal entre estos y, a la vez, de que existían diferentes disputas que excedían la cuestión de clase o no estaban ligados a necesariamente a las condiciones materiales de producción, favoreció que los estudios especializados incluyeran desde entonces el estatuto de la novedad para definir a los movimientos sociales. “(...) *en términos generales, la literatura especializada concibe a lo antiguo como un tipo de acción colectiva anclada en actores tradicionales que luchan por el control del Estado con una visión estructural de la sociedad definida en términos de clases sociales y por una idea del cambio social que enfatiza las grandes transformaciones; a contramano, lo nuevo es configurado en torno a nuevos actores sociales que piensan la transformación como una sucesión de pequeños cambios que pueden ir generándose aquí y ahora por medio de prácticas cotidianas y de construcción de identidades asociadas a elementos ideológicos y culturales de la acción social y al reconocimiento de la existencia de una multiplicidad de opresiones y conflictos*” (ob.cit.:30-31)

⁷² Los entrecomillados de este apartado refieren a comentarios tomados de las entrevistas realizadas a referentes y educadores de la organización.

⁷³ “*Geográficamente, el Conurbano bonaerense linda con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Solo una amplia avenida y el Riachuelo separan ambos distritos, que, juntos conforman el continuo urbano donde habitan más de quince millones de personas, es decir el 36% del total de los argentinos. A pesar de esta cercanía, hay distancias que no se miden en el sistema métrico y el Conurbano está más lejos de la CABA que lo que los mapas indican. Mientras la Ciudad se jacta, al menos en términos relativos, de un alto producto bruto per cápita y de cierta homogeneidad de servicios y de calidad de vida, el Conurbano emerge pobre, desigual y con notables deficiencias de servicios e infraestructura. Calles asfaltadas y de tierra, asentamientos y clubes privados, basureros ilegales y zonas turísticas integran un singular collage difícil de comprender, pero sobretudo de gobernar*” (Zarazaga, 2017:9)

"... nos vinimos en el 93, escapando un poco de la ciudad y escapando un poco del bajón que era el inicio de los 90... de esta cosa de no encontrar espacio... de esta cosa de los 80, de la orfandad, de lo de querer hacer política como si fueran los 70 pero viviendo en los 80, y quedarte sin referentes y creerte ciertas estructuras que después quedaron por el piso..." (entrevista a referente, agosto 2012)

"...llegamos acá... todo hermoso... pero no aguantamos la cuestión de empezar a hacer algo y veíamos que por más que nos fuéramos lejos no podíamos escapar de algo que era la situación social, con el agravante del principio de los 90 que parecíamos locos porque algunos, unos cuantos planteaban esta cosa del bienestar, las cuotas, y nosotros decíamos 'nos están afanando, nos están metiendo la mano en el bolsillo, nos están matando'... (entrevista a referente, agosto de 2012)

Esa preocupación por la situación social y económica que atravesaba nuestro país, iba de la mano de un *posicionamiento "militante"* que los impulsaba a buscar espacios de encuentro con otro/as...

"...nosotros ya veníamos de un laburo barrial en Ciudadela y llegamos y buscamos la sociedad de fomento que, en todo barrio es el núcleo social, para empezar a hacer el laburo barrial que veníamos haciendo de antes... entonces empezamos con el apoyo escolar en la sociedad de fomento y nos dedicamos al tema de la niñez" (entrevista a referente, septiembre de 2012)

A partir del trabajo conjunto con otros jóvenes -integrantes de un partido político- que trabajaban en la zona, se organizó un primer proyecto para los chicos y chicas del lugar: la Colonia de Vacaciones. El mismo tuvo tanta repercusión entre los vecinos, que se decidió continuar con él a lo largo del año. Entonces se mantuvo el espacio de apoyo más algunos espacios de talleres.

Pero el contexto social se volvía cada día más complejo para acompañar porque las consecuencias de las políticas neoliberales implementadas por el gobierno, eran

Según el INDEC, el Conurbano Bonaerense está compuesto por 24 partidos de la provincia que rodean la Ciudad de Buenos Aires. Los mismos son agrupados en tres *cordones* según su proximidad y el período histórico en que se consolidaron. El partido de General Rodríguez se ubica a 52 kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires y, aunque mantiene una continuidad urbana con las localidades lindantes, es posible caracterizarla aún como parcialmente urbanizada (Bráncoli et al, 2010; Maceira, 2012).

cada vez más evidentes. La acentuación de la pobreza en los 90 estuvo estrechamente vinculada al modelo que siguieron las políticas económicas durante la primera mitad de la década: la combinación de convertibilidad cambiaria y apertura comercial, atentó contra la industria nacional y afectó severamente la demanda de empleo (Svampa, 2005). A ello se sumaron los efectos que tuvo sobre nuestra economía la crisis internacional del 95, que produjo un incremento dramático en el nivel de desempleo que -si bien tuvo una pequeña recuperación entre 1996 y 1998- siguió en tendencia creciente hasta el estallido social de 2001 (MEcoN, 2005). Particularmente en el conurbano bonaerense, según los datos de la Encuesta Permanente de Hogares de fines de los 90 (EPH/ Instituto Nacional De Estadísticas y Censos), la tasa de desempleo registró -hacia fines de la década- cifras superiores al 20%.

Resulta muy significativo señalar también que en este período (según el análisis hecho por el Ministerio de Economía de los datos obtenidos por la EPH) el comportamiento de las variables del mercado de trabajo tuvo repercusión directa sobre los niveles de pobreza de la población:

"ya en el año 1996 la mejora en los niveles de bienestar de la población se había perdido completamente. Luego de una leve reducción entre 1996 y 1998, estos indicadores experimentaron una tendencia fuertemente creciente. Hacia octubre de 2001, la pobreza alcanzaba al 25.5% de los hogares en los cuales vivía el 35.4% de las personas" (ob.cit.:19)⁷⁴

Y también que, en términos distributivos, desde mediados de los 90 hasta el 2001 tuvo lugar un proceso de fuerte concentración del ingreso al mismo tiempo que esa evolución repercutió notoriamente en la desigualdad de los ingresos familiares

"al comienzo de la década la relación de los Ingresos per Cápita Familiares (IPCF) entre el primero y último quintil era de 12 veces y se elevó a 20 veces hacia el final del régimen de caja de conversión. Este empeoramiento distributivo

⁷⁴ La magnitud alcanzada por los índices de la pobreza en Argentina resulta tan impactante como su distribución diferencial en el territorio: según la EPH (mayo de 2002) la zona del conurbano donde se encuentra localizada esta organización presentaba un 69% de la población en situación de pobreza (Palomino, 2004)

se explicó, por un lado, por la mayor desigualdad entre los ocupados y, por el otro, por la creciente influencia de la desocupación".(ob.cit.:18) ⁷⁵

Es en ese contexto cuando el posicionamiento militante de las personas que *"organizaban actividades para la gente del barrio"* se muestra también como un *posicionamiento político* particularmente respecto del *cuidado de la infancia* (lo que se va a volver una característica nodal del proyecto de la organización)⁷⁶. Y, en estrecha sintonía con otras experiencias históricas (como la del pedagogo Anton Makárenko), la mirada sobre esas infancias y juventudes marcadas por las desigualdades se va tornando un *problema pedagógico*⁷⁷

"... me acuerdo que en el barrio los vecinos estaban empezando a pedir... habían armado una lista con el nombre de los pibes y pedían que los maten... (entre los que) estaba Gastón... ahí dijimos 'bueno loco esto no da para más, tenemos que hacer algo'...y empezamos a trabajar para cuidarlos en la sociedad de fomento" (entrevista a referente, mayo de 2013)

"era terrible... andaban buscando a los pibes y nosotros viendo cómo protegerlos" (entrevista a referente, septiembre de 2012)

" íbamos buscando cómo armar proyectos donde recibir a muchos pibes que no tenían dónde estar, todo el día cartoneando con los padres, algunos en situación de calle,..." (conversación con educador, 2012)

Esa situación se volvió un punto de quiebre a partir del que el proyecto de apoyo escolar en la Sociedad de Fomento barrial se transformó radicalmente: la preocupación por la vida de esos niños, adolescentes y jóvenes "buscados" los llevó a

⁷⁵ Beccaria y Galin (2002) plantean también la incidencia de la precarización e inestabilidad laboral que se produjo en esta época debido a la transformación del mercado laboral y a la sanción de legislación que tendía a "flexibilizar" las regulaciones sobre las condiciones de trabajo.

⁷⁶ Como veremos a lo largo de este capítulo, y según se desprende de las entrevistas a distintos miembros de la organización, esta preocupación por lo/as niños, niñas y jóvenes aparece desde el primer momento como un elemento central en torno al que se comienzan a generar propuestas (aunque es recién con el tiempo y el desarrollo de la organización, será que esta se vuelva una nota identitaria del proyecto)

⁷⁷ En 1920, el Departamento de Instrucción Pública de la República de los Soviets encarga al maestro Antón Makarenko (1888-1939) que organice -al sur de Rusia- una colonia para delincuentes menores de edad. Los mismos eran niños vagabundos (cuyos padres habían fallecido en la Guerra Civil o a causa de epidemias o hambre) En su obra *"Poema pedagógico"* (2017), Makárenko relata pormenorizadamente las estrategias pedagógicas con las que logró superar la perspectiva asistencialista con la que se atendía a los niños en situación de calle en aquellos momentos, volviendo a su colonia un espacio donde los niños aprendían a vivir en colectividad y se formaban para el trabajo.

profundizar las preguntas, a impulsar nuevas propuestas para su cuidado, a buscar formas de articular con otras organizaciones e instituciones, a sumar nuevas voluntades y ocupar espacios propios....

Tal vez la articulación más significativa en la historia de la organización sea la que comenzó a gestarse por aquel entonces con la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), un congreso de trabajadores que agrupaba a dirigentes sindicales disconformes con la posición adoptada por la Confederación General de los Trabajadores (CGT)⁷⁸ frente a las políticas neoliberales del gobierno.

"... y justo en ese trayecto, en esa época fuimos conociendo a la CTA, cuando todavía era congreso, y me acuerdo que nos llamó mucho la atención esto que

⁷⁸ La Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) comenzó organizarse entre fines de 1991 e inicios de 1992, a partir de un grupo de referentes sindicales que compartían posiciones de oposición al gobierno menemista. Esos años se realizaron dos encuentros desde los que se convocó al "Congreso de los Trabajadores Argentinos" en la Ciudad de Buenos Aires. En un primer momento se conformó una agrupación de organizaciones sindicales que nucleaban a trabajadores del sector público (separados de la Confederación General del Trabajo), que luego se transformaría en una nueva central obrera (sumando también sindicatos del sector privado). En noviembre de 1996, el Congreso se convertiría en la Central de los Trabajadores Argentinos y en su Declaración inicial se consolidaban dos ejes de lucha: la democratización (del campo sindical, en la toma de decisiones sobre política pública, del Poder Judicial, etc.) y el rol del Estado como coordinador social. Quedaron definidos también el principal problema a enfrentar (el desempleo) y el modelo neoliberal como delimitante de la frontera antagónica (Retamozo y Morris, 2015)

Las novedades más importantes que presentó esta nueva forma de organización de los trabajadores apareció en los Estatutos de la Central: la posibilidad de *afiliación directa de los trabajadores* (definidos estos como "los que trabajan o trabajaron o buscan trabajo") y la *votación directa en las elecciones de sus dirigentes*. Esto implicaba una relación más estrecha con los afiliados, que no estaba necesariamente mediada por un sindicato (ya que este podía no estar enrolado dentro de la CTA) y permitía la incorporación de trabajadores activos, pasivos (jubilados) y trabajadores desocupados.

Este punto resulta nodal para comprender tanto el crecimiento de organizaciones comunitarias que nuclearon -por ejemplo- a trabajadores rurales y el de movimientos de desocupados y/o piqueteros como la forma en que los reclamos de estos sectores fueron constituyendo parte de la agenda de lucha de la Central (Retamozo, 2009) La articulación de organizaciones no sindicales (como la Federación de Tierra, Vivienda y Hábitat (FTV), el Movimiento Territorial Liberación (MTL), el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI), el Sindicato de Tareferos, Desempleados y Trabajadores Temporarios de Misiones, entre otros) dentro de y con la CTA evidencian otro principio fundamental de la Central: su independencia de los partidos políticos, del Estado y de los patrones. La definición de la *elección directa y secreta de todos los cargos de conducción* de la organización, desde el nivel nacional hasta los niveles locales, también se inspira en la necesidad de sostener formas de organización más democráticas y horizontales.

En estrecha relación con estas particularidades de la organización constitutiva de la CTA cabe señalar que Víctor De Gennaro (Asociación Trabajadores del Estado, ATE) fue su Secretario General de la CTA, desde su nacimiento hasta 2006; lo sucedió Hugo Yasky (Secretario General de la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA) hasta 2010, año en que se confrontaron dos proyectos distintos en elecciones internas. Irregularidades en los comicios de varias provincias produjeron la intervención de la justicia y el Ministerio de Trabajo prorrogó el mandato de Yasky como Secretario General de la Central hasta tanto se resolviera definitivamente el proceso eleccionario. Se produjo entonces una fractura: la fracción de la CTA que apoyaba el proyecto liderado por Pablo Micheli (Asociación Trabajadores del Estado, ATE), comienza a identificarse como CTA Autónoma (enfrentando la posición "de apoyo" asumida por la conducción de la CTA respecto de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernandez de Kirchner)

decían de ser 'los herederos de la CGT de los Argentinos' y vos empezabas a ir a las marchas y te encontrabas con que los compañeros de la CTA eran los compañeros de otra época, que militaban en la década de los 80, y esto empezaba a tomar cuerpo, porque uno decía 'no estamos locos, la resistencia existe'... 'tenemos un lugar donde encontrar compañeros, tenemos un lugar donde guardarnos, tenemos un lugar donde debatir y empezar a discutir política en serio'..., para nosotros la CTA era esto, es esto, es decir un lugar donde empezar a discutir otro país..." (entrevista referente, agosto de 2012)

El trabajo territorial enmarcado en el desarrollo de la CTA permitió la consolidación del direccionamiento político de la organización y generó las condiciones para el despliegue de un discurso que planteaba a estos niños de sectores populares como "los hijos de la clase trabajadora" (expresión utilizada habitualmente por referentes de la organización, según notas de campo)

Así se creó "La Casita": una casa ubicada a pocas cuadras de la estación de tren que servía como punto de referencia en el barrio. Se sostuvo allí el *espacio de apoyo escolar*, un lugar desde el cual se podía acompañar pedagógicamente a los chicos que habían participado de la colonia e iban a distintas escuelas de la zona, que era un espacio abierto para el encuentro con los pibes y pibas...

"... descubrimos que el ruido que veníamos haciendo no lo podíamos bancar en cualquier lugar... entonces dijimos 'necesitamos un lugar propio, necesitamos tener identidad'..." (entrevista a referente, mayo de 2013)

"...empezamos a buscar un lugar propio y alquilamos la casita... bueno en realidad 'La casita' le pusieron los pibes... le pusieron 'La Casita de la CTA', con una identidad..." (entrevista referente, septiembre de 2012)

"... vino Víctor y vino Cachorro⁷⁹ a la inauguración que hicimos ahí, en realidad hace seis meses la habían estado inaugurando un cuerpo de la infantería de la policía de la Provincia de Buenos Aires con 60 efectivos, y quedaba muy claro cuál era la respuesta, cuál era la respuesta de las organizaciones sociales y cuál era la respuesta del Estado... nosotros intentábamos trabajar con los pibes y el Estado trataba de matarlos" (entrevista referente, mayo de 2013)

"...nosotros abríamos La Casita y pasaba la infantería con los palos como diciendo 'nosotros tenemos el poder porque tenemos el bastón' y nosotros decíamos 'nosotros tenemos el poder porque tenemos el conocimiento, la

⁷⁹ En referencia a Víctor de Gennaro y Hugo "Cachorro" Godoy, referentes principales de la CTA.

sabiduría del pueblo´ y empezamos a pensar juntos la organización diferente de otras" (entrevista referente, mayo de 2013)

Al poco tiempo, el apoyo escolar dio lugar al *hogar de día*, pues no solamente acudían chicos y chicas que necesitaban orientación en sus tareas escolares sino que asistían otros tantos que buscaban *"un lugar donde pasar el tiempo y sentirse recibidos y contenidos en algún lugar"*. Se ofrecían entonces talleres de circo y de artesanía. Funcionaba también en ese momento un espacio de alfabetización de adultos que buscaba "recomponer" el acompañamiento que podían dar las familias a los pibes y pibas porque *"si la mamá sabe leer y escribir puede mirar el cuaderno del pibe, si no sabe no va a haber nadie que lo haga"*.

La creciente demanda que tenían, tanto el apoyo como el hogar, hizo que el espacio físico de La Casita pronto resultara insuficiente material y simbólicamente. Se decidió entonces ocupar un terreno cercano –abandonado recientemente por una organización para la recuperación de adicciones- e instalar allí el hogar de día. El nuevo espacio potenció las actividades de la organización: La Casita quedó entonces más ligada al desarrollo de proyectos cooperativos y de educación de adultos y *Runa* (el terreno ocupado) se volvió el centro de trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En poco tiempo el hogar de día se convirtió en un *hogar convivencial* (muchos niños, niñas y jóvenes que iban a Runa no tenían casa o eran/son derivados judicialmente para su guarda). La identidad del proyecto comunitario se fortalecía cada vez mas...

"... (Runa) significa ´casa de amigos´ y nosotros lo pensamos como eso, como era la casita, como era nuestra casa... un lugar donde nos podíamos reunir, un lugar donde los pibes o los compañeros del barrio sepan que si había algún quilombo pueden venir... teníamos el hogar de día donde venían chicos y participaban de las actividades que organizábamos, venían a jugar, venían a los talleres que dábamos, pero sobretodo venían por esta cosa de empezar a sentirse de otra manera" (entrevista referente, mayo de 2013)

"...después de que tomamos (Runa) el laburo con pibes más profundo se vino acá, (en La Casita) quedó el laburo comunitario con las madres, y tuvo vuelo propio: comenzaron a desarrollarse ahí distintos proyectos cooperativos, la gran mayoría de ellos ligados a la costura y a la fabricación de tejidos. El tránsito de adultos comenzó a ser la moneda corriente de este espacio y, con el cambio de identidad del lugar, comenzaron a surgir nuevas demandas e iniciativas. Se creó entonces la escuela de adultos, como un espacio donde

éstos pudieran acercarse para aprender a leer y a escribir o, incluso, completar sus estudios....pero siguió siendo un lugar de referencia a donde la gente sabe que además de participar puede ir cuando tiene un quilombo, no?" (entrevista referente, mayo de 2013)

La insistente preocupación por la infancia que demostraban los miembros de la organización hizo que ésta se sumara también por aquel entonces, y por medio de la CTA, al Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo⁸⁰. Esa participación permitió, a su vez, que integrantes de la organización comenzaran a participar activamente en la Escuela de Educadores Populares de la Fundación Pelota de Trapo⁸¹. El intercambio con otras organizaciones que intervenían -desde distintos ámbitos- sobre las problemáticas de la infancia fue una cuestión decisiva que permitió incluir nuevos elementos en la experiencia. Estos espacios resultaron fundamentales en la formación de los militantes de Runa ya que se sumaron a la organización de las Marchas

⁸⁰ El *Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo* fue, sin lugar a duda, una organización emblemática respecto de las discusiones que giraban en torno al cuidado de la infancia por esos años. Nacido en 1987 en una capilla de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, a partir del impulso que le otorgó el *Hogar Pelota de Trapo* (dirigido por Alberto Morlachetti) y el *Hogar de la Madre Tres Veces Admirable* (dirigido por el Padre Carlos Cajade) el Movimiento fue un espacio de encuentro de 400 instituciones no gubernamentales de todo el país que trabajan con niños y jóvenes que vivían en condiciones de extrema pobreza.

Para dimensionar la incidencia que tuvo el Movimiento basta con mencionar magnitud que cobraron algunas de las actividades que desarrollaron:

- en 1990 organiza el *Primer Encuentro Latinoamericano de los Chicos del Pueblo* (que contó con la presencia de las representaciones de organizaciones que trabajan en pos de los derechos de la infancia en 18 países latinoamericanos);
- en 1997 organizan el *Encuentro de Educadores* de Mar del Plata, del que participan los 2000 educadores del Movimiento y donde se decide su incorporación a la CTA;
- en 2001 se comienzan a organizar acciones de alcance nacional (como las marchas protagonizadas por los propios chicos/as);
- en 2005 nació la consigna *«El hambre es un Crimen, ni un pibe menos»*, consigna que inició la marcha que partió ese año de Tucumán y culminó en la Capital Federal en un acto multitudinario;
- en 2006 se lanzó el formato de *Campaña* que las organizaciones pertenecientes al Movimiento han ido asumiendo en sus ámbitos locales, generando comisiones integradas por distintos sectores religiosos, políticos, sociales y sindicales para su realización y culminando la misma con una acción de alcance nacional (*Marchas Nacionales* de mayo de 2007, diciembre de 2008 y Acto de diciembre de 2009).

Según los miembros del Movimiento, el trabajo desplegado a lo largo de los años les permitió reconocer la importancia de la construcción local (donde radica la práctica concreta con niños, niñas y jóvenes que se socializan en el valor de lo comunitario) y de la necesidad de construir colectivamente para superar la fragmentación que produce el modelo económico-social imperante; pero fundamentalmente les permitió disputar el imaginario social dando un lugar protagónico a los niños (que irrumpen en la escena como sujetos políticos denunciando su imposibilidad de alcanzar algunos derechos adquiridos) (Shabel, 2017)

⁸¹ La *Fundación Pelota de Trapo* es la forma en la que se organizaron distintos proyectos vinculados al Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo: la Agencia de noticias, la Biblioteca, el Hogar y la Casa de Niños, la escuela de talleres gráficos Manchita, la escuela de panadería y heladería Panipan, la escuela de educadores populares. Esta última es un espacio de formación que reúne a "*compañeros de nuestras escuelas, a los educadores de los hogares, de jardines maternales, de emprendimientos productivos, de casa de niños, a los trabajadores comunitarios*". Para más información se puede acceder a la página de la Agencia de Noticias: <http://www.pelotadetrapo.org.ar/>

Nacionales⁸², articularon con otras organizaciones e instituciones ocupadas en el cuidado de la infancia y la juventud y les dieron herramientas para profundizar en la perspectiva de "los pibes como sujetos políticos" y "la infancia como sujeto de derechos".

"El hambre es un crimen que aniquila el prodigio de la vida, y debe ser detenido. Porque en el país no faltan riquezas, ni alimentos, ni platos, ni madres, ni médicos, ni maestros, falta, a menudo, la voluntad de ayudar, la imaginación institucional, la comprensión cultural y las ganas de construir una sociedad de semejantes (...) Quienes trabajamos aquí con los niños somos hombres, mujeres y jóvenes con inmensa fe en el hombre y su destino. Imaginamos que la vida puede ser digna desde el primer instante... la clave, lo tienen claro quienes forman parte de este Movimiento, es la redistribución de las riquezas existentes, a favor de una mayor equidad" (Alberto Morlachetti, referente principal del Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo).

"Ese reconocimiento del cambio de ser chicos de la calle a hijos del pueblo. Que para mí es un cambio muy sustancial, entender que la calle no es capaz de parir hijos y que no hay hijos de la calle, sino que son hijos de nuestro pueblo" (Víctor de Gennaro, en Shabel, 2017)

"Creemos que la niñez es el terreno más fértil para construir dignidad, para construir vida en una sociedad donde la verdad no se construye dignidad, no se construye vida, todo lo contrario se construye muerte y desigualdad, se siembra como sociedad la violencia por lo tanto lo que sale es muy difícil que no sea violencia. Ahora lo que ustedes vieron es que en nuestras organizaciones se siembra amor, abrazos, compañerismo, fraternidad y trabajo. Al sembrar eso tenés un joven cuidando a un niño más chico, tiene que ver con brindar el insumo más importante que nosotros tenemos que es el abrazo hacia nuestros pibes" (Referente de la organización, primer Encuentro de formación de Niñez y Territorio, 2013)

⁸² Las *Marchas Nacionales* en sí también se constituyeron en una instancia de formación para educadores y niños, niñas, jóvenes de la organización...*"creo que la marcha desde la Quiaca fue el salto porque las marchas que hacemos con el Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo son la experiencia pedagógica, es la pedagogía puesta en lo más cotidiano, en el terreno, en el cuerpo a cuerpo, nosotros decimos que las marchas son la prolongación de lo que nosotros hacemos en el barrio, en el día a día..."* (conversación con referente) Para conocer las actividades que se desarrollaban en el marco de las Marchas Nacionales sugiero ver el fragmento de una de los encuentros de formación de la Escuela de Formación política para educadores populares (organizada por Encuentro Niñez y Territorio en 2017), disponible en: <https://www.facebook.com/encuentro.nyt/videos/952951641475099/>

Probablemente estas fueron las condiciones para que se comenzara a discutir, dentro de la organización, sobre la necesidad y la posibilidad de tener un espacio mayor donde alojar un proyecto productivo. Fue también por medio de la CTA, que se consiguió que el Estado ceda un total de 15 hectáreas a favor de la organización⁸³, en las cuales se instalaron dos emprendimientos (uno de porcinos y otro de apicultura). Posteriormente, en el año 2003, se firmó un convenio con el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia que dio lugar a la implementación de la Granja Cooperativa "Caminar juntos" (en mapuche) -dedicada a la cría agroecológica de cerdos- donde se comenzó capacitando a los jóvenes del hogar hasta llegar a constituirse en la base de la escuela secundaria de la organización (creada en 2009⁸⁴).

En el *espacio del campo* se brindaron desde un comienzo, y de manera gratuita, una serie de talleres de cultivos extensivos e intensivos, crianza porcina y apicultura. Y fue allí desde donde se pudo profundizar otra de las marcas identitarias de la organización: la potencia de formarse para el trabajo en el marco de un proyecto político que discute la soberanía alimentaria y propone formas de producción agroecológica que permiten, a su vez, reconocer la potencia pedagógica del trabajo.

"... en el campo, está la Cooperativa 'Caminar juntos', que es lo que hacemos todos los días,... ahí hay cerdos, huerta, apicultura, y van los padres de chicos del hogar y los adolescentes de la zona a trabajar... es un proyecto educativo de envergadura el que tenemos... donde pudimos poner en práctica eso que decimos para que no quede en consigna... lo de la cultura del trabajo, la dignidad del trabajo, el trabajo te dignifica,...porque venimos de varias generaciones en las que fueron desempleados, familias en las que los pibes no vieron trabajar ni a un abuelo" (entrevista a referente, mayo de 2012)

"Por ahí uno no se da cuenta de lo que está haciendo cada día, pero va pasando el tiempo y vas viendo otro tipo de actitudes, van rompiendo esos valores que les imponen ahora (lo que es tuyo es tuyo, mentira...) es increíble que un pibe se muera de hambre, es una tortura, cuando por ahí

⁸³ El "espacio del campo" es una parte de lo que antiguamente fuera el Hogar Alvear (en la localidad contigua de Lezica y Torrezuri, partido de Luján), un Instituto agrícola creado en 1928, dirigido por la congregación de los Hermanos Maristas, destinado a impartir enseñanza agrícola y ganadera a niños de la zona.

En ese lugar funcionó también un asilo para "huérfanos y humildes" (que recibían educación con orientación agropecuaria) hasta que, en 2006, un incendio y el deterioro generalizado de las condiciones edilicias obligó a las autoridades a trasladar a los 50 niños aún internados allí.

⁸⁴ En ese momento, para el desarrollo del proyecto de la secundaria agrotécnica lograron ocupar más espacio y el predio pasó a tener 60 hectáreas donde se desarrollan diversos emprendimientos productivos (que dan sustento al Hogar y al comedor de la escuela)

muchos te dicen 'pero vos ¿qué pensás de los pibes que afanan?', pero si los están torturando con hambre ¿cómo no van a salir a afanar loco?, dicen 'esos hay que matarlos' si ya los están matando loco, de a poco se mueren, y ven como se muere el hermano y ven como se deteriora el padre y como se deteriora la madre en el caso que os tengan... (...) es esta lógica que el destino que tienen marcado los pibes, ¿no? la falopa, el escabio, el afano, de que sea un negro vago, o que sea un desocupado a que sea parte de algo, que diga 'bueno, yo soy parte de un a construcción social, soy parte de otra forma de vivir y esta forma de vivir tiene que ver con el trabajo tiene que ver con los afectos, con cómo me relaciono con el otro'... Nos une el hambre sin distinción y la única forma de contrarrestarlo es la organización" (entrevista a referente, noviembre de 2013)

"Tenemos cotidianamente, lo que la vida nos muestra y lo que nos quieren mostrar de este sistema, donde hay unos pocos que viven muy bien y unos muchos que vivimos muy mal, y donde la riqueza cada vez se concentra en pocas manos, es lo que nosotros decimos que está mal. Eso es lo que nosotros le enseñamos a los pibes, que la tierra es de quien la trabaja, lo que produce la tierra es de quien lo trabaja y que por lo tanto somos nosotros quienes nos debemos apropiarnos de esas riquezas, somos nosotros los que debemos apropiarnos del sistema educativo nuestro porque somos nosotros" (entrevista a referente, diciembre de 2012)

Queda en claro entonces que, para esta organización comunitaria el desarrollo de sus propios proyectos formativos implica la *"ampliación del horizonte de lo posible"*, lo que le permite abrir el debate acerca del sentido de lo público tanto como de la relación entre sociedad y Estado: a partir de la ocupación de "espacios comunes", del desarrollo de acciones de resistencia a las políticas de gobierno, del fortalecimiento de los lazos sociales, han logrado una resignificación de la esfera pública como espacio de confrontación y lucha por los intereses (Mejía, 1998).

Y lejos de aquietarse con el tiempo o con los pasos que fueron dando, la organización continúa generando proyectos permanentemente porque entienden que *"el conocimiento acumulado tiene que estallar en organización... porque hay otra pedagogía posible, otro mundo es posible"*.

Cambio de época: reconfiguración de lo estatal, políticas públicas y organizaciones populares

Para poder comprender el recorrido de la organización (y los debates en que se inscribe la decisión de sostener una escuela propia) es necesario también plantear algunos cambios importantes producidos en la escena latinoamericana y argentina - más específicamente- desde 2003. Porque a partir del inicio de siglo se establecieron a lo largo del continente un conjunto de gobiernos de nuevo signo (Moreira *et al*, 2008) que asumieron un posicionamiento crítico respecto del consenso neoliberal hegemónico (en el que muchas experiencias de organización comunitaria se habían gestado), los que priorizaron la recuperación del Estado como rector principal en materia económica y social⁸⁵. Esta reconfiguración implicó, entre otras cosas, la incorporación de algunas de las reivindicaciones de movimientos y organizaciones sociales en la agenda de gobierno orientadas a quebrar los postulados centrales del Consenso de Washington (Stoessel, 2015)

Particularmente en nuestro país, el proceso de retorno a la "normalidad" institucional (Svampa, 2008) -iniciado en el gobierno de Duhalde-, encuentra un punto de inflexión respecto de la organización del campo popular en 2003 con el ascenso al gobierno de Néstor Kirchner (Karolinski, 2015) Porque si bien la recomposición hegemónica se ve favorecida por los primeros signos de reactivación económica, también está asociada la conformación de un espacio político transversal que le dio una base de apoyo propia, activa y organizada (Rocca Rivarola, 2011 en Karolinski, 2012) Esta estrategia de construcción política implicó la integración de organizaciones de corte "populista" o "nacional-popular"⁸⁶ al aparato estatal y la inclusión de sus reivindicaciones a la agenda política. Este proceso, que fue leído en diferentes claves

⁸⁵ Aunque en la región conviviesen procesos sociales y regímenes disímiles (Thwaites Rey, 2010), diversos autores coinciden en afirmar que, desde inicios del siglo XXI, gran parte de los gobiernos latinoamericanos muestran un "giro a la izquierda" respecto de las políticas sociales y económicas imperantes en los 90 (Arditi, 2009)

Los procesos políticos abiertos en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Uruguay y Venezuela fueron objeto de análisis y de debate académico. Y, que si bien su estudio fue abordado desde distintas perspectivas y enfoques teórico- metodológicos, que hicieron foco o ponderaron distintos aspectos, estos coincidieron en señalar que "*la idea de postneoliberalismo y el llamado "retorno del Estado" aparecen como elementos insoslayables de diferentes interpretaciones conceptuales y análisis políticos acerca de los procesos de cambio político de América Latina*" (Stoessel, ob. cit: 2)

⁸⁶ Svampa y Pereira (2005) y Svampa (2010) las definen a partir de algunos principios que caracterizan su matriz ideológica: la conducción a través de un liderazgo carismático y personalista (con una fuerte retórica nacionalista); las bases sociales organizadas en relación con la figura del pueblo-nación; un Estado redistributivo sustentado en una coalición de clases.

por los estudios académicos⁸⁷, provocó una reconfiguración en las posiciones asumidas por movimientos y organizaciones sociales...

"se produjeron reconfiguraciones en los posicionamientos políticos de las organizaciones sociales movilizadas, así como en las lógicas de acción subyacentes: mientras aquellas ligadas a los partidos de izquierda tradicionales y las nucleadas en el espacio de "las nuevas izquierdas" rechazaron toda vinculación con las estructuras estatales que limite procesos de construcción autónomos; las organizaciones "nacional-populares", aunque desde fundamentos no unívocos, reconocieron positivamente las oportunidades políticas abiertas con el nuevo gobierno, tanto por la recuperación de banderas históricas del campo popular como por la convocatoria a integrar el proyecto de la "transversalidad" (Karolinski, 2012: 142-143)

Pero a la par de considerar los reposicionamientos que asumieron las organizaciones sociales al rechazar o al integrarse a las estructuras del Estado⁸⁸, me interesa también atender las acciones de gobierno como forma de recuperar las disputas que se dan -en el campo de lo social- por la definición de los problemas relevantes y por las orientaciones políticas que se toman para su resolución. Es decir, nos interesa destacar una perspectiva del Estado como *instancia clave de la lucha política* (Thwaites Rey, 2004) desde la que se ponga de relieve el carácter histórico de sus definiciones como un espacio de conflictos y negociaciones (Oszlak, 1982).

⁸⁷ Karolinski (2012) plantea tres perspectivas desde las que se estudia el vínculo entre el gobierno kirchnerista y las organizaciones sociales: a) una que considera las acciones de gobierno como una estrategia desmovilizadora que intenta cooptar e integrar a la gestión a las organizaciones más dialoguistas (a la vez que busca fragmentar y disciplinar a otras de corte más combativo). entre ellas se encuentran los estudios de Campione y Rajland (2006), Svampa (2005, 2007, y 2009), Zibechi (2009 y 2010), entre otras; b) otra que pondera las decisiones de las organizaciones ante los desafíos que les plantea el nuevo gobierno (desestimando la hipótesis de la cooptación y encontrando afinidades ideológicas y/o programáticas). Entre estos están los estudios de Boyanovsky Bazán (2010), Natalucci (2010) y Natalucci y Shutttemberg (2010), entre otras; c) una tercera que caracteriza la política de gobierno como de "cooptación del conflicto social" -desde la esfera estatal- y que enfatiza la recuperación de los reclamos populares para la de producción de un consenso social. Entre otros los trabajos de Bonnet (2008), Cortés (2007 y 2008) y Thwaites Rey y Cortés (2010)

⁸⁸ En su trabajo Mariel Karolinski (ob.cit.) identifica que, dentro del conjunto de las *filokirchneristas*, en ese primer momento de articulación entre gobierno y organizaciones sociales, son la Federación Tierra, Trabajo y Vivienda (FTV), Barrios de Pié (BP), el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) Evita y el Frente Transversal Nacional y Popular (FTNyP) las que tienen un acercamiento y luego pasan a integrarse a la estructura estatal.

En sentido resulta interesante considerar la sanción de un corpus de leyes de alto valor simbólico⁸⁹ y la implementación de una serie de políticas públicas ya que - desde la perspectiva asumida para el análisis- dan cuenta de la dinamicidad y la contingencia que asumen las definiciones estatales de cualquier proceso social. Dentro de este conjunto me interesa detenerme particularmente en dos de ellas (que aparecen como relevantes en los planteos de los integrantes de Runa⁹⁰): la Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes y el Decreto de la Asignación Universal por Hijo (AUH)

En septiembre de 2005 se sanciona la Ley 26.061. La misma, busca...

"proteger en forma integral los derechos de niños, niñas y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte."
(Artículo 1°)

En ella no solo se enumeran los derechos de niños, niñas y adolescentes en nuestro país, sino que también se fijan las responsabilidades del Estado y de las familias para su cumplimiento. La ley plantea un sistema integral de protección que articula los diversos niveles y organismos del Estado con las organizaciones no gubernamentales. Pero a los fines de este trabajo lo que resulta más relevante señalar es el hecho de que esta nueva normativa muestra un cambio de paradigma en la mirada sobre la infancia (Melgarejo, 2015). Esta norma deroga la Ley 10.903, o ley del Patronato Estatal de Menores (sancionada en 1919), discutiendo con la perspectiva de la *minoridad*, reconociendo a la *niñez como sujeto de derecho* con un criterio de igualdad que rechaza cualquier diferenciación por género, situación económica,

⁸⁹ En el período 2003-2015 se sancionaron 1462 leyes de muy variada índole. Pero algunas de ellas tuvieron un fuerte impacto social, cultural, económico y/o político que evidencia los sentidos en pugna detrás de su sanción. Como ejemplo nos referimos a Ley de Nulidad de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final, a la Ley 25877 (que deroga la flexibilización laboral), a la Ley de creación de la ARSAT, a las leyes de "estatización" de empresas que habían sido privatizadas durante el gobierno menemista (como AYSA, el Correo Argentino y Aerolíneas Argentinas), la Ley de Movilidad Jubilatoria y la de estatización de fondos de Jubilaciones y Pensiones, la Ley de Servicios Audiovisuales, la Ley de Matrimonio igualitario y la de Identidad de género, entre otras. También se dictaron en este período una serie de leyes muy significativas sobre educación. Pero tal como comentáramos anteriormente leyes, programas y políticas referidas particularmente al área educativa serán abordadas en el capítulo siguiente.

⁹⁰ En una entrevista un referente comenta: "*la AUH no sale de la nada, porque un día se les ocurrió y son buenos... es el resultado de muchos años de lucha por el reconocimiento de los derechos de los pibes de sectores populares, esos que tienen padres desocupados y también son parte de la clase trabajadora*"

nacionalidad, religión o ninguna otra circunstancia social⁹¹ y promoviendo procesos de desjudicialización y desinstucionalización de la infancia y la adolescencia⁹².

En este punto, es necesario señalar algunas cuestiones respecto del *cambio de mirada sobre la niñez* que refleja la normativa. Por una parte, que si bien la nueva ley reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y establece un nuevo modelo de intervención estatal, la redefinición de los vínculos legales por sí sola no alcanza para garantizar las condiciones para el ejercicio pleno de los mismos. Es decir, que ley establezca nuevas coordenadas para el cuidado de la infancia no supone la apropiación automática de la perspectiva por parte del conjunto de la sociedad ni de las instituciones. Tal como ya hemos planteado, este debate forma parte de la disputa hegemónica por la construcción de lo social, por lo que resulta un proceso de "largo aliento", dinámico, con avances y retrocesos.

Según distintos especialistas en infancia...

"La idea fundamental era que el registro tenía que ser instalado esencialmente en la cultura. Por eso es que nosotros comenzamos con la idea de la instalación del tema. En ese momento, el tema de los derechos era un lenguaje potente, porque siempre la relación que tenía la sociedad era la relación de hijo, o la del peronismo que había interpelado al niño pobre, pero no había una conceptualización fuera de estos ejes. Entonces, la organización encontró ahí una forma de dirigirse a la

⁹¹ Desde mediados del siglo XIX, un criterio socio económico sirvió para dividir a la infancia entre "niños de buenas familias" (los que eran contenidos en sus necesidades materiales, sociales y afectivas) y "niños de familias pobres" (los que son vistos como potencialmente peligrosos porque crecen en *ambientes propicios a la vagancia, el vicio y el crimen*) (Melgarejo, ob.cit.)

Hacia fines de ese siglo e inicios del XX la infancia *desamparada* es asistida por organizaciones de beneficencia y/o religiosas que atribuían la pobreza a la incapacidad de las personas, paradigma que sostiene la Ley del Patronato (dictada como una respuesta del Estado ante la preocupación social que causaba la infancia pobre, entendida como un problema social). Surge así la figura de "*menores*" para referirse a niños y niñas pobres que son tratados como objeto de tutela y sobre los que se dispone con gran arbitrariedad.

⁹² La sanción de esta Ley debe leerse "en línea" con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada por las Naciones Unidas en noviembre de 1989, a la que nuestro país suscribe desde septiembre de 1990 -mediante la Ley N° 23.849- y que adquirió rango constitucional en el año 1994 (artículo 75, inciso 22, de la Constitución Nacional).

"La aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) constituye un hito en la lucha por el bienestar de los niños, las niñas y los adolescentes, en tanto sienta las bases mínimas para el establecimiento de una ciudadanía plena, lo cual, en rigor, constituye una nueva relación jurídica entre el Estado y la sociedad, con la infancia y la adolescencia. Es un primer paso hacia la instauración de las niñas, los niños y los adolescentes como sujetos plenos de derecho a la par de los adultos, y una propuesta potente que recupera y refuerza los avances realizados en otras disciplinas comprometidas con el bienestar de la niñez y la adolescencia para abandonar definitivamente el concepto que posiciona a los niños y adolescentes como objetos pasivos de intervención por parte de la familia, el Estado y la comunidad." (López, 2012)

sociedad a través de los derechos, que fue un lenguaje distinto. Las organizaciones asistenciales quedaron un poco vaciadas, en el sentido de que se veía que esa cuestión quedaba absolutamente insustancial si no tenía una discursividad propia o contenida en un discurso de derechos". (Eduardo Bustelo, en relación al trabajo de UNICEF al momento de la adhesión argentina a la CDN, citado en López, 2012: 19)

"La Ley de Protección Integral ha venido a establecer algunas cosas que me parecen importantes y que tratan de frenar las peores tendencias que se dan en materia de política social, el hecho de haber señalado en la ley que la pobreza no es causa para la declaración de estado de abandono —punto que está en todas las leyes de América Latina—, no implica que automáticamente (...) a las familias de los niños pobres no les vayan a sacar a los hijos, pero no es lo mismo sacarle a alguien el hijo por pobre con la ley a favor como era antes (...) Ahora es más difícil (...) La Ley N° 26.061 les quita a los jueces la ejecución de la política social para los chicos pobres (...) Podrá tener defectos, pero es un avance extraordinario". (Emilio García Méndez, citado en López, ob.cit.:22)

"Lo que se estaba alentando con la aprobación de la nueva ley [N° 26.061] y la derogación de la de Patronato era una mayor responsabilización del Estado, una recolocación de las organizaciones y un mayor apoyo a la familia para que esta, a su vez, apoye al niño (pero) hay que ser conscientes de hasta qué punto influye y si no son otros los factores que llevarán a que se dé el cambio (...) procesos que no están concluidos y son muy largos" (Irene Konterllnik, citada en López, ob.cit.:83)

En este sentido, y si bien no existen datos sistematizados y extensivos respecto a la cantidad de niños que viven separados de los grupos familiares de origen (López, ob.cit.), un informe de UNICEF (2006) sobre nuestro país muestra la persistencia de la "lógica del encierro" y de "cierta tutela con sentido de coerción" que, con el pretexto de cuidar a los niños que se encuentran en una situación de carencia socioeconómica, interviene privándolos del goce de sus derechos.⁹³

⁹³El documento de UNICEF (2006) revela, en uno de los informes provinciales, algunos datos preocupantes sobre la institucionalización de niños (de entre 0 y 11 años). Al analizar las causas por las que estos se encontraban alejados de sus familias, indica que las más frecuentes son carencias económicas extremas (31%), familias multiproblemáticas (21%), abandono (16%) y situación de calle (15%). Si además se considera el tiempo de permanencia de los niños y las niñas en las instituciones de cuidado, se observa que en el 60% de los casos supera los dos años (incluso con casos de más de cuatro años de internación). Y además, que estos niños no egresan verdaderamente del circuito institucional, porque cuando llegan a determinada edad, son trasladados a hogares de adolescentes.

Es por ello que, para poder avanzar en la construcción de un sistema de protección integral, resulta fundamental atender que...

“... en los chicos se reflejan las condiciones de vida de la familia (...) Entonces, hay muchas deudas con los chicos que tienen que ver con las condiciones de vida de sus familias, con las posibilidades que estas tienen de, efectivamente, garantizarles una infancia feliz, que los pibes no trabajen, y eso no está asegurado”. (Ana Malajovich en López, ob.cit.: 53)

Es decir, se vuelve fundamental el despliegue de políticas públicas que -poniendo el foco en la infancia- identifique y aborde de forma articulada las múltiples variables que inciden sobre sus condiciones de vida.

En este marco es que cobra mayor relevancia otra medida política que se ocupa principalmente de la cuestión de la infancia en este período: la Asignación Universal por Hijo (AUH). Mediante el Decreto 1602/09 la presidenta Cristina Fernández de Kirchner establece el pago de una prestación no contributiva que extiende las *asignaciones familiares* para dar protección social a hijos e hijas -menores de 18 años- de personas desocupadas o con sueldos inferiores al salario mínimo, vital y móvil. Esta política inclusiva⁹⁴ recupera un debate abierto -en 2001- por el Frente Nacional contra la Pobreza (FRENAPO⁹⁵) que proponía otorgar un seguro de empleo y formación para cada jefe o jefa de hogar desocupado, una asignación por hijo y otra asignación para personas mayores de 65 sin pensión ni jubilación como formas de hacer frente al hambre y el desempleo (Feldfeber y Gluz, 2012)

Agis, Cañete y Panigo (2015) realizan un estudio que, considerando las características de programas similares desarrollados en otros países del continente⁹⁶,

⁹⁴ Aunque es considerada inclusiva en tanto "*apunta a aquellos sectores que no reciben la asignación por medio del régimen contributivo*" y extiende "*derechos reservados para los trabajadores formales hacia otros grupos sociales por su condición ciudadana*" (Feldfeber y Gluz, ob.cit.:184), también es blanco de cuestionamientos por no ser estrictamente una política universal ya que, en un principio, no alcanzaba, por ejemplo, a los hijos e hijas de trabajadores con contratos temporales ni a los hijos e hijas de trabajadores monotributistas. A pesar de ello, para 2013 llega a algo más de 3.500.000 de niños y niñas (según información brindada por la Administración Nacional de la Seguridad Social, ANSES) Puede consultarse dicha información en: <https://web.archive.org/web/20130724050615/http://www.anses.gob.ar/destacados/asignacion-universal-por-hijo-1>

⁹⁵ Este Frente estuvo compuesto principalmente por la CTA, aunque también participaron activamente un grupo de Diputados nacionales, dirigentes de APYME (Asamblea de Pequeños Y Medianos Empresarios), organismos de Derechos Humanos (como Abuelas y Madres de Plaza de Mayo- Línea fundadora, el SERPAJ, el CELS), y algunos representantes religiosos reconocidos (como el Padre Farinello o la Hna. Marta Pelloni) Al respecto puede consultarse Dolce (2011)

les permite hacer un análisis sobre el impacto social de la AUH. Los principales resultados del mismo afirman que todos los indicadores de bienestar social examinados experimentan una notable mejoría; que a partir de la implementación de la asignación, los indicadores de indigencia se reducen entre un 55 y un 70%; que el indicador más arquetípico de desigualdad (*cuántas veces ganan los ricos más que los pobres*) se reduce más del 30%⁹⁷; que la AUH logra, por primera vez en décadas, que los grupos poblacionales históricamente más vulnerables (como niños, madres solteras o familias numerosas) tengan una menor probabilidad relativa de indigencia que el resto de la sociedad y ha reducido los indicadores de pobreza.

Más allá de las mediciones sobre los resultados socio económicos producidos en la implementación de esta medida, y en relación con nuestros objetivos, resultan muy relevantes los efectos cualitativos que tuvieron algunas de las características con las que se organizó su asignación en la vida cotidiana de quienes recibían la AUH. Por una parte el hecho de que la inscripción permanece abierta a los beneficiarios, que estos la cobran directamente por medio de cuenta bancaria abierta especialmente a este fin y que no se asigna a quienes ya reciben otros planes sociales, marca una ruptura respecto de la lógica de los programas cerrados y a término (Feldfeber y Gluz, ob.cit.) y de distribución basadas en el clientelismo político (Gluz y Moyano, 2011; Fontdevile, 2015), pero también evidencia el reconocimiento de que *"el modelo productivo del nuevo capitalismo ya no garantiza el acceso al bienestar social a través del empleo"* (Lo Vuolo, 2010 en Feldfeber y Gluz, ob.cit.: 184)

Por otra parte, el requisito de acreditar el cumplimiento del plan de vacunación obligatorio y la asistencia mínima en la escolaridad de los niños y niñas que recibían el estipendio, tuvo un fuerte impacto educativo y sanitario. En este sentido cabe destacar que diferentes estudios realizados muestran una mejora en los índices de asistencia a la escuela (Edo y Marchioni, 2018, UNICEF, 2017), aunque también relevan que la inclusión de esos "nuevos alumnos" hizo visible los múltiples sentidos en pugna en torno de la escolaridad, las estrategias familiares relacionadas con la AUH y las escuelas e -incluso- respecto de los niños y niñas beneficiarios de la asignación (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013; Gluz, Karolinski y Rodríguez Moyano, 2014, Vassiliades, 2017)⁹⁸

⁹⁶ Como el Programa Bolsa Familia (implementado en Brasil), el Programa Plan Oportunidades (implementado en México) y el Programa Juntos (implementado en Perú)

⁹⁷ Lo que posiciona a la Argentina, al momento del estudio, como el país más igualitario de América Latina (ob.cit.:35)

⁹⁸ Estos debates serán especialmente retomados en los capítulos siguientes.

Discusiones abiertas respecto del cuidado de la niñez

Un país que no cuida a su infancia, hipoteca su futuro

(Padre Carlos Cajade)

El crecimiento notable del PBI y la decisión de incrementar las partidas de gasto social acorde a ello⁹⁹ favorecieron drásticamente a la reducción de la pobreza y la desigualdad en el período 2003-2009¹⁰⁰ (Lustig, 2013) Sin duda el crecimiento económico y la implementación políticas redistributivas impactaron positivamente en la situación de la infancia y la adolescencia en la Argentina (López, ob.cit.).

Pero cabe señalar que, si bien el entramado de políticas públicas desplegadas por los distintos niveles de gobierno favoreció a la construcción de red de contención, "*con el acceso a un recurso estable, sin mediaciones clientelares, mejorando las condiciones de vida ante las fluctuaciones en los ingresos*" (Feldfeber y Gluz, ob.cit.:185), esta no terminó de cubrir a toda la población para la que fueron destinadas.

Sin ir más lejos, la situación particular de la mayor parte de *los pibes y las pibas de Runa* los pone en una "zona gris", por ejemplo, respecto de la AUH¹⁰¹. Y aunque la organización cuenta con la asignación de becas otorgadas por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires para la manutención de la escolaridad de los mismos, el incumplimiento en los pagos -en el período indagado- complejiza aún más la situación...

"El Gobierno de la Provincia de Buenos Aires está subejecutando el presupuesto en materia de niñez según los datos de la Contaduría General de la Provincia de abril a saber... en la Unidad Secretaría de 71 millones de pesos, se utilizaron cuatro millones; en Coordinación Administrativa de la Secretaría de un disponible de 57 millones se ejecutaron siete millones, entre otras áreas que totalizan 139.074.819 millones de pesos, y uso de 12.475.594, dejando disponibles

⁹⁹ Este pasó del 21% al 28% entre 2002 y 2010 (López, ob. cit.)

¹⁰⁰ "*La desigualdad y la pobreza en la Argentina se redujeron de manera bastante espectacular entre 2003 y 2009. El coeficiente de Gini para el ingreso disponible (después de impuestos directos y transferencias) disminuyó de 0,52 a 0,45 (...) y la tasa de pobreza (medida con la línea internacional de 2,50 dólares de poder de paridad de compra por día) disminuyó de 23 a 13 por ciento*" (Lustig, ob.cit.:1)

¹⁰¹ Las políticas que promueven los derechos de la infancia no necesariamente tienen a los niños como sus titulares directos. En el caso de la AUH, los niños y las niñas que no están al cuidado directo de sus familias (como es el caso de los y las que viven en el Hogar Convivencial de la organización) no siempre son beneficiarios de la misma.

126.599.224. Solo se empleó el 8% en el primer tercio del año transcurrido" (referente del Foro por los Derechos de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud¹⁰², octubre de 2014)

En este punto es preciso plantear dos cuestiones centrales. Por una parte que la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes promueve la descentralización de los organismos de aplicación (bajo la hipótesis de que quienes están más cercanos a los niños y sus familias son los que podrán actuar con mayor "agilidad y eficacia")¹⁰³ al mismo tiempo que afirma que la "Política de Protección Integral de Derechos de las niñas, niños y adolescentes" deberá "ser implementada mediante una concertación articulada de acciones de la Nación, las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Municipios". Sin embargo, los servicios locales o zonales de protección de la niñez no cuentan, en la mayoría de los casos, ni con los recursos económicos ni con la capacitación suficiente para operar según el modelo de intervención de protección integral (López, ob. cit.)

*"la precarización de los trabajadores de las organizaciones, -que en gran parte se sostiene con becas que sufren un presupuesto demorado y el embate de la inflación- y la no implementación de la ley 13.298 de Promoción y Protección de Derechos de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud conforman un estado de crisis evidente"*¹⁰⁴ ¹⁰⁵ ¹⁰⁶(miembro del Foro por los Derechos de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud, octubre de 2014)

¹⁰² El Foro por los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud de la Provincia de Buenos Aires está compuesto por a Colegios Profesionales, Organismos de Derechos Humanos, Organizaciones de Trabajadores, Áreas Gubernamentales y Organizaciones Sociales y es una iniciativa que permite un trabajo de consensos sobre las políticas destinadas a la niñez, adolescencia y juventud de la provincia.

¹⁰³ Entonces el Sistema de Protección Integral queda "conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y establece los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, demás tratados de derechos humanos ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional" (Ley N° 26.061, título III, artículo 32)

¹⁰⁴ La Ley Provincial N°13.298 es sancionada en diciembre de 2004 (es decir, con anterioridad a la Nacional), lo que podría estar mostrando que la cuestión de la infancia ya era en ese momento una preocupación que movilizaba acciones de distinto tipo de organizaciones (populares, sindicales, de Derecho Humanos, religiosas, entre otras)

¹⁰⁵ Entre junio y noviembre de 2015 algunas las organizaciones que conforman el Foro realiza un relevamiento que ofrece un panorama respecto de la crítica situación que afrontaban los Hogares oficiales (conveniados con la Provincia de Buenos Aires) Se puede acceder al Informe detallado respecto de los Hogares de La Plata en: <http://xn--foroporlaniez-skb.org.ar/2016/03/la-unica-verdad-es-la-realidad/>

La perspectiva del Análisis Político de Discurso nos permite comprender la complejidad en el escenario de las políticas para la infancia. Una complejidad que se expresa tanto con las acciones del Estado como con los discursos punitivos que aún circulan en nuestra sociedad...

"(...) se conformó el Foro por los Derechos de la Niñez, desde donde se impulsó la derogación del sistema de patronato e impulsó nuevas legislaciones (...) Sabíamos que iba a ser difícil. Una cosa es derogar una ley, otra transformar la cultura. El Patronato no fue solo una ley, fue una manera particular de abordar la situación de la niñez. Fue una política de judicialización de los problemas vinculados a las familias pobres. (...) Fue una cultura que produjo discursos y prácticas específicas respecto de la infancia" (Documento "Campaña provincial por el mes de la niñez", Foro por los Derechos de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud, agosto de 2013)

"...el no pago de becas muestra una política pública, tanto como la precarización de los trabajadores de Niñez del Estado" (entrevista a referente de Runa, noviembre de 2013)

"Podemos observar que hay ciertas mejoras en términos económicos de algunos sectores, pero lo que está claro es que la problemática estructural: el modelo represivo, un patronato encubierto en la provincia de Buenos Aires -que no aplica la nueva ley de niñez- hace que la vida cotidiana no se haya modificado sustancialmente". (referente de Runa, I Encuentro del Foro por los Derechos de la Niñez, diciembre de 2013)

"Las intervenciones sobre la vida de los pibes de sectores populares, sigue siendo represiva... con la afluencia, el apoyo de sectores de la sociedad que solo ven "peligrosidad" donde hay pobreza" (referente de organización popular, Encuentro Nacional de Niñez, noviembre de 2015)

En este sentido, los debates entre posiciones que piensan la *infancia como sujeto de derecho* y las que la conciben como una etapa hacia la adultez (como *menores*) no están cerrados y se mantienen aún activos¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Otro dato que muestra el estado de situación respecto del cuidado de la infancia en la provincia de Buenos Aires es que *"de tres mil quinientos chicos internados, tres mil están en los lugares que sustentan las organizaciones y no el Estado, como debería ser"* (dato relevado por el Foro, según referente del mismo, entrevista octubre de 2014)

¹⁰⁷ A modo de ejemplo, mientras se escribe esta tesis, se ha vuelto a abrir el debate y se encuentra en trámite parlamentario el Proyecto de Ley que baja de la edad de imputabilidad por delitos cometidos por

En esa línea, desde un inicio del trabajo de campo se pudo observar distintas acciones de algunos miembros de la organización en pos de construir un colectivo de organizaciones y trabajadores de Niñez en los territorios. Porque...

“Lo esencial es la capacidad que tengamos nosotros como organización de creer y convencernos que es posible transformar la vida, y eso transmitirlo en términos pedagógicos a nuestros pibes. Si no es así, es muy difícil pensar que se va a cambiar la situación de la Niñez en la Provincia de Buenos Aires” (referente de Runa, noviembre de 2013)

Partiendo del trabajo articulado entre algunos referentes que se conocían desde su participación en el Movimiento Nacional los Chicos del Pueblo, y con el aporte de los trabajadores de los servicios zonales con los que tenían contacto habitual, se armó -entre 2012 y 2013- el *Encuentro Niñez y Territorio* (una organización de organizaciones en constante crecimiento).

Esta red tuvo como preocupación, desde un inicio, la formación de sus integrantes¹⁰⁸. Por ello fue organizando distintas instancias de trabajo: el *Encuentro de formación política* (un espacio de debate y construcción política que tuvo como eje la niñez, que se desarrolló entre fines de 2013 y la primera parte de 2014 y del que participaron trabajadores/as de la niñez y militantes de organizaciones sociales que trabajan con chicos/as), el *Encuentro Nacional de Niñez* (realizado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en 2015, del que participaron unas 500 personas, y que giró en torno a *"ocupación del terreno; criminalización de la niñez y control social; derecho de hábitat y vivienda dignos; políticas públicas en el territorio"*), el *Congreso de Pibes y Pibas* (realizado a lo largo de 2016, en distintas etapas en las que fueron construyendo las demandas propias de cada territorio hasta llegar al Congreso Nacional, unos días antes de los comicios de ese año, con un acto central que concentró unas mil personas provenientes de distintos puntos del país) y la *Escuela de Formación Política para educadores populares* (que tuvo lugar a lo largo de 2017 y tuvo una convocatoria abierta, motivo por el que participaron muchos docentes de escuelas públicas de gestión estatal; la escuela contó con la participación de 130 personas aproximadamente y duró 7 meses)

adolescentes, lo que muestra cuán vigente continúa aún el paradigma de la tutela y la mirada estigmatizada sobre los niños y jóvenes de sectores populares.

¹⁰⁸ En sintonía con lo planteado en el primer capítulo de este trabajo sobre la estrategia teórico-metodológica, el trabajo de campo también consistió en acompañar la gestación y el desarrollo de otros momentos de la vida de la organización que resultan altamente significativos (y formativos) para ellos.

Si bien las agendas de las actividades estuvieron marcadas por cuestiones coyunturales (como las elecciones legislativas de 2016 o la discusión sobre el proyecto de baja de la edad de imputabilidad¹⁰⁹), todos estos espacios pusieron en el centro de los debates la cuestión de la infancia. Con distintos matices, estos espacios de formación ofrecieron a los participantes la posibilidad de conocer el tratamiento histórico dado a niños y niñas de sectores populares, de problematizar las formas de control social que aún perviven particularmente para esta población, de analizar la coyuntura política y pensar juntos la situación de la infancia, adolescencia y juventud en la actualidad, de generar espacios de diálogo entre militantes y trabajadores que atienden la situación de estos/as y sus familias en los barrios. Las actividades planificadas buscaron siempre abrir los debates, poner en común saberes colectivos para que puedan ser apropiados por todos/as y generar las condiciones para armar conjuntamente un diagnóstico desde el cual trabajar.

En ese sentido, todo el trabajo realizado en los distintos espacios de encuentro y formación permitió reconocer situaciones comunes a distintos territorios, identificar "núcleos problemáticos" que se les presentan como desafíos y compartir estrategias que despliegan para resolver la vida diaria y sostener proyectos que contengan a sus *compañeritos*. A modo de ejemplo, recuperamos lo que decía una de las referentes de una organización territorial de la zona sur del conurbano bonaerense en el encuentro en que se discutía sobre "*pedagogía popular y organización en el territorio*"¹¹⁰:

"Yo escucho a los compañeros y quiero aclarar que las escuelas de mi barrio no pueden... en un espacio de 225 manzanas, ¡no hay una sola escuela pública compañeros!. Nuestros pibes van a escuelas de otros distritos porque les queda más cerca que los del distrito de Lomas. Entonces para nosotros relacionarse con las compañeras de las escuelas, no es tan sencillo cuando vos tenes un grupo de 50 pibes que van a nueve escuelas distintas (...) Ahora quiero rescatar el laburo de los compañeros, el grupo de compañeras con los pibes, porque son pibes de pueblo. Creo que eso llegando a la escuela formal, a la escuela pública

¹⁰⁹ La organización indagada participa activamente de la organización de estas actividades, integra el Foro por los Derechos de la Niñez de la provincia de Buenos Aires, es promotora tanto del *Encuentro Niñez y Territorio* como de la *Campaña No a la baja* (que reúne a organizaciones, trabajadores, agrupaciones e instituciones preocupadas por la criminalización de la infancia, la adolescencia y la juventud) Por este motivo, cada vez que se reflota el proyecto para la aprobación de un nuevo régimen penal juvenil, hecho que ocurre habitualmente "*cada vez que se abre un período electoral*", los referentes de la organización se abocan al desarrollo actividades públicas para denunciar que "*se discute la baja de edad pero no la baja de la pobreza*".

¹¹⁰ Este eje de debate se dio en el marco del *Encuentro de formación política para educadores populares* (de 2017) que fue un espacio de formación abierto a educadores de distintas pertenencias, lo que permitió la inclusión de muchos y muchas docentes que trabajan en escuelas públicas de gestión estatal.

en la que obviamente estamos, es revolucionario... lo que hacen las compañeras con los pibes es revolucionario. Ahora eso yo no tengo ámbitos donde discutirlo porque tengo nueve escuelas que no están en el barrio" (comentario de referente en Encuentro de formación, 2017)

Quedan expuestos los diversos sentidos que circulan en torno a la infancia y sus derechos, a la lectura (más o menos) contextualizada de sus condiciones de vida entramadas en los complejos procesos socioeconómicos que transcurrieron en nuestro país en las últimas décadas y las diversas posiciones respecto de cuál es el rol que debe tener el Estado y las propias organizaciones. Mientras para algunas de las organizaciones afirman que...

"En las (organizaciones) que tenemos más de 20 años, hay una interpelación a revisar constantemente nuestras prácticas. El desafío de estos debates es (...) aceptar más los vínculos con el Estado (...) y pensar con otros: con otras organizaciones, con los chicos, con la escuela, con las familias. Cosas que años atrás eran deseos (...) Implica un cambio de mentalidad para las organizaciones, para la familia, para la escuela y para el Estado" (referente de una organización popular, conversación informal)

Para otras el acento debe ser puesto en que "los pibes no son peligrosos, los pibes están en peligro" porque "los barrios se han vuelto cárceles a cielo abierto donde los pibes crecen encerrados por un proceso represivo y cultural que los amenaza constantemente". Estas organizaciones (entre ellas, Runa) afirman que...

"... el horizonte de nuestros pibes es el perímetro barrial, hoy rodeado por la fuerzas de seguridad. Como decía el compañero...cárcel a cielo abierto, ahí vivimos. El horizonte de la mayoría de nuestros pibes, es el perímetro barrial. Dentro de ese perímetro barrial: agua servida, pasillos, casas oscuras, sin sol, sin color, sin calor... Si no podemos con los compañeros esos horizontes, con nuestros compañeritos es muy difícil el trabajo del año, sería imposible. Nosotros, en consonancia con el planteo de salir con los pibes a disfrutar, a conocer, hemos aprendido eso. El saber de nuestros compañeritos, de nuestros pibes... lo derechos los tenes cuando lo podes poner en práctica, si no es muy difícil" (comentario de referente del Encuentro Niñez y Territorio en Encuentro de formación, 2017)

Capítulo 3

La escuela de la organización

Íntimamente ligado a los contenidos del capítulo anterior, este presenta la experiencia pedagógica desarrollada por la organización como ejercicio para abrir las discusiones en torno a las dinámicas relaciones que se establecen entre desigualdades y derecho a la educación. Porque, como ya he afirmado, a partir de la indagación y el análisis de los procesos concretos desde los que se configuraron múltiples y variados espacios de formación en movimientos y organizaciones del campo popular, de su inscripción en una historia de disputas por el acceso pleno a los derechos, del intento por descifrar las claves de articulación y participación de los sujetos, es que seremos capaces de alcanzar una comprensión más sutil y compleja de los diversos entramados que configuran el campo pedagógico.

Partiendo de la hipótesis de que las propuestas político- pedagógicas desarrolladas por la organización popular abordada permiten visibilizar los múltiples sentidos en juego en torno a lo formativo -en general- y a lo escolar -en particular-, este capítulo recupera distintos elementos que componen una trama. En primer lugar se parte de algunos de los debates que atravesaron (y atraviesan) la construcción histórica del sistema educativo en nuestro país, así como se consideran la sanción de normativas y la definición de políticas públicas más recientes -destinadas particularmente al Nivel primario- para dar cuenta del carácter dinámico de la misma. Me detengo en dicho corpus legal y en los lineamientos estatales en materia educativa de inicios de este siglo ya que, como ya anticipara, estos pretenden redireccionar los sentidos de la misma (Feldfeber y Gluz, 2011) a la vez que visibilizan una serie de discusiones de época.

En un segundo momento del capítulo, se reconstruyen los debates en que surgió el proyecto de "la escuela propia" y los modos en que esta se fue consolidando. En esta línea me interesa recuperar los sentidos que asume la experiencia escolar particular para los diferentes miembros de la comunidad indagada a la vez que observar las diversas formas en que se encarnan, se reinterpretan, se resisten en la trama local los sentidos hegemónicos que circulan en campo pedagógico en torno a lo educativo. Es por ello que este capítulo también aspira a caracterizar las formas de lo escolar en esta propuesta a partir del registro de situaciones cotidianas (particularmente del uso del tiempo y del espacio escolar, de los contenidos abordados y de las formas de trabajarlos, de las dinámicas de interacción entre los sujetos participantes de la experiencia), así como a revisar las "marchas y contramarchas" que atravesaron para sostener la escuela y a identificar las articulaciones que establecieron con otros actores del campo social/político.

Debates en torno a la construcción histórica del derecho a la educación: nuevas leyes, ¿nuevos sentidos en su ejercicio?

Como parte de los procesos abiertos en América Latina desde inicios de siglo XXI, gran número de los *gobiernos de nuevo signo* sancionaron leyes de educación que evidencian tanto un reposicionamiento del Estado -respecto de la década anterior- como algunas de las disputas históricas del campo pedagógico. En este sentido, un estudio comparado que realizan Saforcada y Vassiliades (2012) sobre las normativas establecidas en nueve países latinoamericanos¹¹¹, les permite identificar una serie de continuidades y de rupturas en los fines y las orientaciones que estas suponen, en el rol asignado al Estado, en las relaciones que se establecen entre este y la Iglesia Católica, en las concepciones en torno al derecho a la educación que las leyes afirman. Pero lejos de caracterizar las leyes sancionadas con "un solo término", estos autores plantean la potencia de...

"...pensar la trama abierta entre el neoliberalismo y el postconsenso de Washington como un lugar de disputa por los sentidos de la educación, de negociaciones de significado y de lucha cultural por fijar cuáles deben ser las orientaciones político-educativas, cuáles nociones de igualdad educativa que las sustentan (...) Esta lucha, que es también una disputa por la hegemonía que se da en otros terrenos, no está cerrada ni definida en absoluto" (Saforcada y Vassiliades, ob.cit.:40)

En esta línea y considerando particularmente lo ocurrido en nuestro país, podemos ver cómo el conjunto de leyes educativas, sancionadas desde 2003¹¹², buscó redireccionar las políticas educativas bajo los imperativos de la igualdad y de la inclusión (Feldfeber y Gluz, 2011 y 2012).¹¹³ En ese sentido cabe destacar que la Ley

¹¹¹ Estos autores construyen una mirada comparada a partir del análisis de las leyes sancionadas en Bolivia (2010), Chile (2009), Uruguay (2009), Venezuela (2009), Argentina (2006), Perú (2003), Paraguay (1998), Brasil (1996) y Colombia (1994).

¹¹² Nos referimos a la Ley de Garantía del salario docente y los 180 días de clase (2003), la Ley del Fondo Nacional de Incentivo docente (2004), la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), a Ley de Financiamiento Educativo (2005), la Ley de Educación Sexual Integral (2006) y la Ley de Educación Nacional (2006).

¹¹³ En la década anterior, en la que la legislación también fue un instrumento fundamental para la reforma, se introdujeron profundas transformaciones en un sistema educativo centenario y en la lógica de implementación de las políticas públicas. Siguiendo a Feldfeber y Gluz (obs.cits.) podemos señalar sintéticamente que se reorganizó la estructura académica y extendió la obligatoriedad escolar (a partir de la Ley Federal de Educación de 1993), se definieron los Contenidos Básicos Comunes y se estableció un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. Pero a su vez, se redefinió el rol del Estado docente transfiriendo la responsabilidad a las provincias y recentralizando los mecanismos de control a nivel nacional (esquema en el que la intervención estatal se caracterizó por su intervención a partir de políticas focalizadas y compensatorias). *"Este modo de hacer política, implicó un cambio de los modelos de prestación de aspiración universal basados en la reciprocidad que supone la educación como derecho y*

de Educación Nacional recupera el lugar central del Estado como garante del derecho a la educación (que es definido como "*bien público*" y como "*derecho social*"), lo que favorece que este asuma la direccionalidad de la política educativa. Pero en este punto, y a los fines de este trabajo, resulta necesario indicar que si bien la nueva Ley de Educación Nacional "proporciona un sentido de integración social y busca reforzar el sentido de nacionalidad que estaba ausente en la Ley Federal de Educación" (Novick de Senén González, en Feldefeber y Gluz, 2011: 348), la propia forma de gestión federal de la educación en nuestro país marca algunos límites a los intentos de reunificar el sistema educativo.

Esta cuestión pone de relieve que las apropiaciones y/o resignificaciones que los estados provinciales hacen de las normativas, políticas y lineamientos nacionales muestran también los espacios de disputa que van conformando el campo educativo local e históricamente construido. En el caso particular de la provincia de Buenos Aires (jurisdicción a la que pertenece la escuela indagada), la Ley Nacional tuvo un correlato inmediato en la sanción de una Ley de Educación Provincial (la 13.688, sancionada en 2007). Y si bien esta Ley Provincial recupera los mismos sentidos que la Nacional respecto de la educación como bien público y como derecho personal y social (art.2) y reafirma la responsabilidad principal e indelegable del Estado (en este caso, a través de la Dirección General de Cultura y Educación) de "proveer, garantizar y supervisar" ese derecho al conjunto de la población (art.5) también fija que...

. "Podrán ejecutar acciones educativas bajo supervisión de la Provincia, de manera complementaria y no supletoria de la educación pública, los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad civil (art.6) (aunque) La Provincia no suscribirá tratados ni acuerdos de cualquier índole que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o un bien transable o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública e impedirá la constitución de circuitos educativos supletorios de la educación común que puedan constituir procesos de focalización o municipalización." (art. 12)

Es decir, se reconoce a las organizaciones de la sociedad civil como agentes con capacidad y potestad para desarrollar acciones educativas pero, a diferencia de lo que habilita la Ley Nacional, la Provincial reconoce un "único sistema de educación

que se había expresado a lo largo de la historia del sistema educativo nacional en la progresiva expansión de una educación común" (Feldefeber y Gluz, ob. cit.:343)

pública" con tipos de gestión: la estatal y la privada (art. 64)¹¹⁴. En este sentido, es preciso comentar que -como presentaré a continuación- aunque la escuela de la organización se autodenomine *escuela comunitaria*, sus inicios son inmediatamente anteriores a la sanción de ambas leyes, por lo que inscripción legal es como "escuela pública de gestión privada".¹¹⁵

Para terminar de componer algunas de las particularidades de *lo educativo* en la provincia de Buenos Aires es preciso señalar que su estructura de gobierno y administración se organiza por Regiones Educativas, que comprenden uno o más distritos (art. 58), y que cada municipio cuenta además con un Consejo Escolar, electo por voto popular, que incide en la gestión de las políticas públicas a nivel local (capítulo XIX de la Ley)¹¹⁶. Esta forma de organización del gobierno de la educación en la provincia favorece el control de uno de los territorios más complejos del país -por su extensión territorial, la cantidad de habitantes que tiene y por las diferencias regionales entre las localidades que la componen-, a la vez que habilita otros espacios de disputa que configuran las tramas locales¹¹⁷. Esto da cuenta de algunas de las complejidades

¹¹⁴ Resulta interesante mencionar que otro de los cambios significativos producidos por la Ley Federal de Educación fue la transformación en el *sentido de lo público* de la educación: toda la educación pasa a ser pública y se diferencia por el tipo de gestión estatal o privada (Feldfeber y Gluz, obs.cit.) También que, siguiendo a estas autoras, es posible observar una continuidad en esta concepción en la Ley de Educación Nacional. Porque, a pesar de que se reconocen otros dos tipos de gestión (la social y la cooperativa), no se producen cambios respecto de la afirmación de que *todas las escuelas ofrecen educación pública*.

¹¹⁵ Como analizaré en el capítulo siguiente, esta inscripción evidencia algunos posicionamientos respecto de las discusiones que se presentan para el análisis.

¹¹⁶ Los Consejos Escolares son organismos de larga data en la provincia de Buenos Aires ya que se conformaron en la década de 1870 a partir de la sanción de la Constitución de la Provincia (1873) y de la Ley de Educación Común (1875) con la misión de atender "*la Administración local y el gobierno inmediato de las escuelas comunes*". Esta normativa señala que "*estarán a cargo de consejos electivos de vecinos en cada parroquia de la Capital y en cada municipio del resto de la Provincia*" (art. 206, inciso 5º de la Constitución Provincial) Actualmente la provincia cuenta con 136 (un Consejo por distrito)

¹¹⁷ El hecho de que los Consejos Escolares sean electos en cada municipio permite que estos sean conformados por actores del campo local, lo que -en principio- favorecería que conozcan las principales problemáticas de la educación en sus territorios. Pero a la vez, al estar ligados a un proyecto político partidario, el funcionamiento de estos da lugar a tensiones de diversa índole en la gestión de los mismos. Esto confiere a este órgano una lógica conflictiva ya que "*es este origen democrático del Consejo Escolar que lo define como un gran espacio de arbitrio frente a la propia Dirección General de Escuelas, un espacio semi-autónomo, cuyas decisiones dependen parcialmente de ella*" (Munin, 1993:34) aunque al mismo tiempo "*(...) en los últimos años puede decirse que la situación local de un distrito se ve afectada de diversas maneras por la afinidad que existe entre la orientación que asuma la Intendencia y el Consejo Escolar, elegidos en votación obligatoria y general, y la del Gobierno Provincial. Aunque estas cuestiones no afectan en forma explícita al funcionamiento de las instituciones escolares, las autoridades y los maestros refieren cotidianamente a explicaciones en las que se articulan las orientaciones políticas de los gobiernos de turno y la implementación o freno de determinados planes en los diferentes ámbitos locales*" (Dussel y Thisted, 1995: 12).

del escenario en que se piensa, se organiza y se desarrolla el proyecto de la escuela de la organización popular investigada.

Pero además, es importante señalar algunas cuestiones respecto de los cambios y las continuidades en la lógica de intervención de las políticas públicas en educación de este mismo período de *gobiernos kirchneristas*¹¹⁸. Por una parte, la preocupación por la inclusión y la igualdad se tradujo rápidamente en diferentes políticas públicas que buscaban atender a la población de mayor vulnerabilidad. Así, por ejemplo, en el ámbito de la educación se creó en 2003 el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Este era proyectado como...

"un plan de mejoramiento de la educación básica que atendiera a la población más postergada, combinando un abordaje de la emergencia de problemas sociales (a través de apoyo financiero y material) con una perspectiva pedagógica e institucional, y se difundió con documentos, cursos y seminarios de formación pedagógica y presencia de referentes para el acompañamiento del trabajo en las instituciones" (Dussel, 2016: pág)

Si bien esta propuesta enfatizó en las condiciones de enseñanza y *"confrontó con el discurso de la carencia de los estudiantes"*, mantuvo mecanismos de intervención propios de las políticas focalizadas: *"la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias, que establecieron una identidad diferente al de las escuelas comunes"* (Feldfeber y Gluz, 2011: 349)¹¹⁹

Resulta relevante considerar que, casi simultáneamente (desde el año 2005) se organizó también el Programa Nacional de Inclusión Educativa (que luego se convertiría en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas). Este Programa/Dirección desplegó múltiples líneas de acción¹²⁰ que ponían en el centro

¹¹⁸ Me refiero principalmente a los gobiernos nacionales de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015), pero también a los gobiernos provinciales de Felipe Solá (2002/2003- 2007) y Daniel Scioli (2007-2011 y 2011-2015) que estuvieron alineados a las políticas del gobierno nacional.

¹¹⁹ Este fue *"uno de los programas de mayor alcance de esa primera etapa de las políticas socioeducativas, y su cobertura fue creciendo paulatinamente desde 1.00 escuelas en 2004 hasta más de 4.000 en 2011"* (Indarramendi, 2015 en Dussel, 2016: 89) Y resulta interesante mencionar que, reconociendo algunos de los límites cuestionados en su implementación, a partir de 2009 pasó a funcionar dentro de la Dirección Nacional de Educación Primaria (intentando alcanzar la cobertura universal de las escuelas del nivel) (Dussel, ob.cit.)

¹²⁰ Desde la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación ((DNPS/MEN) se desarrollaron, luego de la sanción de la Ley Educación Nacional, una serie de propuestas educativas centradas en los principios de igualdad y de calidad educativa (*) que cobraron aún

la preocupación por el acompañamiento de las *trayectorias escolares* pero también por la *ampliación del horizonte cultural* de la infancia, la adolescencia y la juventud de todo el país. Para ello se conformó una Mesa de Coordinación Nacional¹²¹ y Mesas de Coordinación Locales que permitieran realizar diagnósticos y diseñar estrategias que fortalecieran la inclusión educativa.

Dentro de ellas, resulta muy significativo que hacia 2015 una de las iniciativas fue desarrollar una Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas Socioeducativas¹²². La misma se organizaba a partir de seminarios que ponían en circulación una serie de contenidos vinculados a las políticas, la gestión y la enseñanza en programas socioeducativos. La modalidad virtual con la que se dictaba permitía el intercambio entre docentes de diferentes jurisdicciones, niveles y modalidades del país. Y digo significativo porque, más allá de la persistencia en las dificultades para la articulación entre políticas de diferentes niveles y de la falta de una política activa de fortalecimiento de las capacidades técnico- burocráticas provinciales (Feldfeber y Gluz, 2011), diversos trabajos señalan que uno de los nudos en el alcance de la políticas radica en "*la complejidad del vínculo entre las políticas socioeducativas y el logro de la inclusión en las escuelas*" (Dussel, ob. cit.: 92)

En esta línea, y tal como señalan Neufeld, Petrelli y Thisted, es preciso atender que estas *políticas de inclusión* se despliegan en trama locales signadas "*por una*

mayor relevancia dentro del discurso ministerial a partir de los lineamientos establecidos por el Plan Nacional de Educación Obligatoria y de Formación Docente (2012-2016) (MEN/ DNPS, 2013) Entre otras pueden mencionarse: el Programa de Centros de Actividades Infantiles (CAI) o Juveniles (CAJ), el Programa de Coros y Orquestas Infantiles y Juveniles del Bicentenario, el Parlamento Juvenil del Mercosur, el Programa Nacional de Educación Solidaria.

(*) Según los documentos de la propia DNPS la **igualdad** es definida como "*toda propuesta, estrategia, acción que apunta a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole*" y la **calidad educativa** es referida a "*las condiciones que se generan para que todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes tengan acceso a propuestas educativas ricas, potentes, de alta intensidad en cuanto a la experiencia escolar o sociocomunitaria que promueven, independientemente del lugar en que se encuentre la escuela*" (DNPS, 2013:5)

¹²¹ La Mesa Nacional estuvo integrada por el Ministerio de Educación de la Nación, dos organizaciones de la sociedad civil (Fundación SES y Fundación de Organizaciones Comunitarias) y una organización internacional (UNICEF), funcionó periódicamente e incluso publicó varios informes (Dussel, 2016)

¹²² Esta Especialización formó parte de un acuerdo paritario con los sindicatos docentes de representación nacional, con los que se acordó y trabajó para ofrecer un conjunto de cursos en servicio y de especializaciones docentes con variadas temáticas. La inclusión de una Especialización en Políticas Socioeducativas y la participación activa de 22.185 docentes en ejercicio durante su primer año (Dussel, 2016) da cuenta del interés por la formación en la perspectiva planteada desde el Ministerio Nacional.

profunda desigualdad social que se expresa en las escuelas en (...) su materialidad (...) y se anuda con otras diferencias (...) que deben ser atendidas en el aula" (2015: 63). Allí radica la riqueza de los estudios que nos permiten acercarnos a las formas en las que los sujetos del campo pedagógico asumen, resisten y/o resignifican los sentidos de las políticas públicas, lo que nos permite comprender carácter dinámico, local e histórico de las mismas.

En este sentido, el caso de la implementación de la AUH resulta un ejemplo paradigmático para considerar algunas de estas cuestiones. Como ya fuera descripto en el capítulo anterior, esta política de protección destinadas a niños, niñas y adolescentes (hijo/as de trabajadores desocupados o con sueldos menores que el salario mínimo) supuso el cumplimiento de ciertas condicionalidades para su cobro: por un lado los controles anuales de salud, por el otro la asistencia escolar en los niveles obligatorios. Es decir, esta asignación avanzó en cuanto a la integralidad en la intervención ya que se organizó como una política de cuidado que articula lo económico, lo educativo, lo sanitario a la vez que lo nacional, lo provincial y lo local, mostrando efectos en la vida cotidiana de quienes la reciben.

Sin embargo, el estudio que realizan Nora Gluz e Inés Rodríguez Moyano sobre la política de AUH en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires (2013) deja entrever algunas de las tensiones y disputas que se dan dentro del campo educativo al respecto. Implementada en un contexto en que el Estado asume la responsabilidad de garantizar las condiciones para su cumplimiento y en estrecha sintonía con el conjunto de normativas, programas y lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional desplegó en pos de favorecer la inclusión educativa, un acercamiento a su ejecución desde la percepciones de los docentes evidenció una serie de posiciones que asocian la asistencia de niños, niñas y adolescentes a la escuela con una *obligación* (más que con un derecho), que leen las acciones de las familias en términos de *buena voluntad* y *esfuerzo* y se arrojan un lugar de *control moral* sobre lo que las mismas tienen que hacer sin considerar las particulares condiciones en las que estas sostienen esa escolaridad (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013)¹²³ Así vemos cómo...

"los efectos de las políticas se vinculan a fenómenos no linealmente asociados a los propósitos o a las estrategias de intervención diseñadas, sino también a la

¹²³ Resulta muy interesante para profundizar la comprensión sobre las articulaciones que se producen entre políticas públicas y derechos sociales el argumento de las autoras, quienes -más allá de reconocer los avances en materia de ampliación de derechos- señalan que los mecanismos de control que conserva la AUH "en el campo escolar, potencian esquemas de percepción propios de las medidas asistenciales que obturan los procesos de inclusión escolar y las aspiraciones universalistas de la política" (ob.cit.:1)

resignificación de las prescripciones a lo largo de los procesos de implementación donde intervienen múltiples factores como la sedimentación de políticas previas, la intersección con otras vigentes, las historias particulares e institucionales, la organización del trabajo escolar y las culturas escolares (Sinisi y Montesinos, 2009 en Gluz y Rodríguez Moyano, ob.cit.:3).

Esta es la perspectiva desde la que entiendo que la producción de conocimiento acerca de las experiencias educativas desplegadas por organizaciones sociales, con foco en sus procesos de vida y escolaridad cotidianas, se vuelven relevantes. Es desde *"esa cotidianeidad que asoma en los registros etnográficos, sobre qué es lo que pasa ahí, cuando "las políticas" que generan ministerios u otros niveles de gestión salen del papel y pasan a formar parte de las tramas que las anteceden"* (Neufeld, Petrelli y Thisted, ob.cit.:64) que podemos atender la dimensión cultural de los procesos político pedagógicos en curso para abrir nuevas preguntas.

En este sentido, y recuperando los objetivos del presente trabajo, pensamos que en el caso del nivel educativo primario (al que pertenece la escuela de Runa sobre la que circunscribí el trabajo de campo) la cobertura en nuestro país es prácticamente universal (Ministerio de Educación/ DINIEE, 2017)¹²⁴, entonces...*¿qué cuestiones impulsan a las organizaciones populares a construir experiencias "por afuera" del sistema de educación estatal? ¿qué los mueve a desarrollar sus propias propuestas escolares? ¿qué sentidos disputan al reconocerse también como públicas? ¿qué implica para los integrantes de una organización popular que los niños y niñas estén incluidos educativamente? ¿qué lecturas hacen respecto de las articulaciones entre desigualdades y derecho a la educación?*

¹²⁴ Siguiendo a Gluz y Rodríguez Moyano (2013) se puede destacar que *"La educación en la Argentina fue una de las políticas sociales universales de más temprano desarrollo. Fue monopolizada desde sus inicios por el Estado nacional como parte de una estrategia de unificación simbólica de la población para la conformación de la nación. Este fenómeno permitió que la escolarización se constituyera desde sus orígenes como un derecho de ciudadanía y se organizara como política de servicio universal en tanto accesible a todos los habitantes de la nación"* (ob.cit.:5) Es debido a ello que el nivel primario tiene históricamente una de las tasas de cobertura, de asistencia y de promoción efectiva más altas de América.

*"Hace más de una década nos instalamos en La Fraternidad,
una localidad de General Rodríguez,
para desarrollar un espacio, un hogar, una familia
que contuviera a muchos niños nacidos y criados
bajo el signo que imponían aquellos finales de los 90 en nuestro país.
Un espacio humano que ellos no tenían para crecer como personas.
Tuvimos dificultades, como las tuvo nuestro pueblo,
pero a fuerza de lucha y voluntad, las atravesamos como ellos,
gracias a la comprensión y a la solidaridad de mucha gente,
Siempre respondimos con reciprocidad.
Este conglomerado humano se constituyó en una organización social
y desde sus inicios se identificó con los postulados políticos y sociales de la CTA.
Con ellos, en vínculo a su historia, fuimos creciendo con dificultades y esperanzas,
sabiendo lo que somos y lo que queremos ser.
Recibimos críticas, muchas veces oportunas, y la ayuda, el apoyo y el afecto
de un montón de gente, la mayoría desconocida por nosotros.
Por eso hicimos una escuela primaria con carácter de educación popular,
y desde hace ya dos años, una escuela secundaria agrotécnica
en la localidad de Lezica-Torrezuri, del partido de Luján,
con capacidad para el desarrollo de un emprendimiento productivo
de carácter agropecuario. Es decir, un emprendimiento económico
en procura de tener mayor independencia y autodeterminación.
(Runa) es un ejemplo de construcción y de lucha cotidiana
por un mundo donde quepamos todos y todas".*

Runa, un mundo posible (documental, 2015)

La escuela propia, disputas en torno de proyecto por otra sociedad

Enmarcar la creación de la escuela primaria de la organización en el proceso de desarrollo territorial y formativo de la misma nos permite comprender mejor hasta qué punto y de qué formas los procesos educativos desplegados allí están totalmente imbricados en los procesos productivos, laborales, afectivos, participativos y políticos que sostiene la organización¹²⁵. Uno de sus referentes afirma...

¹²⁵ Como quedara planteado en el primer capítulo, esta implicación es característica de la manera en que los movimientos y organizaciones sociales desarrollan sus propuestas formativas (Gluz, 2009, 2013; Guelman, 2010; Michi, 2010; Palumbo, 2014; Rigal, 2011; Zibechi, 2003 y 2004, entre otros) Es decir, lo educativo no está escindido de la vida cotidiana: la práctica pedagógica de la organización está

"Es una escuela que intenta educar desde un determinado modelo productivo y de país, tomando conciencia que, para esto, necesitamos ser dueños de la tierra y que los chicos necesitan crecer como hombres libres. No alcanza con que el gobierno anuncie medidas fiscales para la distribución de la riqueza. Ahora todo esto tenés que expresarlo de alguna manera". (entrevista referente, mayo de 2012)

"Estamos con los trabajadores porque somos trabajadores y eso nos permite pensar que esto, que para nosotros es una utopía, es posible trasladarlo a algo mucho más grande que es el país... simplemente lo nuestro es tratar de cambiar el país, digo tratar porque de hecho creo que lo cambiamos todos los días... la revolución no es aquello que está lejos, que es inalcanzable, es aquello que nosotros somos capaces de hacer todos los días, como fuimos capaces de construir un hogar para que vivan pibes que vivían en la calle, como fuimos capaces, como somos capaces porque no es que lo construimos y lo dejamos abandonado, sino que todos los días reavivamos y reforzamos eso que decimos... somos capaces de construir una escuela primaria, una escuela agrotécnica donde realmente nuestros hijos, los hijos de los trabajadores, puedan tener una educación digna, una educación libertaria. Para nosotros nuestra razón es construirnos como hombres libres..." (conversación con educador, 2012)

"Tenemos la escuela primaria y la escuela agrotécnica porque queremos que los pibes se apropien del conocimiento y de la producción" (conversación con un educador, 2012)

La idea de la "escuela propia" apareció con el tiempo y el desarrollo de la organización en el territorio. En un principio, cuando se comenzaba a organizar el Hogar convivencial -en el predio ocupado que permitió hacer ese salto cualitativo en la organización-, los proyectos educativos se vinculaban con el acompañamiento de la escolaridad (en el apoyo escolar) y la propuesta de participación en talleres recreativos. Surge luego idea de armar una escuela primaria de la organización,

totalmente entremezclada con una práctica de disputa política mucho más amplia que abarca demandas que tienen que ver, por una parte con el mismo derecho a la educación pero, por la otra, con otros derechos no alcanzados por los vecinos de la zona (como a la salud, al trabajo, a la vivienda digna). Como fuera ya explicitado el foco sobre el proyecto de la escuela primaria que se hace en este capítulo responde meramente a un interés analítico de los objetivos de esta investigación.

como una iniciativa de algunos miembros de la comunidad que buscaban "*dar solución a las constantes problemáticas que tenían los chicos del hogar convivencial asistiendo a la escuela*"¹²⁶. Era habitual que "*los docentes de las escuelas nos citaran por el comportamiento de los chicos*". Aunque también los referentes reconocen que, "*en muchas ocasiones, y no intencionadamente, al interior de la organización, se hacían comentarios que desacreditaban a los docentes de la escuela, y que los chicos lo percibían*". En términos políticos, uno de sus principales referentes lo lee como...

"... es una pelea que perdimos con la escuela estatal, no con la escuela pública (porque entendemos lo público como mucho más amplio que lo estatal)... la perdimos especialmente con algunos maestros" (entrevista a referente, noviembre de 2013)

La postura pedagógico-política que los adultos mantenían respecto de las actividades cotidianas que se desarrollaban en la organización, también tenía correlato entre las posiciones que iban asumiendo los chicos y chicas que participaban: con el tiempo, algunas de las prácticas que *los pibes y las pibas* incorporaban a partir de su pertenencia al espacio de Runa, también comenzaban a hacer ruido dentro de las aulas y en las escuelas a las que concurrían...

"Si acá hay algún quilombo, lo resolvemos colectivamente, nos juntamos con los pibes y en asamblea pensamos cómo es la mejor forma de resolverlo... imaginate cómo veían eso en la escuela" (conversación con educador, 2012)

"Dos por tres había algún llamado de atención sobre los útiles... era muy difícil que entendieran que estos pibes venían de una casa donde todo se comparte" (conversación con educador, 2012)¹²⁷

Lo que los chicos vivían cotidianamente -participando de las actividades de La Casita o el hogar- generaba una relación de tensión con diversas situaciones de la vida diaria en las escuelas a las que asistían y esto resultaba una preocupación permanente de la organización. Entonces vieron que "*ya no se podía seguir así, y era*

¹²⁶ Se hace referencia a las escuelas públicas (de gestión estatal) de la zona, a la que asistían todo/as lo/as niños y niñas que vivían en el Hogar bajo el cuidado de la organización. Varios de ellos eran repetidores de otras escuelas o llegaban con trayectorias escolares interrumpidas (y una vez viviendo en el Hogar se los inscribía para que continuaran sus estudios primarios).

¹²⁷ Una de las primeras cosas que me llama la atención cuando trabajo en el aula con las maestras y los chicos es que hay un lapicero común a todos: el uso y el cuidado de los útiles es responsabilidad de todos (y los educadores lo destacan en distintas ocasiones)

el momento para dar un paso más". Después de muchas discusiones entre los miembros de la organización sobre "si la disputa por la educación se daba dentro de la escuela o fuera de ella", que llevó bastante tiempo y visibilizó posiciones enfrentadas respecto de la función de la escuela, su articulación con un proyecto social, el lugar de la comunidad educativa en la vida cotidiana, se decidió avanzar en línea de abrir una *escuela pública de gestión comunitaria* que mantuviera mayor sintonía con lo que *pibes y pibas de la organización* vivían cotidianamente¹²⁸. Así fue que comenzaron a trabajar en la construcción de la escuela propia y en marzo de 2006, comenzaron las clases en la escuela de la organización.

"La necesidad nos llevó a hacer un hogar, la necesidad nos llevó a hacer a hacer una escuela... pensando siempre en esto de que está bueno criticar pero esta bueno construir más allá de que ... seguramente es mejor cuando uno ... crea lo que está buscando y ahí si uno puede decir no está bien porque no está saliendo o está bien y hay una alternativa...creo que hoy esa alternativa es Runa..."
(conversación con educador, 2012)

La decisión de abrir su propia escuela se ligaba así a un proyecto político de transformación social que también tenía correlato con las relaciones cotidianas que establecían entre los miembros de la organización...

"Porque en la escuela, con un sistema educativo libertario, es posible educar para la libertad, mostrar que la única salida no es el individualismo, que la única salida no es el consumir, sino que educarnos para ser libres, para ser felices básicamente... Nuestra consigna es esta: construir un país donde podamos ser felices, porque somos los que producimos la riqueza. Y si los trabajadores somos los que producimos la riqueza no puede ser que hoy el 20% de nuestros pibes vivan en la más extremas pobreza en nuestro país...Entonces Runa es eso... como lo dice su nombre en mapuche, Runa es una casa de amigos, es esta la posibilidad que nos damos, los pibes y nosotros, de construir lo que creemos que es posible: un país digno, un país donde se pueda vivir felizmente... ahora para ser feliz tenemos que construir algo diferente." (entrevista a referente, diciembre de 2012)

"Nosotros decimos que está bueno tener comedores y merenderos, pero también tenemos que construir a largo plazo un horizonte para los pibes...Que no exista

¹²⁸ Como ya anticipé, finalmente la *gestión social o cooperativa* (formas de gestión reconocidas en la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006) no fueron reconocidas en la Ley 13688/07 que regula la educación en la Provincia de Buenos Aires, motivo por el que la escuela sostuvo el reconocimiento oficial como escuela de gestión privada.

el hogar, que sea normal comer con su familia, que sea normal ver salir al padre para el trabajo y verlo volver con una sonrisa, que sea normal ir a estudiar, ..."
(conversación con educador, 2012)

"Pero la mayoría no lo hacemos por lástima, esto no se tiene que hacer desde un algo caritativo... el decir "¡Uy! ¡Qué pobres!... ¡Ay, los nenes y me dan lástima... mirá se le caen los mocos y hay que limpiarlos!... No, ¡eso no! Eso no pasa por nuestra cabeza, digamos que uno lo tiene que hacer porque es parte de esto... el día de mañana no solo va a ser solo su hijo el que tenga esta situación, va a ser todo el mundo el que tenga esta situación, y si no la vamos revirtiendo... uno no puede pararse en un escalón más alto y decir "bueno yo hago de lástima porque vos no puedes", pero no, yo también estoy en la misma, no me diferencio en eso, somos todos parte de esto, somos todos iguales..." (entrevista a educador, 2012) ¹²⁹

"Queremos devolver aquello que día a día muchos compañeros se atreven a construir desde espacio educativo, otro país... los pibes nos enseñan que a pesar de muchas situaciones densas, de historias complejas, es posible construir una vida que valga la pena de ser vivida y por eso para nosotros el hecho de la escuela, el hecho de producir, el hecho de vivir con los pibes tiene que ver precisamente con esa enseñanza, ¿no? La necesidad y el aprendizaje de que es posible vivir en una sociedad donde la esencia no sea el individualismo, pasar por arriba al otro, y que es posible, es necesario y que nosotros día a día lo vamos construyendo... que se siente, que se palpa que se puede vivir en una sociedad donde la fraternidad es la regla... simplemente lo que buscamos es ser felices, pero claramente en una sociedad sin igualdad, sin libertad, sin justicia, para nosotros no hay felicidad" (palabras de referente en acto de fin de año, 2012)

¹²⁹ Con el trabajo de campo realizado, sabemos luego que este educador entró a Runa siendo uno de los pibes del Hogar.

La propuesta político pedagógica de la escuela

“No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación. No puedo pensarme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases...” (Freire, [1996] 2011: 52).

Desde un principio la escuela sostuvo un “cambio de lógica” en cuanto al formato escolar generalizado: se repensaron los tiempos de estudio, de recreación y de juego, las formas de disposición dentro del aula, cómo organizar de los contenidos. Algunos de quienes dieron origen al proyecto eran docentes “del sistema” y entendían, a partir de sus experiencias, que “*estar en el aula resultaba un castigo para esos chicos*”. Entonces trataron de no pautar tan estrictamente los tiempos de trabajo, “*habría dos recreos a lo largo de la jornada pero si uno se aburría, podía salir y dar una vuelta*”, para después volver a clase. Y buscaron que en la escuela de la organización la sanción fuese salir del aula, o no ir al taller, o no ir a trabajar a la cooperativa.

“Estar en la escuela es una oportunidad y una alegría, no un castigo...”.(conversación con educadora, 2012)

“...en todo caso, tendremos que revisar qué hacemos para que los chicos tengan ganas de quedarse en el aula”. (conversación con educador, 2013)

“¿Viste lo que pasó con Miguelón?... Jodió tanto que decidimos que se quede en la casa por unos días” (conversación con estudiante del grupo de los más grandes, 2012)¹³⁰

“La maestra entró al aula y se puso a escribir el pizarrón, fueron entrando lentamente las chicas y algunos chicos, pero la mayoría seguía corriendo la pelota en la cancha... la maestra salió a llamarlos una vez, pero no volvían... pasados más de 10 minutos (ante mi sorpresa porque ella continuara lo que venían trabajando antes de salir al recreo, con la mitad de los estudiantes) le pregunto si los voy a buscar y ella -con total tranquilidad- me responde ‘ellos

¹³⁰ En referencia a un compañero que “no para nunca, siempre anda molestando” (según cuentan varios compañeros) Una de las maestras cuenta que “después de varios días en que hubo muchas quejas sobre lo molesto que estaba, hicimos una asamblea en la que se planteó que esta actitud perjudicaba el trabajo del grupo y los compañeritos decidieron que vaya a la casa (el hogar) a pensar por dos días, a ver si puede volver más tranquilo” (conversación con una educadora).

saben que la clase comenzó, se tendrán que hacer responsables por el tiempo que decidan seguir jugando (nota de cuaderno de campo, junio de 2012)¹³¹

La jornada de trabajo se inicia con el desayuno, el saludo a las banderas y la asamblea. Luego se pasa al trabajo en las *aulas* (los niños trabajan en tres grupos, constituidos básicamente por la edad y de forma no graduada). Cada grupo está a cargo de un educador pero existe entre estos una comunicación permanente acerca los avances y retrocesos que tienen los niños en la vida diaria, lo que les permite ir tomando decisiones colectivas acerca las formas de trabajo, del armado de proyectos, del pasaje de los estudiantes de un grupo a otro.

El trabajo dentro de las aulas se organiza a partir de los contenidos básicos del currículo oficial de la jurisdicción, aunque siempre se busca que las actividades "toquen" los intereses de los niños. Si bien hay bastante trabajo escrito, resulta interesante el tiempo dedicado al trabajo oral, a la discusión de ideas y a la justificación. En general, los alumnos se disponen en pequeños grupos (aunque no siempre el trabajo implique intercambios en la resolución de actividades) y el educador trabaja entre ellos (no tiene un escritorio al frente). Si bien el día escolar se organiza con algunas rutinas preestablecidas (asociadas a los momentos de compartir la comida: desayuno, recreo, almuerzo y merienda), los tiempos de trabajo se organizan de acuerdo a cómo está el grupo de frente a cada trabajo. Es decir, si en un momento los chicos están compenetrados en la tarea el recreo se retrasa o acorta, si en otro hay mucha inquietud se les da más tiempo de juego afuera.

La mañana tiene dos grandes bloques de trabajo (de aproximadamente una hora veinte minutos cada uno), separados por un recreo de media hora. Al mediodía todos los chicos y chicas empiezan los movimientos entre la cocina y el salón que se usa de comedor: hay responsabilidades compartidas para poner la mesa y servir la comida que trae el cocinero. Suele haber alguna discusión por los lugares que ocupan y también por quién reparte la fruta de postre. También levantan los platos y cubiertos

¹³¹ Esta escena muestra algunas de las cuestiones que me llevaron a reflexionar sobre mi propia posición en el trabajo de campo: como docente primaria con más de 10 años de trabajo en el aula estaba mirando lo que allí ocurría -desde mi propia experiencia- como "lo que debía pasar al terminar un recreo". Las notas del cuaderno de campo y la reflexión en "ida y vuelta" con el trabajo en la escuela de la organización me permitieron advertirlo (al inicio del trabajo de investigación) lo que favoreció que "desnaturalizara" y pudiera "extrañarme" de algunas cuestiones de la vida cotidiana (lo que fue enriqueciendo la posibilidad de preguntar y de recuperar los sentidos que los propios actores le otorgaban a las mismas)

entre todos y los llevan a la cocina. Hay un recreo largo después de almorzar (que suele durar entre 45 minutos y una hora)

En ese momento los chicos juegan -principalmente- a la pelota o deambulan por el predio en pequeños grupos. Los niños disponen de mucho espacio libre en el predio de la escuela y pueden circular libremente en ese momento. Algunos dibujan, siempre es un momento para la conversación (las maestras aprovechan para acercarse a quienes "*andan con algún problema*" y también se toman su tiempo para intercambiar opiniones sobre cuestiones de trabajo, planificación, de proyectos o "*situaciones que les preocupan*"). Por la tarde se retoma el trabajo en el aula. El fin del recreo lo marca la vuelta al aula del educador (no hay campanas, timbres ni gritos) porque "*cada uno sabe que es tiempo de volver a trabajar y si no vienen después deben hacerse responsables de lo que no hayan hecho*". Y se termina el día compartiendo la merienda. Prácticamente todo el trabajo se desarrolla dentro del tiempo escolar, no llevan tareas a la casa. La participación de los educadores, de los niños o de la organización en cualquier espacio "extraescolar" altera los tiempos de estudio¹³².

Resulta importante señalar que, si bien el proceso que llevó a la construcción de la escuela propia hizo que desde un principio estuvieran presentes muchas de las ideas acerca de *cómo debía ser la escuela que querían* para los pibes y pibas de la organización, muchas de las decisiones sobre las formas las imponía el contexto en el que se desarrollaba el proyecto y los escasos recursos que los que contaban.

"En el predio que ocupamos había una casa, la que usábamos para los talleres, ahí al lado de donde está la cocina.. con el tiempo y entre todos construimos el Hogar...un orgullo ver lo que vamos logrando juntos y desde nuestro esfuerzo... la parte aquella (haciendo referencia a la escuela) la levantamos un poco después... ahí funcionan los dos primeros ciclos y lo último es aquello (casa donde está el aula de tercer ciclo y la radio comunitaria¹³³) que es como el

¹³² Cuando los niños y niñas van a participar de una marcha, por ejemplo, se trabaja con anticipación los motivos que llevan a esa situación (como un contenido escolar). La formación de los "*pibes como sujetos de derecho. como sujetos políticos*" atraviesa el cotidiano escolar y tiene tanta importancia como cualquiera de las áreas disciplinares.

¹³³ El predio donde se encuentra ubicada la escuela primaria ocupa aproximadamente una manzana. En él se ubican cuatro construcciones y un tanque australiano (que, en verano, hace las veces de pileta) La única casa que había cuando tomaron el terreno tenía la cocina (hoy continúa funcionando en el mismo lugar) y dos habitaciones (las que se usaban para los talleres y el apoyo). Con el tiempo se edificó otra construcción que funciona como hogar convivencial (al que todos referencian como "*la casa*") Allí hay una cocina, un salón grande, habitaciones y baños.

El proyecto de la escuela también requirió de un proyecto de construcción: se levantó primero la casa donde funcionan las aulas de los primeros años (que cuenta con dos aulas, baños y un salón que se usa

proyecto mas reciente (...) la verdad, me llena de orgullo mirar todo lo que construimos, sin ayuda del Estado, con los que estamos comprometidos en esto..." (conversación con referente, 2012)

"Quisiéramos hacer muchas cosas más, pero vamos avanzando en la medida de lo posible, siempre pensando nuevos proyecto...a veces se hace muy difícil... el productivo nos permite tener algunos alimentos para el comedor, pero no tenemos una subvención para el hogar... desde el reconocimiento de la escuela, si tenemos el sueldo de las maestras... pero lo demás lo arreglamos en "acuerdos" con gente que se copa y nos viene a dar una mano, como los médicos¹³⁴" (entrevista con referente, noviembre de 2013)

"Lamentablemente para nosotros este año tuvimos que salir a la calle, como en años anteriores, a pelear por aquello que –en la Provincia de Buenos Aires, en un país riquísimo, en un país donde a diario nos hablan de la riqueza, de superproducciones de autos, donde aplaudimos las inversiones de Monsanto, donde aplaudimos las inversiones de las mineras, aplaudimos la contaminación, donde nos dicen que estamos mucho mejor, a pesar de eso hace muchos meses que en la Provincia de Buenos Aires no cobramos las becas de los pibes... por eso tenemos que salir a la calle... ahora para nosotros es un acto pedagógico salir a la calle con nuestros pibes, no hay felicidad digna si no se construye a diario y colectivamente ... y esto que nosotros tenemos acá tiene que ver con la construcción de poder popular ... la revolución no es algo que se declama en una pared, se construye todos los días y es algo que hemos aprendido de nuestros pibes que son nuestros hijos" (entrevista con referente, noviembre de 2012)

"En Runa , con nuestro trabajo junto a los pibes y pibas demostramos que pese a los pocos recursos, se puede hacer algo distinto, otro mundo es posible" (conversación con educador, 2012)

para comedor y otras actividades colectivas) y luego otra donde está el aula del tercer ciclo de la escuela (que también se usa para las consultas médicas u otras reuniones que requieren de cierta privacidad, ya que este edificio está más separado) y la radio comunitaria (una sala preparada especialmente para tal proyecto) El resto del predio es un espacio abierto de campo, con zonas arboladas, donde los chicos pasan los tiempos libres (siempre que no llueva)

Pueden verse algunas imágenes del terreno y los edificios que componen la escuela en el Anexo 1.

¹³⁴ En referencia a un grupo de dos o tres médicos que vienen una vez por semana y tienen un programa radial que les permite difundir en la zona algunas cuestiones sobre salud. Estos mismos, ese mismo día, tienen un espacio de "consultorio" (en una de las aulas) de la escuela, donde atienden a los vecinos y las vecinas que se acercan a consultar. Este equipo es referencia para el cuidado de los pibes y pibas de Runa.

"A pesar de que no hay fondos, no hay recursos, yo creo que hay mucho laburo humano, muchos compañeros trabajando y creo que en Runa es posible, es posible generar otras relaciones, relaciones humanas de igualdad,.. Vienen chicos de los barrios, no solo vienen de Ruca, de nuestra comunidad y de nuestro hogar, y ¿por qué siguen viniendo si acá no ofrecemos nada?... porque se ve esa esperanza, esa posibilidad, ¿no?. Se ve la esperanza y la posibilidad de que estamos construyendo en lo cotidiano lo que queremos para el futuro" (conversación con educador, 2014)

Resulta muy significativo también leer retrospectivamente el proceso, por ejemplo, en relación con quiénes fueron/son los educadores y las educadoras de la escuela. En un principio esta figura fue definida como *"aquél que tiene un saber y lo transmite a aquél que no lo posee"*, lo que favoreció la inclusión de personas comprometidas con el proyecto (no siempre integrantes de la organización, a veces vecinos, a veces militantes sociales). Esto permitió sostener el funcionamiento de la escuela con *"gente capacitada para enseñar a pesar de no tener el título"*¹³⁵, aunque también hubo -desde un principio- docentes (en formación o titulados), todos ellos con un fuerte grado de compromiso político con Runa...

"Uno cuando trabaja acá tiene otras ambiciones mas allá de las laborales, hay un aporte, hay una especie de militancia política, por lo menos ideológica con respecto a lo que uno cree que está bien, (...) y nada venimos, acá me vengo encontrando con un montón de compañeros que tenemos más o menos una misma idea, que venimos compartiendo una idea sobre qué queremos de los chicos, qué creemos que tenemos que hacer, y bueno más o menos tres meses trabajando y jugando con los chicos" (conversación con educador, 2012)

"Bueno, estoy acá por un montón de razones... primero por el tema de construir juntos desde lo colectivo y segundo porque es mi lugar... lo siento como parte mía" (conversación con educador, 2013)

¹³⁵ Uno de los referentes cuenta sobre *"esta mujer del barrio que enseñaba inglés, no tenía certificada su aptitud (en el sentido de que no tenía un título que la habilite a dar clases), pero que tenía claramente una gran actitud, que le permitía dar las clases; entonces suplía la aptitud"*. También resulta relevante la postura asumida -luego de un fuerte debate interno - en relación a las madres cuidadoras del jardín maternal (que funcionó durante un tiempo en La Casita cuando ellos se mudaron al predio donde están actualmente): *"Ellas saben qué tienen que hacer para educar a los chicos y chicas, y lo saben, porque son madres y mujeres"*.

"Obviamente nosotros ideología tenemos, nosotros nos consideramos pertenecientes a una Confederación de Trabajadores Argentinos, la CTA, y por lo tanto estamos embebidos de una ideología de carácter popular, nacional y revolucionaria" (conversación con educador, 2013)

"Entrar a Runa fue un cambio de mirada total, realmente tengo otra mirada acerca de lo que implica el trabajo colectivo," (conversación con educadora, 2012)

"Yo acá estoy como educador y hago un trabajo político con los pibes... político en el sentido que laburamos sobre la sociedad, sobre esta sociedad que los excluye, los echa y que no se pone a pensar que ellos son el futuro y el presente de la Argentina... es tratar de enseñarles a ellos que van a ser los futuros trabajadores y entonces es hacerles ver que tienen que tener una idea de cómo defenderse en una sociedad que los termina excluyendo... Creo que es algo importante por todas las organizaciones que nos juntamos dentro del movimiento, creo que la niñez se está cayendo a pedazos,..." (conversación con educador, 2012)

"Estoy pensando en venirme a vivir acá cerca... tomar un terreno y hacer una casita... esto (en referencia a ser parte de Runa) es una forma de vida" (conversación con educadora, 2012)

"Si, tenemos reconocimiento del Estado, tenemos un número de escuela para funcionar, aunque el reconocimiento completo del Estado sería, porque nos asiste el derecho, que Estado pague los sueldos completos de los educadores, de los trabajadores de la educación... y eso por ahora, no... o sea los educadores somos todos compañeros que hacen el trabajo de manera voluntaria..." (conversación con educador, 2012)

Esta última nota da lugar a una pregunta que fue apareciendo en diferentes momentos del trabajo de campo: ¿qué incidencias tuvo el reconocimiento estatal de la escuela?, ¿supuso modificaciones en el proyecto político pedagógico o en algunos otros aspectos de la vida cotidiana de la organización?. Particularmente respecto de quiénes fueron finalmente los educadores designados dentro de la planta orgánica funcional (POF)¹³⁶ de la escuela primaria, en un primer momento del trabajo de campo, aparecen algunas cuestiones interesantes para considerar:

¹³⁶ El funcionamiento con reconocimiento institucional les permitió recibir una subvención que paga los salarios de los docentes designados dentro de esa planta orgánica funcional (tres cargos docentes de jornada simple), pero la organización sostiene el trabajo de más de 20 educadores (que son parte de la organización) y varios de los espacios curriculares aún se sostienen, como ocurre con la cuestión de la

"Soy Asistente Terapéutica, estoy estudiando el Profesorado de primaria, en primer año. También hago Ciencias de la Educación en Luján...hace como ¿seis años ya?... ella (por la otra educadora) ya está recibida (de maestra) y también empezó a estudiar Educación... Muchas veces invito a compañeras del profesorado para que vengan a hacer sus prácticas acá y primero se recopon, pero luego -cuando ya vinieron varias veces- dejan de venir... no es una escuela fácil, tenés que tener mucho compromiso para estar acá..." (conversación con educadora, 2012)

Me pregunto entonces: *¿qué peso tiene para el proyecto de esta escuela la formación y/o la militancia de los educadores?* Cuando se reconstruyen los perfiles docentes que aparecen en escena a lo largo del tiempo (es decir, considerando también las voces de quienes fueron educadores desde un primer momento de la organización y quienes están actualmente a cargo de la escuela)¹³⁷, se puede observar que los educadores enuncian siempre una *posición militante* respecto del proyecto, en cambio la cuestión de su *formación de base* se ha ido modificando. De hecho de las educadoras designadas como docentes de la POF son hoy docentes tituladas y sostienen una perspectiva de formación continua que es valorada como elemento que "*potencia el proyecto*"¹³⁸.

"... debe ser también nuestra responsabilidad perfeccionarnos, crecer, jerarquizarnos día a día porque eso va a ser lo que nuestras prácticas las hagan muchísimo más lindas, de calidad, llámenlo como quieran. Pero también nosotros al mejorar le vamos a servir de ejemplo al compañero que también va a jerarquizar su práctica. Y el compañero nos va a servir a nosotros de ejemplo

salud, en acuerdos que establecen con otras instituciones de la zona o con personas que se interesan en participar. Otro claro caso de esto es un "convenio" que hicieron con un Instituto de Formación Docente de Luján, gracias al cual los niños y las niñas de la escuela primaria tienen una vez a la semana (una tarde entera) actividades de educación física impartidas por los estudiantes del profesorado (en el marco de sus prácticas de formación)

¹³⁷ Cabe señalar que entre mediados de 2013 y principios de 2015 se produjo un período de *transición* en el cuerpo docente de la escuela primaria. Por motivos personales, dos de los tres educadores que sostenían las actividades cotidianas de la escuela se alejaron del proyecto. Con la colaboración de otros educadores ligados a Runa se sostuvo la escolaridad y con la llegada de nuevas educadoras, el proyecto se reorganizó. Esta situación marcó un momento bisagra en el proyecto de la escuela que el Director recupera: "*cuando vos empezaste a venir, la escuela estaba pasando un mal momento... fue muy difícil, pero ahora tenemos un equipo docente que hace estas maravillas*" (nota del cuaderno de campo sobre conversación con el Director de la primaria, en relación con el acto de cierre del ciclo lectivo 2018)

¹³⁸ En un principio, había algún/a educador titulado, pero la mayoría eran educadores "idóneos". Actualmente esa proporción ha cambiado particularmente en la escuela primaria aunque, en la vida cotidiana de la organización, hay muchos educadores (no necesariamente con títulos docentes) que colaboran con la escuela y en los demás espacios de formación de los que participan los pibes y pibas de la organización (encuentros con otras organizaciones, marchas, campamentos, entre otros)

para ir cambiando modos, maneras, formas que tenemos y eso va a hacer que el colectivo vaya creciendo en sus prácticas educativas".(Director de la primaria, espacio de formación para educadores populares, 2017)

En relación con las formas que fue tomando la escuela y con dificultades que fueron afrontando resulta significativo que en las conversaciones con distintos miembros de la organización aparece permanentemente la *reflexión sobre el proceso* como un elemento nodal que los trajo hasta donde están hoy: las decisiones sobre las "*mejores formas pedagógicas*" se fueron tomando con el transcurrir del tiempo en función de la experiencia que iban desarrollando. Es decir, a partir de ensayos, errores y aciertos, de discusiones entre los educadores, con los niños y las niñas. La escuela tiene una dinámica de reflexión permanente para la toma de decisiones (que se observa a veces en las asambleas y otras veces en el encuentro entre los tres maestros de la escuela), que favorece que los educadores y las educadoras revisen constantemente sus prácticas, discutan colectivamente sus estrategias, contextualicen los problemas que van afrontando y asuman los "*desaciertos*" como parte de la construcción cotidiana...

"Yo no sé si hacemos educación popular, hacemos lo mejor que podemos para nuestros pibes... nos repensamos, revisamos nuestras acciones y así vemos qué hicimos bien y en qué nos equivocamos. Damos todo lo que tenemos para tener la mejor escuela... no queremos una escuela pobre para pibes pobres... queremos darles lo mejor que podemos" (entrevista con referente, noviembre de 2013)

"Yo arranqué con la escuela ya empezada, (...) no hay proceso de educación popular que se pueda dar en la actualidad si no hay un colectivo de compañeros atrás, es imposible. (...) Ahora, a lo largo de esta experiencia nos hemos equivocado trescientos cincuenta y cuatro millones de veces (...). La educación popular ha escrito mucho sobre pedagogía pero muy poco sobre estrategias y prácticas para llevar adelante día a día. Ese es el desafío nuestro y lamento decirles que yo no tengo ninguna fórmula mágica. Nuestra única fórmula mágica todos los días en Runa es estar desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde en la escuela primaria, en la escuela secundaria y después los compañeros que se hacen cargo de las cuestiones vivenciales. Estar todo el día trabajando, reflexionar juntos, revisar lo que hacemos y no tener miedo a equivocarnos de por sí." (conversación con educador, Director de la escuela primaria, 2015)

"Nuestro accionar fue lo que nos fue dando nuestra palabra, de hecho todo esto que les estoy diciendo acá tranquilo... Nos hemos agarrado la cabeza más de una vez y no lo hemos tenido tan claro al momento de poder hablar a cualquiera, sino que fue primero el hacer que nos dio la posibilidad de reflexionar qué es lo que estábamos haciendo, cómo lo estábamos haciendo y por qué lo estábamos haciendo. Cuando hoy Claudia (Korol) dijo 'sistematizar, escribir lo que hacemos, mostrar los aprendizajes que nosotros tenemos'... Y bueno, nosotros hemos podido hacer algo de eso porque la tarea de "bombero", como dice, es la tarea que nos ocupa la mayoría de los días y de las horas porque eso es lo que somos. Y no debemos estar disgustados con eso pero la realidad es esa, hay urgencias que te impiden ponerte sentar a escribir, es una realidad" (Director de la primaria, espacio de formación para educadores populares, 2017)

También resulta muy interesante que inscriben el proyecto de la escuela de la organización en una tradición crítica a partir de la recuperación de experiencias educativas históricas y de un pensamiento pedagógico disruptivo que marca un horizonte hacia el cual avanzar...

"Una 'gran visión' que han tenido fue el haber construido la escuela de manera tal que de afuera parezca una cárcel. Hay un pedagogo libertario que se llama Adolphe Ferrière que, en el año '25, dijo que los chicos que tenían malas conductas, cuando entraban a un entorno rural, cambiaban automáticamente su comportamiento ¿Por qué? Porque los apaciguaba, el verde los tranquilizaba... Bueno nuestra escuela está en un ambiente natural, en un ambiente donde pueden correr, pueden sentarse debajo de un árbol... ¿Saben lo que hacemos nosotros? Los sentamos abajo de un árbol a reflexionar cómo se están portando..." (conversación con educador, Director de la escuela primaria, 2015)

"Por eso estoy acá convencido de que 'los chicos hagan mañana el imposible de hoy' (es una frase de Paulo Freire que la utilizo mucho porque engloba toda una pedagogía que es la que nosotros practicamos aquí en esta escuela)...equivocados, con aciertos, con virtudes, y algunos también defectos, por no decir bastantes, pero eso queda en nosotros y en nuestra reflexión tratar de potenciar las virtudes y tratar de modificar los errores que tenemos en el día a día, pero haciendo a conciencia, sin maldad, e intentando hacer posible mañana el imposible de hoy" (conversación con educador, 2012)

"Emilia Ferreiro es una mina que es una capa y ha hecho mucho material para escuelas rurales mexicanas con actividades, con pavadas que cada uno lo

puede ir adaptando a su contexto. Y eso está buenísimo, es un material que está... Hay grandes didactas también, para matemática, para... Yo lo que digo es, con esa teoría... porque Emilia Ferreiro es una mina que es una autoridad más allá de cualquier ideología, por eso ella con su teoría de la conceptualización de la lengua escrita vos podés hacer las actividades de acuerdo al contexto en el cual estas. Porque digo, en Runa puede servir, tal vez en otro caso no porque son otros pibes o es otra la situación". (conversación con educador, 2012)

¿Cómo se juegan esas lecturas en la experiencia cotidiana de la escuela? Más allá de alguna situación puntual en que pudiera establecerse alguna relación con estos autores, su mención alude más bien a la construcción de una *tradicón pedagógica propia* (en el sentido de tradición selectiva que plantea Williams, 1997) que permite la organización de una selección cultural a fines de afianzar una posición discursiva que les permita afirmarse en la disputa hegemónica por los sentidos de *lo pedagógico*.

Por otra parte también se observa una impronta del proyecto político de la organización que se sostiene, se resignifica, se refuerza en las formas cotidianas de habitar la escuela. Por un lado respecto de la importancia del trabajo colectivo y cooperativo entre educadores...

"Me acerco a donde están sentadas las maestras, durante el recreo largo después del almuerzo, y enseguida me dan lugar en la conversación... estaban discutiendo sobre los cambios que notan en algunos de los chicos, en las cuestiones que vieron que van aprendiendo y en los desafíos que tienen por delante con otros... hablan del boletín y me explican que las notas se construyen no solo a partir de evaluar los contenidos sino en relación con una autoevaluación de los estudiantes y valorando entre ellas distintos elementos" (nota del cuaderno de campo, junio de 2012),

Es decir, esa relación entre escuela, organización territorial y proyecto político se puede leer en diversas escenas de la vida cotidiana. Otro claro ejemplo de ello se muestra respecto la evaluación: en relación con la cita anterior es necesario comentar que los boletines de esta escuela tienen un lugar para calificar el trabajo cooperativo que tiene mucha importancia...

"En otras escuelas también existe esta nota por el trabajo en grupo, pero se asocia mas con el comportamiento del pibe y, además, la pone la maestra sola... acá las notas tienen que ver con los aprendizajes que van haciendo los chicos pero no los evaluamos solo nosotras (y cada una es su aula), hay un espacio de

autoevaluación en que conversamos con cada uno, conversamos entre todos los chicos del grupo y también conversamos entre educadores sobre qué venimos viendo respecto de cada uno, de cada una... no es que el pibe dice 'yo hago todo bien, me pongo un diez', hay un momento de reflexión y hay conversación para llegar a una nota (...) y el trabajo en el grupo tiene tanta importancia como cualquier otra materia " (conversación con educadora, 2012)

¿Qué significa para los educadores de la organización que lo cooperativo se evalúe?, ¿hay instancias de evaluación de lo cooperativo por afuera de lo escolar?, ¿qué sentidos le asignan a que lleve una nota en el boletín? ¿no termina esto respondiendo mas a una lógica de control? La inclusión de esta mirada escolar sobre lo comunitario (y la forma en que esto se pone en juego particularmente dentro de la experiencia educativa) tensiona los sentidos que la propia organización construye al respecto en su vida cotidiana. Esta situación da cuenta de la capacidad de *lo hegemónico* para resignificar valores, prácticas, elementos *emergentes* que aparecen en procesos alternativos como el que aquí se despliega.

Por otra parte, varios de los fragmentos compartidos hacen evidente una apuesta muy fuerte a la dimensión de lo vincular, al reconocimiento de quién es el sujeto que está ahí enseñando, quién es el que está aprendiendo, sobre la que se apoya toda la construcción de la enseñanza y de los aprendizajes. Los educadores priorizan la construcción de vínculos con los estudiantes; las relaciones aparecen como una premisa para todo el resto de la actividad: "*creemos que si no hay vínculo no hay proceso educativo*", sostienen.

En relación con ello, una de las estrategias desarrolladas desde un comienzo fue armar pequeños grupos de trabajo para poder atender a los niños, para conocer realmente sus dificultades y poder acompañarlos en sus aprendizajes. Estos son vistos *integralmente* (no se prioriza una mirada de ellos como meros alumnos de la escuela). Permanentemente se hace evidente la preocupación por la historia de cada uno de ellos, los problemas "escolares" se piensan en función de sus historias de vida.

"Yo pienso que uno se identifica mucho con la historia de los chicos, es un constante ida y vuelta lo que ellos te dan y, más allá de uno enseñarles, aprendes mucho de las historias de vida de cada uno de ellos... es difícil no involucrarte día a día con ellos, no sentir lo que les pasa y tratar de llegar, y bueno es como que, más allá de cobrar un sueldo algo, capaz una sonrisa de un

chico o con que vengan y te cuenten un problema y que confíen en vos, es la mejor ganancia que puedes llegar a tener" (conversación con educador, 2012)

"Después es fundamental el tema del vínculo... Quienes están pasando ocho horas con los chicos todos los días construyen vínculos. Ahora el vínculo verdadero que es el que potencia los aprendizajes se construye de otra manera, se construye con cariño, con amor, planificando las actividades, programando de antemano qué es lo que vamos a hacer, qué es lo que no vamos a hacer y fundamentalmente los vínculos se construyen con el trabajo cotidiano de todos los días. Nosotros -al no tener personal de maestranza, compañeros que hacen las tareas de limpieza- somos los que educamos, los que cocinamos, los que limpiamos baños y ese trabajo el chico lo ve. Ese amor que nosotros le brindamos al chico, porque no es otra cosa que un acto de amor, el chico lo ve. Entonces a la hora de darle contenidos educativos a nosotros se nos facilita mucho la tarea. A la hora de hablar con los padres a nosotros se nos facilita mucho la tarea porque saben los padres todo lo que nosotros estamos dejando y que sustancialmente y fundamentalmente nosotros queremos hacer una educación ética. Lo que decimos y le ponemos el cuerpo... La brecha que separa entre el decir y el hacer es lo más delgada posible. A veces nos sale, a veces no nos sale, pero tratamos siempre que nuestra palabra esté apoyada por nuestro accionar" (conversación con educador, Director de la escuela primaria 2015)

"En las escuelas estatales un maestro o maestra, tiene 30 o 40 chicos por grado, y en esas condiciones, lo máximo que puede pedir y conseguir, es que se queden quietos y callados. Acá hacen un poco de lío, pero algo aprenden", (entrevista a referente, 2013)

"Yo soy educadora de la escuela primaria y para mi Ruca, como siempre digo y se lo digo a todo el mundo, es mi segunda familia, y capaz por ahí la más importante porque la primera familia es la que a uno le toca pero esta familia la elegí yo. Y realmente yo siento que mi trabajo va mas allá de un trabajo o una obligación, sino que lo disfruto mucho porque es un espacio donde uno puede trabajar libremente y, además de trabajar libremente, tiene la libertad de trabajar con el pibe como sujeto que tiene que aprender, sino trabajar de otra forma, trabajar desde el amor, trabajar desde los sentimientos, trabajar desde su historia, porque si hay algo que creo yo es que eso es importante, me parece que antes de transmitir algunos contenidos o conocimientos, de diferentes áreas o particularmente algunos que traen algunos currículos me parece que lo más importante es trabajar con los sentimientos de los pibes y con su historia" (conversación con educadora, 2012)

"Tener un proyecto que no solo es para los niños, es colectivo, genera sentido de pertenencia porque intenta, transformar el mundo desde el amor y el vínculo, (...) y lo que te muestra que funciona es que algunos adultos, educadores, son (fueron) niños del hogar" (entrevista a referente, mayo de 2013)

"¿Cuál es nuestro rol a la hora de hablar con un chico? Si nosotros hablamos de la pedagogía crítica... La pedagogía crítica nos habla del diálogo. ¿Qué tipo de diálogo? "Che, ¿cómo andas vos?" "Bien, todo bien, gracias"... No. Muchos de ustedes deberán tener un chico iracundo que en un momento del día quiere romper todo. Todos lo hemos tenido, todos lo tenemos y siempre está. Ahora si a esa hora, nos tranquilizamos, nos sentamos y nos ponemos a hablar de cosas irrelevantes... Eso tampoco es diálogo. El diálogo es hablar y escuchar el verdadero problema que tiene el chico. Y si somos educadores populares, esos problemas, tarde o temprano, lo sabemos. ¿Por qué lo sabemos? Porque dialogamos con los chicos, pero dialogamos de verdad. Nosotros escribimos "charla interpeladora", donde uno interpela los problemas que tiene el chico, ya lo da por sentado... "Ay, qué anda pasando en casa". Y nosotros ya sabemos lo que le está pasando en la casa..." (Director de la primaria, espacio de formación para educadores populares, 2017)

Esta posición se vincula con una particular forma de ver a los niños y niñas que asisten a la escuela:

"No se puede dar un proyecto de educación popular si no se ve la integralidad de un chico y fundamentalmente no se puede dar un proceso de educación popular si pensamos que podemos resolver todos los problemas que tienen todos los chicos, porque eso es imposible. Superhéroes no somos, somos educadores populares y a lo largo de estos doce años que tiene la escuela primaria nos hemos dado cuenta que lo máximo que podemos hacer es que la familia o el chico recurran a nosotros como posibilidad de solución de cualquier problema o de sentarnos a pensar la solución juntos" (Director de la primaria, espacio de formación para educadores populares, 2017)

"Uno arranca por lo que puede en primera instancia, sabiendo que cualquier cosa que uno hace no alcanza, porque cuando vos hablaste con tres el sistema te hizo mierda 20, 50, 100, 200 y los pibes que matan, los pibes que se cagan de hambre son los hijos de los trabajadores, no son otros pibes, no hay una nueva clase social... es tan revolucionario limpiarle los mocos a un pibe, enseñarle a leer, hacerle una merienda como participar de una marcha, participar de un acto, hacer un escrito... porque todo lo otro, toda la cuestión teórica si no existe en lo

de todos los días es una burbuja de consignismo... para nosotros el tema de los pibes no es una consigna, la cuestión de los derechos, si no para nosotros es una cuestión de elección de vida" (conversación con referente, 2015)

"Ustedes filmen para que también se vea que hay muchos pibes, que son juventud, que son adolescentes y que no es lo que se dice, son chicas y chicos que se levantan temprano, que trabajan, que van a la escuela, que entre todos muchas veces no nos ponemos de acuerdo, que renegamos, que guerreamos, es verdad,...también que estamos haciendo un montón de cosas juntos, ¿no? y que apostamos a eso, a estar juntos y que está bueno que se conozca eso, que hay chicos y chicas que no son como se dice... que están perdidos, que los pibes son todos chorros y chorras, que las pibas... que existe la falopa y nada más... que hay otra manera, a mi me gustaría eso, que ustedes filmen para eso," (comentario de educadora, documental, 2015)

Esta mirada se establece a partir del lugar que tienen los niños y las niñas para la organización: son *sujetos políticos*, son *compañeritos* y *compañeritas*, son *sujetos de derecho*. Y en este sentido, también se discute mucho respecto los aprendizajes que efectivamente logran en la escuela y sobre las formas de promoción (para que resultan acordes al proyecto de la organización):

"Hay una, por lo menos en la zona nuestra, que es la 'promoción social'. Pasa de primero y no sabe leer y escribir. Llega a segundo y 'ah bueno, total es joven'. Pasa a tercero. Y en tercero las actividades están pesadas para chicos ya se da por sentado que leen bien. Entonces el pibe pasa a cuarto, pasa a quinto y luego nos encontramos con chicos que llegan a nuestra escuela, promovidos a quinto o a sexto año que son grandes copiadores, porque vos ves el cuaderno y... Pero cuando le preguntas '¿Qué dice acá?', no saben lo que dice... La promoción social es un acto insolidario, un acto de egoísmo, un acto de no preocupación por el pibe que, no en todos los educadores, pero por lo menos en la zona que estamos nosotros, sucede mucho. Son escuelas que tienen maestras, tienen de todo ahí, es otro el problema..." (conversación con educador, 2015)

"A nosotros nos importa que vean que hay otra forma de relacionarse, que es mejor construir solidaria y colectivamente, que la única forma no es la salida individualista que les muestra la sociedad permanentemente... por eso valoramos mucho cuando asumen actitudes colaborativas, cuando logran darse cuenta de que lo que hacen siempre afecta a los demás y al espacio que

compartimos todos...es difícil, pero lo sostenemos en el día a día porque hace a la vida que queremos" (conversación con educadora, 2012)¹³⁹

"a la bandera vamos todos...el que es muy bueno en matemática o en lengua, pero también (y primero) el que es elegido como buen compañero" (conversación con educador, 2013)

Las formas de ser parte de esta escuela son apreciadas por los estudiantes quienes en muchas ocasiones dicen "*que no les gusta estudiar*", pero cuando se les pregunta sobre qué piensan de la *escuela de la organización* particularmente responden de forma muy significativa sobre su pertenencia y proyectan en función de lo que construyen allí diariamente:

"Mientras transcurría el recreo largo del comedor, se sentaron cerca un grupo de los chicos de 4° y 5° que hablaban acaloradamente sobre ir al ciber y los juegos de computadora que allí podían jugar. Fue entonces cuando repentinamente uno de ellos me dice: '¿sabes que voy a hacer cuando salga de acá?', a lo que respondí tratando de continuar su conversación: ¿ir al ciber? y -casi ofendido- me respondió: ¡No! Voy a ir a la agrotécnica de Runa (en referencia a la escuela secundaria)" (nota de cuaderno de campo, 2012)

"Hay que terminar la escuela, es un desafío a muerte", escribe uno de los chicos (nota del cuaderno de campo, 2013)

"Distinto para mí es... casi todos nos llevamos bien, algunos no... pero hay relaciones entre alumnos y profesores también, puedes hablar, contarles tus cosas y tus problemas" (estudiante del secundario, 2013)

"Un consejo de vida: que estudien y que trabajen..." (estudiante del secundario que vive en el hogar hace 9 años, 2015)

"La escuela es difícil pero con ayuda y compañerismo se puede" (estudiante primario, 2012)

" (...) es linda esta escuela... me gustaría que otros chicos vengan a esta escuela para que seamos todos iguales" (estudiante primario, 2012)

¹³⁹ La importancia otorgada al *trabajo comunitario* es central y se pone permanentemente en juego. Por ejemplo se planifican actividades que son repartidas entre todos (como el orden del aula, por ejemplo) y se construye una evaluación (en diálogo entre cada estudiante, los educadores y los compañeros) que tiene una nota en el boletín.

"Esta escuela es distinta...corte en otras no se decide en asamblea como acá... que nos sentamos todos y discutimos nuestros problemas" (estudiante del secundario, 2013)

Una última cuestión a atender, en función de los objetivos de la investigación, son las relaciones que se fueron estableciendo con las familias del barrio. Como comenté anteriormente, la idea era abrir una escuela pública para todos los niños del barrio, que fuera acorde a la posición que la organización tenía respecto del cuidado de la infancia. En ese sentido, ya desde un principio una de las referentes planteaba...

"La consigna de Runa fue siempre compartir la crianza, esto ¿qué quiere decir?, que nosotros compartimos la crianza los niños que llegan acá con sus familias, porque consideramos que no debe perder el vínculo familiar. Esta organización debe ser como otras que hay en nuestro país, es un apuesta a otra sociedad, nosotros acá implementamos un sistema de comunidad y, capaz, la utopía de país que queremos. Un país con igualdad de oportunidades, un país donde la escuela sea para crear hombres y mujeres libres, que puedan decidir, que puedan pensar, y que puedan ser los niños junto con nosotros -los educadores- las herramientas de esa transformación" (conversación con educadora, 2012)

Y aunque se observa un incremento en la inscripción de niños y niñas del barrio en los años de trabajo de campo, aún en 2016, uno de sus referentes plantea que las articulaciones que se establecen entre integrantes de la organización, educadores, vecinos y proyecto social - pedagógico de Runa, son aún *"un desafío sin resolver"*...

"Todavía hay muchos compañeros y compañeras muy comprometidos que siguen eligiendo cruzar la ruta para llevar sus hijos a la escuela del Estado..." (conversación con referente, 2015)

"Tenemos que seguir pensando por qué, buscando la vuelta, porque nos sigue haciendo algo de ruido que compas que no traen acá a sus hijos" (conversación con educador, 2016)

Esta pregunta por las articulaciones que hacen y por las que aún no logran, son también parte esa construcción cotidiana que hace la organización y por tanto deben leerse en la trama del campo pedagógico, como parte de la disputa por los sentidos del derecho a la educación. En el capítulo siguiente, analizaremos -en estos términos- la producción de respuestas frente a las desigualdades que se ensayan desde la

escuela primaria de Runa, sobre las formas en que su preocupación por la infancia y su intención de construir "otro mundo posible" se vuelven cuestiones nodales que atraviesan la propuesta educativa y los posicionan respecto de otros sujetos, instituciones y discursos del campo pedagógico.

Capítulo 4

Articulaciones entre derecho a la educación y desigualdades: aportes desde la escuela de Runa

“El problema fundamental que se da hoy en la lucha por la transformación de la sociedad no es el de la simple toma del poder, sino el de una toma que se prolongue creativamente en la reinención del poder”
(Freire, Por una pedagogía de la pregunta, 2010: 109)

Como ya fuera planteado desde un inicio, este trabajo parte de una perspectiva que analiza el campo pedagógico como un espacio histórico y socialmente construido y, como tal, atravesado por relaciones de saber y de poder. Allí radica el interés en dar cuenta de la *disputa hegemónica* en la que se delimita el mismo, de los sentidos en pugna en dicha definición y de las relaciones contingentes (y dinámicas) que se establecen entre desigualdades y derecho a la educación.

En líneas generales, es posible afirmar que las experiencias desarrolladas por movimientos y organizaciones populares en América Latina vienen a abonar a esa reinención creativa de las relaciones de poder que plantea Freire, incorporando nuevos antagonismos sociales, constituidos en conflictos de clase pero también de género, de etnia, de raza (Laclau, 2007; Laclau y Mouffe, 1987). Por lo que el estudio de los procesos formativos que se despliegan en y desde esas experiencias ofrece una posibilidad para la construcción de conocimiento crítico en pedagogía (Suarez, 2008, 2011 y 2015). En esa línea y atendiendo particularmente el trabajo desarrollado hasta aquí, me pregunto...

¿Qué condiciones favorecieron que esta experiencia pudiera enunciarse? ¿Qué implica que la escuela estatal "fuera un castigo"¹⁴⁰ para los niños y cómo eso marca sentidos de lo educativo y de lo escolar en el proyecto de Runa? ¿Cómo se juega en la escuela propia el hecho de que haya habido, desde sus inicios, "docentes del sistema"? ¿Cuánto de las experiencias previas de estos y sus formaciones de base incidieron en el desarrollo del proyecto inicial? ¿Cómo se conjugó eso con la formación de integrantes de la organización en Pelota de Trapo? ¿Qué preguntas permite abrir la inclusión de educadores populares? ¿Qué articulaciones establece esta organización comunitaria entre derechos y desigualdades? ¿Cómo se entrama la escuela en esa articulación? ¿Qué sentidos aparecen en pugna a partir del reposicionamiento del Estado? ¿Con qué otros sujetos del campo pedagógico se confronta o se construyen proyectos educativos populares y alternativos?

¹⁴⁰ Los entrecomillados de este apartado refieren a comentarios tomados de las entrevistas realizadas a referentes y educadores de la organización

Los capítulos precedentes han permitido conocer el origen y el desarrollo del proyecto social, económico, político y cultural de una organización popular del conurbano bonaerense así como las formas que asume su escuela primaria. A partir de ello, en este capítulo me propongo analizar las relaciones que se establecen entre la organización y el Estado (a través de sus distintos estamentos y de las políticas públicas implementadas), examinar las formas en las que lo/as educadore/as de la organización se posicionan en el campo pedagógico y los modos en que interpelan, aceptan, resisten, resignifican *lo educativo* y revisar algunas de las discusiones que las prácticas político-pedagógicas desplegadas en Runa permiten abrir respecto de las desigualdades y su articulación con los derechos (especialmente a la educación).

Lo pedagógico-político, lo público y la relación con el Estado

Para los movimientos y organizaciones del campo popular el desarrollo de proyectos educativos propios implicó (e implica) la *ampliación del horizonte de lo posible*: la formación de sus integrantes, la inclusión de la vida cotidiana como espacio de formación, la creación de "otras" escuelas (Zibecchi, 2008). Como quedó en evidencia en los capítulos anteriores, en el caso indagado, la ocupación de tierras, el cuidado de la vida de los pibes y las pibas del barrio, el desarrollo de proyectos productivos han favorecido el fortalecimiento de los lazos sociales en el territorio y con otras organizaciones populares (que atienden particularmente la infancia) a la vez que han abierto una discusión respecto de *lo público* como un espacio de confrontación y lucha con el Estado¹⁴¹ y con otros proyectos socioeconómicos en curso.

En el marco de esta disputa hegemónica, y considerando el desarrollo histórico de Runa, resulta interesante señalar que el proyecto de la escuela propia surge en respuesta al modelo político, social y económico hegemónico en nuestro país en la década de los 90. Es decir, la idea de "*armar la escuelita de la organización*" va apareciendo con la consolidación de un proyecto político propio que inscribe la situación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del barrio en la historia del país, en

¹⁴¹ En relación con esto, es preciso señalar que -en concordancia con el trabajo desarrollado- analizo al Estado desde una perspectiva gramsciana. Es decir, en un sentido amplio, entendiendo a éste no solo como es un aparato de gobierno (garante del orden público y/o contenedor de los poderes judicial, legislativo y ejecutivo) sino considerando la potencialidad de analizarlo como un espacio en el que se organiza el equilibrio inestable entre sociedad política y sociedad civil (Portantiero, 1999) Mirar al Estado como el producto de la correlación entre distintas fuerzas sociales, nos permite entenderlo como resultado de la articulación que se consigue en un proceso hegemónico histórico y situado. Lo que a su vez permite dar cuenta de los cambios en las políticas públicas a lo largo del tiempo, de las diversas escenas que se producen en la implementación de las mismas en los distintos niveles de gestión, de los posicionamientos que frente a ellas toma esta comunidad -entre otras cuestiones- como forma de mostrar el carácter complejo y dinámico de la relación entre la organización y el Estado.

los procesos de privatización y reestructuración del Estado, de desindustrialización y cambios en las formas de organización del trabajo, en la transformación de las formas colectivas para la defensa de los derechos.

Cuando esta idea comienza a tomar forma, en los primeros años de la década del 2000, el país atravesaba aún una crisis social inédita que tuvo como punto más álgido el estallido de 2001 y que expuso las consecuencias más nefastas del neoliberalismo. Crisis que también permitió ponderar el alto grado de movilización social y la capacidad de las organizaciones populares para generar múltiples proyectos¹⁴² tanto como para incidir en construcción de las agendas políticas de gobierno (Boyanovsky Bazán, 2010; Retamozo, 2006, 2010; Thwaites Rey, 2004, 2010; Stoessel, 2015; Svampa, 2005; Svampa y Pereyra, 2003)

En este sentido, la escuela de Runa no fue la piedra angular de la organización sino que llegó como corolario de un largo proceso: el proyecto surge para "*garantizar el derecho a la educación de los niños y las niñas de la organización*". Un derecho que, para los integrantes de Runa, está en disputa e implica "*mucho más que el acceso y la asistencia a la escuela*", está "*vinculado a los aprendizajes y a la inclusión de la infancia como sujeto de derecho*". Con este proyecto los miembros de la organización buscaron dar respuesta a lo que no podían resolver junto con la escuela estatal del barrio, ni en el diálogo con sus maestros.

"No arrancamos un día diciendo 'vamos a hacer una escuela', esa idea vino de acompañar a los pibes, a lo que les pasaba..." (entrevista a referente, agosto de 2012)

"Y si, a veces es un bardo, hacen quilombo, pero ¿sabes las historias de las que vienen?...eso quedaba siempre fuera de la escuela" (conversación con educador, 2013)

"Nuestra preocupación era que aprendieran, porque como hijos de la clase trabajadora, eso se vuelve una herramienta fundamental para cualquier proyecto de vida" (entrevista a referente, diciembre 2012)

¹⁴² Como quedó planteado en los capítulos anteriores, las organizaciones populares desplegaron -desde inicios de la década de los 90- múltiples proyectos de producción, de sostén de la vida cotidiana, pero también educativos o de formación política. Estos les permitieron hacer frente a las difíciles condiciones económicas de la época, pero también construir procesos de identificación colectiva (diferentes a otras formas de agrupación para la participación política o la defensa de los derechos) que resultaron potentes para la disputa hegemónica por un país organizado bajo otro modelo social y económico (Retamozo, 2006; Svampa, 2005)

Estos comentarios nos muestran las posiciones contingentes que va construyendo la organización frente a las alternativas que despliegan las condiciones históricas en las que viven. Y exponen algunos de los modos en que se asumen, se resisten, se resignifican, se discuten los sentidos que circulan dentro del campo pedagógico (y cómo determinados posicionamientos buscan tener lugar en la disputa hegemónica por la educación).

En relación con ello es posible plantear, por ejemplo, las discusiones que se abren al analizar qué ocurre con la inscripción de la escuela de la organización como *escuela pública de gestión privada*. En nuestro país la construcción del sistema educativo adquirió, desde sus inicios, determinadas características:

*"En el campo de la educación, en la Argentina, **público** fue equivalente de **estatal**. La importancia que el sistema educativo alcanzó en nuestro país, a lo largo del siglo XX, se sostuvo básicamente en que constituyó una operación política para consolidar una nación, legitimar el Estado argentino, hacer que sus habitantes se inscribieran en él como ciudadanos (...) lo que conocemos como escuela pública, que no es más que el resultado de una política puesta en juego" (Serra, 2003:98)¹⁴³*

El Sistema de Instrucción Público Centralizado y Estatal (SIPCE) (Puiggrós, 1990), estrechamente vinculado con la construcción hegemónica del Estado y de la Nación, se caracterizó por ejercer una función unificadora de la lengua, la cultura y la ideología con la *"imposición de un modelo homogéneo de escolarización regulado, organizado, sostenido y financiado por el Estado"* (Feldfeber, 2003: 110). Apoyado en el mito educacionista¹⁴⁴, *"estableció una articulación del significante de público con estatal, de tal modo que el término escuela pública nombró al subsistema educativo sostenido por el Estado"* (Serra, ob.cit.:99)

Pero, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, esta univocidad sobre el sentido de lo público en educación se quiebra. Se produce una redefinición del sentido histórico cuando se establece que *toda educación es pública* y la distinción

¹⁴³ El destacado es de la autora.

¹⁴⁴ Por el que se instaló la creencia en la capacidad del sistema escolar como propulsor de movimientos en la sociedad que, a su vez, impulsarían la transición hacia un Estado desarrollado (Serra, 2003) Este mito está en estrecha relación con el optimismo pedagógico mencionado en el primer capítulo de este trabajo.

sobre lo público y lo privado pasa a ser un problema de gestión (Feldfeber, 2003)¹⁴⁵. Entonces...

"La idea de lo público se reduce a lo gratuito y accesible para todos sin restricciones, pero queda vaciada de los aspectos vinculados con los intereses compartidos, de lo que concierne a todos en términos de un espacio común (...). Los valores vinculados con la democratización social, la igualdad, la justicia, el bien común y la solidaridad no se presentan en la discusión acerca del carácter público de las escuelas (...) relegando a la educación pública a cargo del Estado a la función de contención social y focalización en los sectores más vulnerables de la población con el fin de reducir la pobreza" (Feldfeber, ob.cit.:122-123)

En abierta oposición a esta forma de plantear *lo público* en educación y al lugar del Estado en ello, los integrantes de la organización comienzan a discutir qué escuela quieren para *sus pibes y pibas*. Pero resulta interesante destacar que, reconstruyendo el proceso, plantean que una primera tensión en relación al proyecto no fue en confrontación con el Estado, sino que surgió "*puertas adentro*" cuando los miembros de la organización comenzaron a gestar la idea...

"había muchas diferencias entre nosotros... no es que de un día para el otro lo resolvimos... había quienes estaban convencidos de que la disputa era dentro de la escuela pública del barrio, otros que no veíamos ahí una posibilidad de cambio. La decisión de avanzar en ese proyecto tomó con muchas discusiones previas" (conversación con integrante de la organización, 2014)

Las distintas posiciones no se fijaban en disputa con una ausencia del Estado sino con las formas que asumía su presencia en la escuela (y en la vida) del barrio y con las posibilidades que encontraban de transformarla¹⁴⁶. En este sentido, los integrantes

¹⁴⁵ Según Serra (ob.cit.) con la LFE se producen importantes desplazamientos en el sentido de lo público que van de lo estatal/nacional a lo estatal/provincial (a partir de la reestructuración del gobierno de la educación) y de lo público/estatal a lo público/comunitario (gracias a lo que la educación pasó a ser "responsabilidad de todos"). La reforma educativa de los 90 puso en juego otros sentidos de lo público habilitando una nueva posición para el Estado respecto de lo educativo (Cardarelli y Rosenfeld, 2008)

¹⁴⁶ A pesar de los embates que sufrió la educación pública de gestión estatal durante el menemismo, la forma de construcción de nuestro sistema educativo permitió que las escuelas continuaran siendo -en muchos casos- la única presencia del Estado en los lugares más recónditos del país (Redondo y Thisted, 1999). Aunque cabe señalar que, en el contexto de crisis social de fines de los 90, su función se transformó ganando lugar su rol de contención y/o de asistencia social para los sectores más desfavorecidos (Feldfeber y Gluz, 2011, 2012). "*Este modo de prestación universal del servicio y la creencia en la igualdad de oportunidades como principio de justicia distributiva se quiebra en la Argentina recién hacia los años '90 cuando la extensión de la obligatoriedad escolar se acompañó con políticas focalizadas como respuestas frente al agravamiento de las desigualdades sociales que influían*

de la organización asocian la creación de su escuela a la recuperación de una *tradición de la educación popular*, a una revaloración del vínculo educación-política, lo que -a su vez- abre discusiones respecto de las lógicas de *privatización de la educación* iniciadas en los 70 y profundizadas en los 90 (CTERA, 2016; Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018)

Es importante aclarar esto porque, iniciado el proyecto, la inscripción de la *escuela comunitaria* fue hecha como institución de gestión privada por ser esa la única forma de funcionar con reconocimiento estatal dentro de un marco legal¹⁴⁷. Esta decisión (también discutida al interior de la organización) fue *estratégica*: les permitió poder extender un título oficial y solicitar una subvención. Pero además les ofreció un nuevo espacio para la confrontación de ideas. Lejos de incomodarse ante la lógica de *lo privado* o de restringir su posicionamiento político-pedagógico, los miembros de Runa aprovecharon esta situación para ampliar sus ámbitos de discusión poniendo el acento en *lo público* de la escuela y en su articulación con el proyecto social en el que se sustenta...

(Recordando los inicios de la experiencia) “...había dos supervisoras que habían estado visitándonos periódicamente desde el comienzo y que, con el tiempo, habían ido entendiendo de qué se trataba... al principio se asustaban, viendo que estaban todos en el mismo aula, con ropa sucia y pocos útiles, pero que a partir de Julio y Agosto, ya iban a servir el desayuno y se sentaban con ellos en la misma mesa”. (entrevista con referente, mayo de 2012)

“¿Sabés lo es que estar sentados en reuniones de gestión privada discutiendo de educación con otros directivos de escuelas que tienen cuotas de dos o tres mil pesos? Pero esa es una forma de abrir el juego” (entrevista con referente, diciembre de 2012)

“Nosotros aprovechamos las reuniones para hablar de nuestro modelo productivo a directores de escuelas de miles y miles de pesos... ¡imaginate cómo nos miran!” (anécdota de referente sobre reunión con otras escuelas de gestión privada, 2015)

en las posibilidades de los sectores pobres y empobrecidos para ingresar y sostener su escolaridad” (Gluz y Moyano, 2013: 6) Sobre el Plan Social Educativo y la ruptura del imaginario público educativo sugiero leer Duschatzky y Redondo (2008)

¹⁴⁷ En ese momento no habían sido sancionadas ni la Ley de Educación Nacional ni la de la Provincia de Buenos Aires, por lo que debemos señalar que la organización solo podía optar por hacer la inscripción como escuela pública de gestión privada. Los debates por el reconocimiento de otros tipos de gestión (social y/o cooperativa) en la provincia fueron inmediatamente posteriores y, para el momento del trabajo de campo, no aparecen como una preocupación entre los miembros de la organización.

Al mismo tiempo, fue una ocasión para afirmarse en el reclamo por lo que el Estado debe garantizar para sostener el derecho a la educación...

(el Estado) *"mantiene una deuda con esta escuela, ya que aquí se recibe a los chicos a los que nadie más quiere recibir...Nosotros nos estamos haciendo cargo de algo que se supone le corresponde al Estado. Por eso, le vamos a pedir al Estado que se haga cargo de muchas cosas"*. (entrevista con referente, mayo de 2012)

(sobre los recursos con los que cuenta la escuela) *"los que formamos parte de la escuela ponemos el cuerpo. Intentamos conseguir todo tipo de recursos y no tenemos ninguna subvención... ojalá tuviéramos"* (conversación con educadora, 2012)¹⁴⁸

Así que, en términos de disputa hegemónica y con la intención de trascender lecturas que fijan atributos a priori para ciertas categorías o establecen pares dicotómicos y fijos¹⁴⁹ para dar cuenta de los procesos educativos particulares, histórica y territorialmente ubicados, podríamos invertir la carga de la prueba y preguntar, *¿qué capacidad tiene el Estado para garantizar el derecho a la educación?, ¿en qué términos o en relación a qué sentidos lo hace?, ¿qué articulaciones se establecen desde la perspectiva estatal entre el derecho a la educación y otros derechos para sectores atravesados por las desigualdades?*

En esta línea, analizar la decisión de los miembros de Runa de *"avanzar hacia la escuela propia"* en el contexto en que tuvo lugar y en relación con los sujetos, posiciones y debates históricos y locales en que se dio, permite situar la relación entre la organización y Estado en un campo compuesto por múltiples discursos que pugnan por definir hegemónicamente los sentidos de la educación y expone algunas de las tensiones abiertas en esta relación. La inscripción de la escuela en *gestión privada* fue la posibilidad que encontró la organización para construir una experiencia escolar más

¹⁴⁸ Actualmente el sueldo de tres educadores está subvencionado (en 100%) para una jornada simple. Pero no fue así desde un inicio. Recupero la expresión de la educadora para subrayar las expectativas respecto del lugar del Estado en el sostenimiento del proyecto: la misma hace referencia a no recibir ningún *otro tipo de ayuda económica* a pesar de ser una organización que sostiene un hogar convivencial (sin ningún tipo de apoyo financiero por parte este).

¹⁴⁹ Para continuar con la cuestión de la "gestión privada", a modo de ejemplo, me refiero a tradiciones en la investigación educativa que trabajan el sentido de *lo privado* asociado a atributos fijos y esenciales, establecidos *a priori* y en contraposición binómica con *lo estatal* como si estos fueran significados cerrados en sí mismos, o como si no hubiese también dentro de "lo privado", de "lo estatal" o -incluso- de "lo público" disputas por definir estos términos o sus alcances.

acorde a su *mirada del mundo*¹⁵⁰: una escuela en que prima *lo comunitario*, en la que docentes y estudiantes se construyen como *sujetos políticos*, en la que la vida cotidiana (y sus complejidades) no se queda afuera sino que se hacen parte de los aprendizajes escolares, una institución abierta *a todos los que quieran venir*.

Es posible entonces reconocer que la experiencia de la escuela de la organización aporta notas particulares sobre *lo público* que permiten ampliar su definición. Porque tal como expresa Freire, en *Política y educación*, la autonomía de las escuelas comunitarias organizadas por grupos populares “*no implica que el Estado escape de su deber de brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social*” (Freire, 1993: 86) ni resulta “*antinómica de la lucha por la escuela pública*” (Freire, ob.cit.: 87). Desde la perspectiva de investigación asumida, indagar sobre la historia de esta escuela y las formas que asume permite construir conocimiento valioso sobre las escuelas de gestión estatal (de un espacio y tiempo determinados) a la vez que abrir preguntas sobre la articulación de ambas con el derecho a la educación.

Vinculado a ello, es necesario observar que los sujetos del campo pedagógico se ubican en el mismo relacionados entre sí y con el Estado, en función de unos intereses, pero que ninguna de estas posiciones son fijas, ni estáticas ni están predeterminadas de antemano. Y justamente allí radica la riqueza de comprender cómo se van construyendo ciertos procesos históricos. Es por eso que si, tal como se desarrolló en el capítulo anterior, consideramos los reposicionamientos post noventa del Estado Nacional en materia educativa podemos comprender mejor los sentidos con los que se continuó desplegando esta experiencia.

En líneas generales, los movimientos del Estado reflejados en los cambios de la normativa para el cuidado de la infancia y de la educativa, así como los avances respecto de las políticas públicas afines, son valorados positivamente por los integrantes de la organización. En contraste con la época en la que surgieron, varios miembros de Runa plantean...

"No sé si 'década ganada', pero estos años vimos concretarse muchas de las cosas por las que peleábamos hace años, como la Ley de Protección de los Niños" (comentario de integrante de la organización, 2014)

¹⁵⁰ Como comentara en el capítulo anterior y como analizaré a continuación, esta escuela asume formas particulares en relación con esa perspectiva político-pedagógica desde la que construye la organización en el territorio.

"Más allá de que no todos los compañeros analicen lo mismo respecto de por qué fue así, es innegable que este gobierno dio pasos importantes en materia de derechos: cambió la Ley de Educación menemista, sancionó la de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes -que hace años se peleaba-, reconoció la necesidad de la Asignación Universal... otros gobiernos no lo hicieron" (conversación con educador, 2015)

"Una cosa que aprovechamos para presentarnos son todas la instancias que hay para subsidios a proyectos de Cooperativas, esa es una posibilidad que se abrió" (comentario de integrante de la organización, 2013)

Sin embargo, es necesario marcar aquí dos cuestiones importantes. Por una parte que en estas valoraciones positivas respecto de los cambios en las políticas públicas aparecen habitualmente asociadas a los límites que estas tienen para alcanzar la vida de los barrios...

"En el país del pan, que el Estado no pague las becas de los pibes es un crimen... porque después salen a hablar de riqueza, de crecimiento, a anunciar los avances económicos, la superproducción industrial pero los pibes acá dependen de esas becas y ahora, por ejemplo, hace seis meses que no las pagan" (conversación con referente, 2012)

"(desde el 83) Un poco más acá... hemos ganado muchísimas leyes de distinta índole... la Convención de los Derechos del Niño es una... leyes que tienen que ver con una mayor cantidad de derechos y, supuestamente mayor calidad, y lo que también pudimos entender es que esa ley no se va hacer carne si no disputamos las políticas que las puedan poner a correr para nosotros... aquello que la letra dice pero no se pone en práctica" (referente en encuentro de formación, 2017)

"Dicen que estamos mucho mejor, sin embargo acá no lo notamos tanto" (comentario de educador durante marcha por reclamo de becas no pagadas, 2014)

Por el otro lado, y particularmente en relación con los cambios observados en la posición del Estado respecto de *lo educativo*, también es posible observar que la inscripción de la escuela en *gestión privada* limita el acceso de los niños y niñas de Runa a un conjunto de políticas desarrolladas para fortalecer los procesos de igualdad

e inclusión socio-educativa¹⁵¹. Y aquí se abren nuevas preguntas: si el reposicionamiento estatal supone partir de diagnósticos similares respecto de la importancia de desarrollar acciones cotidianas en las escuelas que permitan a todos los niños y niñas acceder a experiencias educativas potentes, *¿es posible articular nuevos diálogos entre el Estado y la organización?, ¿cuáles son los sentidos en juego detrás de las políticas socioeducativas?, ¿el desarrollo de estas solo en relación a las escuelas públicas del Estado no resulta una forma de delimitar el campo?*

Otra cuestión interesante que se hace evidente a partir del trabajo de investigación realizado es que, si bien los reclamos por mejores condiciones de vida son dirigidos "al Estado", la articulación y la confrontación más fuerte se da con el nivel provincial (del que dependen, entre otras cosas, la gestión del financiamiento). Resulta llamativo que, a lo largo de la estancia en el terreno, no se observan en la escuela (ni en la vida cotidiana de la organización) indicios sobre un cambio sustancial en la forma de intervención o de comunicación con el Estado. *¿Cuánto inciden en la implementación de las políticas públicas los acuerdos o las diferencias entre los distintos niveles de gestión?, ¿y la dimensión territorial de las organizaciones?, ¿cómo afecta esto en el pasaje "de la letra de la norma a la práctica escolar" (Neufeld, Petrelli y Thisted, 2015)?*¹⁵².

Asimismo, también resulta llamativo que el nivel local (municipal) no aparece prácticamente mencionado y, cuando se refiere a un interlocutor del Estado es al Servicio Zonal o Local de Niñez y Adolescencia de Luján^{153 154}. Es decir, la relación

¹⁵¹ Me refiero, por ejemplo, a las líneas de intervención y los programas de la Dirección de Políticas Socioeducativas: el Programa Conectar Igualdad, el desarrollo de los Centros de Actividades Infantiles (CAI) o Juveniles (CAJ) o el Programa de Orquestas, entre otros.

¹⁵² En este sentido, la investigación sobre otros procesos desplegados por otras organizaciones populares muestra la importancia de una buena articulación entre (y con) los distintos niveles del Estado. Atendiendo especialmente el campo pedagógico, el trabajo de Mariel Karolinski (2015) sobre el proceso de oficialización de los Jardines Comunitarios se identifican distintos actores del Estado (desde inspectores distritales hasta funcionarios a cargo de Direcciones) que intervinieron activamente en la conformación de mesas de concertación con las organizaciones. Esta investigación muestra cómo dicho espacio institucional favoreció la articulación entre las redes de jardines, el municipio y el gobierno provincial lo que posibilitó la incorporación de *la oficialización* como problema de la agenda político educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

¹⁵³ El sistema de Promoción y Protección Integral de niños, niñas y adolescentes, legislado por la Ley Nacional N° 26.061 y la Ley Provincial N°13.298, quedó conformado por: una Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (organismo especializado en materia de derechos de infancia y adolescencia dependiente del Poder Ejecutivo Nacional), el Defensor Nacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (*); un Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (órgano de articulación y concertación, para el diseño, planificación y efectivización de políticas públicas en todo el ámbito del territorio de la República Argentina) y a nivel provincial una autoridad local (una provincial y otra por

con el Estado aparece más claramente ligada a la intervención sobre el cuidado de la infancia en situación de *abrigo* que a lo específicamente educativo (aún dentro de la escuela). *¿Cuánto obtura o potencia, en el proyecto pedagógico, la necesidad de resolver la vida cotidiana de los pibes y las pibas a su cargo?, ¿qué sentidos sobre este cuidado se ponen en juego en la escuela y/ en relación con el derecho a la educación?*

Queda expuesta la centralidad de esa *preocupación por la infancia* que pone notas distintivas en todos los proyectos que la organización popular emprende y ubica todos sus debates (por lo educativo, por lo público, por lo productivo) en una discusión hegemónica, más amplia, vinculada al desarrollo de un modelo político, social y económico inclusivo que tensiona las formas de pensar el trabajo, la propiedad privada, las relaciones sociales...

"Una infancia digna es una infancia que puede ejercer la totalidad de sus derechos... eso no es posible sin una transformación radical en la distribución de la riqueza... una infancia digna crece solo en una sociedad justa" (entrevista a referente, 2015)

"Si mirás la cantidad de Hogares de día o convivenciales que tiene solo la Provincia de Buenos Aires y ves cuántos son financiados por el Estado, o si averiguas las condiciones de trabajo de los equipos locales de Niñez, te das cuenta que la infancia no es una prioridad" (conversación con integrante de la organización, 2015)

cada municipio) responsable por la planificación y la ejecución de las políticas públicas de Niñez y un Defensor Provincial de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Particularmente en la Provincia de Buenos Aires, la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia -dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia- es el organismo responsable del diseño, instrumentación, ejecución y control de la política general de la niñez y la juventud, así como también de la promoción y protección de sus derechos. Bajo su órbita se encuentra el Consejo Interministerial, los Consejos Locales y los Servicios locales de protección de derechos. Estos últimos son unidades técnico-operativas compuestas por equipos interdisciplinarios responsables de la atención y el seguimiento de las medidas de protección y "de abrigo" (las que llevan adelante cuando excepcionalmente lo/as niño/as deben ser -temporal o permanentemente- separados de su medio familiar). De allí que sea a quienes los miembros de la organización reconocen como interlocutores para el trabajo territorial.

(*) Nota: aunque la Ley Nacional de 2005 prevé la creación de la figura del *Defensor de los derechos de niños, niñas y adolescentes*, el reciente nombramiento de Marisa Graham (tras 14 años de sancionada la ley) da cuenta también de la escasa relevancia que tiene aún el tema de la niñez en la agenda pública.

¹⁵⁴La ubicación de los terrenos de la escuela primaria en el Municipio de General Rodríguez y de los de la secundaria y el proyecto productivo en el Municipio de Luján les permiten moverse en articulación con ambas gestiones.

"Hay que considerar que las condiciones de vida de las familias, de los pibes de esas familias, cambiaron mucho desde los 90... por ahí ya son dos, tres o cuatro generaciones que no vieron trabajar al padre... ¿sabes cómo afecta eso a la formación de los pibes? Acá la solución es generar laburo genuino..." (entrevista a referente, 2015)

"Las condiciones de vida de los pibes en los barrios cambiaron muchísimo... por ejemplo antes era claro el límite con la policía... el rati era el enemigo... hoy, por ahí es el que le da guita fácil o el que lo obliga a trabajar para mantenerse con vida¹⁵⁵. Otro tema terrible es el de la droga, que también se ha vuelto una forma de conseguir dinero fácil y rápido... todas formas para las que la vida de los pibes no vale nada (...) y han transformado los barrios en 'cárceles a cielo abierto' de donde los pibes pobres no pueden salir" (entrevista a referente, 2014)

Lo que deja entrever que la discusión "de fondo" respecto de las desigualdades es con el modelo de desarrollo capitalista y el lugar que en él ocupan particularmente los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (como los *hijos de la clase trabajadora*)

"No habrá cambio en el capitalismo (...) la única manera de lograr una sociedad distinta es a través del socialismo. No existe un capitalismo más humano, el capitalismo fabrica la pobreza y los pibes en la calle" (Alberto Morlachetti en CTA, 2013)

"No hay Estado ausente, el Estado ¡está presente!... pero hay que ver que destina quince mil millones de pesos a la AUH y setenta mil millones a subsidiar empresas" (comentario de educador, conversación en encuentro de formación, 2013)

"La pelea por los pibes, es la pelea por la clase... fijate que se habla de beneficiarios, ya no más de trabajadores" (conversación con referente, 2014)

"La idea del productivo no tiene que ver solamente con proveernos de los alimentos que necesitamos para el Hogar... también es mostrarle a los pibes otras formas de vida, de trabajo en el campo, de construcción colectiva... cuestiones centrales para formarlos como trabajadores, para mostrarles que es posible vivir de otras formas que las que nos muestran a diario, que ellos

¹⁵⁵ El caso de desaparición y asesinato de Luciano Arruga es paradigmático al respecto y da muestra de algunos de los mecanismos con los que la Policía Bonaerense condiciona la vida de los pibes de sectores populares.

también pueden construir esa otra sociedad con lugar para todos"
(conversación con referente, 2015)

Recuperando estos sentidos en juego, y atendiendo a los objetivos de la investigación, analizaremos a continuación, cómo todas estas cuestiones fueron influyendo en la construcción y consolidación de la escuela de la organización, en las demandas que esta expresa respecto de lo escolar, lo educativo y de lo contextual, en las discusiones que se abrieron respecto de las articulaciones entre desigualdades y educación.

Disputas por el sentido de lo educativo: notas para pensar el caso de Runa

Comprender las preguntas abiertas por la experiencia educativa de la organización supone trascender una mirada romántica sobre su escuela. Es decir, implica inscribir el proyecto educativo en la historia de la organización, reconstruir las marchas y contramarchas de la experiencia, recuperar -al menos en parte- la densa trama de sentidos que circulan en ella y analizarla en el marco de una disputa hegemónica en el campo pedagógico. Porque, más allá de la riqueza que tiene esta escuela como caso, su potencia radica en las lecturas que nos permite hacer respecto de las articulaciones contingentes que se establecen entre desigualdades y derecho a la educación.

Cuando comienza a organizarse el proyecto de la escuela propia, los miembros de la organización aprovechan la situación como una oportunidad para volver a conversar con las familias del barrio e invitarlas a sumarse a una experiencia centrada en el cuidado de los chicos y las chicas del barrio. Pero las respuestas inesperadas con que se fueron encontrando los llevaron a profundizar sus discusiones:

"La verdad es que los vecinos al principio, no nos miraban con 'buenos ojos'. Dirían ¿qué escuela van a hacer estos con esos quilomberos? (en alusión a los chicos y chicas que vivían en el Hogar) y seguían cruzando la ruta para mandar a sus hijos a la escuela del Estado" (entrevista con referente, mayo de 2012)

"Cuando arrancamos, la verdad es que desestimamos cuán fuerte era el mandato, el imaginario de la escuela. Nos pasó con los propios compañeros... había una compañera de la organización que traía a su hijo "bardo", pero su hija "normal" iba a otra escuela" (entrevista con referente, mayo de 2012)

Estos comentarios muestran escenas que les permitieron reconocer la importancia de ese "imaginario"¹⁵⁶ y reflexionar sobre su relación con un conjunto de ideas que circulan en el campo social respecto de la función de las escuelas, del papel de lo educativo en relación con un proyecto de sociedad, con el lugar que las infancias tienen en ese proyecto, con lo que se espera que pase cuando los chicos van a la escuela¹⁵⁷. Al mismo tiempo nos muestra que, si bien la organización disputa algunos de los sentidos ligados a ese mandato o imaginario, también asume como propias algunas de esas ideas asociadas a él. Es el caso, por ejemplo, de la importancia que asignan los miembros de la organización a la escolaridad (y a la educación, en general) en la vida de los niños y niñas:

"Cuando discutíamos sobre la asistencia de los pibes a la escuela del barrio, no lo hacíamos en un sentido desescolarizante... lo que queríamos es que para ellos la escuela fuera un lugar significativo" (entrevista a referente, mayo de 2012)

(En la conversación con los chicos y chicas de Runa) *"Si no vas a la escuela, no sos nadie", "quiero irme ya al campo"* (por la escuela secundaria de la organización), *"hay que terminar la escuela, como sea, es un desafío a muerte"* (notas del cuaderno de campo, 2012)

Como ya mencioné, la *preocupación por la infancia* es la que define las prioridades de la organización y sus modos de intervención. Es en ese sentido que las formas, tiempos y dinámicas que asume la *escuelita* surgen de las mismas inquietudes que aparecen en el proceso de acompañamiento de los pibes y las pibas del Hogar convivencial.

"El derecho a la educación no está dado por ir a la escuela... si no aprendes, si da lo mismo con lo que te pasa como pibe, ¿de qué derechos estamos hablando?" (conversación con educador, 2013)

¹⁵⁶ El referente hace alusión a la centralidad que tiene para las familias (de todos los sectores sociales) la cuestión de la escolarización de los niños y a los distintos tipos de estrategias que estas despliegan para seleccionar "la mejor escuela a su alcance". Este tema ha sido investigado recurrentemente: entre otros, pueden leerse los trabajos de Neufeld (2000), Veleda (2007) o Zlieger (2007) al respecto.

¹⁵⁷ Me refiero a ideas que funcionan como significantes en disputa y que, aunque se asocien sentidos contradictorios entre sí cuentan con fuerte consenso social y apuntan a reforzar la mirada de la escuela como una institución altamente valorada (más allá de lo que ocurra en sus "día a día"). Por ejemplo al fuerte sentido atribuido a la educación como posibilidad de ascenso social o la escolarización como principal vía de acceso (Cerletti, 2005) o a la importancia de ciertos contenidos o destrezas que la escuela "debe" enseñar para dar herramientas a las "generaciones futuras" (que va mas allá incluso de las concepción sobre la infancia en tanto "objetos de educación" o como "sujetos en formación").

Fueron las situaciones que afrontaron a diario (dentro de la escuela del barrio o en esas conversaciones con vecinos o entre compañeros) las que los llevaron a complejizar rápidamente la idea inicial sobre que *el derecho a la educación se cumple cuando los chicos y las chicas aprenden*: ¿qué es lo que querían enseñar?, ¿qué lo que había que aprender?, ¿quiénes serían los educadores?, ¿había elementos de las escuelas públicas estatales para sostener en su proyecto?, ¿qué formas tenía que adoptar su escuela para incluir las historias de vida de sus niños y niñas? ¿y para hacerla significativa para ellos? Y si bien el proyecto se encontró con los mismos límites que imponían las condiciones en las que llevan adelante la vida cotidiana de la organización, se comenzaron a ensayar respuestas.

Como se desprende del capítulo anterior, y en sintonía con lo que ocurre en otras experiencias educativas desarrolladas por organizaciones sociales¹⁵⁸, una de las discusiones que abre este proceso es quiénes son los educadores y qué formación tienen que tener. Como fue descripto, desde un inicio la definición fue bastante amplia ya que los educadores fueron quienes *tenían un saber para transmitir*. Pero esta perspectiva sufrió modificaciones con el transcurso del tiempo y el recorrido hecho. Se puede observar que, con el afianzamiento del proyecto (y con la dinámica de reflexión permanente que se dan sobre las prácticas cotidianas), las educadoras y los educadores de la escuela primaria se fueron *profesionalizando*. Es decir, se fueron formando y titulando como docentes¹⁵⁹. Y, más allá de que esta cuestión aparece en la experiencia de otras organizaciones como uno de los puntos álgidos en la discusión con el Estado por el reconocimiento de las escuelas y por el nombramiento de docentes, en este caso este proceso aparece ligado a una *preocupación propia* de los educadores por cómo mejorar las prácticas y de la organización por ofrecer "la *mejor escuela posible*".

"La escuela es un colectivo de trabajo, cada uno de nosotros en ese colectivo, tiene un rol y ese rol también es ir creciendo día a día como profesional y como educador popular porque nuestro crecimiento nos va a ser que nuestro colectivo crezca. Si yo soy el mismo educador que arranqué hace diez años

¹⁵⁸ Como son los Bachilleratos populares, la Escuela agroecológica del MOCASE o muchos de los jardines comunitarios desarrollados en el conurbano bonaerense.

¹⁵⁹ Más allá de los cambios en el plantel docente ya mencionados en el capítulo anterior, se produjo un movimiento respecto de la valoración de la formación de los educadores a cargo de la escuela primaria. Esto no implica la exclusión de otros educadores, pero asocia el "*crecimiento del proyecto pedagógico*" a la formación docente del equipo.

atrás en la escuela... y me tienen que pegar un tiro, me tienen que matar. Ahora si a la par seguimos creciendo todos, es de seguro que la escuela va a ser mucho mejor y ese es un rol que tenemos todos, ir creciendo día a día" (entrevista con Director, 2016)

"Estos espacios de formación son un lugar donde todos crecemos día a día, ahora, ese es un compromiso que debemos de asumir. El que no puede hacerlo estudiando en un lugar, deberá de estudiar en su casa porque la verdad es que el día de hoy internet a socializado el conocimiento para todos, digo, ya no hay excusas, todos podemos socializar los conocimientos que tenemos y esa ambición personal va a ser que el colectivo crezca y eso es fundamental para ser educadores populares y para ir mejorando nuestras prácticas, porque la realidad dice que nuestra casa, el laburo, el espacio de militancia así lo requieren" (Director de la primaria, encuentro de formación para educadores populares, 2017)

Estrechamente ligados a la cuestión de la profesionalización docente aparecen otros elementos a considerar. Por una parte las relaciones que se establecen, en este caso, entre el proyecto político pedagógico de la escuela y la vida cotidiana de la organización. Durante la primer parte del trabajo de campo, estas cuestiones aparecían superpuestas de tal modo que -en ocasiones- resultaba complejo establecer los límites entre la escuela y la casa (el lugar donde viven los chicos y las chicas del Hogar) o los tiempos "específicamente escolares"¹⁶⁰. A partir del cambio de educadoras a cargo de la escuela primaria, se pueden observar más nítidamente los tiempos y actividades estrictamente ligados al trabajo pedagógico escolar¹⁶¹.

Por otra parte también se evidencian algunas posiciones docentes que, aunque podrían aparecer como "contradictorias", desde la perspectiva de investigación asumida entendemos en términos de disputa por la definición de sentidos sobre la figura de los docentes/educadores. Me refiero puntualmente a una tensión entre

¹⁶⁰ "Media mañana, estaba en el aula de los más grandes y había una discusión sobre un tema que no se entendía muy bien. Aparece Don Soria (el cocinero) y comenta que le falta algo (¿aceite?) para terminar de preparar la comida, le pregunta a la maestra quién puede ir hasta el almacén. La maestra le pide a Pancho (quien también fue, la primera vez que vine, a buscarme en bici hasta la estación a media mañana) que vaya. ¿No hay nadie más que se pueda ocupar de ese tema? ¿Qué pasa con las explicaciones que da la maestra en ese momento? ¿Cómo recupera él los intercambios que se hagan durante su ausencia?" (Notas de mi cuaderno de campo, 2012)

¹⁶¹ En las fotos que se presentan en el Anexo 1, se pueden observar algunos de los trabajos realizados por los chicos de la escuela en el marco de distintos proyectos anuales.

reconocerse como *trabajador de la educación* y la *posición militante*¹⁶² que asumen todos los educadores de Runa (cuestión que aparece como invariante a lo largo del trabajo de campo). Participar de esta escuela es formar parte de un proyecto social que tiene como prioridad el cuidado de la infancia y eso implica, entre otras cosas, un acuerdo implícito según el que "*en esta escuela no se hacen paros docentes*"¹⁶³, las clases se suspenden solo por actividades gremiales planificadas en función de los chicos (ya que están son comprendidas como parte de su formación como sujetos políticos¹⁶⁴). Esta postura desestabiliza lecturas que analizan el trabajo docente a partir del par profesional/militante como contrapuesto y muestra nuevas posiciones en el campo pedagógico que permiten abrir nuevas preguntas: *¿cuál es el vínculo que se establece entre el proyecto político pedagógico de la organización y las formas de protesta o reclamo más habituales de los sindicatos?, ¿cómo se articula esta posición sobre los paros docentes en la escuela propia con su pertenencia a la CTA a?, en el caso de experiencias de trabajo cooperativo o comunitario como las de la escuela ¿el sentido de los paros es redefinido?*. Me parece interesante señalar que la postura asumida por los educadores no solo no los distancia de los reclamos del gremio sino que además les permite discutir, entre otras cosas, un discurso que circula en contra de los paros docentes¹⁶⁵ planteando que "*los pibes no son rehenes de los docentes que pelean por mejorar sus condiciones, son rehenes de un Estado que no cuida a sus trabajadores*".

Otra cuestión importante que aparece como elemento para analizar en relación con la intención de ofrecer "*la mejor escuela posible*", y muy vinculada con la posición de los educadores formados y militantes, tiene que ver con los saberes que se

¹⁶² Militante en relación a su compromiso con la perspectiva político pedagógica de la organización, pero también en relación a que, la gran mayoría de los educadores y las educadoras de Runa no cobran por las tareas que desarrollan en la escuela.

¹⁶³ Esta posición asumida por educadores y educadoras de Runa podría abrir otra línea de investigación acerca de las tensiones que -históricamente- existen respecto de las formas de organización, representación y defensa de los derechos laborales de los trabajadores de la educación y su reediciones con trabajadores que se identifican más con su posición militante asociada a otros proyectos políticos colectivos que con las gremiales docentes.

¹⁶⁴ Me refiero la participación en Marchas (como las del Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia u otras organizadas para hacer algún reclamo, como las de la Campaña "No a la baja") o a encuentros/espacios de formación con otras organizaciones populares (como el Congreso de los Pibes, que se organizó en distintas etapas a lo largo de varios meses en 2016)

¹⁶⁵ Es un discurso mayormente sostenido por el Estado (aunque con cierto nivel de adhesión de distintos sectores de la sociedad) que cuestiona el paro docente como forma de defensa de los derechos laborales y lo enuncia en tensión directa con el derecho a la educación estableciendo una relación directa entre hacer paro y tomar los chicos "como rehenes". Al respecto se puede leer el artículo de Pajón (2019)

abordan en el trabajo escolar. Más allá de que el equipo docente trabaja los contenidos nodales del nivel, definidos en el diseño curricular de la jurisdicción, resulta disruptiva la forma de trabajarlos: todos los temas suponen una *perspectiva política explícita*¹⁶⁶. Si bien la mirada teórico-metodológica adoptada respecto del campo pedagógico evidencia que la cuestión del conocimiento es siempre una cuestión política que visibiliza relaciones de saber y poder (Lander, 2005; Suarez, 2008, 2011), el caso indagado muestra una articulación permanentemente expuesta entre *el carácter político y el pedagógico* de la propuesta. Esto alude a que la educación, en este marco, "no se restringe al aprendizaje de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas e instrumentos pedagógicos" (Gohn, 1992: 17). La centralidad de lo educativo en la escuela de Runa se vincula con las dimensiones de la organización política, de la cultura política y de la inserción espacial, conformando una práctica integrada que implica la adquisición de una *conciencia crítica* (en términos freireanos) sobre los derechos y los deberes de los sujetos, la organización de la acción colectiva, la recuperación de luchas pasadas que orientan la construcción del movimiento, la apropiación de espacios para la participación, la deliberación y la toma de decisiones conjuntas.

"Cuando hablamos de educación popular, nosotros que tenemos una escuela, nos hemos dado cuenta que la escuela te tiene que enseñar a alfabetizarte en la lecto-escritura, en las prácticas del lenguaje y alfabetizarte en las nociones matemáticas básicas, pero también consideramos que la escuela debe alfabetizarse políticamente, hacerlo apto al chico, de por sí, del análisis y la reflexión. Para eso hemos encontrado diferentes caminos, la asamblea es uno de los caminos de lleno que nos ponen al toque para hablar de los problemas. ¿Qué es la asamblea? Nosotros arrancamos todos los días, izamos la bandera, izamos la Wiphala y hablamos de lo que ha pasado durante el día. Eso hace

¹⁶⁶ A modo de ejemplo, podría citarse el trabajo sobre distintas "personalidades" destacadas que incluyó para el área de Prácticas del Lenguaje y de Ciencias Sociales el acercamiento a la vida y obra de Dardo Dorrónzoro (un poeta y herrero lujanense desaparecido durante la última Dictadura cívico- militar en nuestro país). Esto supuso, no solamente conocer el contenido del trabajo de este autor sino vincular su posición política con las condiciones de vida generadas por el gobierno militar después del golpe de estado de 1976. Otras personalidades elegidas por los docentes para el proyecto anual fueron Nora Cortiñas (Madre de Plaza de Mayo) y Evo Morales (Presidente de la República Plurinacional de Bolivia) lo que da cuenta de la intencionalidad político-pedagógica de recuperar ciertas discusiones sobre distintos tipos de opresiones sufridas por los pueblos de nuestro continente. Este trabajo puede observarse en las fotos del Anexo 1 (Acto de fin de año, 2018)

Podría considerarse también el trabajo realizado para participar del Congreso de los Pibes (de 2016) que supuso una indagación sobre los Derechos de los Niños y sobre las formas de gobierno (y la división de Poderes), la construcción de un "estado de situación" construido por los propios niños desde su experiencia y la participación en distintas instancias de encuentro con chicos y chicas de otras organizaciones donde se intercambiaban diagnósticos y se construían propuestas. Ver fotos sobre el Congreso de los Pibes

también que el chico tome conciencia de que es fundamental entender los temas de la política, hacer lo didáctico más político y lo político más didáctico. El salón no tiene que ser un sindicato, no, ahora si yo voy a hablar de la vaca y a quince kilómetros de donde tenemos la escuela hubo una curtiembre en donde se inundó el río con plomo... Yo le tengo que dar al chico que también la vaca produce cuero y que la producción de ese cuero le envenenó el río y las napas de la cual estamos tomando el agua. Si hablamos de la leche, ya que seguimos con la vaca, tenemos a La Serenísima nosotros a cinco kilómetros de la escuela y La Serenísima ha degenerado toda la napa por la gran extracción que ha tenido durante todo este tiempo. Nosotros al chico, cuando hablamos de la vaca, cuando hablamos de la leche, tenemos que decirle también que hay una fábrica... Y así con todos los contenidos. Siempre tratar de buscar la beta para buscar los contenidos de una forma más política, no solo darle la copa de leche al nene, porque no sirve de nada... Nos hemos mandado cinco millones de cagadas, mandándole, hablándole de un montón de cuestiones políticas y nos hemos dado cuenta que el camino era otro, nos hemos dado cuenta que el camino era buscar la beta política por ese lado. Por el lado de los contenidos que nosotros le estábamos dando todos los días a los chicos, a veces nos sale mejor, a veces nos sale peor, a veces no nos sale y a veces nos sale re bien. (entrevista con el Director, 2017)

Esta forma de trabajar con los contenidos curriculares, la forma de enseñarlos y de entramarlos con su escena local, con los problemas del barrio, está en íntima relación con la posición política que asumen los educadores de la escuela:

*(luego de trabajar con historietas sobre el tema de las Guerras Mundiales)
"...cada vez que alguien se dirige a ustedes, ustedes tienen que tratar de ver qué les están pidiendo, de qué forma esperan que se comporten... Eso es lo primero, lo segundo es ver si ustedes están o no de acuerdo con eso que se les dice... quizás, ojalá que no, pero quizás los están convocando para que defiendan ideas que no son las suyas, lo que ustedes tienen que pensar siempre es sí, aquello para lo cual se los convoca, aquello que les piden, ese comportamiento que reclaman de ustedes tiene o no que ver con sus propios intereses... sería muy terrible que ustedes vayan a pelear a guerras que no son las suyas, sería muy feo que, como pasó en la primera historia, ustedes se terminen enfrentando a personas con las cuales en realidad podrían compartir mucho y ser amigos... esa es un poquito la idea de hablar de esto de la guerra... alguno quiere hacer alguna pregunta o decir algo?" (observación de clase de un educador, 2012)*

Que se encuentra ligada al mismo tiempo a una perspectiva sobre su responsabilidad como docentes y como adultos:

"Nosotros nunca vamos a resignar nuestro rol docente cuando hablamos de educación popular. La educación popular es tener en cuenta los aprendizajes de los chicos como base fundacional de los nuevos aprendizajes siempre. Lo fundamental es lo que cada uno de los chicos saben porque con lo que saben van a construir lo que no saben. Ahora nosotros tenemos un rol docente, ese rol nosotros no lo vamos a resignar bajo ningún aspecto. Hacer educación popular es también hacerse cargo del rol docente, eso no hay que perderlo y nosotros desde que arrancamos el primer día en la escuela hasta ahora no lo hemos resignado. Lo hemos modificado a partir de los errores, siempre se cambia a partir de los errores" (conversación con educador, 2012)

"Demos por sentado esa pregunta (sobre qué pasó, por qué alguien está enojado o por qué hubo una pelea). Y metámonos en los problemas que tienen en la casa, interpelémoslos... Interpelémoslos para que hablen, para que puedan decirnos lo que les está pasando y de alguna manera se liberen, porque la realidad es que la mayoría de los problemas que tienen los chicos es por problemas mayores y no porque "él le sacó el lápiz". Ese no es el problema, ese es el desencadenante que lo hizo estallar. Ahora el problema de fondo es otro, es mucho más grave y muchas veces es desolador pero es con los que nos toca jugar" (conversación con educador, 2015)

Los elementos expuestos nos muestran que el *compromiso militante* de los educadores de Runa con el proyecto político- pedagógico que sostiene la escuela supone a la vez un *compromiso afectivo* con los niños y niñas de la organización (que ellos identifican como "*pedagogía de la ternura*")

" (...) También hablé de amor, digo, cuando hablamos del amor, hablamos del abrazo, como hoy hablaba del abrazo yo veía muchos de nuestros compañeros que siempre nos han mostrado el camino de dar un abrazo a un compañero. El abrazo ese dice muchas más cosas que las palabras no pueden llegar y a veces no hay que decir nada si no sólo dar un abrazo y es buenísimo. (...) los chicos se dan cuenta cuando hay un abrazo con amor (...) Y a lo largo de los años hemos salido de situaciones recontra traumáticas con un abrazo, no con otra cosa" (conversación con educador, 2015)

Si bien el tema de las emociones o de la afectividad en la relación educativa no es nuevo, viene ganando espacio tanto en el espacio de las investigaciones académicas como en el discurso público¹⁶⁷. Esto permite apreciar una diversidad de significados e interpretaciones que circulan dentro del campo pedagógico, lo que habilita la pregunta por los sentidos -en torno a lo afectivo- que se juegan en esa "*pedagogía de la ternura*". Siguiendo a Abramowski se puede comprender que no se trata de un amor ligado a la carencia, la fragilidad o el déficit, un amor *a los más débiles, los menos hábiles, los menos queridos* (Cornú, 2006), sino que es un *amor político*, en tanto supone el reconocimiento de la infancia como un otro, como un "*compañerito*", como un *sujeto de derechos*.

En esa misma línea es posible identificar otro punto de tensión hacia en el campo pedagógico: la *lógica de construcción colectiva* con la que se trabaja a diario en esta escuela. Esta forma de organizar las actividades¹⁶⁸ intenta construir una *propuesta pedagógica integral* que permite articular la perspectiva política de la organización, la propuesta pedagógica de la escuela y la situación particular de cada niño y niña de Runa. En este sentido, la experiencia cotidiana se vuelve *principio educativo* (Zibecchi, 2004) a la vez que ubica e interpela a cada uno de los pibes y las pibas como *sujeto político*. Es decir, al mismo tiempo que se desarrolla la escuela (como espacio propio para la formación de la infancia y la juventud), la participación en las marchas, en las asambleas, en el encuentro con otros niños, niñas y organizaciones populares para el cuidado de la infancia constituyen también momentos privilegiados de aprendizaje colectivo, de construcción del mismo movimiento y de las subjetividades de sus participantes. Al decir de Rockwell (1995), es el conjunto de prácticas cotidianas resultantes lo que constituye el contexto formativo real para los sujetos que en ellas participan. Y con esta construcción la escuela de la organización garantiza el derecho a la educación de sus pibes y pibas (en los términos que ya quedaron planteados: vinculado a los aprendizajes y a la inclusión de la infancia como sujeto político). Porque en Runa la forma de agrupamiento de los estudiantes, los espacios y tiempos

¹⁶⁷ Ana Abramowski (2010) plantea que desde la Antigüedad hasta nuestros días las pasiones fueron adquiriendo diferentes signos pero que -fundamentalmente a partir de la influencia de la doctrina cristiana y de la lógica de la Modernidad- se construyó y consolidó el binomio razón/ pasiones otorgando a estas últimas un status negativo. El desarrollo posterior de diverso tipo de perspectivas permitieron problematizar de otras formas esa relación y la importancia del papel de las emociones tanto en la construcción de la subjetividad como en la consolidación de mecanismos de disciplinamiento social. Para un acercamiento cronológico y descriptivo a los debates teóricos de las Ciencias Sociales sobre el tema de las emociones, sugiero leer el estudio de Bolaños Florido (2016)

¹⁶⁸ Ya sea, como se describió en el capítulo anterior, el desarrollo de trabajos en equipo, el uso de útiles "que son de todos" o las asambleas escolares como forma de tomar decisiones colectivas.

de enseñanza, los contenidos y la forma de transmitirlos, la evaluación y la promoción se construyen a partir de esa *pedagogía de la ternura* que pone a los pibes y pibas en el centro, como sujetos de cuidado, como sujetos de derecho y políticos.

"Los niños son el futuro, pero hay que educarlos ahora para que aprendan lo que les hace falta hoy, no solo para el futuro" (comentario de referente, Congreso de los Pibes, 2016)

"Estamos tratando de que el niño, el pibe, tome conciencia de que él es el único que puede cambiar su realidad, por medio de la toma de conciencia y por medio del reclamo legítimo de sus derechos" (conversación con educador, 2015)

"Cuando decimos la escuela, hablamos de los pibes... para nosotros la escuela no es una institución sino que tiene que ver directamente con la construcción de la vida digna de nuestros pibes. Esto significa que los pibes llegan todos los días y, además de que desayunan, almuerzan porque tienen doble jornada, doble escolaridad, además lo que tienen básicamente es un futuro, es la visibilidad de poder construir un futuro digno" (entrevista a referente de la organización, septiembre 2015)

Por último quisiera señalar que analizar la experiencia de la organización en su recorrido histórico, en su trama local y desde la perspectiva de los sujetos que construyen cotidianamente la escuela, permite también reconocer el dinamismo de las posiciones que se van asumiendo. La disputa hegemónica por los sentidos de la educación supone apropiaciones, resignificaciones, resistencias, que no son fijas ni están dadas de una vez para siempre, sino que muestran los movimientos que se van produciendo dentro del campo pedagógico. En este sentido, resulta interesante recuperar un las palabras de uno de los educadores de Runa en la Escuela de Formación para Educadores Populares (organizada por el Encuentro Niñez y Territorio, en 2017¹⁶⁹):

"Creo también que por esa matriz que tienen las escuelas, por ese mandato que tiene las escuelas, es difícil esa búsqueda ...ese movimiento hacia afuera... es difícil que la escuela lo pueda hacer, es un esfuerzo bastante grande, por sus propios mandatos, por cómo está armado el sistema."

¹⁶⁹ Si bien esta tesis propone como período de análisis de la experiencia educativa de la organización los años 2012-2016, se incluyen algunos fragmentos de la Escuela de Formación política para educadores populares (realizada en 2017) porque es la primera vez que este espacio se abre a educadores que no necesariamente trabajan en organizaciones populares (lo que evidencia un cambio en la definición sobre quienes son considerados "educadores populares"). De esta Escuela participan numerosos docentes de escuelas públicas del Estado y/o de programas estatales (nacionales o jurisdiccionales) que acompañan la escolaridad, lo que permite observar preocupaciones comunes y enriquecer los debates.

Entonces las organizaciones que laburamos en el territorio con los pibes, las pibas las que por ahí tienen que dar ese paso hacia la escuela. Decir 'estamos acá' y que la escuela pueda ver que esa organización no le está compitiendo, no es un enemigo, sino todo lo contrario, un compañero, una compañera en el cual la escuela puede apoyarse.(...) Seguramente las experiencias serán muy diversas, se van a encontrar con escuelas muy cerradas, con escuelas temerosas, con escuelas soberbias pero también se van a empezar a encontrar con escuelas, con compañeras, con compañeros que van a poder ver ese texto, que van a poder ver esa situación de par, de compañeros. Por eso le decía esto a la compañera: a veces desde las escuelas no se ve, entonces tal vez hay que empezar a cambiarle el sentido a la puerta y empezar a empujarla desde afuera para que se abra y tal vez desde ese ejercicio hoy las escuelas que están cerradas empiezan a abrirse y que puedan inclusive sentirse interpeladas positivamente a partir de un comentario de alguien que hace apoyo escolar o que está trabajando en un merendero, que esté trabajando en un comedor, en una organización..." (Director de la primaria, 2017)

Este fragmento de la exposición, y el contexto en que fue enunciado, muestra un movimiento importante de los educadores de Runa respecto de las escuelas públicas del Estado y de las posibles articulaciones que pudieran establecerse con los "*compañeros docentes*". Este reposicionamiento se vincula, a su vez, con el reconocimiento de los cambios de posición que se produjeron también dentro de las escuelas del Estado en la disputa por los sentidos de lo escolar. Y aquí cabe aclarar que, si bien esta siempre estuvo abierta dentro de las escuelas estatales¹⁷⁰, resulta muy significativo el despliegue de múltiples experiencias escolares vinculadas al "horizonte de inclusión e igualdad" que se sostuvieron en el contexto de las políticas educativas desarrolladas entre 2003 y 2015¹⁷¹.

Los movimientos del Estado y el despliegue de las *políticas de inclusión* abrieron espacios donde maestros y maestras de la escuela pública estatal también pudieron recuperar las ideas y las formas de trabajo de la educación popular, favoreciendo una serie de reacomodamientos que se produjeron dentro del campo pedagógico. Esto que permite observar la potencialidad pedagógica de las nuevas e incipientes

¹⁷⁰ Podrían mencionarse las experiencias desarrolladas por las hermanas Cossettini o las del Maestro Luis Iglesias, a modo de ejemplo de esa disputa por los sentidos de lo educativo.

¹⁷¹ Diversos estudios han trabajado sobre experiencias realizadas en las escuelas estatales en ese período. Por el abordaje teórico metodológico que utilizaron, me han resultado muy significativos para el desarrollo de esta tesis el trabajo de Vassiliades (2012) hecho en escuelas del Gran La Plata y el trabajo de Redondo (2019) hecho en la "*escuela con los pies en el aire*" (ubicada en La Matanza).

articulaciones que se establecen entre experiencias educativas a partir de su carácter *popular alternativo* que se localizan tanto fuera como dentro de las escuelas estatales y podrían articularse para la disputa por el sentido de lo escolar. Las preguntas abiertas en torno a la infancia, al derecho a la educación y las desigualdades, la decisión de sostener una pedagogía que recupera su *dimensión política*, la postura que asumen para construir *lo común* basada en la igualdad radical de las inteligencias (Ranciere, ob.cit.) pueden constituirse en elementos nodales para una articulación - entre la escuela de la organización y docentes de las escuelas estatales- con capacidad de interpelar configuraciones discursivas establecidas, de disputar sentidos de *lo educativo* y de mostrar otras relaciones posibles entre derechos y desigualdades.

Reflexiones finales

***Derecho a la educación y desigualdades:
articulaciones complejas, respuestas contingentes***

“El abordaje de la historia y las clases subalternas desde una pregunta por el proceso histórico político es fundamental para los que sostenemos la imperiosa necesidad de superar el orden de dominación actual y avanzar hacia formas de organización social basadas en criterios de justicia social. Para esto no basta con la imaginación de mundos posibles y deseables, sino que se requiere del trabajo de reconstrucción de la historicidad condensada en los sujetos sociales que disputan la construcción del orden y los proyectos sociales. De esta manera la preocupación por los sujetos y movimientos colectivos rebasa la motivación académica para anclarse en una necesidad política que se pregunta por la capacidad de éstos de transformar la utopía en historia”
(Zemelman, 2001)

La decisión de trabajar con una experiencia educativa desarrollada por una organización popular del conurbano bonaerense responde a una convicción sobre el rol que debe desempeñar la investigación social. Esa *necesidad política* a la que refiere Zemelman nos impele a profundizar una racionalidad científica y política *del sur* (Lander, 2005; Mignolo, 2014; Santos, 2008; Quijano, 2005) que tenga en el centro de sus preocupaciones al ser humano y que se constituya en un aporte para fortalecer procesos sociales emancipatorios.

En ese sentido, entiendo que los procesos desarrollados en y desde los movimientos y organizaciones comunitarios, territoriales, populares ofrecen una vía de acceso para observar lo pedagógico como un espacio histórico y socialmente construido y para comprender las relaciones de saber y de poder que lo atraviesan. En esa misma línea fue que opté por una perspectiva teórico metodológica de enfoque cualitativo e interpretativo que me permitiera recuperar lo particular y lo significativo desde una experiencia local, pero además situarlo en una escala social más amplia constituida por los procesos históricos, políticos, económicos, sociales y pedagógicos que fueron configurando las condiciones para que la escuela de la organización tuviera lugar. Y fue el acercamiento socio- histórico-etnográfico el que me permitió identificar tanto los diversos sentidos que circularon en torno a la organización y su proyecto político pedagógico como los modos en que estos disputan por la configuración histórica y local del campo pedagógico.

El extenso trabajo de campo permitió reconstruir y describir las formas que asumí (y asume) la propuesta educativa desarrollada por Runa; reconocer las demandas que esta expresa respecto de lo escolar y lo educativo y pero también de lo social, lo cultural, lo político, lo económico; examinar las vinculaciones que se establecen entre esta organización comunitaria territorial y otros sujetos, organizaciones sociales e instituciones que intervienen en el campo de las políticas públicas; analizar los modos

en que el desarrollo de esta propuesta pedagógica asume, interpela y/o resignifica sentidos hegemónicos en torno al derecho a la educación y a su relación con las desigualdades.

El estudio en caso me permitió el acercamiento a los complejos procesos de construcción subjetiva y comunitaria que tienen lugar en una experiencia, lo que a su vez permitió acceder a las particulares formas en que procesos, relaciones, sujetos y organizaciones populares configuran experiencias, espacios, tiempos y saberes que ponen en circulación diversos sentidos, que conforman las tramas que configuran los discursos sobre la educación, para dar cuenta del carácter histórico, dinámico, contingente y socialmente construido del campo pedagógico.

Y la importancia de reconocerlo radica en *lo potencial* de las mismas, en que la construcción de conocimiento crítico en pedagogía nos da herramientas para posicionarnos en la disputa hegemónica por los sentidos del derecho a la educación. Porque las condiciones en que tuvieron lugar las preguntas abiertas por las organizaciones populares en nuestro país ha cambiado drásticamente en estos últimos años. Y asistimos hoy a una reedición del *hambre es un crimen* (consigna histórica del Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo) que se evidencia, entre otras cosas, en el escandaloso incremento en la pobreza en nuestro país (Observatorio de la Deuda Social/ UCA, 2019)¹⁷²

El contexto en que terminé de escribir esta tesis evidencia, además, la vitalidad de perspectivas conservadoras y elitistas que suponen derechos para pocos y que disputan activamente en el campo de lo social por la consolidación de ciertos sentidos de lo educativo¹⁷³. Es por ello que se vuelve aún más relevante la recuperación de formas político- pedagógicas profundamente emparentadas con el diálogo y la pregunta, con el reconocimiento de los otros, con el cuidado de la infancia y la

¹⁷² Según este estudio más de 7.000.000 de niños en Argentina sufren de inseguridad alimentaria (es decir, no tienen garantizado el acceso a la alimentación). Cifra que se concentra particularmente en el conurbano bonaerense donde el 63,6% de los niños, niñas y adolescentes son pobres y el 15,4% viven en la indigencia (OBDS/ UCA, ob.cit.)

¹⁷³ Solo a modo de ejemplo sirve recordar algunas expresiones utilizadas por el Presidente de la Nación o la Gobernadora de la Provincia de Buenos Aires. El primero dijo -en función de analizar los resultados de una Evaluación de la Calidad Educativa- que: "*la terrible inequidad de aquel que puede ir a una escuela privada versus a aquel que tiene que caer en la escuela pública*" (Mauricio Macri, marzo de 2017); mientras que María Eugenia Vidal preguntó -ante un auditorio de empresarios reunidos en el Rotary Club- si "*¿es de equidad que durante años hayamos poblado la provincia Buenos Aires de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?*" (mayo de 2018). Estas expresiones evidencian algunos de los posicionamientos restrictivos del gobierno respecto de la educación, de las desigualdades, de los derechos y del propio rol del Estado como garante de los mismos.

juventud, con el respeto por las diferencias, con la construcción de lo común, con lo colectivo y la solidaridad, con la valorización del saber popular, como forma de aportar conocimiento problematizado para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Con sus tensiones y límites, la experiencia indagada nos ofrece pistas por donde seguir pensando la importancia de la experiencia escolar, el valor del vínculo, la fuerza de la construcción colectiva, la necesidad de reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, la potencia pedagógica de las organizaciones populares. Y también evidencia la escuela sigue teniendo la potencia de ser un espacio de encuentro con otros, un espacio que vinculado a proyectos político pedagógicos populares, puede habilitar nuevas articulaciones capaces de disputar sentidos en torno a las desigualdades y de ensayar nuevas respuestas para amplificar el derecho a la educación.

SIGLAS

- **AUH:** Asignación Universal por Hijo para Protección Social
- **ATE:** Asociación de Trabajadores del Estado
- **CTA:** Central de Trabajadores Argentinos
- **CTA A:** Central de Trabajadores Argentinos Autónoma
- **CTERA:** Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
- **DGCyE:** Dirección General de Cultura y Educación
- **DINIECE:** Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
- **DNPS:** Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas
- **ENyT:** Encuentro Niñez y Territorio
- **INDEC:** Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
- **LEN:** Ley de Educación Nacional N°26.206/06
- **LEP:** Ley de Educación Provincial N°13.688/07
- **MEN:** Ministerio de Educación de la Nación
- **POF:** Planta Orgánica Funcional

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación de Trabajadores del Estado/ ATE (2011) Cuadernillo "El hambre de un pueblo. A 10 años de la FRENAP", en Revista *Malas Palabras*. Disponible en <http://www.agenciacta.org/IMG/pdf/70260048-FRENAP-folleto-1.pdf>
- Achilli, E. (1987). "Notas para una antropología de la vida cotidiana". En: *Cuadernos de la Escuela de Antropología*, N° 2, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 5-31.
- Achilli, E. (2000) "Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural" en AA.VV., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*, Rosario, Ceacu-Universidad Nacional de Rosario-
- Achilli, E. (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Agis, E, Cañete, C. y Panigo, D. (2012) *El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina*. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CEIL- CONICET). Disponible en: https://web.archive.org/web/20120710221643/http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/DocumentosSUBWEB/area1/documentos/AUH_en_Argentina.pdf
- Aguiló, V. y Castro García, C. (2012) "La educación en movimiento: las representaciones sociales sobre la educación en el marco de las experiencias escolares de los movimientos sociales". En *III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*, 28 al 30 de Noviembre, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Aguiló, V. y Wahren, J. (2013). "Educación popular y movimientos sociales: los Bachilleratos Populares como campos de experimentación social". Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Althusser, L (1971), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires Editorial Nueva Visión.
- Álvarez Álvarez, C. (2008) "La etnografía como modelo de investigación en educación" en *Gazeta de Antropología*, 24 (1), artículo 10. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/6998>
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. (2012) "La elección del estudio de caso en investigación educativa" en *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Apple, M. (1971), *El currículo oculto y la naturaleza del conflicto*, Intercharge
- Apple, M. (1979), *Idelología y currículum*, Londres. Routledge & Kegan Paul (versión en español: [1986], Madrid: Ediciones Akal)
- Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (2018) Estudio preliminar, en Rockwell , E.: *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

- Arroyo, M. (2003). "Pedagogías em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?". *Revista Currículo sem Fronteiras*. 1, 28-49.
- Baraldo, N. (2009). "Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes", *Revista EccoS*. 1,77-93.
- Baraldo, N. (2010). "Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes". *Revista Cuadernos de educación*. 8, 165-176.
- Barbeito, A. y Lovuolo, R. (1992) *La modernización excluyente*. Buenos Aires: UNICEF- CIEPP- Editorial Losada.
- Baronnet, B. (2010). "Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena". *Revista Sociedade e cultura*. 2, 247-258.
- Baronnet, B. (2011). "La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas". *Revista Decisio*. 1, 39- 43.
- Batallán, G. (1999) "La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile" en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación* N°14, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Colección Cuestión de Educación. Buenos Aires: Paidós
- Batallán, G. y Campanini, S. (2015) " 'Estructura' y 'temporalidad' en el centro de la polémica sobre n metodológicos en la antropología de la educación", en *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6. Nro.9. Págs.109-11
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI. Madrid.
- Beccaria, L. y Galín, P. (2002) *Regulaciones laborales en Argentina. Evaluación y propuestas*. Fundación OSDE- CIEPP. Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1977) *Class, code and control. Towards a theory of educational transmission*. Londres: Routledge & Kegan Paul (en español,1989. *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal)
- Berstein, B. (1990) *La estructura del discurso pedagógico*. Traducido por Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata
- Betto, F. (s/d) *Paulo Freire: una lectura del mundo*. Disponible en: <https://www.nodo50.org/americalibre/anteriores/13/freire13.htm>
- Blaustein, A. L. (2013). "Apropiarse de lo escrito: prácticas de lectura en la clase de Literatura de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos", X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <http://www.aacademica.org/000-038/612>

- Bolaños Florido, L.P. (2016) "El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX". En *Revista de Estudios Sociales*, 55 (January): 178-191. Disponible en: <https://doi.org/10.7440/res55.2016.12>
- Bourdieu, P. (2010) *El campo político*. La Paz (Bolivia): Ediciones Plural
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. Barcelona.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976) *Schooling in capital America*. Nueva York. Basic Books (en español: (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI. México.)
- Boyanovsky Bazán, C. (2010) *El aluvión. Del piquete al gobierno: los movimientos sociales y el kirchnerismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bráncoli, J. (2010) (coord) *Donde hay una necesidad, nace una organización*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Bruno, D., Palumbo, M.M y Mistrorigo, V. (2013b). "La dimensión político pedagógica de los movimientos populares urbanos: un estado de la cuestión". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Nuevos Horizontes, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Buenfil Burgos, R.N. (2010a) *Análisis de Discurso y Educación*. Documento DIE 26. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Disponible en: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/buenfil_burgos_-_ analisis_de_discurso_y_educacion_1.pdf
- Buenfil Burgos, R.N. (2010b) "Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político del discurso", en *Sinéctica. Revista electrónica de educación* (35). Disponible en: <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=998&numero=15165>
- Burgos, A. (2010) "Alternativas educativas en movimientos políticos contra-hegemónicos: las experiencias educativas del MOCASE/VC (Movimiento Campesino de Santiago del Estero)". Ponencia presentada en las *II Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación*. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Caldart, R. S. (2003a). "Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia". *Revista Currículo sem Fronteiras*. 1, 50-59.
- Caldart, R. S. (2000b). "O MST e a formação dos semterra: o movimento social como princípio educativo". En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Caldart, R. S. (2003). "A escola do campo em movimento". *Revista Currículo sem Fronteiras*. 1, 60-81.

- Caldart, R. S. ([2004] 2008). *Pedagogía do Movimento Sem Terra*, San Pablo: Expressão Popular.
- Cantero, G. (2006). "Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones". En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos)orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Cardarelli, G. (2005) (coord.) *Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano. Las buenas prácticas*. UNICEF Argentina.
- Cardarelli, G. (2006) "Las alternativas. Modalidades de atención a la infancia formales y no formales", en Entel, A. *Infancias: varios mundos. Los más chiquitos*. Buenos Aires: Fundación Walter Benjamin.
- Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2008) "Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales". En Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, Sandra (1999). "La infancia como construcción social". En: Carli, Sandra (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Santillana, Buenos Aires, 11-39
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001) "*De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*", Buenos Aires, Kapelusz Editora.
- Castro García, M.C, F. Stratta, F. Puente, F. Longa, J. Wahren, L. Tozzini, L. Ostrower, Paola Rubinsztain (2009), "Abriendo escuelas para luchar. Una experiencia de organización colectiva en el "Bachillerato Popular Simón Rodríguez". En */ Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y movimientos sociales*, Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2005) Familias y educación: práctica y representaciones en torno a la escolarización de los niños. En *Cuadernos de Antropología Social* N° 22, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, págs. 173-188. <http://dx.doi.org/10.34096%2Fcas.i22.4434>
- Claire, K. (1989) *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz: Hisbol.
- Confederación de Trabajadores de la educación de la República Argentina /CTERA . Duhalde, M. y Feldfeber, M. (coords.) (2016) *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.
- Cornú, L. (2006) "Moverse en las preguntas". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires: Del Estante.
- Del Frade, C. (2010) *La marcha grande. A diez años del río místico de la historia argentina*, Buenos Aires: CTA ediciones. Disponible en: <http://ctanacional.org/dev/wp-content/uploads/2015/01/la-marcha-grande.pdf>

- Diez, M. L. (2004) "Reflexiones en torno a la interculturalidad", en *Cuadernos de Antropología Social* N°19, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio, pp.191-213.
- Dolce, G. (2011) "El hambre de un pueblo". En *Revista Malas Palabras*. Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) Área de Comunicación del Instituto de Estudios sobre el Estado y la Participación (IDEP)
- Dorado, A., Echegaray, R. y Ruiz, C. (2010). "La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares". Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos "Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa", Universidad Nacional de Córdoba.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2008) "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas". En Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I.(2004), "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista", en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago.
- Dussel, E. (2005). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, I. (2016) "El rol de las organizaciones sociales en las políticas de inclusión socioeducativa (1991-2015)" en *Repensar la inclusión social. Políticas públicas y sociedad civil en Argentina (1991-2016)*. Fundación Tzedaká: Buenos Aires.
- Dussel, I. y Thisted, S. (1995) *La descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires*. Serie de Documentos e informes de investigación. Programa Buenos Aires, FLACSO.
- Edo, M. y Marchionni, M. (marzo-2018). *El impacto de la AUH en la educación: más allá de la asistencia escolar*. En FOCO ECONÓMICO. Disponible en: <http://focoeconomico.org/2018/03/28/el-impacto-de-la-auh-en-la-educacion-mas-alla-de-la-asistencia-escolar/>
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e Historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Fassin, D. (2018) *Por una repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Feldfeber, M. (2003) "Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina." En Feldfeber, M. (comp.) *Los*

sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal? Buenos Aires: Novedades Educativas.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011, abril/junio) "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'" en *Revista Educação & Sociedade*, vol. 32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012) "Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2012)", en Feldfeber, M y Gluz, N. (coords.) *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO Buenos Aires y Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad de Buenos Aires.

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018) *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.

Fitoussi, J.P. y Rosanvallon, P. (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Flores, T. (2002). *De la culpa a la autogestión. Un recorrido del Movimiento de Trabajadores Desocupados de La Matanza*. Buenos Aires: MTD Editora.

Foglia, C. y De Paula, M. (2017) "*Una mirada al Sistema de Promoción y Protección de la Niñez y la Adolescencia en el Conurbano bonaerense*". Observatorio del Conurbano Bonaerense- Universidad de General Sarmiento.

Foley, D. (2004) "El indígena silencioso como una producción cultural", en *Cuadernos de Antropología Social* N°19, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio, pp.11-28.

Forni, P. (2001) "Las redes Inter-organizacionales y el desarrollo de las ONGs de base. Estudios de caso en el Gran Buenos Aires durante la década del "90", en *Organizacoes & Sociedade*, Escola de Administracao da Universidade Federal da Bahia, Salvador, v.8 – n.20, Janeiro-Abril.

Forni, P. (2004, septiembre) *Prácticas organizativas, patrones de articulación y desarrollo de las organizaciones comunitarias de base. Estudios de caso en barrios de la Matanza*. Serie Documentos de Trabajo N° 029, IDICSO – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador.

Fontdevile, Pablo (2015). *Tecnología y Estado. Los derechos sociales en Argentina 2003-2015*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Freire, P. ([1970] 2006). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1993) *Política y educación: ensayos*. Sao Paulo: Cortez.

Freire, P. ([1996] 2011) *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2010) *Por una pedagogía de la pregunta*. En conversación con Antonio Faundez. Ediciones CREC.
- Frigerio, G. (2007) "Argumentos para ampliar lo pensable", en Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante, pp. 320-335.
- García Linera, A. (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- Geertz, C. (1994, en español) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós editorial.
- Gentili, P. y Frigotto, G. (2000) (comps.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Giroux, H. (1992) *"Teoría y resistencia en educación"*, México, Siglo XXI Editores.
- Gluz, N. (2007). "Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas". Ponencia presentada en el Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Série Cadernos ANPAE, 4, Porto Alegre, Brasil.
- Gluz, N. (2009) "De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales." En: Feldfeber, M. (dir.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique-UBA.
- Gluz, N. (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas en movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gluz, N., Burgos, A. y Karolinsky, M. (2008a). "*Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía*". Ponencia presentada en V Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata. Departamento de Sociología, Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata.
- Gluz, N., Burgos, A. y Karolinsky, M. (2008b). "*Movimientos sociales, educación popular y escolarización oficial: la autonomía en cuestión*". Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gluz, N., Karolinski, M. y Rodríguez Moyano, I. (2014) "Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)", en Gluz, N. *et al. Avances y desafíos en políticas públicas educativas : análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*. Buenos Aires: CLACSO. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140627050021/AvancesyDesafios.pdf>

- Gluz N. y Rodríguez Moyano, I. (2011) "Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la asignación universal por hijo (AUH) en la provincia de Buenos Aires".
En: http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2013) "Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la Provincia de Buenos Aires", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, N° 21.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Morata
- Gohn, M. G. [1992] (2009). *Movimentos Sociais e educação*. San Pablo: Cortez.
- González Velasco, L. y otros (2007). *Es barrios con s porque no andamos solos por ahí. Testimonios y reflexiones del área de Educación Popular del Movimiento Barrios de Pie*. Buenos Aires: Editorial Barrios de Pie.
- Guber, R. (1991) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Guelman, A. (2009). "La formación para el trabajo en los movimientos y organizaciones sociales: el caso de COOPA". Ponencia presentada en el I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales.
- Guelman, A. (2010a). "Empresas recuperadas y construcción de saberes socialmente productivos. Comparación de dos casos". *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*. 9.
- Guelman, A. (2010b). "Formación para el trabajo en una empresa recuperada: trabajo territorial y formación política". Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Guelman, A. (2011). "Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas". En Flora Hillert, Nora Graziano y María José Ameijeiras *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Guelman, A. (2014) *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)*. Tesis de Doctorado en Educación, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- Guelman, A. (2018) "Los movimientos populares en la economía popular: la potencialidad pedagógica de los procesos productivos", en Guelman, A. y Palumbo, M.: *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires: Editorial El colectivo- CLACSO.

- Grupo L.A.C.E. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. (1999) Disponible en: http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1098/9_01_6.dir/miso10989_016.pdf
- Jara, O. (1986) Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular, en *Cuadernos de investigación educativa*. México: DIE/ CIEA/ IPN
- Klapproth, D. y otros (2013) "La praxis política en contextos de educación popular. Un estudio de caso: el Bachillerato Popular Casa Abierta". Ponencia presentada en las *X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales de la Universidad de Buenos Aires*, Ciudad de Buenos Aires.
- Kantor. D. y Kaufmann. V. (2008) *Prácticas y experiencias educativas en Jardines Comunitarios*. Buenos Aires: CEDES/ Fundación C&A.
- Karolinski, M. (2012) "Construcción de políticas públicas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires: avances, tensiones y desafíos en el campo educativo". En Feldfeber, M y Gluz, N. (coords.) *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO Buenos Aires y Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad de Buenos Aires
- Karolinski, M. (2015) "*Políticas educativas y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013)*" Tesis de Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Karolinski, M. y Maañon, M. I. (2013) "Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre la 'gestión social' en la provincia de Buenos Aires" en *Nuevos horizontes en la investigación social. Artículos seleccionados de las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Cecilia Abdo Ferez, Mariana Galvani, Damián. Buenos Aires: CLACSO.
- Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, Ernesto (2000) *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. ([2005] 2007) *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E, y Mouffe, Ch. ([1987] 2004) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lander, E. (2005) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

- López, N. (2012) *La situación de la primera infancia en la Argentina: a dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Córdoba: Fundación Arcor.
- Lustig, N. (2013) "¿Es Argentina un modelo de políticas redistributivas", en *Foco económico. Blog latinoamericano de economía y política*. Disponible en: <http://focoeconomico.org/2013/05/06/es-argentina-un-modelo-de-politicas-redistributivas/>
- Maañón, M. I. (2013) "Las propuestas político pedagógicas de movimientos sociales y la constitución de subjetividades críticas: aportes desde el estudio de una experiencia educativa en provincia de Buenos Aires", publicada en CD de las X *Jornadas de Sociología "20 años de pensar y repensar la sociología"* (Carrera de Sociología/ FCSoc/ UBA)
- Maceira, V. (2012), *Notas para una caracterización del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Disponible en: [https://www.cin.edu.ar/descargas/asuntosacademicos/8-07-%20Propuesta%20Ing.%20SPada%20SPU-%20PROYECTO%20DE%20MODIFICACION%20RESOLUCION%20602%20\(2\).pdf](https://www.cin.edu.ar/descargas/asuntosacademicos/8-07-%20Propuesta%20Ing.%20SPada%20SPU-%20PROYECTO%20DE%20MODIFICACION%20RESOLUCION%20602%20(2).pdf)
- Makarenko, A. S. (2017, 1ra. edición 1985) *Poema pedagógico*, Madrid: Ediciones Akal.
- Mançano Fernandes, B. (2003) *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales*. Disponible en: <https://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-5.pdf>
- Manzano, V. (2013) "La política en movimiento social. Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires". Rosario: Prohistoria ediciones.
- Marchart, Oliver (2009) *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Badiou, Lefort y Laclau*. Buenos Aires, FCE.
- Mc Adam, D., Mc Cathy, J. y Zald, M. (1999) *Perspectivas comparadas: oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Istmo.
- Mejía, (1998) *Pedagogía en la educación popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización*. Bogotá.
- Melgarejo, M. (2015) "Políticas públicas para la niñez y la adolescencia", en *Revista Para Juanito*, segunda etapa, Año 3, N°6. Páginas 6-10
- Melucci, A. (1994) "Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales", en *Zona abierta* N° 69: 153-180.
- Merklen, D. (2004/5, verano) "Sobre la base territorial, la movilización popular y sobre sus huellas en la acción". *Laboratorio/n line* [publicación electrónica], Año VI, (16), 46-53.
- Merklen, D. (2010 [2005]) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Buenos Aires: Gorla.

- Michi, N. (2010) *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El colectivo.
- Michi, N., Di Matteo, A. J. y Vila, D. (2012). "Movimientos sociales y procesos formativos". Revista *Polifonías*. 1, 22-41.
- Mignolo, W. (2014) *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Ministerio de Economía de la Nación (2005) "Los años 90: la acentuación de la exclusión y la pobreza", en *Análisis económico N°3. Empleo e ingresos en el nuevo contexto macroeconómico*. Disponible en: https://www.economia.gob.ar/analisis_economico/nro3/capitulo1.pdf
- Ministerio de Economía de la Nación (2005) "Anexo metodológico" en *Análisis económico N°3. Empleo e ingresos en el nuevo contexto macroeconómico*. Disponible en: https://www.economia.gob.ar/analisis_economico/nro3/anexo.pdf
- Moreira, C; Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (coord.) (2008) *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO Uruguay, UNLa, UARCIS, Ediciones TRILCE. Introducción.
- MOCASE Vía Campesina (2010) *Memorias de los orígenes de la Central campesina de Pinto*. Buenos Aires: Cooperativa Chilavert.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009) "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas Socioeducativos" en *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires: FFyL – UBA, N° 29.
- MTD Solano y Colectivo Situaciones (2005). *MOCASE. Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Ediciones De mano a mano.
- Munín, H. (1993) *Historia de la conducción local de la educación bonaerense (1875-1992)*. Instituto de Estudios sobre Estado y Participación, CTERA/ATE, Argentina.
- Neufeld, M.R. (1996) Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología u Pensamiento Latinoamericano N°17*. Secretaría de Cultura- Presidencia de la Nación. Buenos Aires. Disponible en: <file:///C:/Users/ines/AppData/Local/Temp/498-534-1-SM.pdf>
- Neufeld, M.R., (2005) "¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación, en Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires: NOVEDUC
- Neufeld, M.R. (2000). "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En: *Revista Ensayos y Experiencias*, N° 36, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 3-13
- Neufeld, M.R., Petrelli, L. y Thisted, J. (2015) "Políticas educativas: entre la letra y la experiencia escolar cotidiana". En *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro.9. Págs.63-69

- Neufeld, M.R. y Thisted, J. (1999) *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Núñez Hurtado, C. (1998). *La Revolución ética*. Guadalajara: IMDEC.
- Oszlak, O. (1982) *La formación del estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel.
- Ouviña, H. (2004-mayo) "Zapatistas, piqueteros y sin tierra. Nuevas radicalidades políticas en América Latina", en *Cuadernos del Sur*, No 37, pp. 103-127.
- Ouviña, H. (2011). "La política prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura". En Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires: Noveduc.
- Pallma, S. y Sinisi, L (2004), *Tras las huellas de la etnografía educativa*, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires
- Padawer, A. (2008) *Cuando los grados hablan de desigualdad: una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*, Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Palomino, H. (2004) *Pobreza y desempleo en la Argentina. Problemática de una nueva configuración social*. Centro de Estudios de la Situación y Perspectivas de Argentina/ Facultad de Ciencias Económicas-Universidad de Buenos Aires.
- Palumbo, M. (2014^a) *Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares urbanos. El caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013)*. Tesis de Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Palumbo, M. (2014b) *"Un desplazamiento semántico, político y geográfico en la tradición de estudios sobre Movimientos sociales: Aportes del concepto movimiento popular"* en *Revista Estudio*, N°32, julio diciembre, pág. 25-48.
- Parra, M. (2010) "¿Movilización social o lucha de clases? Si, las dos por favor". Ponencia presentada en *II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto social: escenarios en disputa*. Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.
- Pineau, P. (1999) "El concepto de "educación popular": un rastreo histórico", en *Revista del IICE*, N° 13, Buenos Aires: Miño y Dávila- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras /Universidad de Buenos Aires)
- Pizetta, A.J. (2007). "A formação política no MST: un proceso em construção". *Revista OSAL*. 22, 247-250.
- Pizetta, A.J. (2009). *Método de trabajo y organización popular*. Buenos Aires: El Colectivo.

- Portantiero, J.C. ([1981] 1999) *Los usos de Gramsci*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Puiggrós A. (1983) "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana", en *Revista Nueva Antropología*, vol.VI, num. 21, junio, pp. 15-40. Asociación Nueva Antropología, D.F., México.
- Puiggrós, A. (1984) *La educación popular en América Latina: orígenes y polémicas*. México: Ed. Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (1994) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Pulido Rafael, Á. (2003). *Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra*. Universidad de Almería. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/pulido>
- Quijano, A. (2005). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Restrepo, E. (2016) *Etnografía: alcance, técnicas y éticas*. Departamento de estudios culturales. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Envión editores.
- Ranciere, J. (2006) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Editorial Tierra del Sur.
- Reartes, Miguel (s/d) *Hegemonía y alteridad en el pensamiento posfundacional de Ernesto Laclau*. Disponible en: <https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/6747/Hegemon%C3%ADa%20y%20alteridad.pdf?sequence=1>
- Redondo, P. (2019) *La escuela con los pies en el aire. Hacer la escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Río de Janeiro: NEFI.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas 'en los márgenes'. Realidades y futuros. En AA.VV. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 21-52). Buenos Aires: Homo Sapiens
- Retamozo, M. (2006) "Los piqueteros: Trabajo, subjetividad y acción colectiva en el movimiento de desocupados en Argentina", en *AMÉRICA LATINA HOY*, pp. 109-128.
- Retamozo, M. (2010) "Movimientos sociales: un mapa de la cuestión". En Villareal Cantú, E. y Martínez González, V. (coords.) *(Pre)textos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos*. México: FLACSO.
- Rigal, L. (2011) "Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales". En Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires: Noveduc.

- Rockwell, E. (1982), *De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
- Rockwell, E. (1995), *La escuela cotidiana*, México, FCE.
- Rockwell, E. (1997), "La dinámica cultural en la escuela" en Alvarez, A: *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygostki en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje. Pags. 21-38
- Rockwell, Elsie (2000), "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural", en *Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 009. San Pablo: Universidade São Marcos.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2012), *Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar, Educacao e Sociedade CEDES*, Brasil: Campinas 33
- Rodríguez, L (2013) "La elección categorial: alternativas y educación popular", en Rodríguez, L (Dir.) *Educación popular en la historia reciente de Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Rosato, A. y Balbi, F. (2000) *Representaciones sociales y procesos políticos. Estudios desde la antropología social*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Rubinstein, M. (2010). ¿Educación Popular o Sistema Educativo Oficial? Conflictividad con el Estado. *1º Seminario Taller de Antropología y Educación*. Huerta Grande, Córdoba, 28 al 30 de abril de 2010.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, etnocentrismo y América Latina. En Lander, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2012) "Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En Feldfeber, M y Gluz, N. (coords.) *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO Buenos Aires y Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad de Buenos Aires.
- Segato, R. (2007). Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. En Segato, *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad* (pp. 37-69). Buenos Aires: Prometeo.
- Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2008) "El concepto 'movimiento social' a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes", en González Casanova, Pablo (coord.) *Proyecto "Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo"*. México: UNAM.
- Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2010) "*Principios y efectos de los usos recientes del término 'movimiento social'. A propósito de las 'novedades' de la conflictividad social en América Latina.*", ponencia presentada en las II Jornadas

de Problemas Latinoamericanos. Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto social: escenarios en disputa. Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.

- Shabel, P. (2017) "Atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado". Organizaciones sociales y sindicales en lucha por la infancia digna (1983 - 2001) En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 17, nº 2. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Historia Argentina y Americana. ISSN 2314-257X
- Sousa Santos, B. (2008), *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO
- Sousa Santos, B. (2009), *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI y CLACSO.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. (2013) "Estudio de casos cualitativos" en Denzin y Lincoln (coords.) *Manual de investigación cualitativa*, Vol III. España: Gedisa.
- Stubrin, F. (2011). "Una experiencia alternativa de educación pública: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra". En Gentili, P. et al *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Suárez, D. (2008), "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía", en: Elizalde, R. y Ampudia, M. (Comp.) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Buenos libros
- Suarez, D. (2011) "Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía", en Hillert, F.; Ouviaña, H.; Rigal, L. y Suárez, D. (comps.) *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Suarez, D. (2015), "Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas", en: Suárez, D., Hillert, F. y otros, *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Suárez, D., González, D., Thisted, S., Vassiliades, A., Dávila, P.; Maañón, M. I., Hodara, S., Argnani, A., Frejtman, V. (2011) La construcción social del cambio educativo : Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico [En línea]. VIII *Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas* , 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.998/ev.998.pdf
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Svampa, M. (2008) *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI – CLACSO

- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- Stoessel, S. (2015) « Giro a la izquierda en la América Latina del siglo XXI. », *Polis* [En línea], 39 | 2014, Publicado el 22 enero 2015. Disponible en : <http://journals.openedition.org/polis/10453>
- Sverdlick, I., Pagano, A. y Borzese, C. (2009) *La situación de la primera infancia en la Provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y movimientos sociales*. Informe de Investigación, UniPe.
- Sverdlick, I. y Costas, P. (2007) "Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales", en Gentili P. y Sverdlick, I. (2008) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Tapia, L. (2008). "Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política". En *Política Salvaje*. La Paz: CLACSO-Muela del Diablo-Comuna.
- Tarrow, S. [1994] (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós. Buenos Aires.
- Terigi, F. Z. (2008) *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLaCSO)-sede académica Argentina.
- Tilly, C. (2000). "Acción Colectiva". En Apuntes de Investigación del CECYP.
- Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Thwaites Rey, M. (2010). "Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?". *Revista OSAL*. 27, 19-43.
- Touraine, A. (1984) *Los movimientos sociales*. México: El Nacional.
- Touraine, A. (1987) *El regreso del actor*. Buenos Aires: EUDEBA
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica
- Urteaga, E. (2009) "Orígenes e inicio de los estudios culturales", en *Gazeta de Antropología* N°25/1. Artículo 23. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/6872>
- Varela, J. (2009), "Sociología de la educación. Algunos modelos críticos". En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México 2009

- Vassiliades, A (2012) *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras
- Vassiliades, A. (2017) "Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la Asignación Universal por Hijo: posiciones, sentidos y experiencias en disputa", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Nº 12, Año 13, Vol. I. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. pp. 79-96.
- Vázquez, S. y Di Pietro, S. (2004). "La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico". Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco Maillo, H., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, Á. (1993) *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.
- Veleda, C. (2007) Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Narodowski y Gómez Shettini (Comps.) *Escuelas y Familias . Problema de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo, p 23-39.
- Vilas, C. (1998) "Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?", en Neufeld, M.R., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps), *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires: EUDEBA, pp. 311-334.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001) "Sobre a historia e a teoría da forma escolar". En *Educacao en Revista*.
- Vommaro, P. (2014) "Política, territorio y comunidad: reflexiones en torno a las configuraciones territoriales de la política en organizaciones sociales urbanas del Gran Buenos Aires en las últimas décadas". Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, 23 al 26 de julio
- Williams, R. (1977) *Marxism and literature*, Oxford University Press (2009, Marxismo y Literatura, versión en español. Buenos Aires: Las cuarenta)
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal. Madrid.
- Zarazaga, R. (2017) "El Estado Golem". En Zarazaga, R. y Ronconi, L., *Conurbano infinito: Actores políticos y sociales, entre la presencia estatal y la ilegalidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2001) *Pensar teórico y pesar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Conferencia magistral dictada en la Universidad de la Ciudad de México el 10 de noviembre.

- Zibechi, R. (2003). "Movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. Los nuevos rostros de los de abajo". [en línea: http://www.solidaridadesrebeldes.kolgados.com.ar/breve.php3?id_breve=34]
- Zibecchi, R. (2004) *Los movimientos sociales como espacios educativos*, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Buenos Aires
- Zibechi, R. (2005) "La educación en los movimientos sociales" [en línea: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf]
- Zibechi, R. (2008). *Dibujando fuera de los márgenes: los movimientos sociales en la transformación sociopolítica en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Zibechi, R. (2009, enero) "Gobiernos y movimientos: entre la autonomía y las nuevas formas de dominación", en *Vientos del Sur*, 100, 247-254.
- Zibechi, R. (2010) "Políticas sociales, gobiernos progresistas y movimientos antisistémicos", en *Otra Economía* - Volumen IV - Nº 6 – 1er Semestre.
- Zlieger, S. (2007) "Los de Excepción: Un retrato de las elecciones escolares de las familias de los sectores favorecidos en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense". En Narodowski y Gómez Shettini (Comps.) *Escuelas y Familias . Problema de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo, p 79-101.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). (2013) *"La Educación Argentina en cifras"*. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación/ Ministerio de Educación de la Nación.
- Foro por los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud de la Provincia de Buenos Aires (2012) en colaboración con el Consejo Local de La Plata, estudiantes de Trabajo Social y de Periodismo y Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata, *"Políticas públicas destinadas hacia los chicos en situación de calle en la Ciudad de La Plata"*. Disponible en : <http://xn--foroporlaniez-skb.org.ar/wp-content/uploads/2018/06/diagnostico-chicos-situacion-de-calle.pdf>
- Foro por los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud de la Provincia de Buenos Aires (2014) Documento que acompañó la *"Campaña de acciones en la provincia"*. Disponible en: https://issuu.com/periodico-cta/docs/campa_a_mes-de-la-ni_ez/1?ff&e=8261434/4414583
- Foro por los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud de la Provincia de Buenos Aires (2016) *"La única verdad es la realidad"*. Informe de situación de las Hogares de La Plata. Disponible en: <http://xn--foroporlaniez-skb.org.ar/2016/03/la-unica-verdad-es-la-realidad/>
- Ministerio de Educación/ Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, (2013) *Cuaderno 1: Principios, metas y programas*.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017) *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.
- Observatorio de la Deuda Social Argentina/ Universidad Católica Argentina (2019) *Infancia(s). Progresos y retrocesos en clave de desigualdad*. Documento estadístico #1. Buenos Aires: Fundación Universidad Católica Argentina.
- SITEAL (2015) Resumen estadístico comentado. "Escolarización e infancia. América latina, 2000-2013". Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_5_escolarizacion_infancia_20150915.pdf
- UNICEF (2006). *Privados de la libertad. Situación de niños, niñas y adolescentes en Argentina*. Buenos Aires.
- UNICEF (2016). *Estado de situación de niños, niñas y adolescentes en Argentina*. Buenos Aires.
- UNICEF (2017) en colaboración con ANSES, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina y Consejo de Coordinación de Políticas Sociales. *Análisis y propuestas de mejoras para ampliar la Asignación Universal por Hijo 2017*. Buenos Aires.
- UNESCO (2015) Informe *"Educación para todos 2000-2015. Logros y desafíos"*. Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

NORMAS CONSULTADAS (Ordenadas cronológicamente por año de sanción)

- Congreso de la Nación Argentina (1919). *Ley de Patronato de Menores*. Ley N° 10.903.
- Naciones Unidas (1948). *Declaración de Ginebra*.
- Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*.
- Poder Ejecutivo Nacional (1980). *Régimen Penal de la Minoridad*. Ley N° 22.278.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Congreso de la Nación Argentina (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes*. Ley N° 23.849.
- Congreso de la Nación Argentina (1993). *Ley Federal de Educación*. Ley N° 24.195.
- Congreso de la Nación Argentina (1994). *Constitución Nacional de la República Argentina*.
- Congreso de la Nación Argentina (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Ley N° 26.061.
- Congreso de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Ley de Educación Provincial*. Ley N° 13.298.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional*. Ley N° 26.206.
- Congreso de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Ley de Educación Provincial*. Ley N° 13.688.
- Poder Ejecutivo Nacional (2009). *Asignación Universal por Hijo*. Decreto N° 1602/09.
- Administración Nacional de la Seguridad Social (2009). *Asignaciones Familiares*. Resolución N° 393/09.
- Administración Nacional de la Seguridad Social (2010). *Asignaciones Familiares*. Resolución N° 132/10

Anexo 1



La escuela primaria



La casa "original" (donde está la cocina y donde se daban los talleres)
De fondo, el Hogar convivencial



El edificio donde está el aula de 3° ciclo y la radio comunitaria





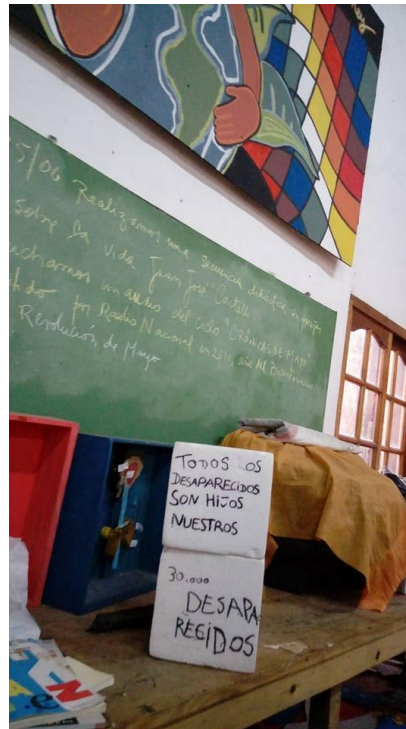
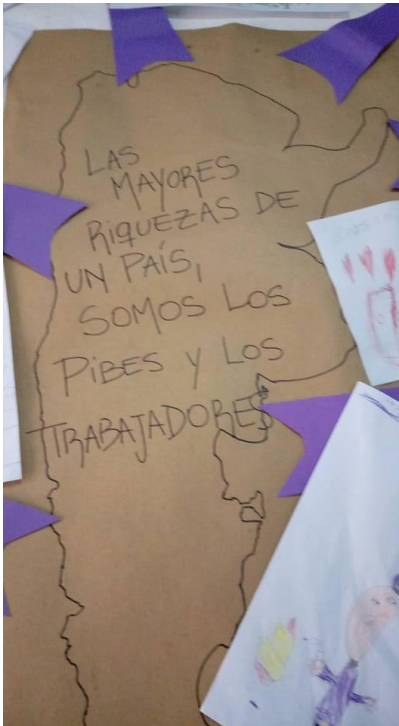
La escuela primaria





Murales y trabajos realizados por los chicos







LAS MAYORES RIQUEZAS DE UN PAIS, SOMOS LOS PUEBLOS Y LOS TRABAJADORES

MAESTRA

SOL

BARCO

ARBOLES







Collage de imágenes de mis primeras visitas a Runa (mayo de 2012)







Ronda de trabajo sobre el Día de la Memoria



"Pirámide nutricional, trabajo realizado por los pibes de 5° y 6° junto con su educadora Lucía. En tiempos donde se debe luchar por lo obvio, no está de más recordar que el hambre siempre es un crimen" (posteo del Facebook del Director, 2016)



"En esta semana de los símbolos, donde siempre se ha querido minimizar la figura de Manuel Belgrano al mero hecho de ser el creador de la bandera, invisibilizando su ideología, su militancia, su ética y fundamentalmente su honestidad intelectual y su lealtad a una causa popular. En nuestra escuela comunitaria Run, los pibes junto a los educadores hemos trabajado con los dos símbolos que nos representan, la bandera argentina, y la wiphala, emblema que nos transporta a nuestros pueblos originarios, y en cada uno de sus colores a la madre tierra, a la expresión de la cultura, a la fuerza, a la dialéctica, a la ideología, a la alegría, al amor, y al poder comunitario que es nuestra mayor riqueza en estos tiempos. La pedagogía comunitaria, es la que sustancialmente habla de compartir. Compartir junto a los pibes, los saberes, las tareas del quehacer cotidiano, las alegrías, las tristezas y sobre todo permitirnos soñar juntos todos los días que otro mundo es posible, un mundo más humano, más solidario, donde el hombre no sea lobo del hombre" (texto de Facebook de educadora sobre trabajo realizado por el día de la Bandera, junio de 2018)



"La revolución es un sueño eterno" (trabajo realizado sobre el Aniversario de la Revolución de Mayo)



Momentos del comedor... momentos de juego...





Cerrando el año escolar (2016)





Mural realizado en la cocina (2017)





Preparativos para fiesta de fin de ciclo lectivo (2017)





Muestra de trabajos y acto de fin de año (2017)- Ph: Ain Giuliani





Acto de fin de año (2017)- Ph: Ain Giuliani





Muestra de fin de año (2018) Proyecto de trabajo anual sobre obra de H. Quiroga



Acto de fin de año (ciclo lectivo 2018)



Algunas personalidades sobre las que trabajaron a lo largo del año: el poeta Dorronzoro, Norita Cortiñas, Evo Morales



Actividades con el Encuentro Niñez y Territorio
Caravana de lxs pibes (2016)



(Ph: Otra óptica, ambas fotos)



Marcha y Congreso de los Pibes (2016)- Ph: Otra óptica















Marcha por la aparición de Santiago Maldonado (2017)- Ph: Walter Piedras



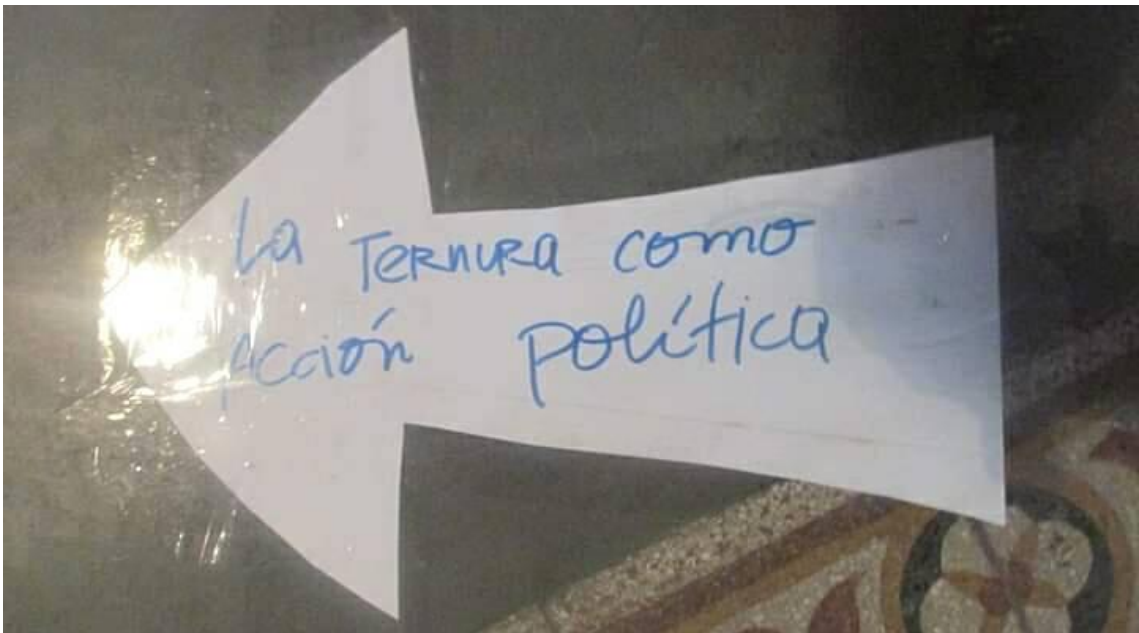
Actividades en Runa del Encuentro Niñez y Territorio (enero de 2017)





Primer campamento en Miramar de organizaciones del Encuentro Niñez y Territorio (febrero de 2018)





Anexo 2

MATERIAL AUDIOVISUAL/ DOCUMENTAL DISPONIBLE:

- Sobre la Escuela de la organización:

- ✓ "(Runa), un mundo posible". (S/d sobre filmación). Publicado en marzo de 2015 por La Olla TV.
 - Parte A disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aFi8GH1XTag>
 - Parte B disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aFi8GH1XTag&t=980s>
- ✓ "Reclamo de (Runa)". Entrevista a referente realizada y publicada en septiembre de 2015 por ParesTV- el canal de Luján.
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MQkxXiZn8e8>
- ✓ "Jóvenes en (Runa)". (S/d sobre filmación). Publicado en mayo de 2015 por SOFOVIAL.
Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=6LlOIF_mK0M
- ✓ Documental "*Hacer posible mañana lo imposible de hoy*", de Flora Manuel. Filmado en 2011, publicado en 2014.
Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=FxVMPY_5ufc
- ✓ Entrevista a referente sobre la situación de los Hogares convivenciales en la Provincia de Buenos Aires. Filmado el 13/3/2014. Publicado al día siguiente por Radio Estación Sur.
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6xy5HDfqtRs>
- ✓ "(Runa), casa de amigos". (S/d sobre filmación). Publicado en julio de 2013 por Agenciacta.org.
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZH13w8ad9NE>
- ✓ "*Inauguración de la escuela agrotécnica comunitaria*". Filmado en marzo de 2009. Publicado en 2011 por Andres Duhour.
Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=_AqUROhxzA

- Sobre las actividades desarrolladas por el Encuentro Niñez y Territorio:

- ✓ "Hacia el Congreso de los pibes y las pibas". (S/d sobre filmación). Publicado en septiembre de 2017 por Javier López.
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DxnSrAhWXAk>
- ✓ Fragmento de la clase/ Escuela de Formación (Encuentro Niñez y Territorio) publicada en mayo de 2017. Subido por Encuentro Niñez y Territorio.
Disponible en: <https://www.facebook.com/encuentro.nyt/videos/952951641475099/>
- ✓ Palabras de referente de la organización en la Caravana de los pibes y las pibas (organizada por el Encuentro Niñez y Territorio). Publicada en octubre de 2016.
Disponible en: <https://www.facebook.com/100009389533172/videos/1723112364678398/>
- ✓ Entrevista a referente luego de la Mesa debate "*Nacer pobre, crecer preso*". Organizada por el Encuentro Niñez y Territorio en septiembre de 2016.
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=g7S0YoYjDEM>

- ✓ *"Primer Congreso de los chicos de la calle (1988)"*. Publicado en septiembre de 2016 por Estela Rojas (para la Escuela de Formación).
Disponible en :
<https://www.youtube.com/watch?v=9m3qf7Pzbfw&fbclid=IwAR2vTEfQ2U7ibnhF559q61LtDnJZqyoNZHirIOTLjDzSf2nbWgfNjgc3cvM>
- ✓ Fragmento de la clase/ Escuela de Formación (Encuentro Niñez y Territorio) publicada en julio de 2016 por FM (Runa)
Disponible en:
<https://www.facebook.com/ruca.huenev.3/videos/509854385888004/>
- ✓ *"NyT"* (recorrido por las actividades del Encuentro de Niñez y Territorio). Publicado en mayo de 2016 por Estela Rojas.
Disponible en
<https://www.youtube.com/watch?v=DTHLj0x9Rig&fbclid=IwAR2btC9z7EqQ7ZNQxH650OUVIO2q-z-Og1Ddo5uVhaesq34kcT5tLh8-TCE>
- ✓ *"Pre Encuentro de educadores, educadoras, trabajadores y trabajadoras de niñez"*. Filmado y publicado en septiembre de 2015 por La Olla TV.
Disponible en :
<https://www.youtube.com/watch?v=EpL28PnZlFA&fbclid=IwAR3PtVO5fPIRDsXQKL73iBCTkIaicPYPiOo5a8GVZjzH7s3Te1v8Vy83vU>
- ✓ *"Niñez y Territorio. Escuela de formación"*. Publicado en diciembre de 2014.
Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=MAveWzvXhp0&fbclid=IwAR1Aex0TE7uOhCYpbXTToYNEw5G8jPk7xoNnAv9WFDqFslkAeqbGTxGcF4No>
- ✓ Entrevista a integrante de la organización comunitaria realizada (y subida por Radio Décadas (Programa Viva la tarde) en julio de 2011.
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=E71-cCi0LM>
- ✓ *"Niñez y Territorio. Escuela de formación"*. Publicado en mayo de 2017.
Fragmento del encuentro sobre la conformación histórica de organizaciones y movimientos sociales de y para el cuidado de la infancia. Disponible en:
<https://www.facebook.com/encuentro.nyt/videos/952951641475099/>

Artículos periodísticos

- Díaz Figueroa (2016) "Los pibes están en marcha", publicado en *Página 12* el 27/10 (versión gráfica). Disponible en:
<http://m.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-312767-2016-10-27.html?fbclid=IwAR2kyktuuhNqh2CI5yL7fniBZnUUZnMiuEmLlduuxazNj-O63Vrw7u6SYCE>
- Pajón, F. (2019) "Los pibes como rehenes", publicado en <https://primerageneracion.net/2019/02/13/los-pibes-como-rehenes/>
- Rodríguez, C. (2008) "Por el hambre de los chicos a Plaza de Mayo", publicado en *Página 12* el 13/12 (versión gráfica). Disponible en:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/>