

# Etnografía de una Experiencia Educativa Alternativa: La Educación Popular en un Centro de Educación Complementario del Gran Buenos Aires

Etnography of an Alternative Educational Experience: Popular Education in a Complementary Center in the Greater Buenos Aires

Luciana E. Denardi \*

## **Resumo**

---

*En este trabajo intentaremos dar cuenta de las actividades realizadas en un Centro Educativo Complementario (CEC) en clave de Educación Popular de una escuela católica y privada de la localidad de González Catán, en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta institución está atravesando un proceso de redefinición de sus destinatarios, por lo cual analizaré los cambios que se producen al respecto a nivel administrativo, organizativo, docente y curricular, para finalmente presentar los tipos de conflictos que se producen entre los agentes escolares, especialmente los docentes, a raíz de estos cambios.*

**Palavras-chave:** etnografía, educación popular, conflictos entre maestros, sectores populares, proyectos pedagógicos.

---

---

\* Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Arg.)  
Magister y Doctoranda en Antropología Social (Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Arg.)  
Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
lucianadenardi@gmail.com

**Abstract**

*This paper analyzes the activities performed in a Complementary Educational Center (CEC) of a private Catholic school in Gonzalez Catán, province of Buenos Aires, Argentina. The institution educational project is inspired in Paulo Freire's popular education and is redefining its receivers. In this article I will present the changes on the following levels: administrative, organizational, educational and curriculum. Finally, I will analyze the types of conflicts that occur among school agents, especially teachers, as a result of that redefinition.*

**Keywords:** *ethnography, popular education, school agent's conflicts, popular sectors, pedagogic projects.*

Este artículo surge del trabajo etnográfico<sup>2</sup> llevado a cabo entre 2008 y 2010 para realizar mi tesis de maestría. Se realizó en un Centro de Educación Complementario (CEC) perteneciente a la Fundación Armstrong<sup>3</sup> de la comunidad religiosa de los Hermanos de las Escuelas Cristianas fundada por La Salle. Este CEC y la Fundación están situados en

la ciudad de González Catán, partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires.<sup>4</sup>

Las primeras aproximaciones al campo se realizaron en diciembre de 2008 – si bien se había hecho una visita previa en 2007 – participando de algunas actividades especiales. En febrero de 2009 asistí a reuniones en las que participaron todos los

---

<sup>2</sup> La aproximación elegida para llevar a cabo el trabajo etnográfico es naturalista, que consiste en “ingresar al campo con un mínimo de hipótesis preconstruidas, de modo tal que tanto el planteo de las hipótesis de investigación, como la construcción de teoría o incluso la delimitación del objeto tienen lugar en el campo y en el marco del mismo proceso de investigación” (Noel, 2007:18).

<sup>3</sup> La Fundación Armstrong agrupa diversas instituciones, todas pertenecientes a la misma congregación y ubicadas en el mismo predio: el jardín de infantes, la escuela primaria, la secundaria, el CEC y un espacio *sociocomunitario*.

<sup>4</sup> González Catán es una de las ciudades más importantes del Partido de La Matanza, el más poblado del conurbano bonaerense, con alrededor de 1 millón y medio de habitantes. La ciudad de González Catán cumplió en 2010 cien años de fundación. Los primeros pobladores que llegaron se radicaron allí por los espacios verdes y el aire puro. Así, en las afueras de la ciudad, se comenzaron a construir barrios de casas quintas con grandes parques y piscinas, en las que muchas familias de la Capital iban a veranear o a pasar los fines de semana. Actualmente, Catán está signado por la contaminación que produce el relleno sanitario del CEAMSE, una planta de disposición final de residuos domésticos de la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado.

docentes de la Fundación, y acompañé a los docentes del CEC a una *salida al barrio*<sup>5</sup> a los fines de charlar con las familias sobre los chicos, el CEC y la escuela. A medida que fueron pasando los meses, participé de reuniones docentes y de actividades especiales (*Maratón de Lectura, Feria* presentando los trabajos realizados por los chicos, etc.), del comedor, de saludos al iniciar las jornadas, de algunos actos escolares, de distintas instancias de trabajo con padres y familias de la *comunidad*. También observé los salones de clases en reiteradas oportunidades, el acto de finalización de clases y entrega de diplomas a egresados.

En diciembre de 2009 y febrero de 2010, participé de las reuniones de

evaluación del ciclo lectivo que terminaba y de planificación y presentaciones de nuevas propuestas de trabajo para el que comenzaba. Entre abril y julio de 2010, realicé entrevistas semi estructuradas a algunos docentes y directivos del CEC.<sup>6</sup> Las mismas son subsidiarias a los fines de indagar más profundamente las trayectorias de los docentes. En octubre de 2009, formé parte de un grupo de investigación dirigido por la Mgter. Paula Pavcovich, con el que realizamos 107 encuestas de preguntas abiertas a todas las familias de los alumnos y las alumnas del CEC.<sup>7</sup>

En este artículo, me planteo como objetivo de este escrito describir y analizar las maneras en que este CEC ha transformado no sólo su currícula,

<sup>5</sup> Las palabras en *cursivas* aluden a palabras nativas. *Carisma* hace alusión al *espíritu fundacional de la congregación*.

<sup>6</sup> Durante marzo y abril de 2010 se comenzaron a enfermar varios niños de la Fundación de varicela. Al encontrarme en los primeros meses de embarazo, debí suspender abruptamente mi trabajo de campo y me dediqué a la realización de entrevistas realizadas fuera del CEC.

<sup>7</sup> Las encuestas se inscribían en un proyecto denominado "Las estrategias de reproducción social en la pobreza como marco comprensivo y explicativo para un proyecto de educación popular", dirigido por la Mgter. Paula Pavcovich, perteneciente al Instituto de Investigación y

Extensión del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María. Años 2008-2009. El mismo tiene como objetivo principal "indagar, en el proyecto del Equipo de Educación Popular en las escuelas lasallanas seleccionadas, los contenidos de los dispositivos educativos y las prácticas de trabajo comunitario que promueven – en los niños pobres y sus familias – la incorporación de disposiciones y esquemas cognitivos de apertura a la comprensión del mundo social". Cabe aclarar que no formó parte de la investigación etnográfica que realicé para mi tesis de maestría, por lo que será considerado una fuente secundaria.

sino su organización a los fines de acompañar el proceso de redefinición de destinatarios de la Fundación que comenzó en los años 90. Para ello, realizaré en primer lugar una introducción histórica a la Fundación y puntualmente al CEC; en segundo lugar, describiré los cambios que se produjeron en los últimos años tanto a nivel administrativo, organizativo como docente y curricular en el CEC; luego describiré etnográficamente las actividades que allí se realizan y, finalmente, expondré los conflictos que se producen principalmente entre los docentes del CEC.

### **La Fundación Armstrong y la Educación Popular**

La congregación de las Escuelas Cristianas fue fundada en 1691 por Juan Bautista de La Salle. Desde entonces mantiene tres aspectos

fundamentales que provienen de lo que su fundador estableció como *carisma*<sup>8</sup> de la congregación: el servicio educativo al pobre, el rol protagónico de quien aprende y la gratuidad de la educación. Estas fueron las bases sobre la que se erigió una congregación abocada enteramente a la actividad educativa.

Los primeros Hermanos llegan al Río de la Plata en 1889, sobre todo para acompañar con la educación a los inmigrantes fundamentalmente europeos que llegaban a estas tierras a poblarlas. En 1915, la Familia Armstrong *confía* a los hermanos lasallanos los terrenos en los que se encuentra la Fundación, en González Catán. La misma comenzó siendo un internado en donde se educaban hijos de familias acomodadas de la ciudad de Buenos Aires, luego se transformó en una escuela agraria y finalmente en una escuela primaria.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> El *carisma* es el término utilizado por los miembros de la Fundación lasallana para referirse al espíritu fundacional de la congregación.

<sup>9</sup> Las escuelas lasallanas en Argentina son asociadas a la educación de clases altas, ya que reciben a hijos de

familias de elite. Por ejemplo, a una escuela La Salle asistía la hija de la presidenta Cristina Kirchner. Las experiencias como las de La Salle Catán no son muy conocidas en nuestra sociedad.

A finales de los años '60, los movimientos populares toman creciente importancia en la escena política y social latinoamericana. Las dictaduras gubernamentales, en gran parte de los países latinoamericanos, habían dado lugar a grandes injusticias sociales y poca representatividad política. En este contexto aparece el discurso sobre la "irrupción de los pobres" dentro de la sociedad y de la Iglesia latinoamericana. Una lectura de una serie de documentos eclesíásticos, surgidos de reuniones de sus miembros llevadas a cabo durante los años 60, dio lugar a la corriente teológica nacida en Latinoamérica conocida como Teología de la Liberación. Sus representantes más importantes son Gustavo Gutiérrez Merino, Leonardo Boff y Camilo Torres Restrepo. Es una forma de abordar la práctica de la teología centrándose en la "opción preferencial por los pobres", principio que en Latinoamérica fue el más importante.

La aplicación de las decisiones que surgieron tanto del Concilio Vaticano II como de la Conferencia de Medellín principalmente, instó a la recuperación del *carisma lasallano*. En la congregación, este momento se reconoce como una primera *bisagra* que se genera en 1977, nueva comprensión del *juntos y por asociación, del servicio de los pobres, de la educación de la fe, de la educación para la justicia*.

En 1985 se produce la refundación de la escuela de González Catán al hacerse efectiva la *opción por los pobres*, abriendo la escuela a la población más empobrecida que había comenzado a instalarse en los alrededores del predio de la Fundación. Además se abre el Centro Educativo Complementario como espacio que reforzaba los aprendizajes de la escuela primaria.

Entre 1995 y 1998 se comienza a investigar, formar y planificar en *clave de educación popular*, recuperando el

*carisma lasallano* y tomando fundamentalmente la pedagogía de Paulo Freire como guía de este cambio. Freire ha sido el creador de una de las mayores contribuciones al campo educativo en América Latina: el método de educación popular, también conocido como educación para la libertad o educación progresista.

Esta pedagogía se opone radicalmente a la “educación bancaria”, herramienta de la clase dominante para perpetuarse y legitimarse. Se trata, por el contrario, de una “pedagogía del oprimido”, tal como la piensa Freire: de él, y no para él, en pos de su liberación; que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resulta el compromiso necesario para su lucha por la liberación. Esta libertad que necesitan los oprimidos, la consiguen por medio de la educación que se transforma en un “proceso de concienciación”. “Concienciar al oprimido” es, para esta perspectiva,

la liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración a la realidad nacional, como sujetos de historia y de la historia [...] un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente las causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora (Freire, 2004:14).

En la “educación progresista”, los roles de educador y educando se van intercambiando entre los alumnos y el maestro. Su objetivo no es la perpetuación de la dominación y la domesticación de los oprimidos, sino su liberación. Se trata de una “educación dialógica”: los sujetos, a través del diálogo, no sólo conservan su identidad, sino que la defienden, y así, en vez de reducirse uno al otro, crecen el uno con el otro.

En el año 2001<sup>10</sup> la congregación invita a personas especializadas en educación popular para colaborar con sus docentes, algunos hermanos dedicados de lleno a ese proceso participan de seminarios dictados en Brasil y visitan escuelas que ya funcionan en dicha clave en ese país; se conforma el *Equipo de Educación Popular*<sup>11</sup> dentro de la congregación a los fines de capacitar a los docentes de las otras escuelas en esta clave. Como parte de ello, se realizan *Ferías* en las que se comparten prácticas educativas populares, *Encuentros* de estudio y análisis de la realidad de los alumnos invitando a científicos sociales especializados en el tema, y del que participan gran cantidad de docentes.

La comunidad lasallana ha tomado el aporte de Freire para pensar sus prácticas *pedagógicas, políticas y pastorales*<sup>12</sup> en clave de educación popular en ámbitos educativos formales.<sup>13</sup> Un conjunto de premisas diferencian a éstas prácticas de las demás, y nos acercan a la comprensión de lo que significa la *educación popular* para los lasallanos:

- 1- Reconocer al alumno y a la alumna como sujeto, otorgándole un lugar central en toda propuesta.
- 2- Acción – Reflexión – Acción comunitaria.
- 3- Resignificación de la intencionalidad del currículo desde el lugar del pobre.
- 4- La educación popular es una experiencia que intenta ser transformadora de alguna situación de necesidad del

<sup>10</sup> El lapso de tiempo transcurrido entre la toma de decisión de trabajar en clave de educación popular (1985) y la implementación de dichos saberes y prácticas (2001) se debe a que, según algunos docentes y directivos, la aplicación de la Ley Federal de Educación en 1993 insumió mucho tiempo y esfuerzo. Esta ley promovió la modificación de la estructura de los niveles de enseñanza y de los contenidos. Su rápida implementación implicó diversas problemáticas tanto edilicias – el nivel secundario sumó un año más – como pedagógicas: nuevas materias para las que no había docentes preparados ni libros escolares accesibles, necesidad de adecuación de docentes a trabajar con niños menores de lo acostumbrado, etc.

<sup>11</sup> Dentro de la congregación se ha creado un *Equipo de Educación Popular* (EEP) que realiza tareas de formación

y *acompañamiento* a las escuelas y sus docentes, en esta pedagogía freireana. Ha sido el encargado de organizar encuentros de docentes que trabajen en las escuelas en esta clave y de visitar las *obras* para prestar asesoramiento pedagógico.

<sup>12</sup> Las prácticas son “pedagógicas” porque tienen una intencionalidad, una opción por los empobrecidos; “políticas” porque posicionan al otro creando una determinada conciencia sobre sí mismos y sobre el mundo; y “pastorales” porque reconocen que toda actividad humana es posibilidad de la presencia de Dios en el mundo (Bolton, 2006:59).

<sup>13</sup> Vale la pena aclarar que la mayoría de las experiencias en educación popular en Argentina se da en ámbitos no formales de educación. El caso lasallano es uno de los pocos en los que la educación popular entra a una escuela formal.

entorno social y de la propia conciencia de los sujetos.

5- Reconocimiento y recuperación de los saberes que traen los alumnos y las alumnas, padres y madres, vecinos y vecinas. Recreación y negociación cultural.

6- Educar para la organización comunitaria, creando conciencia de ciudadanía participativa y activa, de democracia real.

7- Esta práctica se vale de un diálogo y una mediación que promueve el protagonismo, la participación y la autoestima positiva.

8- Una experiencia educativa en esta línea favorece el encuentro amoroso con Jesucristo, liberador de los pobres.

9- La educación popular tiene que ver con un modo de ser docentes y agente sociocultural, con un modo de estar con el pobre y junto a él, que con cuestiones vinculadas a lo técnico e instrumental.

10- Son prácticas educativas que buscan potenciar y crear amor por la vida (Bolton, 2006:58-65)

## El CEC

Los Centros Educativos Complementarios pertenecen al Departamento de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Surgen en la década de 1960 bajo la denominación de Guardería Infantil. En 1967 pasan a designarse como Centros Educativos Complementarios, y se dispone como finalidad

atender las necesidades educativas y sociales de los niños en grupos heterogéneos menos numerosos, con la intención de profundizar acciones pedagógicas teniendo en cuenta la etapa evolutiva de los alumnos, sus intereses y las diferentes experiencias escolares construidas en sus escuelas de origen (González, 2009:12).

Es decir, que los CEC son proyectados a raíz de necesidades socioeducativas de los niños y niñas que concurrían a las escuelas públicas dependientes del gobierno de la



provincia de Buenos Aires. Hacia el año 1999, 145 CEC funcionaban en toda la provincia. El perteneciente a la Fundación Armstrong es el único de gestión privada del partido de La Matanza. Esto significa que no sólo las familias de los alumnos deben pagar una cuota,<sup>14</sup> sino que los docentes<sup>15</sup> y directivos son designados en sus cargos a través de entrevistas con los directivos de la Fundación Armstrong.

El CEC funciona a contra turno de la escuela primaria. Es decir, que algunos de los alumnos y alumnas que concurren a la escuela primaria en el turno mañana por la tarde asisten al CEC y viceversa.<sup>16</sup> El CEC funciona por *niveles* que agrupan diversos *grados* de la escuela primaria. Al *nivel inicial* asisten niños de salas de 3, 4 y 5 años. Al *primer nivel* del CEC asisten niños de 1º y 2º grado (6 y 7 años aprox.); al *segundo nivel* asisten niños de 3º y 4º

grado (8 y 9 años aprox.); y al *tercer nivel* asisten niños y adolescentes de 5º y 6º grado (10 a 15 años). El alumnado se calcula en alrededor de 300 chicos y chicas.

El CEC cuenta con:

- 1- COMEDOR: se lleva adelante con dinero que reciben del Ministerio de Educación y de la Fundación Armstrong. Allí, los chicos toman el desayuno, el almuerzo, y la merienda.
- 2- EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR (EOE): este equipo está integrado por trabajadores sociales, psicopedagogos, psicólogos, etc. Trabaja con las familias, con los alumnos, con los docentes, con los directivos y con las organizaciones e instituciones barriales y estatales. Está a cargo de la *Biblioteca*, que organiza actividades de promoción de la lectura articulando los trabajos de los docentes en los *niveles*; y desde el año 2009 se comenzó a

<sup>14</sup> Las cuotas que se abonaban en el CEC hacia el año 2009 rondaban los USD 2. La mayoría de las familias no abonaba esa cuota y acordaba con los directivos realizar algún trabajo o tarea a cambio.

<sup>15</sup> De las 8 docentes que trabajaban dando clases en el período en el que realizamos trabajo de campo, sólo una también trabajaba en la escuela primaria de la Fundación

Armstrong. De las restantes, una docente trabajaba turno mañana y tarde en el CEC, y otras dos docentes se desempeñaban un turno en el CEC y otro turno en otra institución educativa.

<sup>16</sup> Existen casos de alumnos que no cursan la escuela primaria en la Fundación Armstrong, pero asisten al CEC.

organizar un *Grupo de Egresados*, aunque de funcionamiento algo irregular.

- 3- COMUNIDAD DOCENTE: está compuesta por seis docentes de nivel, una secretaria, una preceptora y tres docentes de materias especiales. De las seis docentes de nivel, cuatro nacieron en Catán, mientras que las otras dos son de localidades aledañas del conurbano; una tiene alrededor de 50 años y hace más de 12 que trabaja en el CEC, mientras que el resto ronda los 30 y hace menos de 5 años que se desempeñan como docentes allí. Tienen doble titulación o están completando la segunda carrera, ya que así lo exige la reglamentación del CEC. Sólo una se mudó a la Ciudad de Buenos Aires.
- 4- EQUIPO DIRECTIVO: está compuesto por el director – que

también es director general de la Fundación – de alrededor de 45 años, quien fuera hermano de la congregación; y la vicedirectora, que fue anteriormente miembro del EOE, psicopedagoga y licenciada en ciencias de la educación, de alrededor de 35 años. Ambos viven en el conurbano bonaerense.

- 5- DESTINATARIOS: son las familias empobrecidas que viven en los barrios precarios<sup>17</sup> que rodean el predio de la Fundación. De acuerdo a los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a las familias, los ingresos mensuales del 75% de las familias encuestadas son de alrededor de USD 500. El 31% de los hogares recibe bolsón alimentario.<sup>18</sup> El 62% de los hogares tiene entre 4 y 6 integrantes. Los vínculos con los familiares son cotidianos y de vital

<sup>17</sup> La mayoría de los barrios tiene aproximadamente las mismas características. Algunos se dividen en dos secciones, otros en tres: de lo más urbanizado a lo más improvisado, de más servicios e infraestructura a más precariedad. Mientras las primeras cuadras suelen ser cuadrículas más o menos organizadas, que cuentan con pavimento y cuyas casas son en su mayoría de material, cuanto más nos adentramos, encontramos casas de chapa y cartón, improvisadas en el centro de un gran terreno, de apenas un ambiente que sirve de cocina y dormitorio a la vez, con baños sin descarga de agua y calles de tierra apenas marcadas. No existe gran cantidad de comercios, excepto por kioscos y despensas que funcionan al interior de las casas a través de una ventana muchas veces enrejada. Como muchas localidades del conurbano, esta zona de González Catán se emplazó sobre uno de los arroyos afluentes del río La Matanza.

Este arroyo, según los vecinos, ha sido mal entubado. Esto provoca la formación de grandes lagunas en las calles, a veces ocupando los terrenos de las casas, lo que sumado a la basura y los animales que por allí deambulan – caballos, gallinas, perros, sapos – forman un foco infeccioso a los que niños y adultos están expuestos por varios días. Otras versiones afirman que es la misma gente la que al construir las casas tapa los arroyos del terreno elegido, por lo que cuando llueve el agua busca su cauce, y se inunda todo.

<sup>18</sup> Los bolsones alimentarios reciben ese nombre ya que consistían en una caja de alimentos que otorgaban los gobiernos locales. Actualmente, la entrega de mercadería se ha reemplazado por una tarjeta que puede ser utilizada en comercios para pagar los comestibles comprados. En el año 2009, el monto era de USD 17 aproximadamente.

importancia para afrontar las necesidades del día a día. El 73% de las familias tiene parientes en el mismo barrio de residencia. Mientras que el 24% de las familias residen en el barrio desde hace 1 a 5 años, un porcentaje similar (22.4%) ha permanecido allí más de 20 años. Esto ilustra las generaciones que habitan los barrios. Mientras que los abuelos de los actuales alumnos llegaron al lugar, según los informantes, tras una de las tantas relocalizaciones de villas miseria que se realizaron durante la dictadura militar de 1976/83, las familias que se instalaron más recientemente están compuestas por la segunda generación de pobladores o migrantes de países vecinos, principalmente Paraguay y Perú. En cuanto a la infraestructura de los hogares, el 24% obtiene agua de bombas, aljibes o canillas comunitarias, el 11,2% está "colgado" por medio de ganchos al tendido eléctrico público para llevar electricidad a la vivienda; el 34% tiene techos de chapa y casi el 50% tiene piso de contrapiso; el 14,2% tiene baños fuera del hogar,

pero sólo el 60% tiene descarga de agua en el mismo.

### **2007: el año bisagra en el CEC**

En la década del 80 y 90, el CEC era concebido por sus agentes escolares como un espacio de apoyo escolar, recreación y asistencia de las necesidades de los alumnos:

[era] un espacio de clara opción, a construir, de disputa, "aislado" y "periférico". Un lugar asistencial y para evitar la calle. [...] se trabaja con los chicos más pobres. Apoyo escolar. Recreación. Comedor (Notas de campo, 25/02/2010).

La tarea fundamental de la institución, entonces, era la de acompañar al niño al momento de hacer las tareas escolares, sirviendo fundamentalmente de apoyo escolar. El CEC era un apéndice de la escuela que se ajustaba a sus pedidos y necesidades. Estas son las representaciones que parecen permanecer entre los docentes de la escuela primaria actualmente: el CEC es el lugar donde se recibe a los chicos

más conflictivos, con situaciones familiares más problemáticas, y en situaciones de extrema pobreza. Lo que genera orgullo entre los directivos y docentes del CEC, porque *le ponemos el pecho al [alumno] más quilombero* (Notas de campo, 22/05/09), produce inconvenientes, por ejemplo, al momento de conseguir docentes para hacer suplencias, y crea la representación en agentes escolares externos y padres de ser un *depósito* de alumnos. En el año 2006 se realizó un recambio de directivos y docentes. Del plantel de nueve docentes y preceptoras, sólo permanecieron dos preceptoras y una docente. Esto se produjo al momento de volver a intentar delinear los objetivos del CEC como un espacio autónomo, con objetivos propios, que no depende de la escuela. Poco a poco se fue logrando tener un CEC abierto a todos los chicos de los barrios aledaños con una oferta de actividades que no se encuentra en la escuela, un espacio de

educación y recreación, que los chicos pudieran elegir.

Los docentes y directivos resaltan las diferencias del CEC con la etapa anterior del mismo y la escuela: se proponen trabajar con *proyectos educativos* porque se trata de un lugar de aprendizaje pero *desde otro lugar, de otra manera* (Notas de campo, 25/02/10). Esa *otra manera* implicaría la *auto trascendencia*, la necesidad de ponerse en el lugar del alumno – pensar la escuela, las sanciones, los rituales, las prácticas no desde el sector social al que pertenece el docente, sino desde el lugar del pobre (Notas de campo, 22/05/09) – de privilegiar la relación *dialógica* con el alumno, en contener las situaciones familiares conflictivas, de intentar realizar trabajos no sólo con los padres, sino con la comunidad toda, con proyectos propios y ya no en dependencia de las necesidades de la escuela; y fundamentalmente, un espacio donde llevar a cabo *prácticas*

*políticas* que tiendan a beneficiar la población destinataria.

Algunos de los cambios que se vienen gestando desde que el actual equipo directivo asumió la dirección del CEC en el año 2006 y 2007 son los siguientes:

- Se eliminaron las inscripciones con el objetivo de asegurar la permanencia de los chicos en el CEC. Anteriormente, cuando terminaba un año, las familias debían inscribir nuevamente al niño para el año siguiente. Desde 2007 se implementó un sistema que permitió que los chicos avanzaran de un nivel a otro sin necesidad de realizar una nueva inscripción, para asegurar la continuidad del niño en la institución y fijar objetivos más amplios que acompañen un proyecto pedagógico que se sostenga con el tiempo.
- Reuniones de media jornada. Se realizan reuniones mensuales en las que los chicos entran más tarde en el turno mañana y se retiran más temprano en el turno tarde para que los docentes y directivos puedan trabajar diversas cuestiones, tales

como normas de convivencia, sanciones, festividades, etc.

- Se incorporó en el año 2009 un trayecto de formación docente. Como tras varias reuniones docentes no se llegaban a acuerdos sobre determinadas cuestiones, algunos docentes propusieron estudiar, investigar, leer otros autores para luego poder tomar dichas decisiones. Eso se materializó en un trayecto formativo. Los docentes tienen horas de estudio – por lo general cuando los alumnos están en materias especiales, como música y educación física – en las que se abordan diferentes temáticas: educación popular y autoridad fueron los ejes abordados en 2009.
- Visitas a las familias: como parte del trabajo en clave de educación popular, y para conocer cuales son las problemáticas que luego servirán de base para el trabajo de los docentes en el aula, durante el mes de febrero se realizan visitas a las casas de las familias de los alumnos a los fines de conversar sobre diferentes aspectos del CEC y necesidades de los chicos y sus familias.
- Desde el año 2010 se comenzó a delinear la currícula del CEC.

Inicialmente, el CEC dedicaba buena parte de la jornada para realizar apoyo escolar y acompañar a los chicos que tuvieran problemas de aprendizaje. Durante el año 2009, el eje de las clases que no tenían que ver con el apoyo escolar eran los proyectos basados en los *contenidos mínimos* y un diseño curricular propio de cada docente. Antes del inicio del ciclo lectivo de 2010, los directivos propusieron a los docentes nutrir el currículo del CEC añadiendo a los elementos antes mencionados, el diseño curricular que se enviaba desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Este diseño se articulaba en cinco ejes curriculares: a) Construcción de lazos sociales y comunitarios; b) Alfabetizaciones y múltiples lenguajes; c) Salud, cuidado de sí mismo y cuidado del otro; d) Educación y cultura del trabajo; e) Educación y desarrollo ambiental (González, 2009:23).

Estos cambios y propuestas generaron debates entre los docentes. Mientras algunos no veían nada de

novedoso en la propuesta y aducían que

es muchísimo de lo que se trabaja. No hay nada nuevo, que sorprenda. Estaba mirando matemática: los juegos, el ludo, las cartas, es lo que se hace. Por ahí lo que nos faltaba era organizarlo más (Notas de campo, 25/02/10).

Otros discutían sobre qué eje trabajar durante ese año, si convenía trabajarlos anual o semestralmente, etc. La intención manifiesta de los directivos residía la necesidad de dejar de pensar “que el universo mayor son los proyectos, y no lo son. El universo mayor es el diseño curricular. El proyecto es la bajada del diseño” (Notas de campo, 25/02/2010).<sup>19</sup>

### Un día en el CEC

La jornada de trabajo en el CEC comienza a las 8:30h. Debajo de la galería en invierno, o en el parque a la

<sup>19</sup> Si bien el trabajo de campo fue interrumpido al momento de la implementación de estos ejes, en una entrevista realizada a una docente del CEC en julio de 2010, ella me

comentó que los ejes elegidos fueron los de alfabetización y medio ambiente.

sombra de los árboles en verano, se hace una *ronda* entre docentes, alumnos y familiares. Por lo general, una docente se hace cargo del saludo. Se iza la bandera y, al finalizar, se aplaude en silencio. Se pregunta a los chicos y familias si tienen algo “para compartir” con los demás. Se hacen anuncios si los hay, se desean buena jornada, y cada nivel se va a su salón.

En la ronda, Norma hace una oración, y pregunta quien quiere compartir algo. Dylan, el más grande los hermanos López, dice que hoy es el cumpleaños de su papá, mientras Vivi, su mamá, le toca el pelo vergonzosa y sonriendo. Dice que cumple 31. Si esa es la edad que tiene Vivi, aparenta mucho más... la pobreza golpea los cuerpos, además... Otro nene cuenta que van a hacer pan para vender, y las maestras cuentan que van a hacer una feria del libro el día siguiente que, si quieren traer moneditas para comprar libros, saldrá entre 50 cts. y \$1. Se desean una buena mañana de trabajo y cada nivel se va a su salón (Notas de campo, 25/08/09).

Una vez en el salón, los chicos se disponen a desayunar. El desayuno consta generalmente de mate cocido y pan con dulce de leche, manteca o queso cremoso. Excepcionalmente el pan contiene jamón y queso o se reemplaza por facturas.<sup>20</sup> Los docentes destinan cerca de media hora al desayuno que personal auxiliar trae desde el comedor a las aulas. Luego, la jornada transcurre por lo general de la siguiente manera:

Romina [...] les dice que van a desayunar, que luego estudiarían un rato y luego habría recreo. Les preguntaba quienes tenían tarea, quienes evaluación y quiénes lección. Los chicos iban respondiendo y mostrándoles las fotocopias o cuadernos donde tenían las tareas. Terminan de desayunar, lavan sus tazas que dejan en el armario del aula [...] Se separan los chicos de 4° grado por un lado (los más numerosos), los de 5° en otro rincón y los de 6° en otro. [...] La docente va pasando entre los bancos mientras cada grupo hace una tarea diferente (Notas de campo, 13/08/09).

<sup>20</sup> Producto de panificación de popular consumo en Argentina. Consiste en masa dulce horneada con

diversos dulces: dulce de leche, dulce de membrillo, crema pastelera, etc.

Esta parte de la jornada que se dedicó a repasar, estudiar o completar la tarea que brinda la escuela, los maestros la denominan *bloque de tareas*. Algunos docentes dividen la jornada entre éste y el *bloque de proyecto*, donde realizan actividades planificadas por la propia docente. Cuando termina la jornada, se hace una nueva *ronda* donde se baja la bandera, alguna docente pregunta qué hicieron durante el día y luego se retiran en orden hacia el comedor.

En el turno tarde, por lo general, he presenciado rondas de saludo que además incluyen algún *dispositivo*<sup>21</sup> que puede consistir, por ejemplo, en alguna de las siguientes actividades:

Mónica presenta la ronda de hoy, es una ronda "mixta", donde el que sepa puede decir un chiste, una adivinanza [...] (Notas de campo, 09/06/09).

Están todos – las maestras y los chicos – en el patio. Pedro [director] está con ellos sentado a la sombra, sobre unos troncos que pusieron como si fuera un

fogón. Empezaron a armar una ronda con los chicos. Y a cantar una canción, que consistía en repetirla e irse tomando de los hombros del compañero, de la cintura, de la rodilla y del tobillo, y seguir moviéndose, por lo que todos terminaron en el piso (Notas de campo, 30/03/09).

Estaban todos en la galería con el equipo de música y los parlantes, cerca de los cuales estaban Gonzalo [auxiliar y docente suplente] y Manuela [docente]. Se escuchaba algo así como un rap o reggaetón con la tabla del 9. La letra consistía en ir repasando la tabla, del 9x1 al 9x12. Los chicos aplaudían y gritaban los resultados (Notas de campo, 20/11/09).

Una vez en el salón, algunas docentes realizan una *ronda* interna, donde los chicos comparten con sus compañeros las preocupaciones, problemáticas o situaciones alegres vividas con las familias y en la escuela. También es el momento para recalcar algunas cuestiones o marcar que ciertos comportamientos no están bien. Este es el momento, generalmente, en que surgen relatos

ayuda a la concientización, algo que nos ayuda a crear conciencia. Es pensado, es planificado e intencional" (Denardi, 2009:145).

<sup>21</sup> Es importante aclarar que cuando utilizamos la palabra *dispositivo* no estamos haciendo alusión a la teoría foucaultiana, sino a la forma nativa de concebirlo, es decir: "una actividad que se sostiene sistemáticamente y que



de situaciones de maltrato, de violencia, discusiones en las familias; donde comparten el sentimiento de extrañar al papá que se fue de la casa, o a la mamá que falleció, todas cuestiones que los entristecen pero que, según los docentes, tienen como objetivo no sólo brindar un espacio donde el niño pueda expresarse y sentir que lo que tenga para decir es importante, sino también “que a alguien le importa lo que él tiene para contar y que lo podemos ayudar”.

Antes de salir a la *ronda* de fin de la jornada, se sirve la merienda. Generalmente un auxiliar trae los termos de cinco litros de mate cocido y los cajones de plástico con los pancitos que reparte en cada nivel, en un changuito de supermercado que trae desde el comedor. Los chicos meriendan y salen a la ronda:

Algunos hicieron una fila, otros sólo permanecieron junto a sus compañeros, de manera más desorganizada, pero sí Pedro [director] y los docentes insistieron en que estuvieran “bien parados”, sin hablar, y sin

gorra. Luego de que se bajó la bandera se aplaudió, y Pedro preguntó si alguien quería comentar algo. En un clima de confianza, a pesar de estar frente a las autoridades y el resto de los compañeros del CEC, desde los más pequeños a los más grandes fueron comentando algo, con ayuda de los docentes que lo repetían en voz alta. Los alumnos de Laura dijeron que hicieron su documento, los de Ana que trabajaron con globos en el rincón de ciencias naturales, los de Manuela dijeron que el día siguiente bailaban en la ronda y los de Mónica hicieron una evaluación de los proyectos (Notas de campo, 09/06/09).

Los días de lluvia o de mucho frío, la cantidad de chicos disminuye drásticamente. La posibilidad de llegar a la escuela con las calles de barro de la casi totalidad de los barrios y la necesidad de preservar seco el probablemente único par de zapatillas de los chicos hacen que la ida a la escuela se posponga hasta que mejore el tiempo. En estos días, los docentes reciben a dos o tres chicos por nivel y se dedican a organizar la planificación docente, a ordenar los elementos de la sala, y a adelantar trabajo atrasado.

## Los dispositivos y proyectos

De los cambios que se dieron desde el año bisagra de 2006 en el CEC, quizás los más profundos y relacionados a la *educación popular*, sea el trabajo con *proyectos pedagógicos integrados y dispositivos*.

### A- Dispositivos

❖ La importancia de *dar la palabra*<sup>22</sup>

Al compartir con la *comunidad docente* no sólo la jornada escolar, sino también espacios de reflexión en diferentes *encuentros*, es frecuente escuchar el constante hincapié en *la palabra*. *Dar la palabra [al alumno], [que el alumnos pueda] poner en palabra [un suceso, un sentimiento]*.

Este *dar la palabra* tiene una triple finalidad: en primer lugar, fomentar la expresión de los sentimientos de los alumnos que pretende un aumento del autoestima

del niño al sentirse escuchado, al demostrarle que es importante lo que tenga para decir en un contexto en el que no se tiende a dar espacio a este tipo de manifestaciones en los hogares.

Docente: – ¿qué pasó anoche?

V: – Un señor pasó en bicicleta y me pegó acá (tocándose en el entre cejo).

Docente:- ¿Con qué te pegó?

V: – con el cochecito.

Docente: – ¿Con el cochecito de [tu hermana]? ¿Y te pidió disculpas?

V: niega con la cabeza, mirando para abajo.

La docente le pidió que se acercara para ver cómo tenía la nariz. Le suena los mocos, diciendo que van a salir monitos de ahí. Después les preguntó qué habían comido. M [hermano de V] dijo que él no había comido porque se durmió, y V dijo que comió un poquito de pastel de papa, que fue la comida que se le dio a la mamá de los nenes, en el comedor. La docente después me dirá que si “nadie le pregunta a V qué le pasó, si le dolió, en un tiempo V no va diferenciar el dolor” (Notas de campo, 25/08/09).

<sup>22</sup> Valga la aclaración que no se está haciendo referencia a La Palabra de Dios, como usualmente en los ámbitos religiosos se suele aludir.

En segundo lugar, *dar la palabra* es una manera de evitar la resolución de conflictos por medio de agresiones físicas, instalando el diálogo como vía de acuerdo.

cuando surge alguna situación de conflicto dentro del salón, se charla, dependiendo si es una cuestión que se da a nivel grupal, en alguna actividad, se puede charlar algo con el grupo, o se es una situación entre un grupito de chicos, se habla con cada uno de ellos. Mi intención es saber desde qué lugar, o qué fue lo que pasó y tratar de arreglar esa situación o conflicto a partir de la charla con los que estén en el medio de eso (Entrevista a M., 01/07/10).

En tercer lugar *dar la palabra* es también *dar poder* para reclamar por los derechos, para defender los intereses.

Alumno 1: – [con las manitas juntas, mirando para abajo y hablando en voz muy suave] mami y papi se pelean.

Docente: – ¿y vos que hacés cuando se pelean?

Alumno 1: – Me pone a llorar.

Alumno 2: – ¿Por qué se pelean?

Alumno 1: – porque mi mamá no quiere casarse con mi papá y mi papá si quiere.

Docente: – ¿Sólo pelean con las palabras o con las manos también?

Alumno 1: – con las manos.

Docente: – ¿Y vos dónde estás cuando se pelean?

Alumno 1: – estoy afuera con mi hermano, en la vereda.

Alumno 2: – si querés, yo te invito a mi casa, así no estás en la tuya cuando se pelean.

Alumno 3: – sus papás se pelean y él pelea a otros.

Docente: – Claro... eso es lo que pasa. ¿Y como podemos ayudar a [Alumno 1]?

Alumno 2: – ¿Se acuestan juntos?

Alumno 1: moviendo la cabeza, asintiendo.

Docente: – ¿Y no podés hablar con tus papás?

Alumno 1: – no, porque me reta a mi si hablo.

Alumno 4: – ¿Y si le escribimos una carta?

Alumno 5: – y le hacemos reír.

Alumno 6: – la carta la ponemos en la cama de su mamá y sonará el sonido del papel cuando se siente (Notas de campo, 25/08/09).

❖ *Levanto la mano para hacer silencio*

No sólo en el CEC, sino también en la Escuela, la manera de pedir silencio tanto en clase como en los saludos de comienzo y finalización de clases consiste en *levantar la mano*. Cuando un docente quiere explicar la tarea a realizar, cuando los directivos o docentes quieren saludar a los alumnos en *la ronda*, elevan el brazo. *Levantar la mano* implica, en el mismo acto, dejar de hablar, atender al docente, hacer silencio.

La cantidad de tiempo que se demora en lograr el silencio adecuado para iniciar una actividad – como anticipamos, los saludos se hacen al aire libre y sin micrófono – depende de quien esté delante de la *ronda* o del saludo, como lo demuestra el siguiente fragmento del registro de la *Feria del Libro* a cargo de las integrantes del EOE:

Claudia les dijo "Hola" unas 7 u 8 veces. Unos nenes repartieron trípticos que se habían armado

sobre la feria, con los horarios y actividades. Se les pide a los chicos que levanten la mano, para hacer silencio. Sólo las maestras que están sentadas entre los chicos están con las manos levantadas. Cuando esto sucede, muy pocas son las maestras que llaman la atención de los chicos que están hablando. Pueden estar un largo rato con la mano levantada esperando que se callen. Mientras tanto los chicos cortan pasto y se lo tiran al compañero. Los más grandes se alejan de la ronda, se sientan en los troncos o detrás de los árboles. El pedido de silencio ahora acompaña caras de enojo y cansancio, un tono más duro en la voz amenaza: "nos vamos a quedar toda la tarde hasta que aprendan que hay algo que escuchar", dice Claudia. A duras penas y hablando sobre un barullo bastante molesto, les cuenta que hay tres rincones de palabras: uno en la biblioteca, con cuentos de superhéroes, otro en un aula, donde hay poemas y chistes, y otro en una casita que hay en el parque, donde está la huerta, que sería el rincón de los cuentos de terror. En ese momento Victoria les pide por favor que hagan silencio, para que podamos escuchar las indicaciones y que las preguntas que se están haciendo entre ellos puedan hacérselas a las organizadoras de la Feria. Los chicos se callan y empiezan a hacer preguntas "¿Se puede cambiar de rincón si a uno no le

gusta el que eligió? (Notas de campo, 26/08/09).

Pedro pide que levanten la mano "para que podamos hacer silencio". Se hace silencio mucho más rápido que en otras oportunidades (Notas de campo, 27/11/09).

#### ❖ *La ronda*

Una de las prácticas pedagógicas que, según los agentes del CEC, intentan promover un diálogo institucional democrático y participativo es el saludo de inicio y finalización de la jornada escolar: la *ronda*. Tanto las actividades a desarrollar como los responsables de su ejecución (dos docentes por día) están ya estipulados en un cronograma pegado en la cartelera de la cocina del CEC.

Si bien la dinámica ha sido detallada en páginas anteriores, ahora haremos hincapié en uno de los objetivos de este dispositivo: *romper con el verticalismo* que los docentes y

directivos perciben en las escuelas que podríamos llamar tradicionales, como así también a elevar la confianza de los niños en sí mismos, y a potenciar la integración de los padres en las rutinas escolares. Sin embargo, prácticas como éstas generan que algunos niños – y también padres – confundan los roles y jerarquías de los docentes y directivos del CEC. Quizás, el objetivo de este dispositivo – horizontalizar – deviene en la práctica en un espacio donde la autoridad es constantemente impugnada:<sup>23</sup> los pedidos de silencio para comenzar no se respetan, muy pocos alumnos participan de las actividades propuestas, mientras la mayoría se dispersa haciendo caso omiso a los pedidos de los docentes.

Ante estas dificultades es posible que encontremos algunas pistas en el texto de Daniel Míguez. (Kaplan y Orce, 2009). El mismo se basa en la teoría de Norbert Elias sobre el

<sup>23</sup> Para profundizar en los tipos de impugnaciones a la autoridad en escuelas de sectores populares, véase Noel (2009).

proceso de civilización para explicar la conflictividad escolar.

El proceso de civilización supone que los niveles de agresión y los impulsos emocionales entre los miembros de una sociedad se van autoaccionando, moderando, civilizando. A esto Míguez agrega algunas puntualizaciones necesarias para su trabajo:

- El proceso civilizatorio **no** es inherente a la condición humana, sino que es una manera particular e histórica de configuración de los vínculos sociales que sedimentaron y constituyeron la cultura occidental.
- El proceso civilizatorio puede sufrir retrocesos descivilizatorios,<sup>24</sup> ya que no se desarrolla de manera armoniosa y funcional, sino que

incorpora tensiones de las que pueden surgir inconsistencias.

Una de estas tensiones que advierte Míguez es la que se genera en las relaciones entre padres e hijos: el vínculo está sufriendo una "mutación": de una forma más tradicional, signada por la asimetría, el autoritarismo y la jerarquía, a una forma más moderada, que relativiza la asimetría tornándose más igualitaria. Ambos modelos de vinculación entre padres e hijos coexisten incluso dentro de una misma familia.

Esta transición en los modelos de vinculación genera no sólo conflictos dada su contradicción, sino también una incerteza "por la ausencia de una noción clara acerca de cómo deben ser exactamente las nuevas relaciones intergeneracionales de autoridad" (Miguez, 2009:149).

<sup>24</sup> A ese proceso de cambio inarmónico se suman algunos procesos descivilizatorios, como los generados por la creciente pauperización. La mayor integración a "instituciones nodales de la tradición occidental (como la educación, el mercado laboral, etc.) [genera] mayor susceptibilidad en los umbrales de sensibilidad a las

actitudes intemperantes o a las acciones injustificadas" (Miguez, 2009:152). Es decir, cuanto menor es la integración, mayor sería la dificultad de autoacción, por lo tanto podrían surgir mayores niveles de violencia interpersonal.

Otra fuente de conflictos desatados por esta tensión entre lo nuevo y lo viejo se manifiesta entre

las expectativas o "umbrales de sensibilidad" [que] pueden desplazarse más rápidamente en la subjetividad de algunos actores que la reconfiguración de prácticas y relaciones sociales que debería asociarse a ellos. Así aparece un desfase entre percepciones y prácticas que pueden asociarse a la idea de un caos o crisis institucional... (Míguez, 2009:149).

Algunas de las prácticas del CEC, como la que describimos anteriormente, son ejemplo de esta mutación en los vínculos entre generaciones. *Levantar la mano y la ronda* tienden a generar vínculos simétricos entre docentes y alumnos, que en otros momentos vuelve a tornarse asimétrico, y que fundamentalmente choca con las concepciones más asimétricas de este vínculo que exigen los padres e incluso los mismos chicos. En el CEC coexisten estas dos maneras de vinculación que generan, por un lado, una incertidumbre en – algunos –

docentes que tienden a un vínculo más simétrico con los alumnos; por el otro lado, un reclamo de *más tarea y menos juego* o de *mano dura, mayor firmeza* por parte de padres y alumnos. También hay casos de maestros que refuerzan la jerarquía del docente frente al alumno en los modos de vinculación. Este es el caso de Norma, que considera que el afianzamiento de la asimetría del vínculo docente-alumno, comenzando por la práctica corporal del primero, es el acto que el agente debe realizar para cumplir el propósito de lograr un ámbito donde prime el respeto para facilitar el aprendizaje y el buen comportamiento de los chicos en el CEC.

Norma interrumpe y dice, con un gesto de canchera: "si me siento en el banco, al pibe le estoy dando otro lugar"; y ahora parándose bien derecha, endureciendo el cuerpo, erguida, con la cabeza en alto, y pasando la mano con el índice y el pulgar juntos desde la cabeza hasta el pecho, marcando una línea, dice: "no, yo soy el docente, y le estoy dando otro mensaje al pibe"

(Notas de campo, 13/08/09).

Así, las voces que reclaman *mano dura*, acusan a los docentes que proponen un vínculo más simétrico, que se basa, por ejemplo, en prácticas de metacognición para la resolución de conflictos, de *no hacer nada*:

Muchas veces me ha pasado que los chicos vienen y me dice "no le dice nada, no le dice nada" [cuando surge un conflicto con algún alumno o alguna alumna], porque creo que está tan instalado esta cuestión de la sanción como firmar el libro de disciplina, la suspensión, que el hablarlo, o el sentarte a conversar no es nada. Me ha pasado los tres años que he trabajado ahí. Siempre me manejé de la misma manera y siempre viene el reclamo por parte del otro de no estás haciendo nada (Entrevista a M., 01/07/10).

## B- Proyectos

Los *proyectos pedagógicos* son la metodología que los docentes del

CEC asocian a la *educación popular*.

Los mismos consisten en:

un curso de acción, un modo de organizar los procesos de enseñanza- aprendizaje que secuencie una serie de actividades (ejercicios espiralados) a los fines de lograr un producto determinado o alcanzar un determinado fin o resultado comunitario (Bolton, 2006:218).

un ejercicio de la democracia: cada uno con sus particularidades aporta a la construcción de algo común; [promueve] trabajo con la diversidad; al incluir la participación de todos, ayuda a la elevación del autoestima; [exige la] cooperación de todos.<sup>25</sup>

Es decir, que los *proyectos* tienen como elementos fundamentales: a) el planteo de una *situación problemática* que surge de las situaciones vividas en la escuela o el barrio; b) los *contenidos escolares obligatorios* que se combinen con una c) serie de *actividades* que a su vez permiten llevar adelante un proceso de *concientización, saberes previos,*

<sup>25</sup> Encuentro de docentes con Silvia Álvarez, 2002. Documento de Trabajo.



*populares y escolares* y d) un *producto* (Denardi, 2009:125).

El *proyecto* "Escritores de nuestra historia" se realizó en la sala de nivel inicial del CEC. Según la planificación de la docente, el objetivo es narrar una historia "que contenga en su interior las historias personales de cada uno de los integrantes del grupo [...] La historia será reflejo de la realidad en la que viven nuestros sujetos a diario".<sup>26</sup> La narración que entre todos armaron tenía como protagonista a Alejo.

[...] el argumento es el siguiente: los chicos describieron a Alejo: con piel oscura, flaquito, morocho, etc. Luego describieron su casa, que como hacía poco habían ido al cumpleaños de Michael, era la descripción de su casa, del baño al que se le tira un balde de agua, y donde me lavo las manos debajo de una canilla que tiene un caño que sale de la tierra. Luego viene el problema: los papás de Alejo se pelean, por eso éste se pelea con sus amigos en la sala. Alejo les hace una carta a sus padres para que no se peleen más (Notas de campo, 10/11/09).

La docente se siente satisfecha por que sus alumnos y alumnas puedan reconocerse y no avergonzarse de sus características físicas, del lugar donde viven, de la situación de pobreza que enfrentan sus familias. El inconveniente surge cuando se particulariza en extremo las actividades en el CEC. ¿Cómo conciliar el mandato universalizador de la educación con el hincapié en el barrio y la comunidad que realiza la escuela? ¿Cuáles son las posibilidades de que el proyecto en clave de *educación popularse* convierta en una educación para ghettos? ¿Cómo podrá llevarse a cabo el proceso de concienciación que el CEC se propone si permanecen anclados en el barrio, su situación de pobreza y su lugar de dominados en la estructura social?

Si bien las prácticas antes descritas ponen al niño como eje de las mismas, promueve un diálogo institucional democrático y

<sup>26</sup> Proyecto "Escritores de nuestra historia". Nivel Inicial. CEC 2009. Documento de trabajo.

participativo, hace hincapié en el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos y de las prácticas ciudadanas, y reconstruye la identidad del grupo social, no aparecería en la práctica una instancia de *concienciación* que posibilite el inicio de transformación de las condiciones objetivas de vida, como Freire plantea en su *pedagogía*.

Los proyectos están centrados en que los alumnos y alumnas puedan dar cuenta de su lugar en el mundo. Pero no hay que olvidar que el siguiente paso es fijar y dar a conocer un horizonte de *concienciación* al que aspirar, qué es lo que se puede transformar, cómo se puede empezar a salir de la pobreza, qué acciones políticas concretas son necesarias para lograrlo.

Parecería que del trinomio *acción-reflexión-acción*, postulado en los *Lineamientos*, las prácticas pedagógicas, y fundamentalmente los proyectos, se mantienen en la

reflexión sobre la situación actual, sin dar pautas para una nueva acción transformadora.

### **Conflictos entre docentes**

Una vez establecidas las principales características del proyecto educativo lasallano en el CEC de González Catán, y de haber descrito las principales actividades y cambios que se produjeron en los últimos años, es conveniente dar cuenta de los conflictos que surgen entre diversos agentes del centro educativo a raíz de esos cambios.

**Conflictos por las maneras de llevar adelante las clases.** Cada docente tiene una manera de planificar sus clases. Mientras algunos prefieren conocer primero al grupo para luego pensar en actividades y contenidos a impartir, otros docentes realizan este trabajo antes de comenzar el año lectivo. Mientras algunos docentes sienten la necesidad de plasmar por escrito lo que se

planea realizar, la respuesta de los chicos y lo llevado a cabo, otros docentes son reacios a llevar al papel el día a día.

El conflicto surge cuando los directivos, intentan generar ciertos cambios y promover determinadas acciones en relación a la *planificación* docente. Como hemos analizado en el apartado anterior, uno de los pilares del proyecto en *clave de educación popular*, son los *proyectos pedagógicos integrados*. Éstos constan de una *intencionalidad*, una serie de *actividades* – que pueden finalizar con un *producto* realizado enteramente por los chicos – que permitan la resignificación de los *contenidos obligatorios* que corresponden a cada nivel de enseñanza. Como parte del acompañamiento al docente que los directivos realizan durante el año, se encuentra la tarea de orientar en relación a este tipo de nuevas estrategias. Si el docente no guía su trabajo cotidiano teniendo presente

siempre una *intencionalidad* con el proyecto que está llevando a cabo, se pierde el esfuerzo pedagógico ya que **no acompaña el proceso de la institución** en general. Hay docentes, sobre todo los de mayor antigüedad en el CEC que, aprovechando sus años de docencia, se ahorran el trabajo de planificar aduciendo su capacidad de *improvisar* de acuerdo a lo que *los chicos tengan ganas de hacer*.

**Conflictos por las normas de convivencia.** En reiteradas ocasiones he escuchado a los docentes hablar de los *retos* a los chicos que no son de su grupo. Es decir, ¿puede un docente *retar* a un alumno que es del grupo de otro docente? En una *reunión de los jueves*, un grupo de docentes propuso lo siguiente:

habían hablado de sumar como afirmaciones que todo docente pueda *retar* a cualquier alumno, sea o no su propio alumno, y la necesidad de respetar lo que el otro dijo “para crecer en coherencia frente a los pibes” (Notas de campo, 13/08/09).

Esta necesidad de ser *coherente*

en cuanto a las normas de convivencia que advierten algunos docentes coincide con lo planteado por Wayne Welsh. En un artículo donde analiza los resultados de una investigación sobre el “clima escolar” en varias escuelas de Filadelfia,<sup>27</sup> Welsh afirma que la claridad en las reglas está asociado con bajos niveles de percepción de evasión, discriminación, culpabilización y altos niveles de seguridad (Welsh, 2000).

**Conflictos por el trato hacia los chicos y sus familias:** El tema de las normas de convivencia muchas veces ha llevado la discusión entre dos lógicas opuestas: *la lógica del reto y la lógica del cuidado o la mediación*. Algunos docentes retan a los chicos sin que éstos puedan explicar porqué hicieron lo que hicieron, mientras que otros le dan la oportunidad de

hacerlo, de expresar como se sintió, de poder entender por medio de la *metacognición* porqué estuvo mal lo que hicieron. Una docente relata una situación vivida con una familia.

Otra de las problemáticas es que el turno mañana hay cosas que pasan, propias del turno mañana, que tienen que ser así porque cada turno tiene una dinámica, una particularidad, hay una forma de hablarle al pibe, de hablarle a la familia. Situación clara fue campaña del ladrillo. Las Mangussi trajeron ladrillo, pero las cagaron a pedo porque se los robaron. Yo digo, pienso, a la chica le pediste ladrillo, ella trajo ladrillo. También hay una cuestión de ellos que para que me reconozcan tengo que traer ladrillo, y para llevar ladrillo, no me importa de donde lo sacan. Traje los ladrillos, ahora. Si los conoces un poco, sabes que los chicos están en un contexto y que reproducen prácticas de los adultos. Si vos sabés eso ¿cuál fue la primera intervención? “¿De dónde sacaron el ladrillo?”. Ahí es

<sup>27</sup> El artículo de Welsh tiene como finalidad avanzar en la medición del desorden escolar e identificar sus causas a los fines de implementar estrategias de intervención. Define el “clima escolar” como “the unwritten beliefs, values, and attitudes that become the style of interaction between students, teachers, and administrators. School climate sets the parameters of acceptable behavior among all school actors, and it assigns individual and institutional responsibility for school safety” (:89, mi traducción). Para dar cuenta de sus objetivos, analiza determinadas características de los estudiantes – los “individual predictors”: participación en actividades escolares, grupo de pares positivo, creencia en la validez

de las reglas escolares, recompensas por buen comportamiento, esfuerzo de los estudiantes en el trabajo escolar – y los indicadores del clima psicosocial – los “school predictors”: seguridad, claridad de las reglas, justicia de las reglas, respeto hacia los estudiantes, influencia de los estudiantes en las cuestiones escolares, y planificación y acción para mejoras escolares – en relación a cinco medidas del desorden escolar: seguridad, discriminación, evasión de lugares peligrosos en la escuela, llevar a cabo un hecho violento, la mala conducta y sus castigos.

donde hay ciertas cosas que uno no entiende (Entrevista a L., 05/06/10).

No sólo la manera de abordar una situación problemática genera diferencias entre los docentes, sino que también el trato de algunos de ellos para con los chicos o sus familias genera indignación en otros. Una docente me relata el siguiente caso:

Me cuenta que una docente, los agarró un día a Héctor del cuello porque tenía todas las botas embarradas. Laura se lo llevó "a mí Héctor", y le cambió las botas. [Me dice] Que la mayoría de las maestras jardineras se queja de las condiciones de suciedad con la que vienen los chicos. Hablamos de la imposibilidad de esas docentes de pararse en el lugar del nene, de ver dónde vive y darse cuenta que si tiene que caminar 10 cuadras de campo y calles de tierra, y que si vive en una casa con piso de tierra, no hay posibilidades de que no tengan los zapatos sucios. Estamos indignadas, charlamos y se nos caen algunas lágrimas (Notas de campo, 12/06/09).

**Conflictos en torno a las normas de funcionamiento y horarios.** El horario de entrada a

clases, el horario de ingreso al comedor, la duración de los recreos suelen ser temas que generan conflictos entre docentes.

En cuanto al primer caso, hay docentes que exigen a los alumnos la puntualidad, mientras que otros están dispuestos a dialogar con el niño que llega tarde, y dar lugar a algunas excepciones. Estas posturas se sintetizan en el siguiente fragmento de entrevista:

[El alumno] Llega tarde todos los días, ¿cómo lo recibo? [gritando] "Llegaste tarde, andá a firmar! ¿con quien viniste? ¡Este pibe!". O le voy a preguntar qué le pasó. No es lo mismo que yo salga de mi casa con los taquitos en el asfalto, a que salga el pibe con las zapatillas de lona en el barro con el frío y la lluvia (Entrevista a L., 05/06/10).

Lo mismo se repite con el horario de entrada al comedor: de un lado, los docentes que quieren hacer cumplir el horario, para no atrasar o entorpecer la dinámica del comedor, y del otro lado, aquellos que manifiestan que "no iba a dejar a

ningún pibe sin comer” (Entrevista a C., 05/06/10).

El comedor también genera otro tipo de conflictos. Si bien hay personas encargadas de la preparación de menús, los docentes son quienes organizan la entrada y salida de los chicos, quienes sirven la comida, realizan un rezo antes de comer, y supervisan el comportamiento de los chicos durante el almuerzo. Esto genera algunos problemas entre los docentes. Casi siempre son los mismos los que realizan estas tareas, mientras otros – ya sea porque llegan tarde o porque se sientan a almorzar – raras veces colaboran.

Respecto a la duración de los recreos y las actitudes de cada maestro frente a los mismos, hay un grupo de docentes que aprovecha para fumar en la cocina, mientras que otros se quedan en el parque cuidando que nadie se lastime. Más de una vez el horario de recreo se

extiende. Lo mismo sucede con el tiempo que transcurre desde que los chicos salen del comedor hasta que entran a las aulas. Hay días en los que no hay *ronda*, y todos deben entrar directamente al salón, cuestión que pocas veces se respeta, y los chicos que quedan en el parque dificultan el inicio de clases de aquellos grupos que sí entraron en horario al salón.

### **Conclusiones**

Al inicio del artículo me planteaba dar cuenta de los cambios que se generaron en el CEC de la Fundación Armstrong de González Catán, Argentina, cuando asume un nuevo equipo directivo, en un proceso más amplio que implica comenzar a trabajar en clave de *educación popular*. Así, describí los cambios que generaron a nivel administrativo y organizativo – inscripciones, reuniones docentes, etc.; a nivel curricular – incorporando un diseño curricular proveniente de la dirección

de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; y a nivel docente – recambio del 60% del plantel docente. Todo esto acompañando un proceso de redefinición de sus destinatarios que la Fundación comenzó en la década del 80.

El CEC, creado en la década del 70 responde en parte a las nuevas necesidades que se instalaban como prioritarias. Si bien la congregación ha abrazado una particular concepción de la educación popular desde esos años, desde 2006 ha tomado mayor impulso. Este artículo ha hecho hincapié en los cambios generados en ese año, intentando ser un aporte para esos agentes, al identificar cuáles son los puntos de conflicto en los que trabajar en pos del proyecto educativo que la congregación tiene como horizonte. Cinco años en la historia de una institución es muy poco para dar cuenta de resultados. No es mi objetivo de investigación ni mi propósito como investigadora realizar una evaluación de las prácticas

llevadas a cabo en el CEC. Es por ello que he intentado realizar una especie de diagnóstico de mano de la etnografía para dar cuenta de los avances y de las problemáticas que se suscitan a diario en la institución.

Muchas veces resulta, como afirma Míguez, que los docentes son presa de la incertidumbre y decepción, producto del desfasaje entre prácticas y percepciones, entre horizontes planteados y realidades. Esto impide visualizar fundamentalmente los logros obtenidos diariamente. Es por esto que no deben dejarse de lado indicadores imbatibles de que la tarea está dando sus frutos: los chicos tienen ganas de ir al CEC y en ese espacio se pone en juego la creatividad docente cotidianamente, logrando un “clima” que todos los agentes que pasan por allí perciben y valoran. De esta manera, si bien no se cuentan con datos sobre la trayectoria escolar de los chicos que transitaron el CEC y no es una problemática presente entre las preocupaciones de

los docentes y directivos, si estamos en condiciones de afirmar que el acento se pone en la asistencia regular y la culminación de la escuela primaria. Las acciones generadas en estos últimos años si tuvieron efecto en un aumento del promedio de asistencia de los chicos y chicas al CEC.

Las posibilidades de la *educación popular* son infinitas, pero

conlleven gran cantidad de tiempo y trabajo en un contexto de necesidades imperiosas y urgencias. Algunos resultados se están avizorando, pero los agentes de este CEC no dejan de plantearse y replantearse preguntas para hacer una diferencia en la vida de sus alumnos y sus familias.

### Referencias bibliográficas

BOLTON, Patricio. 2006. Educación y vulnerabilidad. Buenos Aires: Stella.

DENARDI, Luciana. 2009. La cultura popular entra a la escuela. Proyecto educativo, habitus y educación popular. Villa María: Eduvim, 2009.

GONZÁLEZ, M. (coord.). 2009. Propuesta curricular para centros educativos. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

GUBER, Rosana. 2001. La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad. Buenos Aires: Norma.

FREIRE, Paulo. 2002. Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora. Buenos Aires: Galerna.

\_\_\_\_\_. 2005. Pedagogía del oprimido. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

\_\_\_\_\_. 2004. La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

NOEL, Gabriel. 2007. Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos. Tesis de doctorado, UNGS, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_. 2009. La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Buenos Aires: UNSAM Edita.



MIGUEZ, Daniel. 2009. "Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar". En: Kaplan y Orce (coords.). Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

WELSH, Wayne. 2000. "The effects of School Climate on School Disorder". In: Annals of the American Academy of Political and Social Science, v. 567:88-107.

#### Documentos de trabajo

- Entrevista a V. (Junio de 2010). Entrevista grabada. Entrevista a vicedirectora del CEC. Ramos Mejía, Buenos Aires. Registro: Luciana Denardi.
- Entrevista a M. (Julio de 2010). Entrevista grabada. Entrevista a docente del CEC. Morón, Buenos Aires. Registro: Luciana Denardi.
- Entrevista a L. (Junio de 2010). Entrevista grabada. Entrevista a docente del CEC. Buenos Aires. Registro: Luciana Denardi.
- Notas de campo, 30/03/09
- Notas de campo, 22/05/09
- Notas de campo, 09/06/09
- Notas de campo, 12/06/09
- Notas de campo, 13/08/09
- Notas de campo, 25/08/09
- Notas de campo, 26/08/09
- Notas de campo, 10/11/09
- Notas de campo, 20/11/09
- Notas de campo, 27/11/09
- Notas de campo, 25/02/10