

Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de una educación pública y popular

Germán Roberto Cantero
Aceptado Octubre 2015

Resumen

Este artículo ofrece el avance de una investigación que ha identificado prácticas de gobierno escolar que, como parte de los currículos totales de cada institución, se significan como prácticas de educación popular en escuelas públicas de distintas regiones de Argentina y en una del sur de Brasil. Se trata de experiencias surgidas por iniciativas individuales o de pequeños grupos y de otras contenidas en organizaciones y movimientos sociales. Apelando a estudios en casos y a técnicas de análisis cualitativo más allá de los casos, se ha intentado abarcar a los tres grandes grupos que contienen a las mayorías de las clases oprimidas y subalternizadas: los que han sido empujados a las periferias urbanas, los campesinos y los descendientes de pueblos originarios, en un intento de captar algunas particularidades de las prácticas analizadas con cada uno.

Palabras claves: prácticas de gobierno escolar – educación popular – derecho a la política.

School governing practices as popular education practices at public schools.
Public and popular education on the horizon

Abstract

This article offers some results of a research study that has identified school governing practices which, as part of the total curricula of each institution, are

understood as popular education practices at public schools in different regions of Argentina and in a region from the south of Brazil. The work deals with experiences arisen from individual initiatives or from small groups as well as with others that belong to organizations and social movements. Employing case studies and qualitative analysis techniques beyond the cases, we have aimed at including the three great groups that comprise the majority of the oppressed and subalternized classes: those pushed to the urban boundaries, peasants and descendants from native peoples, in an effort to get some particularities of the practices analysed in each case.

Key words: school governing practices – popular education – right to politics

La política como derecho

Tenía como horizonte la formación de un ser pensante, de un ciudadano democrático, de un tipo que conozca... de un pibe que conozca sus derechos, que conozca sus obligaciones, que aprenda a pelear por sus derechos, que aprenda a pelear por lo que le corresponde.

Así resumía el propósito político-pedagógico de su escuela un joven maestro santafecino.

Las prácticas escolares en las que se sostiene este texto condujeron a prácticas de iniciación en esta pelea, o sea, de iniciación en la política. Una iniciación lúcida que se ha construido en escuelas capaces de desnaturalizar y problematizar las situaciones en que viven los niños y jóvenes de las clases populares y de introducirlos en el ejercicio efectivo de sus derechos.

Planteadas así las cosas, la política en sí misma debe concebirse como un derecho que abre las puertas a los demás. En una sociedad desigual, cuando ésta deja de ser un atributo formal para convertirse en una práctica concreta, se torna en el derecho más temido y las escuelas que educan para este ejercicio, en una amenaza potencial para el orden establecido.

En una mirada retrospectiva de larga duración, esta política –como hecho social– ha sido una excepción en la historia en tanto posibilidad real de lucha, de confrontación, entre desiguales (Rancière: 2007)¹ y lo que ha predominado es un orden policial (en un sentido amplio) sobre la base de la coerción. Paralelamente, la cultura dominante ha naturalizado que las sociedades signifiquen como política

A un debate entre pares, es decir, un debate al interior de la hegemonía, al interior de una clase y, muchas veces, al interior aun de los mismos que han asumido la representación de las mayorías, devenidos en un estamento desprendido de las bases sociales que le dieron legitimidad (Cantero, 2006: 213)².

Por ello, una educación y una escuela capaces de desnaturalizar este sentido instituido y de iniciar a los estudiantes en los fundamentos y la práctica de una lucha entre desiguales que pugnan por su igualdad, están proponiendo un horizonte en el que esta relación se invierta y este orden histórico de excepción pase a ser una nueva normalidad: la que implica otra democracia.

La escuela pública como espacio de iniciación política

La escuela que surge con la constitución de los primeros estados nacionales tuvo desde entonces el mandato explícito de convertir súbditos en ciudadanos. Pero, como es sabido, este mandato se superpuso con otro, cuidadosamente tácito: el de reproducir una cultura que ha instituido las relaciones sociales de subalternidad y dominación³ que sostienen el orden en el que la propia institución escuela está inscrita. En otras palabras, el liberalismo político se satisfizo con educar

1 Se ha acudido a Rancière para remarcar la excepcionalidad histórica de la política entendida como una lucha entre desiguales que, no obstante, en ciertos momentos de una historia que comparten como humanidad, se han reconocido como seres dotados de logos para debatir en un espacio común. Hasta aquí llega el encuentro del que suscribe con el universo teórico de este autor. Más allá, la radicalidad y brutalidad que el contexto latinoamericano ha impuesto a esta desigualdad y las marcas intransferibles que éste ha impreso en la propia sensibilidad, obligan a otras referencias teóricas en las que la praxis política convoca tanto al rigor crítico como al pensar utópico.

2 Incluso, una cierta sabiduría popular descreo sobre los alcances de este debate porque entre bueyes...

3 Subalternidad en la que se coloca a las clases populares y dominación que alcanza tanto a éstas como a gran parte de las clases medias.

a las grandes mayorías como sujetos formales de derechos y obligaciones e incluso, con alentar en los individuos aspiraciones personales de ascenso social, pero velando hasta nuestros días para que el espacio público escolar no fuera utilizado para una iniciación temprana de los niños y jóvenes en el ejercicio efectivo de sus derechos y en el protagonismo de sus responsabilidades. Mucho menos, para que esta iniciación se hiciera desde la conciencia crítica de derechos conculcados en cada caso y desde el sentido de pertenencia a colectivos que les otorgaran un principio subjetivo de unidad e identidad, base de cualquier proceso de movilización, organización y lucha.

Por ello, basta seguir el rastro histórico de experiencias en contrario para constatar que todas ellas se hicieron a costa de una transgresión mayor o menor a este mandato tácito, según los contextos históricos y la diversidad de circunstancias territoriales que las rodearon.

Estas escuelas se permitieron transgredir, como se verá más adelante, desde la construcción de su propia autonomía y esto no es poco en un sistema fuertemente heterónomo; y no sólo por la fuerza reguladora de una normativa externa sino por el ejercicio informal de los poderes instituidos y fácticos para desalentarlas.

Por esta razón, a las experiencias estudiadas no les cabe para nada el calificativo de voluntaristas que algunos investigadores suelen aplicar a iniciativas político-pedagógicas aisladas; sólo la desproporción evidente entre medios y fines tipifica la acción voluntarista. Estas escuelas, en cambio, han dado y dan muestras de su capacidad para proporcionar sus proyectos a sus posibilidades de construcción en términos de viabilidad política, social y organizativa⁴, tanto al interior de sus instituciones como en sus entornos sociales inmediatos, entornos que a su vez han potenciado esta viabilidad por su involucramiento y apoyo. Ellas, a través de sus prácticas, refrendan aquello de que el “sentido último de las instituciones educativas radica fuera de las mismas” (Beltrán Llavador, 2000: 158).

4 Con la categoría viabilidad se alude a la posibilidad de que un proyecto se decida, ejecute y mantenga (Matus, 1992). Esta posibilidad resulta de una construcción social en el marco de las relaciones de fuerza que se puedan sostener a lo largo de las distintas fases del mismo. Paradojalmente, la preocupación por la viabilidad suele estar ausente en la formación de docentes críticos, precisamente de aquellos de los que se espera su contribución a transformaciones educativas y sociales de pretensión liberadora.

Quizás aquel tratamiento despectivo sea un resabio de quienes, al no poder esperar de estas experiencias una eficacia político-educativa significativa y ascendente al interior de los grandes sistemas públicos de enseñanza y al situarse desde una exterioridad radical frente al Estado, pusieron todas sus expectativas en las organizaciones y espacios de la educación no formal.

Hoy, como expresara Paulo Freire, la polémica que todo aquello suscitó está superada: “es posible una educación democrática, abierta, crítica, en las escuelas públicas como en los centros de educación informal” (1990)⁵. Más aún, toca a las educadoras y educadores progresistas “hacer educación popular en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico”, escribió algunos años después, redoblando la apuesta (1993). Comenzaba así, en múltiples espacios de militancia y reflexión, la conclusión de un debate de más de treinta años sobre las tierras más fértiles para la educación popular y parecía imponerse el criterio de que, en ésta como en otras luchas más amplias, ningún terreno debe ser subestimado.

Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular

Este texto hace foco en un aspecto muy específico del conjunto de experiencias de este tipo en el ámbito de lo público: el de las prácticas de gobierno escolar que han constituido expresiones diversas de educación popular. Y ello, tanto por lo que en sí mismas significaron, como por los climas institucionales que generaron, la trama de relaciones que tejieron con sus entornos sociales y las modalidades de aprendizaje que habilitaron y alentaron en los docentes.

En consecuencia, se está entendiendo la práctica dentro de una historia del pensamiento crítico que se remonta a las tesis octava y undécima sobre Feuerbach (Marx, 1888). Ellas aluden a un modo de comprender la vida social y focalizar el carácter transformador de algunas acciones, de acentuar –un siglo más tarde– la condición productivo cultural de algunas prácticas que integran los procesos básicos de las formaciones sociales, no reductibles a meras expresiones superestructurales (Williams, 1980) y destacar, ya dentro del campo de la educación y en estrecha proximidad con nuestro propio trayecto de

⁵ Esta afirmación fue realizada por Freire en una de sus visitas a Buenos Aires, siendo precisamente responsable de una red escolar pública: la de la ciudad de San Pablo.

investigación, la virtualidad creativo-transformadora de algunas producciones culturales docentes y su relación dialéctica con otras reproductivas (Landreani y equipo, 2004).

Ya dentro de este trayecto propio, algunas prácticas de gobierno escolar se revelaron como verdaderas praxis institucionales generadoras de conocimientos de pretensión transformadora y de acciones potencialmente conocedoras y en todas ellas se recuperó y enfatizó el carácter curricular de este ejercicio de gobierno, ubicándolo como parte de la totalidad de experiencias educativas que se generan en y desde la cotidianeidad de una institución.

De esta forma, lo que en el marco de este artículo se considera currículo total sería conceptualmente la contracara de lo que Gimeno Sacristán denominó hace tiempo (1992) currículo real: el compendio de toda la experiencia que proporcionan los ambientes escolares desde la perspectiva del que aprende. En el currículo total la mira está puesta en el compendio de todo lo que la institución ofrece desde la perspectiva de los que enseñan y gobiernan en ella. Parte de este currículo total lo constituye entonces toda la experiencia potencialmente educativa que generan las prácticas de gobierno escolar. Éstas, para los niños de la enseñanza primaria, suelen ser su primer encuentro con el poder en el ámbito de lo público, con todo lo que esto puede implicar para el futuro de una cultura democrática y para el progresivo reemplazo de subjetividades subalternizadas por otras individual y colectivamente empoderadas.

Asimismo y aún a riesgo de ser redundante, se considera necesario subrayar que estos sujetos individuales y colectivos de gobierno escolar, situados en la encrucijada de dos lógicas, la burocrática y la político-pedagógica, optaron –a despecho de muchos prejuicios contruidos al respecto– por privilegiar decididamente la segunda.

La posibilidad de esta opción fue siempre fruto de esforzados (y finalmente legitimados) procesos de construcción autonómica –en el sentido de una razonable capacidad autoinstituyente (Castoriadis, 1998)–, en el marco –cabe reiterar– de un sistema de fuerte tradición heterónoma. Y esta construcción, con las contradicciones propias del orden de lo humano, estuvo presente en todas las experiencias y habilitó el uso de la categoría gobierno escolar, entendido éste

como el ejercicio de un poder compartido, que acuerda el contenido y sentido de su ejercicio; un poder para y no un poder sobre, que niega a los otros su condición de sujetos (Paro, 2008). Este ejercicio compartido de poder tuvo como sujetos a directivos, docentes, padres y otros actores del entorno social, personal administrativo y de servicio y, para algunas situaciones, a los propios pequeños estudiantes.

Estos logros colectivos, que en todos los casos implicaron los riesgos de un remar contracorriente, tuvieron su origen en otra opción: la de un compromiso emocional, ideológico y ético con distintos colectivos de niños y jóvenes de las clases populares. Tomando una expresión de Enrique Dussel (2006), fueron opciones de alteridad creadora-transformadora⁶.

En síntesis, este texto sostiene que se han identificado en Argentina prácticas de gobierno escolar que, como parte de sus respectivos currículos totales, pueden ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas. Esta aserción ha sido posible luego de un largo proceso de investigación desde dos niveles de consistencia metodológica: una, en casos y otra, en experiencias más allá de los casos. Este proceso estuvo orientado por preguntas tales como: ¿cuál ha sido la significatividad político-pedagógica de los casos y experiencias analizados, desde los propósitos que los alentaron, los sujetos que los protagonizaron, los ámbitos en que tuvieron lugar y la coherencia explícita e implícita de sus prácticas en contexto? ¿Qué aporta a la comprensión de las condiciones que los hicieron posibles las historias de vida de sus protagonistas centrales? ¿Desde la constatación empírica de estos casos y experiencias, qué inferencias pueden hacerse sobre la existencia de modalidades de gobierno escolar como prácticas de educación popular en otras escuelas públicas argentinas? ¿Qué reflexiones aporta para la viabilidad de la expansión de este tipo de experiencias, el mayor o menor antagonismo subyacente que, según las coyunturas, le han opuesto los sistemas educativos con sus exigencias de gobernabilidad? ¿Qué aporta para

⁶ La imposibilidad de vivir de muchos y la sobrevida indigna de una parte considerable de la especie humana son la evidencia tangible e insoslayable de un orden dominante que debe ser revolucionado y el fundamento de una ética elemental. Frente a estas evidencias, muchos sujetos –individuales y sociales– reaccionan desde una pulsión de alteridad solidaria que dispara en ellos iniciativas de creatividad transformadora. Esta capacidad de reacción es el basamento profundo para praxis emancipadoras de un orden que, como el capitalista, parece estar fundado en el predominio de las pulsiones de muerte y de mera reproducción narcisista. A aquella ética la llama Dussel ética de la vida y a aquella pulsión la denomina alteridad-creadora-transformadora.

la continuidad y consolidación de aquellas, su pertenencia a organizaciones y movimientos sociales? Como se ha expresado al inicio de este texto, el mismo sólo quiere comunicar un avance en la dirección de estos y otros interrogantes.

Casos y experiencias

Los casos fueron tres: una escuela ubicada en la denominada “lonja del Salado” de la ciudad de Santa Fe, que atiende a niños de la marginalidad urbana; otra, en la periferia de una localidad próxima, también en la cuenca del Río Salado⁷, que se creó para atender las necesidades educativas específicas de los chicos de una comunidad mocoví, conformada en uno de los desplazamientos migratorios de un grupo de este pueblo originario hacia el sur del Litoral y, una tercera, del primer ciclo de la entonces enseñanza básica de modalidad rural, ubicada 60 kms. al norte de la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos.

Con la elección de estos casos se pretendió abarcar a los tres grandes grupos de las clases oprimidas y subalternizadas: los que han sido empujados a las periferias urbanas, los campesinos y los descendientes de pueblos originarios, en un intento de captar algunas particularidades de las prácticas analizadas en cada uno. Posteriormente, el caso de la escuela rural fue desechado como un referente empírico de prácticas de gobierno susceptibles de ser significadas como prácticas de educación popular en escuelas públicas, y se lo utilizó para diferenciar a estas prácticas de las que corresponden a un recorte más amplio: el de las prácticas de educación ciudadana.

En este sentido y siempre dentro de nuestro propio trayecto de investigación personal y colectivo, acordamos denominar educación ciudadana a una cierta praxis desprendida de la tradición liberal que, pretendiendo alterar en algún aspecto el modelo educativo dominante (Gómez y Puiggrós, 1991), puede sin embargo convivir con el sistema (de ahí lo de alternativo) y no es visualizado como amenaza para el mismo, como sí ocurre con una praxis de educación popular. La primera, además, suele mantener el núcleo de sus prácticas dentro

⁷ Las entrevistas en profundidad a los personajes centrales de ambas escuelas se realizaron durante la gran inundación que produjo la creciente de este río en la capital santafecina y zonas rurales próximas en el año 2003.

del ámbito socialmente significado como escolar; la segunda siempre lo rebasa, en la medida en que involucra al entorno social como co-protagonista de las experiencias de iniciación de los estudiantes en su ejercicio del derecho a la política y en que suele alentar y/o acompañar a los sujetos de este entorno en sus iniciativas de movilización, organización y lucha. No obstante, esta distinción analítica se pone a prueba en cada situación concreta, porque la cornisa entre las prácticas de gobierno alternativas (de una educación ciudadana crítica) y las de ruptura u oposición (de educación popular) se evidencian como un borde móvil dependiente de múltiples circunstancias. No se trata de prácticas contrapuestas, sino diferentes en sus niveles de exigencia político-institucionales, sociales y pedagógicos. En el caso de la educación popular, se trata de una práctica que tiene a la escuela pública como punto de partida para el despliegue de la criticidad de los sujetos, para el inicio de un proceso de desnaturalización de sus condiciones de vida, para el develamiento de las relaciones de dominación (Rigal, 2011) y explotación que los han subalternizado y para el comienzo de su protagonismo individual y colectivo en el ámbito público. Todo ello con el cuidado y respeto que –en los casos y experiencias investigados– debieron extremarse dada la condición de niños de estos sujetos.

Para cada uno de estos tres casos se produjo información primaria específica, mediante entrevistas en profundidad, observaciones, instancias participativas y triangulación de perspectivas con terceros investigadores. Se aprovechó también información secundaria de investigaciones realizadas en equipo y en proyectos anteriores⁸.

Sin las pretensiones de saturación propias del rigor de los estudios de casos, se incluyeron también siete experiencias nacionales y una extranjera que, a criterio de este autor, aportaron evidencias plausibles de una significatividad análoga; luego de recurrir a entrevistas en profundidad y, como en los casos, a instancias participativas intensivas y a la triangulación de perspectivas con otros investigadores. Fue un intento de extender el horizonte teórico a través de incursiones menos intensas y prolongadas pero más extensas en el territorio de la diversidad pedagógica del campo popular.

⁸ Esta información secundaria fue obtenida de los informes finales de las investigaciones realizadas por Cantero, Celman, et al., en los periodos 1994-1998, 1998-2002 y 2004-2008; FCE/UNER: http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm

Informantes claves calificados reputaron así experiencias generadas por escuelas ubicadas en contextos socioculturales y regionales muy diferentes: a orillas de los ríos patagónicos Limay y Negro (como expresiones de las periferias de pequeños pueblos y de población rural nucleada); en el centro de la meseta rionegrina (para la atención de niños mayoritariamente de origen mapuche), y en los partidos de la Matanza y Florencio Varela (territorios significativos de la marginalidad en el Conurbano bonaerense).

Para conocer las peculiaridades que estas modalidades de prácticas de educación popular en escuelas públicas adquieren al interior de sujetos políticos colectivos, se accedió a una experiencia pedagógica con niños del pueblo wichí en el Impenetrable Chaqueño, que tuvo lugar entre 1972 y 2005, en el contexto de un proyecto de promoción social y política encarado por un grupo orientado por el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo; a las experiencias que son actualmente desarrolladas por la Comunidad “Gente Nueva” de Bariloche y a la de un campamento del “Movimiento de los Sin Tierra”, levantado en una toma de tierras, a unos 40 kms. de la ciudad de Porto Alegre, Brasil⁹.

Computando a estos casos y experiencias como conjunto, se pudo mantener el propósito inicial de abarcar escuelas públicas que trabajan con niños de los tres grandes grupos que concentran a la mayoría de las clases subalternizadas y fueron ya mencionados.

Contextos, personajes y equipos

Proponer a estas prácticas de gobierno escolar como componentes de currículos totales de educación popular en escuelas públicas, sin ubicar los casos y experiencias en sus contextos y personajes, hubiera sido contradictorio con la concepción epistemológica que aquí se sostiene: son los propios contextos históricos y sus sujetos los que dan sentido y consistencia a las construcciones teóricas que sobre ellos se elaboran. Sin esta carnadura no hubiera sido posible producir conocimiento; sin este intento de producción aquella carnadura habría sido mero anecdótico.

⁹ La experiencia brasileña fue relevada con el propósito de triangular particularmente las condiciones de posibilidad y continuidad en relación con las argentinas.

En este sentido y como ya se habrá podido inferir, esta investigación tuvo como soporte empírico un conjunto de casos y experiencias desarrolladas en contextos políticos, sociales y geoculturales muy diversos. Una observación longitudinal en el tiempo permite ubicarlos en una sucesión de contextos políticos, que van desde el auge de las emergencias revolucionarias de los 70 hasta su bifurcación en opciones de lucha clandestina o de reclusión en prácticas de resistencia con perfil bajo que sobreviven a tiempos de dictadura; planteos alternativos todavía temerosos en la primavera democrática de los 80; tozudas y creativas intransigencias durante las adversidades que planteó la fiesta neoliberal de los 90 y su crisis a comienzos de este siglo y, nuevamente, la recuperación de proyectos decididamente emancipadores en los inicios de un contexto político que tímidamente comienza a acompañarlos pocos años después. Fuera del país, el resurgimiento de las luchas campesinas en el marco de la democracia recuperada y, dentro de ellas, de movimientos sociales como el MST y, ya en el territorio del Estado de Río Grande do Sul, el progresivo intento de judicializar estas luchas para ubicarlas dentro de la ilegalidad.

También han sido diversos los momentos institucionales en que esta investigación ha encontrado los casos y experiencias surgidos de iniciativas individuales o de pequeños grupos: algunos, en la madurez de sucesivas gestiones que les permitieron acumular saberes y autonomía; otros, en los años iniciales de su propio trayecto y aún otros, en un cierto declinar de sus energías, luego de superar contextos casi límites de crisis y adversidad¹⁰. En el caso de la organización y de los movimientos sociales analizados, los procesos de las escuelas y de los sujetos que las dirigen deben ser comprendidos dentro de la orientación y contención de los colectivos organizacionales que las sostienen; de ahí la fortaleza y continuidad relativa de sus experiencias. Sobre esto se volverá al final de este texto.

En cuanto a sus personajes centrales¹¹ y equipos de apoyo puede afirmarse que han tenido en común el haber atravesado en sus infancias por procesos

10 Si bien se tiene información de que muchos fructificaron en otras experiencias análogas, la mayoría de los que fueron objeto de esta investigación no pudieron subsistir a los avatares personales de sus personajes centrales (jubilaciones, enfermedades, prosecución de sus militancias en otros ámbitos, etc.).

11 En publicaciones anteriores se ha insistido en destacar la relevancia de los sujetos colectivos de estas experiencias (docentes, personal de servicio, padres, vecinos, etc.) para la comprensión de las mismas, considerando que el sesgo personalista y directivo de la cultura escolar argentina tiende a soslayarla. Sin embargo, esto no implica desconocer la centralidad de algunos sujetos individuales (generalmente sus directoras o directores) para entender su génesis y desarrollo.

de socialización primaria que los predispusieron a relaciones de alteridad y, en particular, de sensibilidad ante diversas formas de padecimiento humano e injusticia social. También, el de ser sujetos cuyas trayectorias educativas tuvieron lugar en contextos sociopolíticos e institucionales que desembocaron en distintas formas de pensamiento utópico, de apertura a lo plural y diverso y de comprensión de la complejidad de lo real. Las dictaduras fueron un parte aguas en sus vidas; por rechazo, les generaron fuertes convicciones democráticas y les condujeron a concebir su compromiso docente como parte de alguna forma de militancia más amplia: social, sindical, religiosa o política; por lo general alguna combinación de ellas, donde la sindical ha preponderado. Al abordar las historias de vida de algunos de estos sujetos como una de las claves explicativas de sus prácticas, se procurará dar carnadura a esta caracterización dentro del espacio que permite este tipo de textos.

El conjunto de las prácticas de gobierno desde una mirada transversal

Con una información introductoria de las diez experiencias investigadas, sus contextos y sujetos, es posible ahora contar con referencias suficientes para proponer una sistematización de sus prácticas que pueda ser base de conocimiento teórico. Analizadas entonces como conjunto, se han identificado tres grupos de prácticas de gobierno escolar según sus propósitos.

Prácticas orientadas al conocimiento de los sujetos, sus contextos y necesidades

El inicio insoslayable de toda investigación –al menos en el ámbito de lo público– reside en la identificación de los sujetos que le dan sentido. Estos sujetos no son una exterioridad para el investigador; son sujetos pensados por alguien que también se piensa a sí mismo adquiriendo en este acto consciencia de la situación en que se involucra y que lo comprende en todas las dimensiones en las que piensa a sus propios sujetos. En este juego de espejos o reflexividad, construye el sentido de su práctica investigativa como pensamiento capaz de leer contextos y plantearse problemas. De esta capacidad dieron evidencias los directivos, equipos docentes y otros actores, generadores de las experiencias pedagógicas analizadas.

El punto de partida en todos los casos fue el de una opción sostenida casi con obstinación por los chicos de clases populares que se tradujo en la elección de ciertas escuelas. Una opción primariamente humana que partió de un deseo, de un estar con-movido, pero que fue también una opción epistemológica, ética y política¹².

Desde estas opciones previas y ya en terreno, la actitud inicial de todos ellos fue salir para ver, para conocer a los niños concretos, sus familias y medios sociales de procedencia, como referencias prevalentes para la elaboración posterior de sus proyectos institucionales. “Que sean ellos quienes marquen el camino a seguir”, afirmaba “A”, la maestra militante indigenista de la escuela mocoví. Esto implicó, además, una actitud de escucha que exigía una mayor o menor horizontalización de las relaciones con el entorno social. La sentada con los aborígenes, como típica ronda cultural para esta escucha, fue la figura más clara de esta disposición a la horizontalidad.

Este salir de la escuela no se ha limitado a una práctica inaugural sino que se ha convertido en una práctica recurrente desde la cual sostener todas las decisiones pedagógicas. La lectura de la realidad la llamará Freire en múltiples escritos; el relevamiento permanente lo denominará una directora santafecina¹³. Será ésta una práctica transversal a todas las demás. A este contexto, como referencia inicial y recurrente para directivos y docentes, se retornará haciendo de él, a su vez, un gran espacio áulico para los niños.

En algunos casos, este relevamiento implicará un estar atento al acontecer macrosocial para anticiparse, de ser posible, a su impacto local. Los primeros indicadores sobre la desocupación generada por las políticas neoliberales, llevó a algunos directores a indagar sobre la situación en sus entornos inmediatos y prever posibles iniciativas de contención y aún de resistencia.

12 Con distintos énfasis, los fundamentos de estas opciones se insinúan en las entrevistas, aunque las inferencias teóricas que puedan hacerse al respecto exceden los márgenes de este texto.

13 Directora que apeló a filmar un día completo de la vida de dos niños, descalificados por los docentes de la escuela –a modo de profecía autocumplida–, para revelarlos en todas sus capacidades y situarlos en otro nivel de consideración como sujetos que, con sus respectivos ocho y diez años, resultaban indispensables para las estrategias de sobrevivencia de sus familias.

En la mayoría de las experiencias, esta práctica adquirió un carácter francamente participativo que incluyó a los adultos (padres, vecinos y actores de terceras instituciones) y, en algunas, involucró a los alumnos, no sólo a los mayores, sino a los más pequeños, todavía no alfabetizados pero capaces de observar y contar. La escena recurrente en los relatos es la de un relevamiento en ruedas de mate con los padres, en sus casas o en los espacios comunes del barrio.

Este relevamiento pondrá entonces todas las experiencias en conocimiento de las necesidades y problemas sobre los cuales se reorganizará todo o gran parte del currículo instituido. Y en esta organización desde los problemas estará siempre subyacente una intencionalidad mediata o inmediata de intervención. Los problemas, a diferencia de los temas, son percibidos como totalidades complejas de conocimiento para la acción¹⁴.

Este esfuerzo para ver ha sido posible, con sus más y sus menos, por un intento por descentrarse de los propios códigos y referencias culturales; esfuerzo siempre insuficiente pero indispensable para la comprensión. Desde este intento, los directivos y sus equipos, que en su mayoría no leyeron a Gramsci, verificaron que no se puede “saber sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado” (1984: 120). Eran sentires disparadores de una fuerte implicancia afectiva con los niños y político-pedagógica con sus problemas.

Desde este involucramiento, los distintos colectivos docentes experimentaron sus vacíos de conocimiento y la necesidad de investigar acerca de sus niños. En el caso de los que trabajaban con niños de culturas marcadamente diferentes, los esfuerzos de investigación fueron notables.

Pero más allá de estas situaciones donde la investigación fue un imperativo, esta premisa pedagógica de dejar hablar a los sujetos de sus prácticas desde sus necesidades e idiosincrasias, puso en evidencia la necesidad impostergable de revisar la propia formación, desde iniciativas autogestionarias demandantes de asesoramientos específicos para cada caso. Así, investigación y autoformación

14 Los temas, en cambio, son sólo objetos de conocimiento, generalmente fragmentados por convenciones disciplinares que desembocan en cogniciones también fragmentadas; dificultando todo intento de comprensión totalizadora, indispensable para cualquier propósito de acción.

se institucionalizaron como prácticas y aquellas demandas de apoyo fueron atendidas en la mayoría de los casos por proyectos sindicales y universitarios locales. Desde los estados, en cambio, han predominado iniciativas estandarizadas y masivas, poco plásticas a requerimientos surgidos de proyectos autónomos contruidos a la medida de sujetos populares concretos y diversos.

Prácticas orientadas al ejercicio del derecho a la política

Desde esta inversión del enfoque pedagógico dominante, en la que los niños y jóvenes de clases populares dejan de ser objetos de proyectos previos, para ser sujetos cuyas necesidades son el punto de partida de toda propuesta pedagógica, las prácticas orientadas a conocer a estos sujetos, a sus identidades y situaciones específicas derivan consecuentemente¹⁵ en prácticas orientadas a que esos sujetos tomen entre sus manos estas situaciones y comiencen a mirarlas con ojos nuevos. Ojos que seguirán siendo de niños pero que, gradualmente y con la participación de los jóvenes y adultos de su entorno familiar y social, comenzarán a descubrir que en su mundo hay realidades muy valiosas que merecen ser consolidadas y otras que, por generar sufrimiento (a ellos o a sus familiares), son la evidencia empírica de lo que debe ser transformado. A su vez, como por lo general los sufrimientos en estos territorios sociales están asociados –directa o indirectamente– con derechos conculcados, el descubrimiento de esta asociación será el punto de partida para desnaturalizar situaciones asumidas como parte del paisaje, como sentidos comunes incorporados a la cultura popular. Desde este darse cuenta, desde esto que en lo profundo es desalienación¹⁶, se podrán entonces problematizar dichas situaciones; es decir, abordarlas como realidades que no sólo son modificables sino que corresponde que se modifiquen. La escuela pública, entonces, aparece como una institución capaz de identificar lo que debe ser transformado, de generar conocimientos acerca de la legitimidad de esta pretensión y de organizar un proceso educativo en torno a ella, que puede culminar, incluso, en el inicio de una práctica tendiente a recuperar el derecho afectado y, por ende, en un principio de ejercicio del derecho a la política. Un ejercicio que los llevará a peticionar, proponer, disputar y protagonizar luchas

15 En el sentido de un proceso que, al desatarse, impone su propia lógica en dirección a una praxis.

16 Una categoría de análisis que es preciso recuperar en un tiempo en el que los mecanismos de enmascaramiento de las múltiples formas de explotación para producir subjetividades brutalmente extrañadas de sí, enajenadas, se han tornado extremadamente sofisticados.

en instancias y espacios cada vez más amplios, a medida que crezcan en edad y conciencia de su dignidad.

En el caso de la escuela de la periferia santafecina, uno de aquellos derechos conculcados era el derecho a la alimentación (uno de los asociados con el derecho a la vida). Para hacerse oír, la escuela aprovechó el estado público que había tomado el caso de uno de sus alumnos: se había intoxicado por comer alimentos en descomposición en el volcadero de una cava del barrio en que vivía. Su gravedad suscitó desasosiego y discusión en los demás niños; también en los medios de comunicación local. La directora propuso a su equipo y a los vecinos varias líneas de acción: el niño fue atendido y la familia contenida; en el consejo de aula, la maestra, los alumnos y los padres discutieron al respecto; la escuela requirió al municipio que se hiciera cargo de rellenar las cavas y propuso forestarlas, reemplazando basura por árboles; en el comedor escolar, la ecónoma (con conocimientos de nutrición) abordó desde su competencia el tema con los niños; también se gestionó una frecuencia mayor en la recolección de la basura y hasta los más pequeños controlaron que el compromiso asumido se cumpliera; los docentes de las áreas de ciencias naturales y sociales trataron con los chicos y sus padres el problema de la alimentación, considerando las posibilidades concretas de mejorar la situación al respecto.

Así, cada experiencia encara, con los énfasis y prioridades que el contexto indica, los derechos infantiles: a la vida y la salud, al juego, a la identidad, al alimento, al abrigo y a una vivienda digna, a su intimidad sexual, a condiciones ambientales adecuadas y, por supuesto, a la educación.

Este abordaje, con la prudencia y gradualidad que la sensibilidad de los niños requiere, convoca también a los adultos y es ocasión para encarar con ellos las situaciones que, afectando a los mayores, también comprenden a los chicos. En otros casos, son los adultos y otras instituciones territoriales que los nuclean los que llevan a las escuelas sus problemáticas.

Todo esto ha surgido de la iniciativa de directivos y docentes de salir y ver, conocer y comprender, implicarse emocionalmente y comenzar la tarea de construir con todos (un todo en el que el afuera y el adentro deja de tener demasiado sentido) un proyecto formalmente institucional, pero que ha surgido de una relación de

bordes fluidos en la que lo público estatal y lo público social se interpenetran¹⁷.

Cada proyecto ha sido una propuesta de apropiación de la cultura del protagonismo por los derechos; de aportes no retóricos ni altisonantes al empoderamiento de grupos sociales diversos; de pequeñas transformaciones sociales que han tenido lugar en el espacio escolar y en sus entornos próximos. A veces las escuelas han actuado como promotoras de estos procesos; otras, han acompañado las luchas de estos grupos.

De esta manera, los proyectos se han nutrido de la necesidad de rescate de identidades negadas o diluidas como condición de recuperar indispensables niveles de autoestima: vecinos que llegaron desarmados, desarraigados a las villas, que aún no tenían un mínimo grado de organización y fueron objeto de manipulación clientelar y asistencialismo paternalista (con ellos trabajó la escuela santafecina); migrantes mocovíes que negaban su procedencia como condición de lograr alguna aceptación social y doblaban la cerviz en las quintas suburbanas (escuela bilingüe e intercultural santafecina); wichís, que cuarenta años atrás deambulaban por el monte del Impenetrable resignados a las formas de explotación más infames; quinteros bolivianos discriminados en el Conurbano bonaerense; mapuches y chilenos del Alto Valle y meseta patagónica que también negaban sus orígenes; criollos dispuestos a aceptar modalidades feudales de trato en un obraje a orillas del Limay.

Los proyectos han abordado también derechos básicos vinculados con las condiciones materiales de vida: el derecho a la tierra (acompañando a los mocovíes

17 Desde sus relativas autonomías, las escuelas que han sido el sostén empírico de esta investigación se han ubicado simbólicamente como escuelas de borde entre el espacio de lo público estatal y lo público social; bordes de contornos móviles, interpenetrados, donde los límites formales entre ambos espacios sociales han sido y son, en realidad, un continuo tensionado dialécticamente por los intereses de las luchas populares. En estos casos, se ha verificado que los sujetos individuales y colectivos con intereses en estas escuelas públicas (padres, vecinos, militantes y responsables de otras instituciones locales) en sus acciones reivindicativas de derechos (educativos, sociales y políticos en general) construyen, junto con los directivos y docentes que a su vez las promueven, espacios de actuación que desbordan los límites de lo público estatal. A estos espacios se los conceptualiza como público sociales y desde estos espacios los sujetos se apropian simbólicamente de lo público estatal. Se trata de prácticas sociales que avanzan hacia la construcción “de un Estado que no esté por encima y separado de la sociedad y abriendo caminos a la aproximación entre la sociedad y el Estado.” (Hillert, 2009: 93). La expresión borde ha sido tomada por analogía, hasta cierto punto isomórfica, de la relación de estructura de borde que Lacan establece entre consciente e inconsciente.

santafecinos en su ancestral reclamo a partir de la sanción de la Constitución de 1994 y a los vecinos de Bariloche en la regularización de la tenencia de lotes¹⁸); el derecho a la vivienda, involucrándose en proyectos de urbanización y saneamiento ambiental (las escuelas santafecinas y del Impenetrable, para citar los esfuerzos más notables); el derecho a la alimentación (en todos los casos); a la salud, desde acciones en el ámbito de las escuelas pero también en la gestión de nuevos dispensarios y programas de atención primaria, incluyendo los de salud reproductiva; a los servicios urbanos mínimos como agua corriente, luz y mejoras de calles que permitieran el ingreso de ambulancias; a un trabajo digno (la lucha de los militantes del Impenetrable es uno de los testimonios más significativos que se han recogido al respecto)...

La generación de estos proyectos partió también del aliento al ejercicio de un derecho quizás obvio, pero muchas veces reprimido por décadas de descalificación: el derecho a la palabra. En las experiencias de los 80 y 90 este aliento tuvo que ver con una revalorización de la democracia hacía poco recuperada. Revalorización todavía eufórica y poco crítica, luego del horror aún cercano. Aquel derecho a la palabra fue amplificado por medios de comunicación barrial y local y trasladado a espacios donde la palabra pedía ser convertida en nuevas regulaciones sociales, como las iniciativas de “concejal por un día” y “los chicos tienen la palabra”, luego de todo un año de trabajo con la cooperación de una organización de derechos humanos (escuela de Santa Fe).

En torno a esta amalgama de problemas, que en los adultos emergían de una conciencia de derechos burlados y postergados y en los niños y adolescentes desde su naciente identidad como sujetos de una ciudadanía popular que correspondía incluir, estas escuelas organizaron propuestas curriculares muy diversas: alfabetizar a los chicos, jóvenes y adultos desde su cultura y sus problemas, elaborando en los casos que fue preciso, cartillas y textos bilingües; incorporar a la enseñanza común a niños derivados a la enseñanza especial por la incapacidad para ubicarse en su universo cultural y en lo que implica la doble exigencia de “pensar” desde su lengua materna y “hablar” desde una segunda lengua; recuperar a los adolescentes expulsados de la enseñanza primaria mediante formas creativas de reorganización de áreas de contenido, agrupamientos y tiempos; incorporar

18 Sin contar la experiencia del MST, orientada a acelerar la aplicación por momentos indolente de la Ley de Reforma Agraria.

los saberes de los adultos, padres y abuelos a las escuelas de manera visible y permanente, haciendo justicia cognitiva concreta; trabajar la conflictividad y la violencia social e intrafamiliar dentro y fuera de las instituciones; relevar y sistematizar todas expresiones identitarias del paisaje natural y social de los entornos más próximos y de las regiones de pertenencia; alentar la valoración de los frutos del trabajo humano y de las expresiones artísticas locales, actuales y ancestrales...

El criterio –como expresaba una directora de escuela– fue el de pedagogizarlo todo, nada de la vida natural, social y cultural del entorno podía ser ajeno a la escuela.

Para ello se adoptaron múltiples modalidades de organización curricular ciclada; docencias compartidas; aulas especializadas por áreas; agrupamientos de niños y jóvenes recuperados de experiencias expulsoras, con tiempos, selecciones curriculares y metodologías específicas; talleres de literatura, teatro, música, murgas... que recogían aportes voluntarios de terceros actores.

Todas estas iniciativas, muchas veces transgresoras por ser intransigentes cuando se trataba de los derechos de los chicos, tuvieron como denominador común el de ser contagiosas y articuladoras de proyectos interescolares e interinstitucionales. También, el de ser convocantes de múltiples apoyos (de estudiantes, militantes, vecinalistas, profesionales...).

Desde luego que todo esto, para ser congruente, llevó a diversas modalidades de participación en el gobierno y gestión pedagógica de las escuelas por parte de los docentes, personal de servicio, alumnos, padres y vecinos. En algunos casos, estas modalidades se institucionalizaron a través de distintos dispositivos: las asambleas de escuela y consejos de aula en la escuela santafecina; el Consejo de Idioma en la mocoví; el consejo de aula o asamblea de grado en Florencio Varela; centros de estudiantes en muchas instituciones, más allá que esto estuviera normado desde las administraciones centrales; talleres con padres para el abordaje de las cuestiones más sensibles...

A pesar de las contradicciones y conflictos propios de toda institución social y de las resistencias y defecciones de algunos, en todas las escuelas analizadas

predominó –como ya se ha señalado– una modalidad de ejercicio del poder que, por promover la participación de todos, inició a los niños en una experiencia de relación con un poder para, un poder legitimado y orientado a la construcción colectiva de los proyectos educativos y no un poder sobre, coercitivo y manipulador. Una iniciación temprana en un tipo de relación social con el poder que podría ser matriz de una cultura efectivamente democrática; una relación social que operó en el sentido de currículo implícito y explícito.

Prácticas orientadas a la construcción de viabilidad

En el ámbito intrainstitucional, si bien no se obtuvieron registros ni se pudo observar que este estilo participativo y democrático en el ejercicio del poder encubriera, en algún caso, la intencionalidad estratégica de contribuir a la viabilidad de los proyectos institucionales, parece difícil negar que éste operó de hecho como inductor de la adhesión de los distintos sujetos de la escena escolar a los respectivos proyectos e iniciativas. Lo mismo se puede afirmar del tipo de relaciones dialógicas que, al menos, un grupo de docentes mantuvo siempre y en todos los casos con los niños¹⁹.

En cambio, en relación con los actores externos a las escuelas, las prácticas de construcción de viabilidad respondieron a intencionalidades estratégicas diversas. Entre las que se identificaron, pueden mencionarse la de la escuela de la ciudad de Santa Fe que combinó dos estrategias: movilizar a los actores individuales e institucionales de la zona en apoyo del proyecto de la escuela y en el reclamo por sus propias carencias sociales y ambientales y, al mismo tiempo, negociar para transgredir sin confrontar con el poder del sistema para lograr adecuar la organización escolar y curricular oficial a las necesidades de sus niños. En la escuela para los niños mocovíes los directivos confrontaron entre sí dos estrategias: una, negociar con el partido gobernante y las autoridades del sistema para que la asistencia, los servicios, infraestructura y reconocimientos pedagógicos llegaran al barrio y a la escuela; otra, reclamar ante los poderes como sujetos de derechos y no como asistidos. En dos de las experiencias

¹⁹ Los testimonios de los directores de las escuelas investigadas dejan en claro que en ninguna de ellas la adhesión de los docentes a estos proyectos e iniciativas fue total; más aún, en algunos casos fue minoritaria pero suficiente para incidir en el rumbo político-pedagógico general.

patagónicas la opción fue la de construir alianzas con el entorno, movilizar a sus actores, disputar poder con líderes locales que intentaban explotar a las familias de los alumnos en su condición de trabajadores y confrontar con las autoridades provinciales de educación cuando estuvieron en riesgo derechos educativos básicos de los chicos y sus padres. En el Impenetrable Chaqueño, el personaje central inició su protagonismo local como maestra confrontando con el discurso pedagógico de su escuela. En Bariloche, mientras se acompañaban decididamente las múltiples reivindicaciones sociales de los vecinos, puertas adentro de las escuelas se proponía una alternativa no confrontativa de convivencia solidaria en relación con lo que predominaba en el afuera. En el otro extremo territorial de esta investigación, en el campamento del MST próximo a Porto Alegre, aquella escuela constituida –como otras dos mil– en el centro simbólico de una experiencia educativa omnilateral de lucha por la tierra y por una cultura agroecológica sustentable, participó de una estrategia que combinaba negociación con coacción legítima sin violencia física. Como en sus construcciones político-pedagógicas, las estrategias de construcción de viabilidad de estas experiencias se explican por sus historias y los contextos en que han tenido y tienen lugar.

En síntesis, a través de este texto se ha tratado de dar cuenta de una investigación que identificó prácticas de gobierno escolar que, formando parte del currículo total de cada escuela, por sí mismas o habilitando ciertos discursos, climas institucionales o prácticas áulicas:

- permitieron la apropiación de conocimientos de ruptura y emancipación, haciendo que la situación en que viven los chicos, sus familias, su grupo social de pertenencia y, en general, las realidades que los afectan directa o indirectamente, fueran objeto de problematización, desnaturalizando su percepción e incorporándolas al currículo escolar;
- denunciaron –desde la conciencia crítica incorporada– estas situaciones como injustas a través de múltiples formas de expresión;
- alentaron sentimientos de autovalía y procesos de recuperación de los propios saberes e identidades culturales;

- propiciaron el afloramiento de expectativas individuales y grupales de transformación de su cotidianeidad, asociando la apropiación de ciertos conocimientos y experiencias educativas que la objetivan con los proyectos y acciones que podrían modificarla a través del crecimiento del poder popular, e
- impulsaron prácticas escolares y sociales de movilización y organización que iniciaron o reafirmaron a los chicos en las luchas que requiere y requerirá el ejercicio de sus derechos y en el protagonismo que demandará su responsabilidad frente a lo público.

Condiciones de posibilidad de las prácticas analizadas

Cuando todavía quedan intelectuales que aún no se recuperan del desencanto como valor cultural que les impuso una época, cuando el pensamiento decolonial no termina de hacer pie en la academia²⁰ y aún en muchos jóvenes colegas hay crisis de proyectos, es preciso hacer el inventario y reconocer que la agresión neoliberal produjo un fuerte desbalance: frente a un interesante desarrollo de su aptitud para la deconstrucción discursiva crítica, el pensamiento latinoamericano no ha recuperado aún la capacidad que otrora exhibiera para el análisis de viabilidad de las transformaciones que alentaba para sus sociedades. Este es un déficit epistemológico y metodológico grave frente al despliegue de dispositivos sofisticados de condicionamiento de los que hacen alarde los poderes hegemónicos²¹. El futuro está abierto pero no es opaco y estos poderes, aunque se escondan en el anonimato y la informalidad, pueden ser identificados y deben ser responsabilizados.

En este sentido, un ejercicio indispensable –entre otros– reside en recuperar la capacidad de comprender y explicar procesos y experiencias desde una perspectiva histórica (hasta donde esto sea posible), tanto en lo macro como en lo microsocioal; para luego, cotejando contextos, fortalecer la actitud y aptitud para disputar futuros posibles.

20 Para introducirse en este pensamiento se sugiere la lectura de algunos textos –como los de Walter Mignolo, Anibal Quijano, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos y Edgardo Lander– cuya referencia bibliográfica se incluye en este artículo a modo de sugerencia.

21 En este sentido resulta muy esclarecedora la obra de Pablo González Casanova incluida en nuestra bibliografía.

En el territorio microsociaL de las experiencias analizadas es posible aproximarse a una mirada comprensiva y explicativa a través de algunos indicios de su génesis, obtenidos de las historias de vida de los personajes centrales; de algunos componentes ideológicos que orientaron sus prácticas, y de las situaciones relativas de poder y contención de las instituciones en las que estas prácticas tuvieron lugar.

Historias de vida

Más allá de las personalidades de estos sujetos (que sin duda incidieron pero que escapó a las posibilidades y objeto de esta investigación), pudieron obtenerse relatos significativos sobre sus procesos de socialización familiar, sus trayectorias educativas, contextos políticos de juventud, militancias y opciones de vida. El espacio disponible para este texto sólo permite una articulación transversal de imágenes que, a manera de flash, dan una idea de la secuencia mediante una sucesión de destellos.

– Procesos de socialización primaria que, a partir de rasgos especiales de personalidad, sensibilizaron a estos docentes y los movilizaron a comprometerse con los más vulnerables y violentados. Pero que, al tiempo que los tornaron sensibles al dolor de los otros, les inculcaron el valor de la educación y del trabajo y, en general, convicciones profundas: la solidaridad entre los vecinos del barrio popular de Barranquitas de Santa Fe (“construíamos el barrio entre todos”); los padres que llevaron a aquella niña, que luego sería directora de escuela en el mismo barrio, a despedir a quien contagiaba gratitud hacia el peronismo, Evita que los saludaba desde el último vagón del tren a pocos metros de su casa; las tertulias en el patio familiar –en tiempos de la resistencia peronista– en la que “W”, el director de la escuela mocoví, abrevó –decía– la filosofía de “ser útil a los demás”; el padre de la vice-directora de aquella escuela que en su Chaco natal “estudiaba mientras los chicos ricos dormían” y que, como empleado en un cementerio, “enseñaba a leer a sus compañeros en las lápidas”; el abuelo anarquista de aquella maestra patagónica, cuya casa en Rosario era un lugar de acogida para todo el que la necesitara; el padre médico del otro maestro patagónico, que –aún “muerto de miedo”– no vacilaba en asistir en plena noche al enfermo que lo llamaba desde

la villa próxima en el Conurbano; la maestra de la meseta patagónica que se presenta en su idioma: “mujer mapuche soy, de familia luchadora vengo”...

– Experiencias educativas fuertes y diversas, propiciadas o desarrolladas a partir o a pesar de contextos peculiares de naturaleza social, intelectual y política. Los años 70, antes y durante la dictadura operaron en ellos, según los momentos, como disparadores de utopías y compromisos o como generadores de resistencias que los afianzaron en sus convicciones. Fueron contextos, educadores, lecturas e interacciones que les permitieron comprender realidades complejas y los prepararon para la aceptación de lo plural y la revalorización de la convivencia democrática: “hay profesores que me marcaron (recuerda la directora del caso santafecino) Ovide Menin; más adelante, en el 69, el psicólogo Gertel que después desapareció en época del Proceso”; el libro de María Teresa Nidelcoff, *Maestro pueblo, maestro gendarme* (que muestra gastado por el uso y los años); aquella que con la pasión binaria de la época planteará dos prototipos antitéticos de maestros: el gendarme, que vigila “las fronteras de clase en nuestra sociedad” y el maestro pueblo, que actúa convencido que “el sentido de su trabajo es ayudar al pueblo a descubrir, a expresarse, a liberarse”. Por su parte, la directora del Alto Valle valora las marcas en su formación del educador popular Osvaldo “Nano” Balbo, hoy sordo por las torturas padecidas durante la Dictadura; la vicedirectora de la escuela mocoví recuerda conmovida su incursión adolescente en la educación popular por medio del teatro callejero de la mano de Arturo Bonin en barrios del Conurbano y la primera lectura de *Pedagogía del Oprimido*, que le regalara su mejor amigo de militancia estudiantil, el mismo cuya suerte descubrirá años más tarde en un cartel portado por una madre de Plaza de Mayo; la influencia de los curas del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer mundo en “T.M.” y otros docentes entrevistados...

– Protagonismos gremiales, sociales, políticos y religiosos que, por lo general combinados y militantes, los perfilaron como ciudadanos. Conjugaron así su condición de sujetos políticos con la de trabajadores de la educación, ubicándose en su relación con los chicos de clases populares tan lejos de los mesianismos apostólicos como de los asistencialismos paternalistas: pocos meses después del retorno de la democracia, “P”

fue convocada por José María Tessa, dirigente sindical santafecino, para integrar la Comisión de Cambio Curricular en el Ministerio de Educación: “Lo que necesitábamos era cambiar la escuela (...) planteaba la integración de la comunidad a la escuela, pero de la ‘comunidad grande’, los sindicatos, las comisiones vecinales (...) el clero puso el grito en el cielo, fuimos caratulados de subversivos y cesamos”. En la misma época, un joven, casi adolescente, que luego sería uno de los maestros más comprometidos con su proyecto de escuela, comienza a militar en su pueblo natal en un partido de centro-izquierda. “A”, que pocos años más tarde sería la vice-directora de la escuela mocoví, llega a Santa Fe como militante de Amerindia a organizar el contrafestejo con la comunidad aborígen y ayuda a levantar el primer dispensario del barrio; procedía de Buenos Aires y de un largo trayecto de militancias diversas. En la Patagonia, “G”, secretario sindical local y director de la escuela sobre el río Limay, presenta un recurso de amparo contra las autoridades del Consejo Provincial de Educación (de las que dependía) para que se reabra la escuela para adultos donde se alfabetizaban las madres de sus alumnos. Unos años antes había tenido un fugaz tránsito por la política, colaborando con la organización del Frente Grande en la provincia de Río Negro. En el Conurbano bonaerense, las directoras de las escuelas de la Matanza y Florencio Varela, atribuirán su involucramiento militante en la educación a la experiencia de formación sindical recibida en SUTEBA. “T.M.” comienza su vida de militancia en la Villa 20, a pocas cuadras de su casa en Lugano, como un modo de asumir su compromiso con los oprimidos. Uno de sus referentes era Miguel Ramondetti, Secretario General del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo; luego continúa esta militancia en el Impenetrable Chaqueño...

Componentes ideológicos de estos compromisos

Amanda Toubes, una maestra de la educación popular en Argentina, en una entrevista para solicitarle opinión sobre las experiencias investigadas y sus motivaciones ideológicas, graficó su idea al respecto con un gesto: el que hace el barman al preparar un coctel. No era un gesto para nada descalificador; expresaba la comprensión profunda de la complejidad y riqueza de los sostenes últimos de

una práctica; sostenes que rechazan toda pretensión de ortodoxia o pureza de linaje.

Cuando se requirió a informantes calificados la identificación de experiencias escolares que pudieran ser reputadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas, a nadie se le insinuó tan siquiera una posible orientación ideológica como criterio de selección, ni nadie lo sugirió. Los indicios de estas orientaciones surgieron muy tardíamente, particularmente al momento de reconstruir con los sujetos sus propias biografías.

Aparecieron entonces historias que, en su gran mayoría, se vinculaban con infancias y adolescencias iniciadas en alguna práctica concreta de solidaridad con los más vulnerables y postergados. Eran iniciaciones en alguna parroquia de barrio, que más allá de que en algunos casos fueran relativizadas por las distancias ideológicas actuales, se mencionaban como el origen de una sensibilidad y compromiso. Más adelante, los relatos de la mayoría remitían a militancias partidarias, gremiales, sociales y/o religiosas en las que la opción por la educación era, al mismo tiempo, una opción por las clases populares, en contextos y con sujetos bien concretos.

Si fuera posible resumir con palabras lo que el gesto de Toubes indicaba, el coctel ideológico que inspiraba a la mayoría de los educadores investigados tenía, en unos más, en otros menos, componentes del cristianismo y del peronismo de izquierda, con distintas apelaciones a sostenes teóricos del marxismo y a revitalizadas convicciones democráticas. En el caso de las experiencias con niños de pueblos originarios, a estos ingredientes se sumaba una suerte de fusión entre indianismo y pensamiento de izquierda en clave latinoamericana.

Pero sería desconocer la idiosincrasia argentina si no se tuviera en cuenta que, en estos territorios, hablar de un cristianismo y un peronismo militantes es hablar tanto de ideas como de pasiones o de un entrelazado de emocionalidad y racionalidad que, rechazando la propensión a la abstracción de algunos discursos del progresismo tradicional, los ponen en un vínculo cara a cara con las víctimas de la injusticia. Tanto en la pequeña escala de las escuelas, como en los amplios territorios urbanos y campesinos, el verdadero problema, el verdadero peligro, ha sido la presencia del pueblo que estas militancias han suscitado (Casullo, 2007).

Un peligro que las derechas que controlan la institucionalidad de estas corrientes de ideas y pasiones, generalmente han sabido exorcizar en beneficio del orden. Cuando no han podido, de ello se ha encargado el terrorismo de estado. Hoy asechan terrorismos más sofisticados desde los subsuelos de la sociedad y del estado, que disponen además de un arsenal mediático de superficie.

Situaciones relativas de poder y contención

Quizás resulte obvio a esta altura recordar que las condiciones de posibilidad de estas experiencias no sólo han tenido que ver con ciertas singularidades de las historias de vida y trayectorias de militancia de sus protagonistas, sino con el grado de autonomía y de relativo poder acumulado por estos sujetos. En efecto, todos ellos se han respaldado para actuar, no sólo en la legitimidad que les otorgaba la autoridad intelectual y moral de aquellas trayectorias, sino en el resguardo más o menos implícito de su pertenencia a distintas organizaciones de lucha, particularmente las de índole sindical y, a veces, política.

Sin embargo, más allá de estas pertenencias, la mayoría de los casos estudiados surgió como consecuencia de iniciativas de individuos y de pequeños grupos de docentes. Se ha tratado de experiencias desarrolladas en una relativa soledad dentro de los vastos territorios de los sistemas educativos. Esta marca de origen las tornó vulnerables y su dependencia de personajes centrales ató sus posibilidades de continuidad a las contingencias de vida de estos individuos y grupos.

Por esta razón, se incluyeron casos en los que estos personajes aparecen como parte de una organización o movimiento que los contiene. Y aquí, las diferencias de consistencia institucional y de continuidad de los proyectos político-pedagógicos son notables.

Del cotejo entre éstos y aquellos se pueden obtener dos primeras conclusiones: en todos, el perfil militante de los directivos y docentes es inescindible de la condición de experiencias de educación popular en escuelas públicas que se atribuye a las prácticas de gobierno investigadas.

Cuando estos, además, están insertos en organizaciones o en movimientos que operan como sujetos políticos en el campo de la educación, sus experiencias contrastan por su continuidad y permiten alentar expectativas de su multiplicación.

Inferencias prospectivas; la educación pública y popular como horizonte

En lo desarrollado hasta aquí, se ha tratado de dar evidencias de que, al interior del sistema público de enseñanza argentino, se observan prácticas de gobierno escolar que pueden ser significadas como prácticas de educación popular dentro del currículo total de algunas instituciones. Pero, en el contexto de esta investigación, aquellas no son populares tanto por sus propósitos inclusivos (de los que han dado muestras concretas); son populares por dos razones que se consideran fundamentales: por haber sido desarrolladas desde las necesidades y problemas de las clases populares en cada situación específica y por haber intentado, desde estas situaciones, iniciar a los niños y jóvenes en la lucha por sus derechos, que es la lucha por su plenitud como seres humanos en un momento histórico dado.

La resistencia que siempre se ha opuesto a esta plenitud la ha convertido en una lucha de clases. En el lenguaje freiriano que exhiben los sujetos estudiados, es la lucha entre opresores y oprimidos. Los inhibidores ideológicos de sus encuadres moderan la estridencia de su lenguaje pero no pueden inhibir el sentido de sus prácticas. En este contexto y parafraseando a Freire, cabe a las educadoras y educadores progresistas elaborar su miedo y educar con la lucidez necesaria para que las próximas generaciones no brinden a los opresores la coartada servida para hacer de esta lucha su guerra de clases; la guerra de exterminio que han emprendido contra aquellos –los condenados de la tierra– a los que han empujado previa y astutamente a la desesperación.

Esta lucha que es permanente, que exige renovarse siempre a sí misma, que por ende no es sólo política, sino cultural y ética, tiene en la educación y la comunicación sus campos preferidos. En el caso de la educación y en Argentina, se ha logrado hacer popular la educación pública en territorios escolares y locales muy puntuales. Caminar hacia el horizonte de la educación pública y popular exige diversificar la construcción cultural y política desde actuales y nuevos sujetos políticos y desde el interior del estado.

Las incipientes emergencias en la dirección de un movimiento pedagógico a nivel nacional y latinoamericano, con todo el acervo de antecedentes que convergen en este sentido en América del Sur, pueden coagular en un nuevo sujeto político que, desde el ejercicio de una democracia de calle²², construya una nueva relación de fuerzas para hacer popular la educación pública. Las experiencias educativas que han surgido dentro y fuera del país al interior de los movimientos populares pueden aportar saberes al respecto.

Los avances en la dirección de una transformación del estado, también en esta región, marcan a su vez un rumbo para que, desde una renovada democracia representativa, el derecho a la política se construya desde otra escuela o desde una nueva institución que la contenga.

En este sentido, las experiencias analizadas en este texto muestran que, en la medida en que los proyectos institucionales y curriculares se reorganizan en torno a las especificidades de los sujetos estudiantes y de sus grupos sociales de pertenencia, con sus necesidades y problemas particulares, las funciones y el formato que define los límites instituidos de lo escolar son desbordados por las prácticas.

En una mirada de largo alcance habría que reflexionar si en la expansión de este desborde no estaría el embrión de nuevas organizaciones de base o comunitarias de la estructura de otro estado, el que surja y a su vez aliente procesos de empoderamiento popular para otro modelo de democracia representativa²³. Otra democracia representativa que, acicateada por la democracia de calle, sea capaz de atender las necesidades del común y de lo diverso. Quizás la categoría apropiada para pensar y caminar en esta dirección sea la de “lo Todavía-No”: “el modo como el futuro se inscribe en el presente y lo dilata”; un todavía-no que, subjetivamente, es la “conciencia anticipadora”; “una forma de imaginación

22 Expresión de Álvaro García Linera utilizada en el Foro Internacional para la Igualdad y la Emancipación; Buenos Aires, marzo de 2015.

23 La participación, democracia y comunitarismo en todo el Sistema Educativo Plurinacional y la horizontalidad en la toma de decisiones en cada nivel y ámbito de este sistema (Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” N° 70, del Estado Plurinacional de Bolivia), junto con la figura de la comunidad educativa y su relación con las organizaciones comunitarias del Poder Popular (Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela, 2009), son antecedentes significativos al respecto desde el campo de la educación latinoamericana.

sociológica” que permite “conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza” y “definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones” (De Sousa Santos, 2010: 30-31).

Bibliografía

- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000) *Hacer pública la escuela*; LOM Ediciones, Santiago.
- CASULLO, N. (2007) *Las cuestiones*; Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- 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 – Escritura entre (dos) orillas*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1998) *Hecho y por hacer – Pensar la imaginación*; EUDEBA, Buenos Aires.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010) *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*; Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- _____ (2009), *Una epistemología del Sur*; Siglo XXI – CLACSO, México.
- DUSSEL, E. (2006) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*; Editorial Trotta, Madrid.
- _____ (2005) “Europa, modernidad y eurocentrismo”; en LANDER, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO Libros, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1996) *Política y educación*; Siglo XXI Editores, México.
- _____ (1990) *Educación Popular; texto de la disertación de Freire en Buenos Aires*, invitado por la Federación Argentina de Trabajadores Sociales; agosto de 1990. Revista Realidad Económica N° 96, 5° bimestre de 1990.
- GARCÍA LINERA, Á. (2015) Intervención en el Foro Internacional para la Igualdad y la Emancipación; Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) “El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?” En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á., *Comprender y transformar la enseñanza*; Ediciones Morata, Madrid.

- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2005) *Las nuevas ciencias y las humanidades – De la academia a la política*; Anthropos, Barcelona.
- GRAMSCI, A. (1984) *El materialismo histórico en la filosofía de Benedetto Croce*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- HILLERT, F. (2009) “Lo público, democrático y popular”. En FELDFEBER, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*; Noveduc, Buenos Aires.
- LANDER, E. (2005) “Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos”. En LANDER, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO Libros, Buenos Aires.
- LANDREANI, N. (In Memoriam) y equipo (2004) “Exclusión Social y Producción Cultural en las Escuelas”, Informe Final de Investigación; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná.
- MATUS, C. (1992) *Política, Planificación y Gobierno*; Fundación ALTADIR, Caracas.
- MIGNOLO, W. (2007) *La idea de América Latina – La herida colonial y la opción decolonial*; Gedisa Editorial, Barcelona.
- NIDELCOFF, M. T. (1975) *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Editorial Biblioteca – Biblioteca Popular C.C. Vigil, Rosario.
- PARO, V. H. (2008) *Educação como exercício do poder*; Cortez Editora, São Paulo.
- QUIJANO, A. (2005) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En LANDER, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO Libros, Buenos Aires.
- RANCIÈRE, J. (2007) *El desacuerdo*; Nueva Visión, Buenos Aires.
- RIGAL, L. (2011), “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”. En HILLERT, F., OUVIÑA, H., RIGAL, L. y SUÁREZ, D., *Gramsci y la educación, pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*; Noveduc, Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. (1994) *Educación de adultos: investigación y participación*; Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*; Ediciones Península, Barcelona.

Germán R. Cantero: Docente y consejero académico de postgrado (Universidad Nacional de Entre Ríos). Ex profesor titular e investigador de las Universidades Nacionales de Entre Ríos y Luján. canterogerman@gmail.com