

Etnografía de una experiencia educativa alternativa: la educación popular en una Centro de Educación Complementario.

Luciana Denardi.

Cita:

Luciana Denardi (2011). *Etnografía de una experiencia educativa alternativa: la educación popular en una Centro de Educación Complementario*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/345>

**IX Jornadas de Sociología
Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones
Luces y sombras en América Latina**

Lic. Luciana Denardi¹
(CONICET- IDAES /UNSAM)

Resumen

El trabajo que aquí se resume intentará dar cuenta de las fortalezas y debilidades, aciertos y desaciertos, de las actividades realizadas en el marco del proyecto educativo de un Centro Educativo Complementario (CEC) en clave de Educación Popular. Como se trata de una institución que está atravesando un proceso de redefinición de sus destinatarios, analizaré los cambios que se produjeron al respecto en los últimos años a nivel administrativo, organizativo, docente y curricular, para finalmente poder enumerar una serie de cuestiones que necesitan ser revisadas y problematizadas por los agentes escolares.

El CEC está ubicado en una ciudad del segundo cordón del conurbano bonaerense y forma parte de una Fundación, junto a una escuela primaria y otra secundaria, perteneciente a una congregación religiosa. Si bien abrió sus puertas en la década del 80, es a partir de 2005 cuando la educación popular entra fuertemente en el currículo de la institución.

Palabras clave: etnografía- educación popular- Centro de educación Complementario- sectores populares- proyectos pedagógicos-.

Ponencia

“Etnografía de una experiencia educativa alternativa: la educación popular en una Centro de Educación Complementario².”

La siguiente ponencia surge del trabajo etnográfico³ llevado a cabo entre 2008 y 2010⁴ en un Centro de Educación Complementario (CEC) perteneciente a la Fundación Armstrong⁵ de la comunidad religiosa lasallana de González Catán, La Matanza. La misma tiene como objetivos describir y analizar las maneras en que este CEC ha transformado no sólo su currícula 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

¹ Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María. Maestranda y doctoranda en Antropología Social por la Universidad Nacional de San Martín y el IDES. Becaria doctoral CONICET. lucianadenardi@gmail.com

² Esta ponencia toma fragmentos de algunos capítulos de mi tesis de maestría, actualmente en período de escritura.

³ 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).

⁴ En resumen, el trabajo de campo tuvo una duración de 18 meses, catorce de los cuales implicaron visitas prolongadas de alrededor de cinco a seis horas por día, de dos a tres veces por semana. Durante los cuatro meses restantes, las visitas fueron más esporádicas y se realizaron algunas entrevistas a directivos y docentes.

⁵ 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*.

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; para finalmente en tercer lugar, enumerar una serie de cuestiones que necesitan ser revisadas y problematizadas por los agentes escolares.

1- LA FUNDACIÓN ARMSTRONG Y LA EDUCACIÓN POPULAR

La congregación 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*⁶ 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 le *confía* a los hermanos lasallanos la Fundación que se encuentra 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.

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 serie de documentos eclesiales, surgidos de reuniones de sus miembros llevadas a cabo durante los años 60, dieron 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

⁶ Las palabras en *cursivas* aluden a palabras nativas.

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 2001⁷ se invitan a personas especializadas en educación popular para colaborar con los docentes, algunos miembros de la congregación 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*⁸ 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*⁹ en clave de educación popular en ámbitos educativos formales. Un conjunto de premisas diferencian a éstas prácticas de las demás:

⁷ Según algunos docentes y directivos, la aplicación de la Ley Federal de Educación insumió mucho tiempo y esfuerzo, por lo que la aplicación de la educación popular quedó relegada unos años de la Fundación.

⁸ 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.

⁹ Las prácticas son “pedagógicas” porque tienen una intencionalidad, una opción por los empobrecidos; “políticas” porque posicionan al otro creándolo 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)

- 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 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

Un Centro Educativo Complementario es una institución que pertenece al Departamento de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, por lo cual el ámbito presenta ciertas particularidades y flexibilidades que lo diferencian de la escuela. Sus destinatarios son niños y adolescentes que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

“Muchos de los chicos del CEC vienen por organización familiar, porque los padres no están en la casa. Otra es vía solicitud de la escuela que hace lectura que hay chicos con dificultades en la escuela en lo curricular y solicitan el espacio del CEC para hacer el acompañamiento”. (Notas de campo, 30/05/09)

Dadas algunas particularidades del CEC, principalmente la menor cantidad de personas que en él trabajan, la mayor flexibilidad institucional y fundamentalmente, que dos de los miembros del Equipo de Educación Popular pasaron a ser directivos del CEC, las prácticas en clave de educación popular se encuentran más arraigadas allí que en el resto de los niveles de enseñanza. El CEC cuenta con cinco ámbitos.

- 1- COMEDOR: como todo CEC cuenta con dinero que aporta en parte el Ministerio y en parte la Fundación a la que pertenece el CEC, para llevar adelante el desayuno, el almuerzo, y la merienda de los chicos..
- 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*¹⁰; y desde el año 2009 se comenzó a 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 cincuenta 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 Capital una vez casada.

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: a los que ya nos hemos referido en otros apartados anteriores.

Un rasgo que los docentes entrevistados resaltan y que he vivido en mis visitas a la escuela, es un trato muy especial, entre docentes, directivos, alumnos y padres del CEC. Si bien no todos los docentes reaccionan de la misma manera, en su mayoría me recibieron y participaron de las actividades, estuvieron predispuestos a responder mis preguntas y a ceder material, a informarme de horarios y fechas de actividades, a requerir mi ayuda en situaciones especiales donde hacían falta más manos. Los docentes y directivos denominan esta sensación como *un modo de encuentro diferente*, de *amenidad*, *de posibilidad*:

“me impactó lo distinto que era a cualquier otra escuela, la dinámica distinta que había en todo. (...) me sorprendía muchísimo que era el vínculo que había entre el docente y el alumno. Algo totalmente distinto a lo que podía haber en la escuela, mas cercana, mas personalizada, de un mayor compromiso hacia el chico (...)veía que en ese ámbito estaba la posibilidad de hacer cosas que en el ámbito educativo son mas difíciles, creía que en ese lugar se podían llegar a hacer esas cosas.” (Entrevista F. 01/07/10)

2- 2006: EL AÑO BISAGRA EN EL CEC

En el imaginario de docentes de la escuela primaria fundamentalmente, el CEC es el lugar donde se reciben a los chicos más conflictivos, con situaciones familiares problemáticas, y en condiciones de pobreza extrema. Lo que genera orgullo entre los directivos y docentes del CEC, porque *le ponemos el pecho al más kilombero*, 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. Cuestión que poco a poco se va revirtiendo, fundamentalmente desde el año 2006 cuando se realizó un

¹⁰ El CEC está organizado por *niveles*. El *nivel inicial* está integrado por niños de sala de 3, 4 y 5 del Jardín. El *primer nivel* agrupa a los de 1º y 2º grado. El *segundo nivel* a los de 3º y 4º grado y por último, el *tercer nivel*, a los chicos que cursan el 5º y 6º grado de la escuela primaria.

recambio de directivos y docentes. Del plantel de 9 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 lugar 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. Actualmente, se está trabajando para que el CEC tenga currícula propia. En febrero de 2010 se decidió trabajar con el eje temático de medio ambiente y

alfabetización. A partir de ellos los docentes deberán planificar los contenidos a dar y los proyectos integrados en los que trabajarán.

Es decir, los cambios que se han venido generando abarcan no sólo cuestiones operativas, como el establecimiento de horarios para trabajo y horarios de recreo, sino que involucraron fuertes cuestionamientos que tienen que ver con definir los objetivos de la institución, los alcances de la misma, la forma de trabajo, la respuesta ante la solicitud de la escuela y la familia, etc.

Un día en el CEC

La jornada de trabajo en el CEC comienza a las 8:30 horas. Debajo de la galería en invierno, o en el parque a la 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 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. 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 4º grado por un lado (los más numerosos), los de 5º en otro rincón y los de 6º en otro. (...) La docente va pasando entre los bancos mientras cada grupo hace una tarea diferente”. (Notas de campo, 13/08/09)

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.

Otras docentes dedican casi todo el tiempo a la tarea. Este conflicto viene desde los inicios del CEC, cuando el trabajo se centraba en el acompañamiento de los alumnos en las tareas escolares. Los mismos padres

les piden a los docentes que los chicos hagan la tarea en el CEC, porque salen muy cansados por la carga horaria que suman entre las dos instituciones y no les queda tiempo y fuerzas para hacerlas en la casa.

Cuando termina la jornada se hace una nueva *ronda* donde se baja la bandera, con aplauso y en silencio, 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*¹¹ que puede consistir 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 pueden realizar 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 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 se 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]

¹¹ 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 ayuda a la concientización, algo que nos ayuda a crear conciencia. Es pensado, es planificado e intencional.*” (Denardi, 2009: 145)

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, hace 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.

Actividades especiales

Una de las cuestiones más que interesantes de esta comunidad educativa es la constante búsqueda de respuestas a las preguntas y situaciones que se generan la práctica diaria.

El *trayecto formativo docente* que mencionamos en el apartado anterior, surgió de la necesidad de los docentes de incorporar más conocimiento, ya que con los que contaban no lograban dilucidar nuevas formas de abordar las problemáticas cotidianas. Estas reuniones demandaron no sólo horas de estudio mientras los alumnos tenían materias especiales, sino también jornadas de trabajo y puesta en común al menos tres sábados al año.

Es frecuente también, el trabajo conjunto con profesionales de diversas disciplinas. Durante el trabajo de campo, he asistido a reuniones con una titiritera, una psicopedagoga que asesoró a los docentes sobre la libros y cuentos para niños, un antropólogo, técnicos del INTA que asesoraron sobre la cría de gusanos de seda y huerta, entre otros.

Desde el Equipo de Orientación Escolar, que está a cargo de la Biblioteca, se organizan “La maratón de Lectura” y “La Feria del Libro”. Asistí a dos maratones cuando el EOE estaba integrado por diferentes personas, sin encontrar muchas diferencias entre ambas. Se trata de armar rincones de lectura, ornamentados de acuerdo al tema, donde los chicos puedan sentarse a leer o escuchar el tipo de lectura que prefieran: historias de terror, cuentos de superhéroes y chistes y poemas. En la maratón de 2007, por cada libro leído se entregaba una cinta, por lo que los chicos estaban muy motivados por tener las cintas de los colores correspondientes a todos los rincones y por obtener mayor cantidad en relación a los otros niveles.

La “Feria del libro” se realizó sólo en el año 2009 y consistió en la venta de libros donados a la fundación por 0.50 pesos ó 1 peso¹². La participación de los alumnos en estas actividades es masiva

La resolución de conflictos

Como adelantamos anteriormente, incluso después de haber tenido la ronda con el resto de los compañeros del CEC al inicio de la jornada, varios docentes repiten la dinámica en los salones. En el caso del nivel inicial del CEC, la docente realiza esta nueva ronda con la intención de que los chicos tengan un espacio donde encontrar contención de parte de maestros y compañeros y puedan expresar cómo se sienten.

En el caso de haber algún conflicto con los compañeros, se intenta resolverlo a través de *la palabra*. Se concede la palabra a cada uno de los implicados, se trata de llegar a una conclusión respecto al origen del conflicto o la causa de la actitud que lo provocó, finalmente se pide a las partes que se pidan disculpas, se den un abrazo o la mano, y continúen con el juego. En el siguiente fragmento de entrevista, surge la importancia que una docente le otorga a la palabra:

“Siempre está la palabra de guía. A los chicos en el barrio es el golpe antes de la palabra, nosotros en el centro es la palabra antes que el golpe. Y el hecho tiene relación con lo que no se hizo. El maestro actúa de mediador hasta que se piden disculpas, hasta que se vuelven a abrazar y dar un beso. El chico que golpea al otro pueda reconocer que es actitud no está en lo acordado, no está bien para él, para el otro, (...) No es porque yo lo digo, sino porque nosotros lo acordamos porque queremos esto.” (Entrevista Laura. 05/06/10)

Este tipo de manejo de los conflictos está más o menos generalizado en el CEC. Ante faltas más graves, se *acuerda* con los chicos la realización de una actividad reparadora. Ese acuerdo se materializa en una nota escrita por los mismos chicos donde exponen lo ocurrido y el compromiso a realizar una determinada tarea (juntar papeles del parque luego de los recreos, barrer las galerías, colaborar en el comedor, etc.)

El CEC tiene una fuerte impronta de contención, de asistencia y ante muchas situaciones, los directivos hacen fuerte alusión a la ternura como una necesidad de la que los docentes deben dar cuenta y dentro de lo posible, satisfacer.

La relación con la Escuela

En los apartados anteriores hemos adelantado algunas cuestiones relativas a este tema. En un primer momento (previo al año bisagra de 2006), el CEC recibía a los alumnos de la escuela que tenían dificultades de aprendizaje. 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.

¹² Este evento no dejó de despertar algunas polémicas entre los docentes. En primer lugar, ante la queja de los padres por los pedidos de dinero de los chicos. En segundo lugar, porque los niños compraban libros que les llamaban la atención pero que no eran acordes a su nivel de enseñanza.

Es quizás de esta manera como se crea el imaginario de que el CEC sea un depósito al que asisten los niños que tienen problemas no sólo de aprendizaje, sino vinculares, familiares, de comportamiento, etc.

“trabajando en la escuela y escuchando a los maestros de la escuela y del centro, como que estaba esta cuestión de nos quejamos porque nos ningunean o nos toman como lugar de segunda pero no veía yo que hubiera del otro lado una posición firme que dijera nosotros somos estos y queremos estas cosas, desde ese lugar disputamos...” (Entrevista Victoria, 12/06/10)

Se comenzó a trabajar entonces con los docentes en definir la identidad, los objetivos y la forma de trabajo del CEC, haciendo hincapié en su autonomía.

En 2008 como que fue esto de poder empezar a ponerle palabra a quienes somos nosotros, qué queremos hacer, dónde, cómo, con quiénes y desde dónde nos vinculamos, sea la escuela mayormente, como que... la posibilidad del conjunto de pensar esas relaciones desde las escuelas, que por ahí los maestros pueden empezar a pensar que somos un lugar con autonomía y con pertenencia propia que se puede vincular con las escuelas. No se si todavía ellos tienen el click de estamos en un entramado que desborda por mucho las escuelas. En el camino este no deja de ser poco que los maestros puedan decir “yo pensé que el centro tenía que ver con ayudar a los chicos a hacer la tarea y ahora me doy cuenta que es más que eso”. (Entrevista Victoria, 12/06/10)

Parte de este trabajo tuvo sus frutos cuando los docentes del CEC se reunieron a fin de año con los de la escuela primaria para definir las promociones o permanencias de los chicos en los grados. En el CEC se trabajó fuertemente con los chicos que estaban en riesgo de permanecer en el mismo grado, y se consiguió que una gran cantidad de los mismos pudieran pasar de grado.

“que yo pueda ir a disputar al maestro o a la escuela la promoción del pibe, de decir “no, el pibe vino, estudió, hizo esto, no están teniendo tal o cual criterio”, para mi es importantísimo”(Entrevista Victoria, 12/06/10)

La relación con las familias

La relación de los docentes y directivos con las familias tiene tantas aristas como cantidad de personas involucradas. Si bien tanto los docentes como los directivos conocen a la mayoría de los alumnos por nombre y apellido, y conocen mínimamente algunas características de la familia, algunos docentes tienen escaso contacto con las familias de sus alumnos, mientras que otros se involucran colaborando económicamente y brindando diversos bienes materiales a las familias.

Entre los directivos, se escuchan frases como las siguientes:

“Reconoció, en una especie de “confesión”, que “he dudado de dar una posibilidad a una familia. No se hacen cargo de los chicos. ¿Cómo hacer algo al respecto? Ninguno se va por no pagar y cómo no hacer para que te embromen? Los padres no responden pero nos nenes necesitan el CEC. ¿Cuáles son las posturas educativas y cuáles son negativas? En algunas situaciones me enoja, en otras

dudo y en otras descreo. ¿Cómo construir sin pasar facturas, sin que los chicos sufran las consecuencias? ¿Cómo me repienso yo, hijo de familia de clase media, acomodada, trabajadora del campo?”

Notas de campo 220509

“los padres no valoran lo que hacemos, nos usan cuando nos necesitan”. Notas de campo 300509

Aún así, lejos de condenar y abandonar a las familias, los directivos se proponen generar espacios de encuentro para armar un lazo. Es por esto que se organizaron jornadas con padres durante los ciclos lectivos de 2009 y 2010, donde se compartía mate y almuerzo, o se colaboraba con el mantenimiento edilicio, pintando y reparando lo que fuera necesario.

La opinión generalizada de los padres en relación al CEC es muy positiva, excepto por un tema: la tarea. Los chicos se levantan temprano para ir a la escuela, y luego de la jornada de clases en la primaria y en el CEC, llegan muy cansados a sus hogares, cerca de las 19 hs. Esto genera que algunos papás opten por hacer faltar a los nenes al CEC, para que puedan “descansar” algunos días, y es el motivo por el cual, algunos papás piden a los maestros que en el CEC haya *más tarea y menos juego* dentro del CEC.

Los docentes y fundamentalmente los directivos del CEC están tratando de cambiar el imaginario que tienen las familias como lugar donde se hace solamente la tarea de la escuela, se trata de tener una currícula propia y no de depender de ser un apéndice de la Escuela.

Otros padres afirman que prefieren que sus hijos disfruten del CEC y luego hagan la tarea.

Los proyectos y dispositivos

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*¹³

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 alumno 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. 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. En tercer lugar *dar la palabra* es también *dar poder* para reclamar por los derechos, para defender los intereses. La intención es revertir la situación de dominación de estos sectores que los sumerge en el silencio y la resignación. Finalmente, porque siguiendo la pedagogía de Freire “decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello

¹³ Valga la aclaración que no se está haciendo referencia a La Palabra de Dios, como usualmente en los ámbitos religiosos se suele aludir.

también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. (Freire, 2004: 16) (ed para la lib)

❖ *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?”.260809 “Pedro pide que levanten la mano “para que podamos hacer silencio”. Se hace silencio mucho más rápido que en otras oportunidades”.271109

❖ **La ronda**

Una de las prácticas pedagógicas que promueven 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 impugnada¹⁴: 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 (coords.), 2009). El mismo, se basa en la teoría eliasiana sobre el 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 autocoaccionando, moderando, civilizando. A esto Miguez 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 descivilizatorios¹⁵, 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 Miguez 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 (Elías, 1998: 191) “por la ausencia de una noción clara acerca de cómo deben ser exactamente las nuevas relaciones intergeneracionales de autoridad”. (Miguez, 2009: 149)

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

¹⁴ Para profundizar en los tipos de impugnaciones a la autoridad en escuelas de sectores populares, véase Noel, G. “La conflictividad cotidiana en el escenario escolar” Buenos Aires : UNSAM Edita. 2009.

¹⁵ A este 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 autocoacción, por lo tanto podrían surgir mayores niveles de violencia interpersonal.

ellos. Así aparece un desfasaje entre percepciones y prácticas que pueden asociarse a la idea de un caos o crisis institucional...” (Miguez, 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 que refuerza la jerarquía del docente frente al alumno de los modos de vinculación más tradicionales.

B- Proyectos

Los *proyectos pedagógicos* son la metodología que privilegia la *educación popular* en el CEC. 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; [promueven] trabajo con la diversidad; al incluir la participación de todos ayuda a la elevación del autoestima; [exige la] cooperación de todos¹⁶”.

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, 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 diario¹⁷”*. 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)

¹⁶ Encuentro de docentes con Silvia Álvarez, 2002. Documento de Trabajo.

¹⁷ Proyecto “Escritores de nuestra historia”. Nivel Inicial. CEC 2009. Documento de trabajo.

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 popular* se 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?

Es necesario recalcar que estos proyectos son resultado de muchos años de esfuerzo y estudio docente, que se va aprendiendo sobre la marcha, que las necesidades de los destinatarios del CEC desbordan y afectan a sus agentes. Y que las instituciones van tomando un camino de acuerdo a dichas necesidades.

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

3- Conflictos entre docentes

- **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 *coherentes* 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 Filadelfia¹⁸, 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 a una bina de opuestos: *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,

¹⁸ 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”. (Pág. 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.

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 donde hay ciertas cosas que uno no entiende”.(Entrevista Laura 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? “¡¡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 Laura. 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 Laura 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

La Fundación Armstrong ha comenzado un proceso de redefinición de sus destinatarios acompañando los procesos generados en los años 60 y 70 en nuestro país y en buena parte de América Latina. 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 la educación popular desde esos años, desde 2006 ha tomado mayor impulso. Esta ponencia 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. Es por ello que hemos realizado 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 Miguez, 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. Las posibilidades de la *educación popular* son infinitas, pero conllevan gran cantidad de tiempo y trabajo, elementos que los agentes del CEC en su mayoría no están dispuestos a escatimar. 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.

Bibliografía

- BOLTON, P. 2006 *Educación y vulnerabilidad*. Buenos Aires : Stella,
- DENARDI, L. 2009. *La cultura popular entra a la escuela. Proyecto educativo, habitus y educación popular*. Villa María : EDUVIM.
- FREIRE, P. 2002 *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires : Galerna,
- 2005 *Pedagogía del oprimido*. 2º ed. Buenos Aires : Siglo XXI editores,.

-----2004. *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI editores,

NOEL, G. 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 (coord..) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Buenos Aires.

WELSH, Wayne. (2000) The effects of School Climate on School Disorder. En: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol 567, Pag. 88- 107.