

|  |
| --- |
| **Eje "***Educación y Des/Igualdad: políticas y prácticas para la garantía del derecho a la educación"***Educación y organizaciones sociales en el conurbano bonaerense: disputas en torno al derecho a la educación y la(s) desigualdad(es).**  |
| María Inés Maañon (mail: mariainesmaanon@gmail.com) |
| Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos AiresArgentina |
|  |

RESUMEN

El trabajo que presento es fruto de un extenso trabajo de campo realizado en el marco de mi Tesis de Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). El objetivo principal de dicho proyecto radicó en profundizar el conocimiento acerca de los modos en que las prácticas político-pedagógicas, que se desarrollan en la escuela comunitaria de una organización popular de la provincia de Buenos Aires –entramadas en un proyecto social, económico, político y cultural que excede la experiencia escolar- interpelan los sentidos hegemónicos en torno al derecho a la educación y exponen las complejas relaciones que se establecen entre su cumplimiento y la(s) desigualdad(es).

El horizonte abierto en las últimas décadas de luchas sociales en América Latina nos permite vislumbrar la emergencia de diversos movimientos y organizaciones sociales que –más allá de las características e intensidades que adquirieron en los distintos países de la región-, tuvieron un papel fundamental en la recuperación de una perspectiva que entiende la política como *posibilidad de cambio* (Seoane, Taddei y Algranatti, 2008). En este sentido, las experiencias de construcción colectiva, de gestión local y comunitaria, de demanda y negociación con el Estado constituyeron una matriz de reflexión y acción, que resulta fértil para comprender el carácter dinámico, histórico y contingente del campo de *lo social*. Más allá de los múltiples factores que confluyen para su surgimiento, de las distintas formas que asumen y de los diversos sentidos con los que llevan adelante acciones colectivas, los *espacios de formación* de sus integrantes se presentan como una cuestión nodal para la consolidación de sus proyectos políticos (Gluz, 2009, 2013; Guelman, 2009, 2011; Michi, 2010; Zibecchi, 2003, 2005, 2008)

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

Específicamente en el campo de la educación, es central considerar que además en la primera década de este siglo se sancionó un nuevo corpus legal que buscó redireccionar las políticas educativas, considerando a la educación como “*un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado*”- a la vez que se desarrollaron una serie de políticas públicas que buscaron atender particularmente el cuidado de la infancia (Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes Nº 26.061/05 y Asignación Universal por Hijo, como ejemplo). En ellas se observa el despliegue de un discurso oficial centrado en los imperativos de *inclusión* e *igualdad* como forma de hacer efectivo el derecho social a la educación (Feldfeber y Gluz: 2011) *¿Cómo recepcionaron las organizaciones populares estas nuevas normativas en sus territorios? ¿Qué impacto tuvieron estas modificaciones en la vida cotidiana de las comunidades? ¿Qué posibilidades y qué nuevas disputas abrieron?*

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

En ese sentido y haciendo foco particularmente en *lo educativo*, entiendo que resulta relevante recuperar y analizar las experiencias desplegadas en y desde las organizaciones populares ya que estas resultan valiosas para comprender el campo pedagógico como un espacio histórico y socialmente construido, atravesado por relaciones de saber y poder, donde circulan diversos sentidos que conforman las tramas que lo configuran. Y que un conocimiento más profundo acerca de los modos en que estos se asumen, se confrontan, se superponen, se ocultan, se resignifican podría ofrecernos elementos desde los que volver a mirar las prácticas en educación de manera de ampliar el debate público sobre qué significa una “educación inclusiva” y/o “democrática”.

PALABRAS CLAVE

Derecho a la educación, desigualdades, organizaciones populares, políticas públicas, experiencias educativas

***Una historia en movimiento: sobre la organización popular y su contexto***

La experiencia de *Runa[[1]](#footnote-1)-*ubicada en La Fraternidad, último barrio del partido de Rodríguez, zona oeste del tercer cordón del conurbano bonaerense- se inicia promediando los años noventa en un contexto reiteradamente caracterizado por el corrimiento del Estado respecto de las cuestiones sociales y por la profundización de las desigualdades (Gentili y Frigotto, 2000; Michi, 2010; Svampa, 2005 y 2008; Svampa y Pereira, 2003). El mismo permitió observar -a partir de extendidos procesos de marginación social, política, económica, laboral y educativa- la emergencia de *nuevos* actores sociales que comenzaron a desarrollar propuestas de organización colectiva que buscaban distanciarse tanto del Estado como de los partidos políticos y los sindicatos (como formas tradicionales de defensa de los derechos)

En ese sentido, y según uno de sus referentes, la organización se forma a partir de la inquietud de un grupo de personas que quería “*volver a creer en la política como herramienta de construcción*” y que buscaron “*otras formas de entender la vida y la construcción social*”[[2]](#footnote-2). La preocupación por la situación social y económica que atravesaba el país, iba de la mano de un posicionamiento *"militante"* que los impulsaba a buscar espacios de encuentro con otro/as. Así fue que a partir del trabajo conjunto con jóvenes -integrantes de un partido político- que trabajaban en la zona, se organizó un primer proyecto para los chicos y chicas del lugar: la Colonia de Vacaciones. El mismo tuvo tanta repercusión , que se decidió continuar con un espacio de apoyo escolar más algunos talleres a lo largo del año.

El contexto social se volvía cada día más complejo para acompañar porque las consecuencias de las políticas neoliberales implementadas por el gobierno, eran cada vez más evidentes[[3]](#footnote-3). Es entonces cuando el posicionamiento militante de las personas que *"organizaban actividades para la gente del barrio"* se muestra también como un *posicionamiento político* particularmente respecto del *cuidado de la infancia* (lo que se va a volver una característica nodal del proyecto de la organización). Y, en estrecha sintonía con otras experiencias históricas (como la del pedagogo Anton Makárenko), la mirada sobre esas infancias y juventudes marcadas por las desigualdades se va tornando un *problema pedagógico.*

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

Esa situación se volvió un punto de quiebre a partir del que el proyecto de apoyo escolar en la Sociedad de Fomento barrial se transformó radicalmente: la preocupación por la vida de esos niños, adolescentes y jóvenes "buscados" los llevó a profundizar las preguntas, a impulsar nuevas propuestas para su cuidado, a buscar formas de articular con otras organizaciones e instituciones, a sumar nuevas voluntades y ocupar espacios propios....

Tal vez la articulación más significativa en la historia de la organización sea la que comenzó a gestarse por aquel entonces con la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), un congreso de trabajadores que agrupaba a dirigentes sindicales disconformes con la posición adoptada por la Confederación General de los Trabajadores (CGT) frente a las políticas neoliberales del gobierno. El trabajo territorial enmarcado en el desarrollo de la CTA permitió la consolidación del direccionamiento político de la organización y generó las condiciones para el despliegue de un discurso que planteaba a estos niños de sectores populares como "*los hijos de la clase trabajadora*" (expresión utilizada habitualmente por referentes de la organización, según notas de campo). Así se creó “*La Casita*”: una casa ubicada a pocas cuadras de la estación de tren que servía como punto de referencia en el barrio. Se sostuvo allí el *espacio de apoyo escolar,* un lugar desde el cual se podía acompañar pedagógicamente a los chicos que habían participado de la colonia e iban a distintas escuelas de la zona, que era un espacio abierto para el encuentro con los pibes y pibas del barrio.

Al poco tiempo, el apoyo escolar dio lugar al *hogar de día*, pues no solamente acudían chicos y chicas que necesitaban orientación en sus tareas escolares sino que asistían otros tantos que buscaban “*un lugar donde pasar el tiempo y sentirse recibidos y contenidos en algún lugar*”. Se ofrecían entonces talleres de circo y de artesanía.

La creciente demanda que tenían, tanto el apoyo como el hogar, hizo que el espacio físico pronto resultara insuficiente material y simbólicamente. Se decidió entonces ocupar un terreno cercano –abandonado recientemente por una organización para la recuperación de adicciones- e instalar allí el hogar de día. *Runa* (el terreno ocupado) se volvió el centro de trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En poco tiempo el hogar de día se convirtió en un *hogar convivencial* (muchos niños, niñas y jóvenes que iban a Runa no tenían casa o eran/son derivados judicialmente para su guarda).

La insistente preocupación por la infancia que demostraban los miembros de la organización hizo que ésta se sumara también por aquel entonces, y por medio de la CTA, al Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo[[4]](#footnote-4). Esa participación permitió, a su vez, que integrantes de la organización comenzaran a participar activamente en la Escuela de Educadores Populares de la Fundación Pelota de Trapo[[5]](#footnote-5). El intercambio con otras organizaciones que intervenían -desde distintos ámbitos- sobre las problemáticas de la infancia fue una cuestión decisiva que permitió incluir nuevos elementos en la experiencia. Estos espacios resultaron fundamentales en la formación de los militantes de Runa ya que se sumaron a la organización de las Marchas Nacionales[[6]](#footnote-6), articularon con otras organizaciones e instituciones ocupadas en el cuidado de la infancia y la juventud y les dieron herramientas para profundizar en la perspectiva de "*los pibes como sujetos políticos*" y "*la infancia como sujeto de derechos*".

Estas fueron las condiciones para que se comenzara a discutir, dentro de la organización, sobre la necesidad y la posibilidad de tener un espacio mayor donde alojar un proyecto productivo. Fue también por medio de la CTA, que se consiguió que el Estado ceda un total de 15 hectáreas a favor de la organización[[7]](#footnote-7), en las cuales se instalaron dos emprendimientos (uno de porcinos y otro de apicultura). Posteriormente, en el año 2003, se firmó un convenio con el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia que dio lugar a la implementación de la Granja Cooperativa "Caminar juntos" (en mapuche) -dedicada a la cría agroecológica de cerdos- donde se comenzó capacitando a los jóvenes del hogar hasta llegar a constituirse en la base de la escuela secundaria de la organización (creada en 2009[[8]](#footnote-8)).

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

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

Pero para poder comprender el recorrido de la organización (y los debates en que se inscribe la decisión de sostener una escuela propia) es necesario también recuperar algunos cambios importantes producidos en la escena latinoamericana y particularmente en nuestro país desde 2003. El proceso de retorno a la "normalidad" institucional (Svampa, 2008) -iniciado en el gobierno de Duhalde-, encuentra un punto de inflexión respecto de la organización del campo popular en 2003 con el ascenso al gobierno de Néstor Kirchner (Karolinski, 2015) Porque si bien la recomposición hegemónica se ve favorecida por los primeros signos de reactivación económica, también está asociada la conformación de un espacio político transversal que le dio una base de apoyo propia, activa y organizada (Rocca Rivarola, 2011 en Karolinski, 2012) Esta estrategia de construcción política implicó la integración de organizaciones de corte "populista" o "nacional-popular" al aparato estatal y la inclusión de sus reivindicaciones a la agenda política. Este proceso, leído en diferentes claves por los estudios académicos, provocó una reconfiguración en las posiciones asumidas por movimientos y organizaciones sociales. Pero a la vez es preciso atender a las acciones de gobierno como forma de recuperar las disputas que se dan -en el campo de lo social- por la definición de los problemas relevantes y por las orientaciones políticas que se toman para su resolución. Es decir, nos interesa destacar una perspectiva del Estado como *instancia clave de la lucha política* (Thwaites Rey, 2004). En sentido resulta interesante considerar la sanción de un corpus de leyes de alto valor simbólico[[9]](#footnote-9) y la implementación de una serie de políticas públicas ya que -desde la perspectiva asumida para el análisis- dan cuenta de la dinamicidad y la contingencia que asumen las definiciones estatales de cualquier proceso social.

Dentro de este conjunto interesan particularmente dos (que aparecen como relevantes en los planteos de los integrantes de Runa[[10]](#footnote-10)): la Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes y el Decreto de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Sancionada en septiembre de 2005 la Ley 26.061 busca...

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

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

En este punto, es necesario señalar algunas cuestiones respecto del *cambio de mirada sobre la niñez.* Si bien la nueva ley reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y establece un nuevo modelo de intervención estatal, la redefinición de los vínculos legales por sí sola no alcanza para garantizar las condiciones para el ejercicio pleno de los mismos. Es decir, que ley establezca nuevas coordenadas para el cuidado de la infancia no supone la apropiación automática de la perspectiva por parte del conjunto de la sociedad ni de las instituciones. Tal como ya hemos planteado, este debate forma parte de la disputa hegemónica por la construcción de lo social, por lo que resulta un proceso de "largo aliento", dinámico, con avances y retrocesos. Es por ello que, para poder avanzar en la construcción de un sistema de protección integral, resulta fundamental atender que se vuelve fundamental el despliegue de políticas públicas que -poniendo el foco en la infancia- identifique y aborde de forma articulada las múltiples variables que inciden sobre sus condiciones de vida[[11]](#footnote-11).

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

Más allá de las mediciones sobre los resultados socio económicos producidos en la implementación de esta medida[[12]](#footnote-12), resultan muy relevantes los efectos cualitativos que tuvieron algunas de las características con las que se organizó su asignación en la vida cotidiana de quienes recibían la AUH. Por otra parte, el requisito de acreditar el cumplimiento del plan de vacunación obligatorio y la asistencia mínima en la escolaridad de los niños y niñas que recibían el estipendio, tuvo un fuerte impacto educativo y sanitario. En este sentido cabe destacar que diferentes estudios realizados muestran una mejora en los índices de asistencia a la escuela (UNICEF, 2017), aunque también relevan que la inclusión de esos "nuevos alumnos" hizo visible los múltiples sentidos en pugna en torno de la escolaridad, las estrategias familiares relacionadas con la AUH y las escuelas e -incluso- respecto de los niños y niñas beneficiarios de la asignación (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013; Gluz, Karolinski y Rodríguez Moyano, 2014, Vassiliades, 2017)

El crecimiento notable del PBI y la decisión de incrementar las partidas de gasto social acorde a ello favorecieron drásticamente a la reducción de la pobreza y la desigualdad en el período 2003-2009 (Lustig, 2013) Sin duda el crecimiento económico y la implementación políticas redistributivas impactaron positivamente en la situación de la infancia y la adolescencia en la Argentina (López, ob.cit.). Sin embargo cabe señalar que, si bien el entramado de políticas públicas desplegadas por los distintos niveles de gobierno favoreció a la construcción de red de contención, "*con el acceso a un recurso estable, sin mediaciones clientelares, mejorando las condiciones de vida ante las fluctuaciones en los ingresos*" (Feldfeber y Gluz, ob.cit.:185), esta no terminó de cubrir a toda la población para la que fueron destinadas. Sin ir más lejos, la situación particular de la mayor parte de *los pibes y las pibas de Runa* los pone en una "zona gris", por ejemplo, respecto de la AUH[[13]](#footnote-13). Y aunque la organización cuenta con la asignación de becas otorgadas por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires para la manutención de la escolaridad de los mismos, el incumplimiento en los pagos -en el período indagado- complejiza aún más la situación[[14]](#footnote-14).

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

Como parte de los procesos abiertos en América Latina desde inicios de siglo XXI, gran número de los *gobiernos de nuevo signo* sancionaron leyes de educación que evidencian tanto un reposicionamiento del Estado -respecto de la década anterior-como algunas de las disputas históricas del campo pedagógico. El estudio comparado que realizan Saforcada y Vassiliades (2012) sobre las normativas establecidas en nueve países latinoamericanos[[15]](#footnote-15) permite identificar una serie de continuidades y de rupturas en los fines y las orientaciones que estas suponen, en el rol asignado al Estado, en las relaciones que se establecen entre este y la Iglesia Católica, en las concepciones en torno al derecho a la educación que las leyes afirman. En esta línea y considerando particularmente lo ocurrido en nuestro país, podemos ver cómo el conjunto de leyes educativas, sancionadas desde 2003[[16]](#footnote-16), buscó redireccionar las políticas educativas bajo los imperativos de la igualdad y de la inclusión (Feldfeber y Gluz, 2011 y 2012).[[17]](#footnote-17) En ese sentido cabe destacar que la Ley de Educación Nacional recupera el lugar central del Estado como garante del derecho a la educación (que es definido como "*bien público*" y como *"derecho social"*), lo que favorece que este asuma la direccionalidad de la política educativa. Pero en este punto, y a los fines de este trabajo, resulta necesario indicar que si bien la nueva Ley de Educación Nacional "proporciona un sentido de integración social y busca reforzar el sentido de nacionalidad que estaba ausente en la Ley Federal de Educación" (Novick de Senén González, en Feldefeber y Gluz, 2011: 348), la propia forma de gestión federal de la educación en nuestro país marca algunos límites a los intentos de reunificar el sistema educativo.

Esta cuestión pone de relieve que las apropiaciones y/o resignificaciones que los estados provinciales hacen de las normativas, políticas y lineamientos nacionales muestran también los espacios de disputa que van conformando el campo educativo local e históricamente construido. En el caso particular de la provincia de Buenos Aires (jurisdicción a la que pertenece la escuela indagada), la Ley Nacional tuvo un correlato inmediato en la sanción de una Ley de Educación Provincial (la 13.688, sancionada en 2007). Y si bien esta Ley Provincial recupera los mismos sentidos que la Nacional respecto de la educación como bien público y como derecho personal y social (art.2) y reafirma la responsabilidad principal e indelegable del Estado (en este caso, a través de la Dirección General de Cultura y Educación) de "proveer, garantizar y supervisar" ese derecho al conjunto de la población (art.5) también se reconoce a las organizaciones de la sociedad civil como agentes con capacidad y potestad para desarrollar acciones educativas pero, a diferencia de lo que habilita la Ley Nacional, la Provincial reconoce un "único sistema de educación pública" con tipos de gestión: la estatal y la privada (art. 64)[[18]](#footnote-18). En este sentido, es preciso comentar aunque la escuela de la organización se autodenomine *escuela comunitaria,* su inicios son inmediatamente anteriores a la sanción de ambas leyes, por lo que inscripción legal es como "escuela pública de gestión privada".

Para terminar de componer algunas de las particularidades de *lo educativo* en la provincia de Buenos Aires es preciso señalar que su estructura de gobierno y administración se organiza por Regiones Educativas, que comprenden uno o más distritos (art. 58), y que cada municipio cuenta además con un Consejo Escolar, electo por voto popular, que incide en la gestión de las políticas públicas a nivel local (capítulo XIX de la Ley)[[19]](#footnote-19). Esta forma de organización del gobierno de la educación en la provincia favorece el control de uno de los territorios más complejos del país -por su extensión territorial, la cantidad de habitantes que tiene y por las diferencias regionales entre las localidades que la componen-, a la vez que habilita otros espacios de disputa que configuran las tramas locales[[20]](#footnote-20). Esto da cuenta de algunas de las complejidades del escenario en que se piensa, se organiza y se desarrolla el proyecto de la escuela de la organización popular investigada.

Pero además, es importante señalar algunas cuestiones respecto de los cambios y las continuidades en la lógica de intervención de las políticas públicas en educación de este mismo período de *gobiernos kirchneristas*[[21]](#footnote-21). Por una parte, la preocupación por la inclusión y la igualdad se tradujo rápidamente en diferentes políticas públicas que buscaban atender a la población de mayor vulnerabilidad. Así, por ejemplo, en el ámbito de la educación se creó en 2003 el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE).

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

En esta línea, y tal como señalan Neufeld, Petrelli y Thisted (2015), es preciso atender que estas *políticas de inclusión* se despliegan en trama locales signadas "*por una profunda desigualdad social que se expresa en las escuelas en (...) su materialidad (...) y se anuda con otras diferencias (...) que deben ser atendidas en el aula*" (ob.cit.: 63). Allí radica la riqueza de los estudios que nos permiten acercarnos a las formas en las que los sujetos del campo pedagógico asumen, resisten y/o resignifican los sentidos de las políticas públicas, lo que nos permite comprender carácter dinámico, local e histórico de las mismas.

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

En este sentido, y recuperando los objetivos del presente trabajo, pensamos que en el caso del nivel educativo primario (al que pertenece la escuela de Runa sobre la que circunscribí el trabajo de campo) la cobertura en nuestro país es prácticamente universal (Ministerio de Educación/ DINIEE, 2017)[[22]](#footnote-22), entonces*...¿qué cuestiones impulsan a las organizaciones populares a construir experiencias “por afuera” del sistema de educación estatal? ¿qué los mueve a desarrollar sus propias propuestas escolares? ¿qué sentidos disputan al reconocerse también como públicas? ¿qué implica para los integrantes de una organización popular que los niños y niñas estén incluidos educativamente? ¿qué lecturas hacen respecto de las articulaciones entre desigualdades y derecho a la educación?*

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

Enmarcar la creación de la escuela primaria de la organización en el proceso de desarrollo territorial y formativo de la misma nos permite comprender mejor hasta qué punto y de qué formas los procesos educativos desplegados allí están totalmente imbricados en los procesos productivos, laborales, afectivos, participativos y políticos que sostiene la organización[[23]](#footnote-23). Uno de sus referentes afirma…

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

La idea de la "*escuela propia*" apareció con el tiempo y el desarrollo de la organización en el territorio. En un principio, cuando se comenzaba a organizar el Hogar convivencial -en el predio ocupado que permitió hacer ese salto cualitativo en la organización-, los proyectos educativos se vinculaban con el acompañamiento de la escolaridad (en el apoyo escolar) y la propuesta de participación en talleres recreativos. Surge luego idea de armar una escuela primaria de la organización, como una iniciativa de algunos miembros de la comunidad que buscaban "*dar solución a las constantes problemáticas que tenían los chicos del hogar convivencial asistiendo a la escuela"*[[24]](#footnote-24). Era habitual que “*los docentes de las escuelas nos citaran por el comportamiento de los chicos*”. Aunque también los referentes reconocen que, “*en muchas ocasiones, y no intencionadamente, al interior de la organización, se hacían comentarios que desacreditaban a los docentes de la escuela, y que los chicos lo percibían*”. En términos políticos, uno de sus principales referentes lo lee como…

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

La postura pedagógico-política que los adultos mantenían respecto de las actividades cotidianas que se desarrollaban en la organización, también tenía correlato entre las posiciones que iban asumiendo los chicos y chicas que participaban: con el tiempo, algunas de las prácticas que *los pibes y las pibas* incorporaban a partir de su pertenencia al espacio de Runa, también comenzaban a hacer ruido dentro de las aulas y en las escuelas a las que concurrían: lo que los chicos vivían cotidianamente -participando de las actividades de La Casita o el hogar- generaba una relación de tensión con diversas situaciones de la vida diaria en las escuelas a las que asistían y esto resultaba una preocupación permanente de la organización. Entonces vieron que “*ya no se podía seguir así, y era el momento para dar un paso más”*. Después de muchas discusiones entre los miembros de la organización sobre “*si la disputa por la educación se daba dentro de la escuela o fuera de ella*”, que llevó bastante tiempo y visibilizó posiciones enfrentadas respecto de la función de la escuela, su articulación con un proyecto social, el lugar de la comunidad educativa en la vida cotidiana, se decidió avanzar en línea de abrir una *escuela pública de gestión comunitaria* que mantuviera mayor sintonía con lo que *pibes y pibas de la organización* vivían cotidianamente[[25]](#footnote-25). La decisión de abrir su propia escuela se ligaba así a un proyecto político de transformación social que también tenía correlato con las relaciones cotidianas que establecían entre los miembros de la organización. Así fue que comenzaron a trabajar en la construcción de la escuela propia y en marzo de 2006, comenzaron las clases en la escuela de la organización.

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

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

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

La mañana tiene dos grandes bloques de trabajo (de aproximadamente una hora veinte minutos cada uno), separados por un recreo de media hora. Al mediodía todos los chicos y chicas empiezan los movimientos entre la cocina y el salón que se usa de comedor: hay responsabilidades compartidas para poner la mesa y servir la comida que trae el cocinero. Suele haber alguna discusión por los lugares que ocupan y también por quién reparte la fruta de postre. También levantan los platos y cubiertos entre todos y los llevan a la cocina. Hay un recreo largo después de almorzar (que suele durar entre 45 minutos y una hora)

En ese momento los chicos juegan -principalmente- a la pelota o deambulan por el predio en pequeños grupos. Los niños disponen de mucho espacio libre en el predio de la escuela y pueden circular libremente en ese momento. Algunos dibujan, siempre es un momento para la conversación (las maestras aprovechan para acercarse a quienes "*andan con algún problema*" y también se toman su tiempo para intercambiar opiniones sobre cuestiones de trabajo, planificación. de proyectos o "*situaciones que les preocupan*"). Por la tarde se retoma el trabajo en el aula. El fin del recreo lo marca la vuelta al aula del educador (no hay campanas, timbres ni gritos) porque “*cada uno sabe que es tiempo de volver a trabajar y si no vienen después deben hacerse responsables de lo que no hayan hecho*”. Y se termina el día compartiendo la merienda. Prácticamente todo el trabajo se desarrolla dentro del tiempo escolar, no llevan tareas a la casa. La participación de los educadores, de los niños o de la organización en cualquier espacio “extraescolar” altera los tiempos de estudio[[26]](#footnote-26).

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

"*Quisiéramos hacer muchas cosas más, pero vamos avanzando en la medida de lo posible, siempre pensando nuevos proyecto...a veces se hace muy difícil... el productivo nos permite tener algunos alimentos para el comedor, pero no tenemos una subvención para el hogar... desde el reconocimiento de la escuela, si tenemos el sueldo de las maestras... pero lo demás lo arreglamos en "acuerdos" con gente que se copa y nos viene a dar una mano, como los médicos[[27]](#footnote-27)"* (entrevista con referente, noviembre de 2013)

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

Resulta muy significativo también leer retrospectivamente el proceso, por ejemplo, en relación con quiénes fueron/son los educadores y las educadoras de la escuela. En un principio esta figura fue definida como “a*quél que tiene un saber y lo transmite a aquél que no lo posee",* lo que favoreció la inclusión de personas comprometidas con el proyecto (no siempre integrantes de la organización, a veces vecinos, a veces militantes sociales). Esto permitió sostener el funcionamiento de la escuela con “*gente capacitada para enseñar a pesar de no tener el título*”[[28]](#footnote-28), aunque también hubo -desde un principio- docentes (en formación o titulados), todos ellos con un fuerte grado de compromiso político con Runa. Particularmente respecto de quiénes fueron finalmente los educadores designados dentro de la planta orgánica funcional (POF)[[29]](#footnote-29) de la escuela primaria, en un primer momento del trabajo de campo, aparecen algunas cuestiones interesantes para considerar: *¿qué peso tiene para el proyecto de esta escuela la formación y/o la militancia de los educadores?*

Cuando se reconstruyen los perfiles docentes que aparecen en escena a lo largo del tiempo (es decir, considerando también las voces de quienes fueron educadores desde un primer momento de la organización y quienes están actualmente a cargo de la escuela)[[30]](#footnote-30), se puede observar que los educadores enuncian siempre una *posición militante* respecto del proyecto, en cambio la cuestión de su *formación de base* se ha ido modificando. De hecho de las educadoras designadas como docentes de la POF son hoy docentes tituladas y sostienen una perspectiva de formación continua que es valorada como elemento que "*potencia el proyecto"*[[31]](#footnote-31).

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

Por otra parte también se observa una impronta del proyecto político de la organización que se sostiene, se resignifica, se refuerza en las formas cotidianas de habitar la escuela. Por un lado respecto de la importancia del trabajo colectivo y cooperativo entre educadores... Es decir, esa relación entre escuela, organización territorial y proyecto político se puede leer en diversas escenas de la vida cotidiana. Un claro ejemplo de ello se muestra respecto la evaluación: los boletines de esta escuela tienen un lugar para calificar el trabajo cooperativo que tiene mucha importancia...

*¿Qué significa para los educadores de la organización que lo cooperativo se evalúe?, ¿hay instancias de evaluación de lo cooperativo por afuera de lo escolar?, ¿qué sentidos le asignan a que lleve una nota en el boletín?* La inclusión de esta mirada escolar sobre lo comunitario (y la forma en que esto se pone en juego particularmente dentro de la experiencia educativa) tensiona los sentidos que la propia organización construye al respecto en su vida cotidiana.

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

En relación con ello, una de las estrategias desarrolladas desde un comienzo fue armar pequeños grupos de trabajo para poder atender a los niños, para conocer realmente sus dificultades y poder acompañarlos en sus aprendizajes. Estos son vistos *integralmente* (no se prioriza una mirada de ellos como meros alumnos de la escuela). Permanentemente se hace evidente la preocupación por la historia de cada uno de ellos, los problemas “escolares” se piensan en función de sus historias de vida. Esta posición se vincula con una particular forma de ver a los niños y niñas que asisten a la escuela: esta mirada se establece a partir del lugar que tienen los niños y las niñas para la organización: son *sujetos políticos*, son *compañeritos y compañeritas,* son *sujetos de derecho*. Y en este sentido, también se discute mucho respecto los aprendizajes que efectivamente logran en la escuela y sobre las formas de promoción (para que resultan acordes al proyecto de la organización)

**A modo de cierre provisorio (o sobre las dinámicas relaciones entre derecho a la educación y desigualdades)**

La perspectiva asumida teórica y metodológicamente para la realización de este trabajo de investigación nos permite comprender el campo pedagógico como un espacio en disputas, atravesado por relaciones de saber y poder, compuesto por múltiples discursos que pugnan por definir hegemónicamente los sentidos de la educación. Es por ello que iniciamos situando temporal y localmente el surgimiento y la consolidación de una organización popular del conurbano bonaerense y pensando la relación entre esta, el Estado y las políticas públicas a modo de comprender las complejas relaciones que se establecen entre derecho a la educación y desigualdades. I

 Inscribir la decisión de los miembros de Runa de *"avanzar hacia la escuela propia*" en el contexto en que tuvo lugar y en relación con los sujetos, posiciones y debates históricos y locales en que se dio, supone trascender lecturas que fijan atributos a priori para ciertas categorías o establecen pares dicotómicos y fijos para dar cuenta de los procesos educativos. Es decir, cómo la organización va construyendo posiciones contingentes frente a las alternativas que despliegan las condiciones históricas en las que viven. Considerar la decisión de *hacer su escuela* en la trama en un contexto particular nos permite comprender más sutil y profundamente los modos en que se asumen, se resisten, se resignifican, se discuten los sentidos que circulan dentro del campo pedagógico y cómo determinados posicionamientos buscan tener lugar en la disputa hegemónica por la educación (inscripta, a su vez, en la disputa hegemónica por *lo social*).

Bibliografía

Boyanovsky Bazán, C. (2010) *El aluvión. Del piquete al gobierno: los movimientos sociales y el kirchnerismo*. Buenos Aires: Sudamericana.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011, abril/junio) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'" en *Revista Educação & Sociedade*, vol. 32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012) "Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2012)", en Feldfeber, M y Gluz, N. (coords.) *Las políticas educativas después de los ´90. Regulaciones, actores y procesos.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO Buenos Aires y Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad de Buenos Aires.

Gentili, P. y Frigotto, G. (2000) (comps.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Buenos Aires: CLACSO.

Gluz, N. (2009) “De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales.” En: Feldfeber, M. (dir.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones.* Buenos Aires: Aique-UBA.

Gluz, N. (2013) Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas en movimientos sociales. Buenos Aires: CLACSO.

Gluz, N., Karolinski, M. y Rodríguez Moyano, I. (2014) “Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)”, en Gluz, N. *et al.* *Avances y desafíos en políticas públicas educativas : análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay.* Buenos Aires: CLACSO. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140627050021/AvancesyDesafios.pdf>

Gluz N. y Rodríguez Moyano, I. (2011) “Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la asignación universal por hijo (AUH) en la provincia de Buenos Aires”.

 En: http://www.ungs.edu.ar/ms\_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf

 Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2013) “Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las política sociales y la inclusión escolar en la Provincia de Buenos Aires”, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, N° 21.

Guelman, A. (2009). “*La formación para el trabajo en los movimientos y organizaciones sociales: el caso de COOPA*”. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales.

Guelman, A. (2011). “Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas”. En Flora Hillert, Nora Graziano y María José Ameijeiras *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Karolinski, M. (2015) “*Políticas educativas y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013)”*  Tesis de Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Karolinski, M. (2015) “*Políticas educativas y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013)”*  Tesis de Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

López, N. (2012) *La situación de la primera infancia en la Argentina: a dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Córdoba: Fundación Arcor.

Lustig, N. (2013) "¿Es Argentina un modelo de políticas redistributivas", en *Foco económico. Blog latinoamericano de economía y política*. Disponible en: <http://focoeconomico.org/2013/05/06/es-argentina-un-modelo-de-politicas-redistributivas/>

Maañon, M. I. (2019) *Educación y organizaciones sociales: disputas en torno al derecho a la educación y la(s) desigualdad(es). Estudio en caso en la provincia de Buenos Aires (2012-2016).* Tesis inédita de Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Mejía, (1998) *Pedagogía en la educación popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización*. Bogotá.

Michi, N. (2010) *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimeinto de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El colectivo.

Moreira, C; Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (coord.) (2008) *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades.* Montevideo: FLACSO Uruguay, UNLa, UARCIS, Ediciones TRILCE. Introducción.

Neufeld, M.R., Petrelli, L. y Thisted, J. (2015) "Políticas educativas: entre la letra y la experiencia escolar cotidiana". En Boletín de Antropología y Educación. Año 6, Nro.9. Págs.63-69

Palumbo, M. (2014ª) *Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares urbanos. El caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013).*Tesis de Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Retamozo, M. (2006) “Los piqueteros: Trabajo, subjetividad y acción colectiva en el movimiento de desocupados en Argentina”, en *AMÉRICA LATINA HOY, pp.* 109-128.

Retamozo, M. (2010) “Movimientos sociales: un mapa de la cuestión”. En Villareal Cantú, E. y Martínez González, V. (coords.) *(Pre)textos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos*. México: FLACSO.

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2012) "Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismosy transformaciones. En Feldfeber, M y Gluz, N. (coords.) *Las políticas educativas después de los ´90. Regulaciones, actores y procesos.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO Buenos Aires y Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad de Buenos Aires.

Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2008) *“*El concepto ‘movimiento social’ a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes”, en González Casanova, Pablo (coord.) *Proyecto “Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo”*. México: UNAM.

Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2010) “*Principios y efectos de los usos recientes del término ´movimiento social´. A propósito de las ´novedades´ de la conflictividad social en América Latina.*”, ponencia presentada en las II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto social: escenarios en disputa. Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.

Suárez, D., González, D., Thisted, S., Vassiliades, A., Dávila, P.; Maañón, M. I., Hodara, S., Argnani, A., Frejtman, V. (2011) La construcción social del cambio educativo : Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico [En línea]. VIII *Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas* , 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.998/ev.998.pdf>

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Svampa, M. (2008) *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI – CLACSO

Svampa, M. y Pereyra, S. (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.

Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo.

Thwaites Rey, M. (2010). “Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en

América Latina?”. Revista *OSAL*. 27, 19-43.

Vassiliades, A. (2017) "Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la Asignación Universal por Hijo: posiciones, sentidos y experiencias en disputa", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Nº 12, Año 13, Vol. I. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. pp. 79-96.

Zibechi, R. (2003). “Movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. Los nuevos rostros de los de abajo”. [en línea: <http://www.solidaridadesrebeldes.kolgados.com.ar/breve.php3?id_breve=34>]

Zibecchi, R. (2004) *Los movimientos sociales como espacios educativos,* ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Buenos Aires

Zibechi, R. (2005) “*La educación en los movimientos sociales*” [en línea: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf> ]

Zibechi, R. (2008). *Dibujando fuera de los márgenes: los movimientos sociales en la transformación sociopolítica en América Latina. Buenos Aires: La Crujía.*

DOCUMENTOS

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017) *Principales cifras del sistema educativo nacional.* Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.

UNESCO (2015) Informe *“Educación para todos 2000-2015. Logros y desafíos”.* Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

UNICEF (2006). *Privados de la libertad. Situación de niños, niñas y adolescentes en Argentina.* Buenos Aires.

UNICEF (2016). *Estado de situación de niños, niñas y adolescentes en Argentina.* Buenos Aires.

UNESCO (2015) Informe *“Educación para todos 2000-2015. Logros y desafíos”.* Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

NORMATIVA

 *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.* Ley N° 26.061(2005)

 *Ley de Educación Nacional*. Ley N° 26.206 (2006).

 Provincia de Buenos Aires (2007) Ley de Educación Provincial. Ley N° 13.298 (2007) Provincia de Buenos Aires.

*Asignación Universal por Hijo.* Decreto N° 1602/09 (2009) Poder Ejecutivo Nacional.

1. Por usos y costumbres de la investigación social y educativa, los nombres de la organización y de sus miembros aparecen cambiados. [↑](#footnote-ref-1)
2. Los entrecomillados de este apartado refieren a comentarios tomados de las entrevistas realizadas a referentes y educadores de la organización. [↑](#footnote-ref-2)
3. La acentuación de la pobreza en los 90 estuvo estrechamente vinculada al modelo que siguieron las políticas económicas durante la primera mitad de la década: la combinación de convertibilidad cambiaria y apertura comercial, atentó contra la industria nacional y afectó severamente la demanda de empleo (Svampa, 2005). A ello se sumaron los efectos que tuvo sobre nuestra economía la crisis internacional del 95, que produjo un incremento dramático en el nivel de desempleo que -si bien tuvo una pequeña recuperación entre 1996 y 1998- siguió en tendencia creciente hasta el estallido social de 2001 (MEcoN, 2005) Particularmente en el conurbano bonaerense, según los datos de la Encuesta Permanente de Hogares de fines de los 90 (EPH/ Instituto Nacional De Estadísticas y Censos), la tasa de desempleo registró -hacia fines de la década- cifras superiores al 20%. [↑](#footnote-ref-3)
4. El ***Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo*** fue una organización emblemática respecto de las discusiones que giraban en torno al cuidado de la infancia por esos años. Nacido en 1987 en una capilla de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, a partir del impulso que le otorgó el *Hogar Pelota de Trapo* (dirigido por Alberto Morlachetti) y el *Hogar de la Madre Tres Veces Admirable* (dirigido por el Padre Carlos Cajade) el Movimiento fue un espacio de encuentro de 400 instituciones no gubernamentales de todo el país que trabajan con niños y jóvenes que vivían en condiciones de extrema pobreza. [↑](#footnote-ref-4)
5. ####  La Fundación Pelota de Trapo es la forma en la que se organizaron distintos proyectos vinculados al Movimientos Nacional de los Chicos del Pueblo: la Agencia de noticias, la Biblioteca, el Hogar y la Casa de Niños, la escuela de talleres gráficos Manchita, la escuela de panadería y heladería Panipan, la escuela de educadores populares. Esta última es un espacio de formación que reúne a "compañeros de nuestras escuelas, a los educadores de los hogares, de jardines maternales, de emprendimientos productivos, de casa de niños, a los trabajadores comunitarios".

 [↑](#footnote-ref-5)
6. Las *Marchas Nacionales* en sí también se constituyeron en una instancia de formación para educadores y niños, niñas, jóvenes de la organización….“*creo que la marcha desde la Quiaca fue el salto porque las marchas que hacemos con el Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo son la experiencia pedagógica, es la pedagogía puesta en lo más cotidiano, en el terreno, en el cuerpo a cuerpo, nosotros decimos que las marchas son la prolongación de lo que nosotros hacemos en el barrio, en el día a día...*” (conversación con referente) [↑](#footnote-ref-6)
7. El "espacio del campo" es una parte de lo que antiguamente fuera el Hogar Alvear (en la localidad contigua de Lezica y Torrezuri, partido de Luján), un Instituto agrícola creado en 1928, dirigido por la congregación de los Hermanos Maristas, destinado a impartir enseñanza agrícola y ganadera a niños de la zona. En ese lugar funcionó también un asilo para "huérfanos y humildes" (que recibían educación con orientación agropecuaria) hasta que, en 2006, un incendio y el deterioro generalizado de las condiciones edilicias obligó a las autoridades a trasladar a los 50 niños aún internados allí. [↑](#footnote-ref-7)
8. En ese momento, para el desarrollo del proyecto de la secundaria agrotécnica lograron ocupar más espacio y el predio pasó a tener 60 hectáreas donde se desarrollan diversos emprendimientos productivos (que dan sustento al Hogar y al comedor de la escuela) [↑](#footnote-ref-8)
9. En el período 2003-2015 se sancionaron 1462 leyes de muy variada índole. Pero algunas de ellas tuvieron un fuerte impacto social, cultural, económico y/o político que evidencia los sentidos en pugna detrás de su sanción. Como ejemplo nos referimos a Ley de Nulidad de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final, a la Ley 25877 (que deroga la flexibilización laboral), a la Ley de creación de la ARSAT, a las leyes de "estatización" de empresas que habían sido privatizadas durante el gobierno menemista (como AYSA, el Correo Argentino y Aerolíneas Argentinas), la Ley de Movilidad Jubilatoria y la de estatización de fondos de Jubilaciones y Pensiones, la Ley de Servicios Audiovisuales, la Ley de Matrimonio igualitario y la de Identidad de género, entre otras. También se dictaron en este período una serie de leyes muy significativas sobre educación que trabajaremos a continuación.

 [↑](#footnote-ref-9)
10. En una entrevista un referente comenta: "*la AUH no sale de la nada, porque un día se les ocurrió y son buenos... es el resultado de muchos años de lucha por el reconocimiento de los derechos de los pibes de sectores populares, esos que tienen padres desocupados y también son parte de la clase trabajadora"* [↑](#footnote-ref-10)
11. En este sentido, y si bien no existen datos sistematizados y extensivos respecto a la cantidad de niños que viven separados de los grupos familiares de origen (López, ob.cit.), un informe de UNICEF (2006) sobre nuestro país muestra la persistencia de la “lógica del encierro” y de “cierta tutela con sentido de coerción” que, con el pretexto de cuidar a los niños que se encuentran en una situación de carencia socioeconómica, interviene privándolos del goce de sus derechos. Este documento revela, en uno de los informes provinciales, algunos datos preocupantes sobre la institucionalización de niños (de entre 0 y 11 años). Al analizar las causas por las que estos se encontraban alejados de sus familias, indica que las más frecuentes son carencias económicas extremas (31%), familias multiproblemáticas (21%), abandono (16%) y situación de calle (15%). Si además se considera el tiempo de permanencia de los niños y las niñas en las instituciones de cuidado, se observa que en el 60% de los casos supera los dos años (incluso con casos de más de cuatro años de internación). Y además, que estos niños no egresan verdaderamente del circuito institucional, porque cuando llegan a determinada edad, son trasladados a hogares de adolescentes. [↑](#footnote-ref-11)
12. Agis, Cañete y Panigo (2015) realizan un estudio que les permite hacer un análisis sobre el impacto social de la AUH. Los principales resultados del mismo afirman que todos los indicadores de bienestar social examinados experimentan una notable mejoría; que a partir de la implementación de la asignación, los indicadores de indigencia se reducen entre un 55 y un 70%; que el indicador más arquetípico de desigualdad (*cuántas veces ganan los ricos más que los pobres*) se reduce más del 30%; que la AUH logra, por primera vez en décadas, que los grupos poblacionales históricamente más vulnerables (como niños, madres solteras o familias numerosas) tengan una menor probabilidad relativa de indigencia que el resto de la sociedad y ha reducido los indicadores de pobreza. [↑](#footnote-ref-12)
13. Las políticas que promueven los derechos de la infancia no necesariamente tienen a los niños como sus titulares directos. En el caso de la AUH, los niños y las niñas que no están al cuidado directo de sus familias (como es el caso de los y las que viven en el Hogar Convivencial de la organización) no siempre son beneficiarios de la misma. [↑](#footnote-ref-13)
14. En este punto es preciso plantear que, por una parte que la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes promueve la descentralización de los organismos de aplicación (bajo la hipótesis de que quienes están más cercanos a los niños y sus familias son los que podrán actuar con mayor “agilidad y eficacia”) al mismo tiempo que afirma que la “*Política de Protección Integral de Derechos de las niñas, niños y adolescentes*” deberá “*ser implementada mediante una concertación articulada de acciones de la Nación, las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Municipios*”. Sin embargo, los servicios locales o zonales de protección de la niñez no cuentan, en la mayoría de los casos, ni con los recursos económicos ni con la capacitación suficiente para operar según el modelo de intervención de protección integral (López, ob. cit.) [↑](#footnote-ref-14)
15. Estos autores construyen una mirada comparada a partir del análisis de las leyes sancionadas en Bolivia (2010), Chile (2009), Uruguay (2009), Venezuela (2009), Argentina (2006), Perú (2003), Paraguay (1998), Brasil (1996) y Colombia (1994). [↑](#footnote-ref-15)
16. Nos referimos a la Ley de Garantía del salario docente y los 180 días de clase (2003), la Ley del Fondo Nacional de Incentivo docente (2004), la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), a Ley de Financiamiento Educativo (2005), la Ley de Educación Sexual Integral (2006) y la Ley de Educación Nacional (2006). [↑](#footnote-ref-16)
17. En la década anterior, en la que la legislación también fue un instrumento fundamental para la reforma, se introdujeron profundas transformaciones en un sistema educativo centenario y en la lógica de implementación de las políticas públicas. Siguiendo a Feldfeber y Gluz (obs.cits.) podemos señalar sintéticamente que se reorganizó la estructura académica y extendió la obligatoriedad escolar (a partir de la Ley Federal de Educación de 1993), se definieron los Contenidos Básicos Comunes y se estableció un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. Pero a su vez, se redefinió el rol del Estado docente transfiriendo la responsabilidad a las provincias y recentralizando los mecanismos de control a nivel nacional (esquema en el que la intervención estatal se caracterizó por su intervención a partir de políticas focalizadas y compensatorias). "*Este modo de hacer política, implicó un cambo de los modelos de prestación de aspiración universal basados en la reciprocidad que supone la educación como derecho y que se había expresado a lo largo de la historia del sistema educativo nacional en la progresiva expansión de una educación común"* (Feldfeber y Gluz, ob. cir.:343) [↑](#footnote-ref-17)
18. Resulta interesante mencionar que otro de los cambios significativos producidos por la Ley Federal de Educación fue la transformación en el *sentido de lo público* de la educación: toda la educación pasa a ser pública y se diferencia por el tipo de gestión estatal o privada (Feldfeber y Gluz, obs.cit.)

También que, siguiendo a estas autoras, es posible observar una continuidad en esta concepción en la Ley de Educación Nacional. Porque, a pesar de que se reconocen otros dos tipos de gestión (la social y la cooperativa), no se producen cambios respecto de la afirmación de que *todas las escuelas ofrecen educación pública*. [↑](#footnote-ref-18)
19. Los Consejos Escolares son organismos de larga data en la provincia de Buenos Aires ya que se conformaron en la década de 1870 a partir de la sanción de la Constitución de la Provincia (1873) y de la Ley de Educación Común (1875) con la misión de atender *“la Administración local y el gobierno inmediato de las escuelas comunes".* Esta normativa señala que "*estarán a cargo de consejos electivos de vecinos en cada parroquia de la Capital y en cada municipio del resto de la Provincia*” (art. 206, inciso 5º de la Constitución Provincial) Actualmente la provincia cuenta con 136 (un Consejo por distrito) [↑](#footnote-ref-19)
20. El hecho de que los Consejos Escolares sean electos en cada municipio permite que estos sean conformados por actores del campo local, lo que -en principio- favorecería que conozcan las principales problemáticas de la educación en sus territorios. Pero a la vez, al estar ligados a un proyecto político partidario, el funcionamiento de estos da lugar a tensiones de diversa índole en la gestión de los mismos. Esto confiere a este órgano una lógica conflictiva ya que “*es este origen democrático del Consejo Escolar que lo define como un gran espacio de arbitrio frente a la propia Dirección General de Escuelas, un espacio semi-autónomo, cuyas decisiones dependen parcialmente de ella”* (Munin, 1993:34) aunque al mismo tiempo “(...) *en los últimos años puede decirse que la situación local de un distrito se ve afectada de diversas maneras por la afinidad que existe entre la orientación que asuma la Intendencia y el Consejo Escolar, elegidos en votación obligatoria y general, y la del Gobierno Provincial. Aunque estas cuestiones no afectan en forma explícita al funcionamiento de las instituciones escolares, las autoridades y los maestros refieren cotidianamente a explicaciones en las que se articulan las orientaciones políticas de los gobiernos de turno y la implementación o freno de determinados planes en los diferentes ámbitos locales”* (Dussel y Thisted , 1995: 12). [↑](#footnote-ref-20)
21. Me refiero principalmente a los gobiernos nacionales de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015), pero también a los gobiernos provinciales de Felipe Solá (2002/2003- 2007) y Daniel Scioli (2007-2011 y 2011-2015) que estuvieron alineados a las políticas del gobierno nacional. [↑](#footnote-ref-21)
22. Siguiendo a Gluz y Rodríguez Moyano (2013) se puede destacar que "*La educación en la Argentina fue una de las políticas sociales universales de más temprano desarrollo. Fue monopolizada desde sus inicios por el Estado nacional como parte de una estrategia de unificación simbólica de la población para la conformación de la nación. Este fenómeno permitió que la escolarización se constituyera desde sus orígenes como un derecho de ciudadanía y se organizara como política de servicio universal en tanto accesible a todos los habitantes de la nación"* (ob.cit.:5) Es debido a ello que el nivel primario tiene históricamente una de las tasas de cobertura, de asistencia y de promoción efectiva más altas de América. [↑](#footnote-ref-22)
23. Esta implicación es característica de la manera en que los movimientos y organizaciones sociales desarrollan sus propuestas formativas (Gluz, 2009, 2013; Guelman, 2010; Michi, 2010; Palumbo, 2014; Rigal, 2011; Zibechi, 2003 y 2004, entre otros) Es decir, lo educativo no está escindido de la vida cotidiana: la práctica pedagógica de la organización está totalmente entremezclada con una práctica de disputa política mucho más amplia que abarca demandas que tienen que ver, por una parte con el mismo derecho a la educación pero, por la otra, con otros derechos no alcanzados por los vecinos de la zona (como a la salud, al trabajo, a la vivienda digna). [↑](#footnote-ref-23)
24. Se hace referencia a las escuelas públicas (de gestión estatal) de la zona, a la que asistían todo/as lo/as niños y niñas que vivían en el Hogar bajo el cuidado de la organización. Varios de ellos eran repetidores de otras escuelas o llegaban con trayectorias escolares interrumpidas (y una vez viviendo en el Hogar se los inscribía para que continuaran sus estudios primarios). [↑](#footnote-ref-24)
25. Como ya anticipé, finalmente la *gestión social o cooperativa* (formas de gestión reconocidas en la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006) no fueron reconocidas en la Ley 13688/07 que regula la educación en la Provincia de Buenos Aires, motivo por el que la escuela sostuvo el reconocimiento oficial como escuela de gestión privada. [↑](#footnote-ref-25)
26. Cuando los niños y niñas van a participar de una marcha, por ejemplo, se trabaja con anticipación los motivos que llevan a esa situación (como un contenido escolar). La formación de los "*pibes como sujetos de derecho. como sujetos políticos*" atraviesa el cotidiano escolar y tiene tanta importancia como cualquiera de las áreas disciplinares. [↑](#footnote-ref-26)
27. En referencia a un grupo de dos o tres médicos que vienen una vez por semana y tienen un programa radial que les permite difundir en la zona algunas cuestiones sobre salud. Estos mismos, ese mismo día, tienen un espacio de "consultorio" (en una de las aulas) de la escuela, donde atienden a los vecinos y las vecinas que se acercan a consultar. Este equipo es referencia para el cuidado de los pibes y pibas de Runa. [↑](#footnote-ref-27)
28. Uno de los referentes cuenta sobre “*esta mujer del barrio que enseñaba inglés, no tenía certificada su aptitud (en el sentido de que no tenía un título que la habilite a dar clases), pero que tenía claramente una gran actitud, que le permitía dar las clases; entonces suplía la aptitud*”. También resulta relevante la postura asumida –luego de un fuerte debate interno - en relación a las madres cuidadoras del jardín maternal (que funcionó durante un tiempo en La Casita cuando ellos se mudaron al predio donde están actualmente): “*Ellas saben qué tienen que hacer para educar a los chicos y chicas, y lo saben, porque son madres y mujeres*”. [↑](#footnote-ref-28)
29. El funcionamiento con reconocimiento institucional les permitió recibir una subvención que paga los salarios de los docentes designados dentro de esa planta orgánica funcional (tres cargos docentes de jornada simple), pero la organización sostiene el trabajo de más de 20 educadores (que son parte de la organización) y varios de los espacios curriculares aún se sostienen, como ocurre con la cuestión de la salud, en acuerdos que establecen con otras instituciones de la zona o con personas que se interesan en participar. Otro claro caso de esto es un "convenio" que hicieron con un Instituto de Formación Docente de Luján, gracias al cual los niños y las niñas de la escuela primaria tienen una vez a la semana (una tarde entera) actividades de educación física impartidas por los estudiantes del profesorado (en el marco de sus prácticas de formación) [↑](#footnote-ref-29)
30. Cabe señalar que entre mediados de 2013 y principios de 2015 se produjo un período de *transición* en el cuerpo docente de la escuela primaria. Por motivos personales, dos de los tres educadores que sostenían las actividades cotidianas de la escuela se alejaron del proyecto. Con la colaboración de otros educadores ligados a Runa se sostuvo la escolaridad y con la llegada de nuevas educadoras, el proyecto se reorganizó. Esta situación marcó un momento bisagra en el proyecto de la escuela que el Director recupera: *" cuando vos empezaste a venir, la escuela estaba pasando un mal momento... fue muy difícil, pero ahora tenemos un equipo docente que hace estas maravillas"* (nota del cuaderno de campo sobre conversación con el Director de la primaria, en relación con el acto de cierre del ciclo lectivo 2018) [↑](#footnote-ref-30)
31. En un principio, había algún/a educador titulado, pero la mayoría eran educadores "idóneos". Actualmente esa proporción ha cambiado particularmente en la escuela primaria aunque, en la vida cotidiana de la organización, hay muchos educadores (no necesariamente con títulos docentes) que colaboran con la escuela y en los demás espacios de formación de los que participan los pibes y pibas de la organización (encuentros con otras organizaciones, marchas, campamentos, entre otros) [↑](#footnote-ref-31)