

**EDUCACIÓN POPULAR: PROCESOS DE APROPIACIÓN DESDE
DISTINTAS EXPERIENCIAS SOCIO- EDUCATIVAS**

**POPULAR EDUCATION: ASSIMILATION PROCESSES FROM DIFFERENT SOCIO-
EDUCATIONAL EXPERIENCES**

**Lucía Caisso
Laura Ominetti***

Esta ponencia se propone analizar experiencias concretas de Educación Popular partiendo de la concepción de las mismas como fenómenos sociales complejos, situados histórica y socialmente e integrados por actores e intereses heterogéneos. Nos centramos, fundamentalmente, en las diferentes apropiaciones que sobre los contenidos y certificaciones realizan diversos sujetos implicados en dos experiencias vinculadas a la EP: la primera, sostenida por un movimiento social “territorial” de la ciudad de Córdoba y la segunda desarrollada en una escuela privada del interior de la provincia de Córdoba.

Abordar los procesos de apropiación desde el análisis de los registros etnográficos, entrevistas y documentos nos permite poner en evidencia procesos dinámicos, heterogéneos y contradictorios que se configuran a través de la relación activa entre sujetos, recursos y usos culturales. En este sentido, intentamos comprender cómo los actores implicados en las experiencias estudiadas se apropian de las propuestas de Educación Popular, y generan prácticas particulares que reformulan, modifican y aportan nuevos significados a las mismas.

Apropiación – Educación popular – Contenidos – Certificaciones –
Sujetos – Estado

This report intends to analyse concrete experiences in Popular Education starting from the conception of the selfsame experiences as complex social phenomena, historically and socially situated, and involving both heterogeneous actors and interests. We fundamentally focus on the different ways diverse people who shared

* Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. - CE: luciacaisso@hotmail.com - lauraominetti@hotmail.com

two experiences related to PE assimilated their contents and certainties: the first one, supported by a "territorial" social movement in the city of Córdoba and, the second. Developed by a private school in the interior of the province of Córdoba. To approach such assimilation processes from the examination of ethnographic records, interviews, and documents allows us to highlight the existence of dynamic, heterogeneous, and contradictory processes that take shape through the active relationships between individuals, resources, and cultural patterns. In this sense, we try to understand how the actors involved in the studied experiences assimilate the proposals of Popular Education, and generate particular practices that reformulate, modify, and contribute new meanings to these proposals.

Assimilation – Popular education – Contents – Certainties –
Individuals – State

Introducción

Esta ponencia se propone comenzar a indagar experiencias concretas de Educación Popular partiendo de la concepción de las mismas como fenómenos sociales complejos, situados histórica y socialmente e integrados por actores e intereses heterogéneos. Nos enfocaremos principalmente en dar cuenta de las diferentes apropiaciones que, sobre bienes culturales como los contenidos y las certificaciones escolares, realizan los diversos actores involucrados en dos experiencias vinculadas a la Educación Popular (de ahora en más: EP).

Este análisis se enmarca dentro de un proyecto colectivo del que participamos en calidad de becarias y que analiza los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la educación básica rural (EDBR) y de Jóvenes y Adultos (EDJA), considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen.¹

Consideramos que, tal como ha escrito Pablo Pineau, el concepto de Educación Popular se ha vuelto un *término vacío* por lo *cargado* de significaciones que se presenta

¹ Nuestro estudio se centra en particular en la línea de indagación en contextos locales de educación básica. Proyecto "Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas", dirigidos por las Dras. Elisa Cragnolino y María del Carmen Lorenzatti. Instituciones que acreditan y financian: Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica- FONCYT. Convocatoria Proyectos Bicentenario (2010) Temas Abiertos - PICT-2010-0890 y SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC-(Res SECYT 214/210 y Res Rectoral 2472/2010 – Periodo 2010-2011.

(Pineau: 1988). Sólo en nuestro país, su contenido ha oscilado desde la asociación del mismo a la propuesta pedagógica sarmientina hacia finales del S. XIX hasta su anclaje en las prácticas de alfabetización de grupos de izquierda en barrios marginales en la década del '70. Las experiencias educativas que serán objeto de nuestro análisis en este trabajo se inscriben (auto-adscriben), desde lugares diferentes, dentro de la corriente de Educación Popular.²

Una de ellas se desarrolla en una escuela de gestión privada religiosa del interior de la provincia de Córdoba, que recibe un subsidio estatal de 100% sobre sueldos docentes y que desde el año 2006 decide orientar su proyecto educativo hacia la EP. Recuperaremos entrevistas, documentos y registros etnográficos realizados desde mediados de 2008 en diversos espacios institucionales.³ La otra experiencia es un espacio de educación primaria para adultos enmarcado dentro del plan educativo FinEs⁴ y sostenido por un movimiento social “territorial” en un barrio del sur de la ciudad de Córdoba. Tomaremos como referencia el trabajo de campo que realizamos⁵ en este espacio durante el año 2010, en el que participaron de la experiencia alrededor de tres militantes/educadores y siete mujeres en calidad de estudiantes.⁶

Nuestra intención es mostrar que *a pesar de partir de dos experiencias a simple vista categorizadas como diferentes* –una en el seno de una escuela privada, religiosa, reconocida por el sistema como institución; la otra por fuera del sistema educativo regular, en el seno de un movimiento social contestatario– *nos encontramos*

² Nos referimos a la corriente político-pedagógica surgida al calor del alza en la lucha de clases en Latinoamérica en la década del '60. La misma brevó de experiencias históricas y corrientes teóricas como la Revolución Cubana, la Teología de la Liberación y la Teoría de la Dependencia y cuya condensación educativa se expresó en la Pedagogía de la liberación representada por la obra de Paulo Freire (Pineau, 1998). Es decir que hacemos alusión a una noción de Educación Popular que se presenta –en términos discursivos– desde las experiencias estudiadas como la apuesta por una práctica educativa que busca subvertir –en mayor o menor medida– un orden social considerado injusto.

³ Este trabajo se inscribe en el Proyecto “Estrategias de escolarización infantil. Un abordaje etnográfico desde familias y escuelas en contextos locales de pobreza” desarrollado por Laura Ominetti bajo la dirección de la Dra. Elisa Cragolino y la Dra. Laura Santillán. Beca de Doctorado Tipo I. SECYT-UNC Res N° 2072.

⁴ Plan de Finalización de Estudios Secundarios y Primarios –FinEs– pertenece al Ministerio de Educación de la Nación, es implementado a partir del año 2008 en todo el país y está destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria (FinEs Secundaria) y también a aquellos jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria o la secundaria (FinEs Primaria). La modalidad educativa es semi-presencial, con tutorías docentes y manuales de actividades para que los estudiantes se ejerciten solos.

⁵ Este trabajo se inscribe dentro del proyecto de doctorado “Lo educativo y lo político en experiencias educativas para jóvenes y adultos en organizaciones políticas territoriales urbanas”, desarrollado por Lucía Caisso bajo la dirección de la Dra. María del Carmen Lorenzatti, CIFYH, Universidad Nacional de Córdoba.

⁶ Las mismas son tanto militantes del movimiento como vecinas cuyo primer acercamiento a la organización se da a partir de su ingreso en el plan educativo.

con similares procesos en lo que respecta a la configuración de estas prácticas educativas. Nos referimos centralmente a la cuestión de las *tensiones y heterogeneidades* que existen al interior de estas instituciones educativas, *realidades cotidianas complejas que resultan del encuentro de diversos actores e intereses político-educativos*, y que tienen como resultado procesos de *apropiación* de las experiencias por parte de los mismos.

Recuperamos el concepto de apropiación en cuanto permite abordar la relación activa entre sujetos, recursos y usos culturales. Según Rockwell, este concepto remite simultáneamente a “la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y *hacen uso* de los recursos culturales disponibles” (Rockwell: 1996:2). La autora aclara que la apropiación –a diferencia del sentido que le otorgaba al término el paradigma reproductivista– puede ser realizada en múltiples direcciones –y no sólo en el sentido en que se apropia la plusvalía en el ciclo económico capitalista. Sin embargo advierte, siguiendo al historiador francés Roger Chartier, que se debe localizar la apropiación cultural dentro del “conflicto social” sobre la clasificación, jerarquización y consagración o descalificación” de los bienes culturales, lo que significa no desconocer las relaciones de poder existentes entre los múltiples sujetos de la apropiación (Rockwell, 1996).

En este sentido, intentaremos analizar cómo los actores implicados en las experiencias estudiadas se apropian de las propuestas de Educación Popular, y generan prácticas particulares que reformulan, modifican y aportan nuevos significados a las mismas. Abordaremos entonces las “maneras de hacer con” (De Certeau, 1980), los usos que se llevan a cabo en relación con estas propuestas educativas. Partiremos de la concepción de los grupos sociales estudiados como heterogéneos en su composición y realizando prácticas atravesadas por el orden estructural y cultural.

Nuestro interés por dar cuenta del entramado complejo en que se insertan este tipo de experiencias se funda en parte en el reconocimiento de la escasez de trabajos sobre experiencias de educación popular que den cuenta de la heterogeneidad de las prácticas y representaciones de los actores involucrados y de las tensiones al interior de los colectivos que estos integran. Además, buscamos aproximarnos a las relaciones que este tipo de espacios educativos entabla con el estado, las políticas y programas educativos y los funcionarios a partir de una perspectiva que no considere a lo estatal como “extremadamente denso, centralizado y efectivo” (Roseberry, 2007). Preferiremos

concebir a lo estatal más bien como relaciones de poder que se ejercen en situaciones históricas y sociales concretas, más caracterizadas por prácticas contradictorias, intersticios y brechas en su poder que por los logros de su gestión.

Sentidos, intereses y prácticas heterogéneas en el seno de experiencias de EP

Tal como indicamos, nuestro interés será dar cuenta de cómo en estas experiencias en concreto cada grupo de actores va buscando imprimirle una dinámica particular al proceso y formar una idea acerca de su naturaleza: así, prácticas y discursos de los diversos sujetos implicados se diferencian, entran en conflicto, se complementan y se transforman, apropiándose cada uno de ellos del proceso educativo de un modo diferente al que lo hace el resto. De este modo, las prácticas didácticas, los contenidos curriculares, el valor de las certificaciones –entre otros elementos– se vuelven objeto de disputa.

Presentaremos las experiencias educativas y algunas de las apropiaciones realizadas por los sujetos de un modo breve y un tanto esquemático, pero advertimos que estos procesos se encuentran en constante transformación y que incluso existen numerosas diferencias entre las prácticas de actores que serán englobados aquí dentro de un mismo sector (docentes, padres, estudiantes, funcionarios, etc.).

Movimiento social: la apropiación de manuales FinEs y la certificación de adultos

En el caso de la experiencia desarrollada por el Movimiento Social decidimos enfocarnos principalmente en la utilización que se realiza en el aula de los Manuales del Plan Fines Primaria y en el sentido asignado por los diversos actores a la certificación educativa otorgada en el marco del mismo.

Los Manuales del Plan son cuadernos de ejercicios organizados por materias. Constituyen el currículum propuesto oficialmente desde el Estado para su implementación en espacios educativos que busquen enmarcarse dentro de Fines y certificar la educación primaria de jóvenes y adultos. La forma por la cual el movimiento accede a la certificación primaria de los estudiantes que participan del Plan se suponía en principio ligada a la realización de las actividades de los Manuales, aunque como veremos esto se modificó. Presentaremos los procesos de apropiación que sobre estos elementos realizan algunos de los diversos actores implicados en esta experiencia educativa, como son los educadores, las estudiantes y los funcionarios.

Los militantes que ofician de educadores en el movimiento son estudiantes universitarios o docentes que ejercen dentro del sistema educativo oficial. Para estos educadores, los Manuales (o Módulos) del Plan FinEs representaron tanto una *guía para la organización* de las clases como un *obstáculo* a nivel político.

Por un lado, estos libros ocuparon un lugar central en las clases ya que se realizan muchos de sus ejercicios dentro del aula, se desarrollan los temas y contenidos que contienen, constituyéndose como una guía de acción para la labor del educador: “*a mí lo que me permitió el módulo fue organizarme porque si no empiezo en una cosa y terminando, no sé...me organizaba los temas...es más fácil así en matemática...*”. Incluso los educadores se llevan los módulos de los estudiantes a sus casas para corregirlos: “*después me llevo un módulo por clase... [evoca diálogo con estudiantes]: ‘¿quién me lo entrega? Te lo entrego yo...’ me lo llevo y lo traigo corregido... esa chica se queda después y yo le digo ‘mirá, ahí fijate, fijate’*”.

Sin embargo, al hacer un balance colectivo del año de clases dentro del Programa, estos mismos educadores expresan cierto descontento con el lugar que finalmente han logrado ocupar los Manuales. Pareciera que su centralidad en el aula retrasó o postergó el desarrollo de otro tipo de actividades más ligadas a la labor política de los educadores en tanto militantes del movimiento. Como expresaba un educador en un encuentro interno de profesores:

“Yo creo que hubo un problema acá con la cuestión de los módulos (...) al no tener una planificación general te sentís muy atropellado por ellos (...) por ahí me hubiera gustado mucho trabajar algo más latinoamericano (...) pero a mí me apretaron los módulos...lo que yo podía sacar tenía que ser de ahí (...) estamos tan perseguidos por ver lo de las clases, venir a darlas...nos comió el tiempo para reflexionar, para tener instancias políticas formativas”

A partir de este malestar se habilita entonces entre los docentes la posibilidad de pensar en el currículum oficial como un elemento acotado, al que hay que reforzar o complementar en caso de querer orientar la experiencia hacia el desarrollo de otro tipo de temas que no están incluidos en los materiales del ministerio. No obstante, la hipótesis de abandonar por completo los Manuales genera otro tipo de incertidumbre, ligada al sentido otorgado por los educadores a la certificación educativa. Los ejercicios de los manuales, aunque acotados, son a los ojos de los educadores útiles en tanto permiten a los estudiantes “avanzar”: “*es importante que hagan los módulos, es una cuestión de ellos, de que se sienten que avanzan, son quizás elementales, pero también hace avances, no sabés vos hasta qué punto son elementales [para las estudiantes]”*”.

La posibilidad de certificación también aparece ligada numerosas veces a esta “*progresión*”, a la necesidad de “*cerrar ciclos*”, en particular cuando los educadores proyectan el momento del egreso de las adultas y lo consideran como un punto culmine de gran valor. También a nivel movimiento se liga directamente la creación del espacio FinEs⁷ con la posibilidad de certificación de los adultos del barrio. Tal como relataba un referente del movimiento:

“en el imaginario colectivo está bueno terminar la primaria, terminar la secundaria, para ellos es también como un orgullo haber terminado eso, por eso (...) nos metimos en el Encuentro y en Fines ...quizás que para nosotros obviamente que era mucho más fácil ir los sábados [al patio] con más tiempo, más relajados, y esto requería más esfuerzo de parte del movimiento (...) estar en la gestión, ir, venir, los módulos, los días, qué se llevan...es todo un desafío, pero lo hicimos por eso, para que la gente tenga el primario completo”

Es decir, aun entendiendo que el ingreso al Programa supone un mayor desgaste por parte del movimiento –ya que lo anterior “era mucho más fácil”-, se decide ingresar para que las militantes/vecinas puedan obtener un bien considerado valioso para el imaginario colectivo, como es el obtener la certificación primaria. Sin embargo, las mujeres no manifestaron más que excepcionalmente (y por charlas comenzadas por los educadores) su interés en la certificación educativa.

Fuimos registrando más bien otro tipo de motivos relativos a la participación de ellas en el espacio: “*venir acá es un adelanto en la mente*”, “*vengo para divertirme porque estoy sola, porque mi marido se va...venir me ayuda a no ser tan tímida*”, “*mi sueño después es escribir un libro*”, “*en sí queremos actualizarnos, porque hay cosas que no entendemos*”. Como podemos percibir, estas intenciones no están en estricta consonancia con el objetivo del movimiento de ingresar al Plan Fines de modo de acercar la posibilidad de “tener el primario” completo.

Con respecto a los manuales, pudimos registrar que para las estudiantes también poseen un gran valor, e inclusive superior al que le asignan los educadores. En variadas oportunidades, los docentes dan cuenta de la presión de las adultas para trabajar con los Manuales: “*uno por ahí quiere alejarse de esas prácticas de la escuela ¡pero ellos te las piden! Yo creo que ellos también te las piden cuando te dicen “ah! vos a mi no me corregís el módulo”* (educadora). Además, las estudiantes realizan muchas veces ejercicios

⁷ El cual inicialmente funcionaba como mero espacio educativo por fuera del Programa, funcionando en el patio de la casa de una vecina

a solas en sus casas, aunque no haya sido demandado por los educadores. Presenciamos incluso una pelea en que una estudiante amenazó con abandonar la clase de Lengua si el Movimiento no cumplía con su promesa de entregarle el Manual de dicha materia, el cual no era conseguido por trabas administrativas a nivel ministerial.

Al ingresar al Plan Fines, los militantes del movimiento entran en contacto con una serie de funcionarios del Ministerio de Educación provincial cordobés, específicamente con aquellos pertenecientes a la Dirección de Jóvenes y Adultos de este ministerio. A través de su contacto con este Ministerio los militantes obtienen esporádicamente algunos recursos que utilizan para el dictado de clases (materiales didácticos, útiles, bancos, pizarrones, etc.) Asimismo las sedes del Plan Fines sostenidas por el movimiento funcionan dependiendo de una “escuela base” de Jóvenes y Adultos. El director de la misma se comunica periódicamente con el movimiento por cuestiones administrativas.

Pudimos presenciar una reunión en la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos entre una educadora/militante (quien figura como responsable de la experiencia Fines del Movimiento ante el ministerio) y una supervisora del Programa. Allí, la funcionaria se concentró principalmente en aconsejar a la militante sobre el uso de los manuales y sobre cuestiones didácticas en general dándole recomendaciones pedagógicas que apreciamos como muy valiosas. Sin embargo, en ningún momento se refirió a la obligatoriedad de cumplir con los ejercicios propuestos oficialmente ni de presentar pruebas fehacientes sobre el avance de los estudiantes, ni siquiera al momento de la certificación.

Además, la funcionaria se comprometió a “visitar” el local para supervisar la experiencia, pidiendo numerosas indicaciones sobre horarios y formas de llegar. Esta visita –que interpretamos en principio como una forma de control del Ministerio sobre una experiencia que podía resultar de dudosa naturaleza pedagógica a los ojos del estado– no se concretó en ningún momento de todo el año lectivo. Si tanto el control como el acompañamiento ministerial fueron prácticamente inexistentes, pensamos entonces que la incidencia real que tuvo el estado en la cotidianeidad de la implementación del Programa (en el período estudiado) quedó reducida al uso del Manual. Este uso estuvo mediado, a su vez, por el valor que al currículum oficial le iban asignando tanto estudiantes como educadores populares en el desarrollo de las clases.

Podemos complejizar aún más el análisis de estos procesos al aproximarnos a los hechos que tuvieron lugar al final del año lectivo. En ese momento el director de la

escuela base a la que pertenece la experiencia del movimiento realiza una llamada a la militante/educadora encargada de la parte administrativa:

“primero me llama desesperado el director diciéndome si teníamos alguien que egresaba, que si había cumplido le preparaba los certificados y lo ponía en la planilla...Le habían dicho [desde el ministerio] que pusieran egresados: ‘¿saben leer y escribir? Bueno, dale, firmá el certificado’ (...) el chabón dice ‘no, no, de acá no va a egresar nadie...sí, leer y escribir saben, algunos no, pero...’ (...) a mi me preguntó y yo le digo “mirá, los módulos no están completos ni el trayecto, nosotros no podemos decir “terminaron la primaria”, porque es una cuestión ética digamos...” (Educadora).

Más allá del escaso acompañamiento y control, al concluir el año, la dirección de Jóvenes y Adultos estimula, a través del director de la escuela base, la promoción de aquellos estudiantes “que saben leer y escribir” (supuesto objetivo del Plan Encuentro, no del FinEs). Este hecho nos habilita a pensar en el rédito político que se obtiene de los números “exitosos” del plan aunque estos no reflejen resultados reales de los estudiantes del mismo. Pero a su vez, vemos cómo el movimiento imprime su propia dinámica a la experiencia cuando decide no graduar a las estudiantes por “una cuestión ética”, apropiándose del Programa en un sentido diferente al esperado por el Ministerio.

Escuela y Educación Popular: Entre la participación, la progresión y la promoción

En la escuela de gestión privada nos centramos fundamentalmente en espacios áulicos escolares y extraescolares intentando comprender las diferentes apropiaciones que se producen en relación a los contenidos propuestos por esta escuela “*en clave de EP*”. Abordaremos en este apartado las contradictorias y heterogéneas significaciones y “*maneras de hacer con*” que se ponen en juego en relación a esta problemática; para esto consideraremos a distintos sujetos: equipo directivo, docentes, padres, alumnos y supervisor.⁸

El equipo directivo está conformado por un director y vicedirector que en el 2006 se establecieron en la ciudad para llevar adelante este proyecto educativo. Ambos cuentan con una trayectoria vinculada al trabajo en organizaciones políticas, gremiales y escuelas en contextos de pobreza. Dicho equipo, llevó adelante reuniones formativas para los docentes y propuso textos para la discusión. Desde los documentos

⁸ Las familias que envían a sus hijos e hijas a esta escuela provienen de distintos barrios de la ciudad y los tutores a cargo se posicionan de manera desigual en el ámbito económico, cultural y social.

institucionales formulados, se le otorga un sentido específico a los contenidos: los mismos implican la “*humanización de las materias*” y deben ser “*significativos*” y “*compartidos*” por todos los alumnos y docentes. Para los directivos los conocimientos deberían partir de saberes previos vinculándose a la realidad y a la comprensión del espacio local. Implicarían, además, prácticas colaborativas en las que el docente comparte con otros (alumnos y docentes) las decisiones que toma en el aula.

A través del desarrollo del proyecto pedagógico, los directivos construyen nuevas concepciones acerca del conocimiento cuestionando la organización basada en los grados escolares para la selección de los contenidos. En talleres de apoyo extraescolares que se desarrollan en el año 2009 a los que asisten niños y niñas provenientes de sectores subalternos de distintas edades, comienza a pensarse en trabajar con problemáticas de determinadas disciplinas, “*que no tengan en cuenta contenidos graduados*”.⁹

Estas propuestas son apropiadas por los docentes de distintas maneras. Los maestros que trabajan en esta escuela cuentan con trayectorias diversas: mientras un grupo tiene más de 15 años de antigüedad en la institución, otro grupo de docentes (incluidos los directivos) son nombrados a partir del 2006, cuando se inicia el proyecto educativo vinculado a la EP. Son estos últimos quienes van a trabajar en los talleres extraescolares y participar de la mayoría de los encuentros para reflexionar sobre la EP.

Más allá de las distintas trayectorias, podemos reconocer que los docentes adhieren a la selección de contenidos realizados por la propuesta oficial y editorial. La propuesta curricular provincial y los núcleos de aprendizaje prioritario se evocan desde los discursos docentes como los referentes fundamentales, sin embargo, en diversas aulas observadas, el libro de texto se constituye en el recurso organizador de las prácticas de enseñanza. También se observan láminas y recursos extraídos de revistas dedicadas a los docentes.¹⁰

Por otro lado, desde sus discursos y prácticas algunos de ellos consideran que dichos contenidos son el “*capital cultural*” que la escuela debe asegurar a “*todos*” los alumnos y alumnas fundamentalmente a los que pertenecen a sectores subalternos. Una de las maneras de llevar adelante esta “*opción por los pobres*” parece resolverse prolongando los tiempos de clases en recreos y asignaturas artísticas para afianzar

⁹ Estos talleres no se sostienen en el tiempo debido a falta de presupuesto para pagar el trabajo de los docentes a cargo de los mismos.

¹⁰ Hacemos referencias a las revistas “*Maestra de Primaria*” de editorial EDIBA.

determinados temas con un grupo de alumnos. Otra de las maneras es la implementación de prácticas que suponen el “*trabajo cooperativo*” entre alumnos y el aprovechamiento de otros tiempos escolares. La cooperación entre alumnos se expresa de dos maneras: ayudando a compañeros a resolver las actividades propuestas o llevando adelante actividades de repaso mientras el docente explica nuevamente al resto de los alumnos los temas que necesitan afianzar.

La docente inicia el trabajo en clase diciendo: Recuerden, la clase de hoy es para fijar el tema y trabajar con los que tiene alguna dificultad.

(...) Mauricio corrige, explica a Fernando un error que tuvo. Roberto se acerca a Fernando a comentar las divisiones. Comienzan a consultarse entre ellos.

Docente: Chicos, el resto puede realizar autocorrección, saben que estoy ayudando a los chicos... hoy tenemos que irnos con la solución de este tema: Por favor, el que necesite, pase (al pizarrón). (Registro de la clase de sexto grado)

Sin embargo, en reuniones de personal, los docentes expresan las dificultades que estas prácticas promueven: la escasa autonomía de algunos alumnos que reciben ayuda de otros compañeros y la lenta progresión de los contenidos propios del grado, el “*no llegar a dar todo*”:

“¡Los chicos necesitan mucho tiempo y me agarra el apuro!” (Refiriéndose a los alumnos a los que ha dejado en el recreo, para explicarles un tema) Vos decime: ¿cómo trabajo con las sombras si a las luces las tengo sublevadas? (Conversación con docente)

Por otro lado, los docentes reconocen que las prácticas realizadas en el marco del proyecto mejoraron la relación entre alumnos y docentes, sin embargo, en la mayoría de los casos no modificaron la trayectoria escolar de los mismos. Consideran que el trabajo realizado con los contenidos no asegura una experiencia favorable en el nivel secundario ya que las formas de trabajo de la escuela primaria no van a estar presentes en las aulas de las escuelas secundarias.

Docente 1: Tenemos que pensar en que van a estar con otros. Pensar en personas autónomas que puedan seguir caminando y que no se caigan en el sistema.

Docente 2: La contra en nuestro trabajo es el modelo que nos invitan a seguir reproduciendo.

Docente 3: Y cuando van a otras escuelas con otros sistemas: ¿qué pasa con estos chicos? (Silencio). (Registro de Retiro Pedagógico)

Algunas de las posiciones docentes parecen coincidir con las apropiaciones que un grupo de padres realizó en relación a las formas de trabajo con los contenidos. Estos padres son, en su mayoría, ex alumnos de la institución, muchos de ellos agricultores de la zona y docentes y adquirieron una participación relevante en los espacios propuestos por la escuela para “*habilitar la palabra a las familias*”. Según los reclamos de los mismos la propuesta obstaculiza la progresión temática, el “*avance de los contenidos*” que sus hijos e hijas deberían aprender. Dicha progresión, es concebida por los padres de manera cuantitativa –la cantidad de páginas escritas por sus hijos e hijas dan cuenta de esa progresión– y comparativamente –la cantidad de páginas debe equipararse a las escritas por alumnos de otras instituciones.

Padre: Creo que va más allá de sus planificaciones. Mi hija estudia pero el resto no, entonces no avanza.

Docente: Es un período en el que nos estamos adaptando. No todo el año vamos a estar trabajando en recreos, en horas especiales. No solemos atender a los pocos que están pudiendo y desatender a los otros. En algún momento todos vamos a arrancar parejo. No queremos tener 15 chicos a rendir. Lo hacemos para que los chicos vayan con el resto.

Padre (levantando la voz): ¡¡¡¡Los chicos “de las monjas” tienen una carpeta enorme!!!! ¡Mi hija tiene que esperar a que todos aprendan! (Registro de campo, Reunión de padres)

Estos padres cuestionan las prácticas colaborativas entre alumnos porque la enseñanza de los contenidos es tarea del docente, entendido como empleado público al que “*le pagamos todos y le paga el gobierno para que les enseñe a todos*”. Derivar esta tarea en los alumnos implicaría no responder a las funciones asignadas y remuneradas.

En el trabajo de campo no pudimos dar cuenta de la presencia del supervisor en la escuela más allá de las circulares de inspección. De acuerdo a las entrevistas sabemos que intervino en las prácticas escolares exigiendo la promoción de los alumnos y cuestionando el número de repitentes presentados por la escuela.

“El inspector empezó a decir: no quiero repitentes, por qué tantos repitentes. Los chicos tienen que pasar de grado. ¡Me cago en si están preparados! Eso no les importa a ellos. A nosotros sí.”(Entrevista a docente)

Por otro lado, desde su implementación, el proyecto educativo vinculado a la EP generó diversas prácticas de resistencia por parte de padres y docentes¹¹: la confrontación directa con directivos y docentes, la difamación de directivos a través de rumores y anónimos repartidos en casas y locales comerciales, la realización de reuniones públicas en ámbitos no escolares y la denuncia de ciertas decisiones a supervisores del nivel. Ante esto interviene el supervisor que cuestiona las numerosas denuncias de padres recibidas. Sin embargo el mismo, no interviene directamente cuestionando el proyecto educativo, sino que resalta la necesidad de acallar las disputas entre grupos:

“... Cuando ocurrió todo esto, el inspector dijo que no quiere recibir quejas ni ruidos de ese tipo. Dijo que hay que solucionar esto para poder seguir hablando de otras cosas... (Comentario de docente)”

Es en esta instancia en donde el Estado se inmiscuye, en la figura del supervisor, imponiendo sus intereses objetivos de una escuela “sin tanto ruido”, que implican el mantenimiento de la estabilidad social, del consenso y por consiguiente, de la consolidación de su dominio.

Primeras reflexiones y palabras finales

En el inicio de este trabajo explicamos que la intención del mismo era abordar las diferentes y contradictorias apropiaciones que realizan los sujetos en dos espacios educativos que implementan propuestas de EP. Consideramos que dichas apropiaciones son el modo en que los diferentes actores, desde la heterogeneidad de intereses político-educativos y la desigualdad de posiciones, hacen uso –de modo siempre singular– de los bienes culturales disponibles. Partir de las apropiaciones de los sujetos nos permite comprender lo que ocurre en estas instituciones considerando la naturaleza dinámica de los procesos, las luchas entre grupos sociales y las trayectorias educativas de los sujetos implicados así como también el carácter tanto reproductor como transformador de las prácticas y representaciones allí presentes.

Nos interesa señalar, en primer lugar, *el carácter dinámico y contradictorio que poseen las prácticas y apropiaciones de los sujetos*, no sólo entre sí, sino también

¹¹ Dichas prácticas han sido analizadas en otros trabajos (Ominetti, 2009 y 2010).

*en sí mismas*¹²: los manuales del Plan FinEs son considerados por los educadores del movimiento como guías y a la vez como elementos acotados para su propia propuesta educativa, pero sin embargo no se permite llegar a desecharlos como material de trabajo cotidiano; para los docentes de la escuela privada el hecho de considerar al currículum como un derecho de todos los alumnos y alumnas contradice la posibilidad de la progresión temática de los mismos, un objetivo que se proponen estos sujetos en tanto docentes y por lo cual comienzan a utilizar otros tiempos para el trabajo con los contenidos.

En segundo lugar, quisiéramos subrayar cómo *las rupturas, continuidades y transformaciones de las formas de significar y hacer se constituyen en la interacción con otros grupos* (alumnos, padres, docentes, funcionarios) y *en el marco de determinadas condiciones estructurales y locales*. Los diferentes grupos que intervienen en estas instituciones circunscriben la influencia que otros grupos puedan ejercer, por ejemplo, sobre la definición de los contenidos. Es así como por momentos las mujeres ejercen su presión para convalidar la centralidad que adquieren los manuales en la experiencia educativa del movimiento social (siendo que, inclusive, como se devela al final del período estudiado, la realización de las actividades de los mismos no es condición para acreditar). En la escuela privada, un grupo de padres influye en las sucesivas modificaciones que proponen directivos y docentes sobre los contenidos. Consideran que las prácticas promovidas por estos grupos obstaculizan la progresión temática de sus hijos, lo que los posiciona de manera diferente con respecto a familias de la localidad que envían a sus hijos a otra escuela privada.

En tercer lugar, acordamos con Rockwell cuando considera que *“las personas escolarizadas llevan su experiencia pasada hacia futuras iniciativas”* (1996: 13). Las diferentes apropiaciones que tienen expresión en los espacios analizados permiten observar *cómo las trayectorias escolares de docentes, padres y alumnos influyen en las prácticas y significados que se ponen en juego*. Tal es el ejemplo del movimiento, donde los educadores/militantes le asignan a la certificación un valor mayor que el que le asignan las estudiantes, lo cual no nos conduce a considerar que las mujeres no desean obtener su título de primaria. Más bien, pensamos que este deseo se encuentra diferido o mediatizado por otras cuestiones que posiblemente no operen en el deseo de los educadores, quienes sí han recorrido universos en que el esfuerzo de “progresión”,

¹² *“(cuando las) representaciones son estudiadas durante un período de tiempo, la naturaleza contradictoria de la apropiación se torna evidente”* (Rockwell, 1996:3).

las certificaciones y la inserción a partir de ellas en el mundo laboral han sido más usuales. En la escuela privada, los nuevos directivos proponen prácticas vinculadas a la EP desde su participación en gremios docentes, espacios de alfabetización de adultos y escuelas que atendían a sectores empobrecidos. Los padres, por su lado, cuestionan las prácticas propuestas desde su experiencia como alumnos: la carpeta con muchas hojas escritas, alude a las mismas.

Finalmente, quisiéramos referirnos al lugar que ha ocupado lo estatal en las experiencias estudiadas. En consonancia con nuestros planteos iniciales, concluimos que *no podemos hablar de un estado que vigila y controla, si no más bien de actores (representantes) estatales cuya presencia es más bien intermitente y contradictoria*. En el caso del movimiento social, nos encontramos ante el aporte estatal esporádico de bienes materiales, las escasas pero interesantes recomendaciones didácticas de la supervisora y el nulo acompañamiento y control sobre la forma en que se desarrolla el proceso educativo, además del intento final de contabilizar al mismo como un número exitoso dentro de la gestión. Mientras tanto, en la escuela, el estado provincial realiza mensualmente el aporte a los sueldos docentes, e interviene a partir de la figura del supervisor exigiendo la promoción total de los alumnos y el silenciamiento de las disputas con ciertos padres y madres surgidas en el marco del nuevo proyecto vinculado a la EP. Podríamos concluir que, a fin de cuentas, el Manual del FinEs, las revistas, los manuales del aula y los lineamientos curriculares para primaria representaron “la presencia más objetiva del programa oficial” o del interés estatal en las experiencias estudiadas (Rockwell, 1995:31).

A pesar del reducido espacio del que dispusimos en este trabajo para dar cuenta de la complejidad de los universos educativos estudiados, esperamos haber podido relevar elementos analíticos que permitan nuevas aproximaciones a este tipo de experiencias pedagógicas. Nuestro interés no ha sido más que llenar de sentido –a partir de la indagación de experiencias concretas– el término siempre presente de Educación Popular.

Bibliografía

- Certeau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- Neufeld, M. (1998). “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la Antropología”. En: Lischetti, Mirtha (comp) *Antropología*. Pp 381-408. Buenos Aires: Eudeba.
- Pineau, P. (1998). El concepto de “educación popular”: un rastreo histórico. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII, Nº 13 diciembre, Pp I a IX. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: Escolarización rural en México. En Levinson, B., Foley D. y Holland D. (editores) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of Schooling and Local Practice*. State of New York University Press.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, Amelia (editora) *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y aprendizaje. Pp. 21 a 38. Madrid.
- Roseberry, W. (2007). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En Lagos, María L. y Calla, Pamela (comps.) *Cuaderno del Futuro 23. Antropología del Estado. Dominación y Prácticas contestatarias en América Latina*. Bolivia: Manufacturas e imprenta Weinberg SRL.