

ESCUELA PÚBLICA, POPULAR Y DEMOCRÁTICA: UNA PERSPECTIVA A CONSTRUIR

Germán Cantero¹

Acerca de un título que amerita una explicación

Al pensar mi intervención en este Panel, mi primer impulso fue el de agradecer la invitación a las organizadoras de las Jornadas, que pertenecen a un Centro que lleva nada menos que el nombre de María, de María Saleme de Burnichon; de esa María que una vez escribió que la educación de docentes debe preparar "para la pregunta, para la duda, inclusive para la conmoción"². Pienso que también la investigación debe no sólo abrir cauces a nuevas preguntas y dudas, sino también conmocionar sensibilidades, inteligencias y voluntades, para que pequeñas y grandes transformaciones sean posibles.

Mi segundo impulso fue el de apresurarme a justificar el título de esta ponencia.

¿Cómo no sentir un impulso casi reflejo al iniciar la escritura de este texto afirmando que, desde los elementos recogidos a lo largo de nuestro recorrido en investigación, una escuela pública, popular y democrática puede ser construida en Argentina; a esta afirmación la estoy haciendo desde la historia reciente de la desvergüenza neoliberal; si la estoy haciendo en el contexto global y obscuro de este capitalismo explícito que ya no duda en despojarse de su ropaje democrático para mostrarse autoritario y violento; si la estoy haciendo todavía desde el clima intelectual de resignación que instalaron aquellos a los que el temor a las desgracias en que desembocaron sus sueños, les ha censurado los deseos³?

¹ Docente e Investigador de la Fac. de Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

² Saleme, María Esther (1997), *Decires*, Narvaja Editor, Córdoba, pág.76.

³ Norbert Lechner (1988), *Los patios interiores de la democracia - Subjetividad y política*, FLACSO, Santiago de Chile, pág. 187.

Sin embargo, al releer las primeras comunicaciones convocando a este encuentro y ver que desde sus primeros párrafos se alentaba, con Galeano, a no asumir la realidad como destino; (se planteaba el rechazo a toda naturalización de la impotencia, la amnesia y la resignación, y se invitaba a la construcción de una sociedad y una educación diferentes) , presentí que aquí, en Córdoba, me sentiría como en casa, es decir, en ese entorno más íntimo y cálido que nos contiene en nuestros anhelos, proyectos y referencias utópicas, y nos exime de justificar afirmaciones que en otros contextos pueden sonar a desmesura. En efecto, la desmesura suele incomodar a la academia y juzgarse impropia de intelectuales, por lo menos de aquellos que invocan a la razón para demostrar la sabiduría de su pesimismo y apelan a la voluntad para dejar un resquicio al optimismo, evitando así desilusionar a sus ocasionales auditorios o lectores. Estos intelectuales olvidan que una voluntad, cuyo optimismo se apoye sólo en las energías del propio empeño y obstinación, puede caer en un voluntarismo ingenuo, si no se sostiene simultáneamente en la razón; razón que -es preciso recordar- no sólo permite dimensionar la magnitud de las dificultades, sino también evaluar las posibilidades disponibles y factibles de construir.

Y desde esta evaluación, desde una visión anticipatoria del *inédito viable* del que nos hablaba Freire, estas Jornadas nos invitan precisamente a nosotros -investigadores de la educación, intelectuales del ámbito de lo público- a legitimar socialmente nuestro lugar aportando y apostando a una construcción que prefiere definir la utopía más como potencia que como falta y que ha reemplazado la resignación por la indignación, particularmente cuando los sujetos cotidianos de nuestros proyectos son los docentes y los niños de escuelas de sectores populares. Indignación que nos recuerda que nuestro trabajo requiere, además de voluntad y razón, pasión, es decir, fuego, fuego hasta en los títulos: *Memoria del Fuego*, propuso Galeano; *Contrafuego*, nos legó Bourdieu.

Pero los títulos tienen que justificarse no sólo desde la vehemencia, sino también desde la pertinencia.

Veamos entonces por qué es pertinente afirmar, en este panel de cierre sobre "Perspectivas para el abordaje de problemas emergentes en investigación educativa", que una escuela pública, popular y democrática es una perspectiva a construir

En primer lugar, porque entiendo que es acertado hablar, así en plural, de perspectivas. Al menos en mi caso, sólo puedo aportar desde

este Panel una perspectiva entre múltiples: aquella que puedo vislumbrar desde un trayecto en el que, a lo largo de una historia de veinte años, se han ido acumulando referencias empíricas en una dirección. Quizás otros, desde otro recorrido y posición institucional. estén en condiciones de aportar a la construcción de una perspectiva amplia y global a escala regional o nacional. Esto necesita una visión de síntesis sobre el estado del arte de la investigación educativa que pueden construir quienes, por su función, concentran información al respecto.

En segundo lugar, porque las perspectivas se explican desde una historia que nos ha colocado de determinada manera en un presente, desde el cual podemos percibir ciertas tendencias y, al mismo tiempo, discernir los modos de intervención a futuro, que pueden intentar afianzarlas o redireccionarlas.

En nuestra pequeña historia de investigación, fuimos optando por el estudio de problemas, cuya focalización no se explica sin vincularla con los sucesivos contextos que reclamaron nuestra atención. Con estos contextos, mantuvimos siempre una tensión dialéctica de interpelación y condicionamiento. También en esta historia, se han sucedido estrategias metodológicas que cada problema, convertido en objeto de un proyecto, nos requirió para viabilizar nuestros propósitos y, finalmente, en este intento de aportar a la construcción de conocimientos, nos salieron al encuentro categorías claves que alumbraron nuestros itinerarios de reflexión y ayudaron a organizar el análisis.

Así, esta trama de contextos, problemas, objetos, estrategias y categorías nos condujo a un presente, desde el cual un nuevo contexto nos ha llevado a articular todos estos elementos en una nueva trama que, a su vez, nos permite vislumbrar algunas perspectivas en el marco de ciertas tendencias. Algunas nos convocan a la resistencia, otras nos reclaman intervención en un intento de convertirse en realidades.

De esta manera, para señalar perspectivas, para proponer una visión prospectiva, tengo que hacerlo desde la trama de una historia que explica esta visión y, a la vez, me impide separar los problemas emergentes, entendidos como objetos de investigación, de aquellos referidos a la práctica de investigar.

Una historia que puede ayudar a comprender

Quiero entonces sintetizar la historia que explica una perspectiva. Se trata de una historia construida colectivamente, que reivindicamos como nuestro modo de producción de conocimiento y que, con excepción de mi proceso personal de investigación para el doctorado, fue recorrida en la compañía de la codirectora de todos nuestros proyectos, Susana Celman, y de un número considerable de compañeros; algunos de los cuales nos acompañan hace más de una década, a pesar de las condiciones crecientemente adversas que alteran la práctica de investigar en nuestras universidades.

Este trayecto lo hemos transitado desde el inicio impulsados por una opción ético-política de ocuparnos de los problemas educativos de los niños y jóvenes de sectores populares y sus docentes, convertida en línea de investigación.

Han sido veinte años de recorrido, en los que se han sucedido cuatro proyectos; el último, en pleno proceso de ejecución.

El primero surge en el contexto de la "primavera democrática" de mediados de los '80, en el que dominan las preocupaciones por la incidencia en la cultura política de nuestra sociedad de años de pedagogía autoritaria; en el que se debate sobre los modos de desnaturalizar el fracaso escolar de los niños de sectores populares; y en el que se vuelven a denunciar las limitaciones al acceso, permanencia y egreso de los alumnos, y se intenta resistir al creciente proceso de discriminación social en la educación, con la consiguiente segmentación estructural del sistema. Todos estos problemas, históricamente no resueltos, se habían agravado durante la dictadura e incorporado al sentido común de muchos docentes y padres.

Por esta razón nos propusimos caracterizar el proceso de discriminación social en una ciudad, Paraná, a través de los mecanismos de segmentación y expulsión de las escuelas, y analizar cómo estos fenómenos se articulaban con actitudes de padres y docentes en relación con el aprendizaje de los niños.

Estos propósitos nos llevaron a tomar distancia crítica de los debates, -ya entonces clásicos- sobre el fracaso escolar, a valorar el llamado "efecto Pigmalión" desde los docentes y los padres y, a los fines del abordaje cuantitativo, considerar el espacio urbano como expresión de una estructura y dinámica sociales.

La estrategia metodológica que inicialmente diseñamos combinó el enfoque cualitativo-etnográfico con un abordaje eminentemente cuantitativo. A través del primero, tratamos de comprender las significaciones e interpretaciones, creencias y valores, perspectivas y motivaciones de padres y docentes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y alumnos. A través del segundo, procuramos contextualizar estos análisis en profundidad, mediante la descripción, dimensionamiento y localización en el espacio urbano de los mencionados mecanismos de discriminación educativa, particularmente el de segmentación. Ello nos condujo al procesamiento de grandes volúmenes de información educativa sobre los 27318 alumnos primarios de Paraná y análisis de esta información en las 1300 calles en las que se distribuían los domicilios de los chicos, dentro de un mapeado socioeconómico de la ciudad.

Esta combinación de paradigmas metodológicos estuvo pensada para cada uno de los sujetos sociales de la educación de nuestro medio: investigadores, docentes, gremialistas, técnicos y políticos entrerrianos. Todos nos recibieron y escucharon, pero era el año 1989 en Argentina y la hiperinflación orientaba las preocupaciones y energías de estos sujetos sociales más en la dirección de la sobrevivencia, que de la transformación.

De este trabajo quedaron dos lecciones: a) los proyectos se explican, en gran medida, por los contextos en los que surgen, pero, a veces, juegan toda su suerte en los contextos en los que concluyen, sobre todo si estos son de verdadera contingencia; b) a las dificultades inherentes a los procesos de devolución de trabajos etnográficos, que a veces espejan lo que los sujetos rechazan o naturalizan, se suman los impactos subjetivos de procesos globales que pueden tornar extemporáneas dichas devoluciones.

El segundo proyecto se debe al nuevo contexto, que generaban las dos carátulas de la tragedia neoliberal, ya bien afianzada a mediados de los '90: la de la fiesta frívola y corrupta de los favorecidos en las mesas de dinero de la "plata dulce" y la del dolor y desamparo de los empujados a la pobreza y la miseria. Se había pasado de un país, a dos países, a dos argentinas: "la que -como escribía en aquellos años- se concentra en algunos kilómetros cuadrados de la zona norte de Buenos Aires y en algunos "countries " custodiados de su periferia y la otra, que ingresa de nalgas al siglo XXI"⁴.

⁴ Cantero, Germán, "La gestión escolar en condiciones adversas: contradicciones del poder y futuros posibles", ponencia presentada en el III Congreso Latinoame-

Durante aquellos años, el sistema educativo argentino radicaliza su segmentación estructural y sus escuelas públicas se van convirtiendo en escuelas pobres para pobres, mientras los maestros ingresan, también ellos, al sector de nuevos pobres, en un proceso que la sociedad parecía haber naturalizado.

En este contexto, la adversidad de condiciones en que funcionan las escuelas que atienden a niños de sectores populares se acentúa, convirtiendo al malestar docente en una nueva categoría de análisis: signo patético de que esta realidad se había consolidado. A su vez, los entornos de los que proceden los alumnos son entendidos cada vez más como amenaza y menos como apoyo; más como un "afuera" que como un medio con el que interactuar para incorporarlo a sus proyectos educativos.

En este marco, algunas escuelas que logran sobreponerse a estas condiciones, obteniendo logros pedagógicos difíciles de explicar, son exhibidas cínicamente por la experticia internacional y sus acólitos locales como escuelas exitosas, que demuestran que, a pesar de todo, a pesar de lo inaceptable, de los contrastes obscenos, de las injusticias afrentosas, "a pesar de los pesares",⁵ todavía se puede. Sólo faltaba generalizar la *resiliencia* demostrada por estos docentes y desarrollar capacidad de *management* en sus directores, para administrar, con creciente eficiencia, los decrecientes recursos de las provincias y los programas compensatorios nacionales; aquellos que muchas veces apelaron al mecanismo perverso de hacer competir a las escuelas por aquello a lo que mínimamente todas tenían derecho.

Estos hechos nos conducen a elegir algunas de estas instituciones (dos como casos reputados y dos como casos de contraste) para facilitar la comprensión de que los logros que éstas reivindicaban, no coincidían con aquellos por los que se pretendía exhibirlas, como prueba de eficacia de la naciente Reforma Educativa. Estos logros, los genuinos, obedecían a largos y complejos procesos de gestación, a la convergencia de historias individuales intensas, cuya génesis se explicaba en contextos político-ideológicos muy alejados del discurso neoliberal y a procesos de gestión centrados en lo pedagógico y en la calidad de los vínculos construidos institucionalmente.

ricano de Administración de la Educación Universidad Estadual de Campinas - Facultad de Educación, Campinas, San Pablo, Brasil 21 al 25 de julio de 1997.

⁵ Galeano, Eduardo (1994), *Ser como ellos*, Catálogos, Buenos Aires, pág. 87.

Entre los conceptos, cuyo abordaje se nos impone, surge el de gestión. Acerca de éste, el trabajo de campo realizado nos permite proponer, luego, elementos para una mirada alternativa al paradigma dominante, que se suma a los aportes de otros colegas.

Simultáneamente, se trabaja a escala de todo el país con 134 escuelas, distribuidas en todas las regiones, que habían sido premiadas por sus iniciativas pedagógicas. Estas escuelas se estudian por la diversidad y organicidad de sus proyectos, por los enfoques pedagógicos subyacentes y sus gestiones se analizan por variables indicativas ponderadas por su grado de apertura y democratización, su capacidad para interpretar la realidad de sus alumnos y sus entornos, su aptitud para captar y sumar apoyos, y sus esfuerzos en la búsqueda de perfeccionamiento profesional.

Se obtienen así fuertes indicios de la excepcionalidad de las escuelas que, en condiciones adversas y a nivel institucional, obtienen logros pedagógicamente significativos, brindando argumentos plausibles para denunciar que "en las inaceptables condiciones de trabajo docente, en las actuales e históricas carencias que presenta la formación de maestros y directivos, y en el contexto de la situación de vida a la que es sometida una enorme proporción de la población escolar, sólo "sobreviven" unos pocos"⁶.

La estrategia metodológica que se diseñó para avanzar en las hipótesis iniciales de este proyecto combinó dos miradas convergentes y simultáneas. Una focalizada, mediante el estudio etnográfico en dos pares de escuelas primarias que contrastaban en sus logros, proyectos y estilos de gestión; y otra, extensiva y de contextualización, mediante la aplicación de encuestas a distancia a escuelas distribuidas en toda la geografía nacional.

Lo obtenido desde ambos abordajes, (cuali y cuantitativo), fue triangulado y enriquecido con instancias participativas, mediante talleres y entrevistas, realizadas en 1995 en las escuelas y en 1997 en nuestra sede, convocando a Paraná a un grupo de directores de todo el país que habíamos encuestado.

De esta manera, iniciamos una modalidad de devolución y acompañamiento de las experiencias estudiadas que ya no abandonaríamos, compartiendo y sometiendo a la crítica de los sujetos, los avances de nuestros proyectos.

⁶ Cantero, G., Celman, S. y otros (2001), *La gestión escolar en condiciones adversas*, Santillana, Buenos Aires, pág. 195.

En 1998, en el contexto de la aplicación generalizada de la nueva estructura del sistema educativo establecida por la Ley Federal de Educación, iniciamos el **tercer proyecto**, focalizando la investigación en el ciclo, cuya implementación se observa como más conflictiva y diversificada: el EGB3.

En aquellos años, los efectos políticos de las prácticas y discursos del proyecto neoliberal se hacen sentir con fuerza en Argentina. A nivel global, el mundo asiste a la crisis de las utopías ciudadanas de tradición republicana e incluso liberal. en el país, unos hablan casi eufemísticamente de una *ciudadanía de baja intensidad*⁷, otros, con más realismo, de *ciudadanos siervos*⁸. Rigal⁹ avanza con una descripción analítica y caracteriza al ciudadano argentino a través de cuatro dimensiones: timidez, acriticidad, fragmentación y apatía, y consumismo cultural.

Hacia falta que, desde la retórica instalada por la sociedad de mercado emergente, se apelara al Estado (por entonces en un proceso de clara mutación de sus atributos) para que se intentara incorporar al sentido común del ciudadano medio, una cultura ciudadana funcional a las lógicas del capitalismo tardío. Como en buena parte del mundo, aquí uno de los instrumentos de regulación a tales efectos fue la Reforma Educativa¹⁰.

En ese contexto, nuestro proyecto de investigación se propone entonces estudiar las condiciones de educación ciudadana de los niños de sectores populares que la Reforma genera a través de distintos dispositivos¹¹, en el tramo: el tercer ciclo de EGB.

La estrategia metodológica que se diseña intenta captar la incidencia de estos dispositivos en los docentes y alumnos de cinco escuelas estudiadas como caso -tres de la provincia de Entre Ríos y dos del Conur-

⁷ Guillermo O'Donell, citado por Nun, J., (2000), *Democracia ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, pág. 159.

⁸ Capella, J.R. (1993), *Ciudadanos siervos*, Trotta, Madrid.

⁹ Rigal, Luis (1999), "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI", en Francisco Imbermón (Coord.), *La Educación en el siglo XXI - Los retos del futuro inmediato*, Grao, Barcelona.

¹⁰ Ver Cantero, G., Celman, S. y otros (2002), "Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía - Argentina: determinaciones y resistencia en tiempos de inflexión histórica", Capítulo 1. Informe Final de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

¹¹ Estos dispositivos fueron: la evaluación de sujetos e instituciones; la formación permanente del profesorado; las condiciones laborales docentes, y la naturaleza y uso de los materiales educativos.

bano bonaerense- los alumnos, como sujetos políticos en proceso de constitución; los docentes, como mediadores en este proceso.

Algunos nudos conceptuales fueron particularmente fértiles para el análisis: hegemonía, regulación social y reforma, por una parte, y sujeto político, praxis y ciudadanía, por la otra. Ambos fueron vistos desde una perspectiva crítica en la tensión dialéctica que históricamente han mantenido democracia y capitalismo, y en el contexto concreto de la Argentina de fin de siglo.

Al cabo de un trabajo de cuatro largos años, queda expuesta la centralidad que las nuevas condiciones laborales docentes habían adquirido para comprender los logros y limitaciones que tuvo el intento reformista en la educación de un nuevo ciudadano.

En el contexto de creciente desempleo, precarización e inseguridad laboral, estas nuevas condiciones plantearon la opción de resistir, que algunos asumieron dando lecciones de ciudadanía o de "agachar la cabeza" que decidieron muchos, agobiados por su propio escepticismo ante la falta de horizontes y doblegados por la subsistencia de prácticas autoritarias al interior del sistema educativo.

Visto retrospectivamente, este proyecto nos puso en contacto con la cara neoconservadora del modelo; aquella que tiene previsto, para los sectores populares, un destino de exclusión; aquella que intenta mantener la gobernabilidad del sistema global mediante una educación ciudadana, entendida fundamentalmente como disciplinamiento; aquella que apela a programas de contención asistencial y sumisión "clientelar" y aquella que, cuando todo esto no basta, recurre a la represión y al gatillo fácil. Funcional a esta impronta del modelo fue una reforma educativa masiva diseñada para pobres.

La otra cara, la neoliberal, destinada a los incluidos y a las elites, que difunde el discurso del valor del conocimiento, la eficiencia y la productividad para inculcarlo a los futuros ciudadanos -que se configuran como productores y consumidores por su potencialidad- se canalizó por una reforma educativa selectiva que, en nuestro caso, observamos sólo a la distancia.

Un presente que necesitamos compartir

Cuando nos propusimos estudiar las nuevas condiciones de educación ciudadana que se pretendían con la Reforma, habíamos decidido que

este proyecto habría de continuarse con otro que mostrara que, a contrapelo de las regulaciones hegemónicas, existían experiencias escolares que intentaban avanzar en una educación capaz de generar condiciones para la toma de conciencia de los derechos conculcados y de iniciar a los chicos en una forma de praxis constitutiva de futuros sujetos políticos, capaces de pensarse a sí mismos como actores de transformaciones sociales, sin las cuales la realidad sería para ellos un destino. Nuestro proyecto era acompañar y hacer aportes a la sistematización y reflexión teórica sobre estas iniciativas escolares. ¿Dónde estaban esas experiencias? Todavía no lo sabíamos.

Mientras tanto, nuevos acontecimientos generaron un contexto que nos condujo, por una parte, a valorar, (si se quiere todavía), más el papel de la escuela pública como ámbito de educación política de los sectores populares y, por la otra, a consolidar la convicción de que también hay un saber político que se construye desde la calle y que no puede estar ausente de las aulas.

Era el año 2001 y el país transitaba por un período de inflexión en su historia política y social que la memoria colectiva debe actualizar cada vez que las reivindicaciones de entonces sean burladas, parafraseando a Nun, por fulleros y farsantes¹².

Al calor de aquellos acontecimientos y pensando en lo que ellos estaban aportando para el curriculum total de la educación ciudadana, escribía al año siguiente: "(...)¿debemos esperar a que esta democracia, como gobierno de políticos, solucione el problema del desempleo, de la desnutrición, de la violencia, de la corrupción, para comenzar a hablar de política con mayúscula en la Argentina? ¿O es precisamente la lucha que hoy desborda plazas y calles, puentes y rutas, la que dialécticamente genera aprendizaje político y, a la vez, interpela el saber político? ¿No es precisamente esa lucha la que genera libertad y da voz a aquellas voces que han sido una y otra vez acalladas en nuestra historia? ¿No es desde estos espacios de libertad, así ganados, que comienza a recuperarse y/o ampliarse la condición ciudadana?"¹³

Pocos meses después, ya en el año 2003, dedicado al trabajo de campo de mi tesis (un recorrido personal que transito paralelamente al

¹² Nun, José, ob. cit., pág. 137.

¹³ Cantero, Germán, "El derecho a la política comienza en otra escuela", Primer Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto, octubre de 2002.

proceso colectivo vivido en los últimos años de investigación), tomo contacto con personajes que, además de entrañables por su calidad y calidez humana, habían sido reputados por sus esfuerzos en la construcción de una escuela pública, popular y democrática, y aún por intentar incorporar algunos componentes de los que supone la educación popular en la escuela pública.

Prefiero no proponer definiciones sobre estos tres atributos, sino expresar, desde lo observado, que estas escuelas son **públicas** por ser espacios abiertos a todos, en los que los chicos y aún el entorno social, se apropian de lo que les pertenece y lo asumen como derecho y responsabilidad social; **populares**, porque desarrollan sus prácticas desde las voces, intereses y necesidades de los sus alumnos y comunidades, y porque, hasta a veces, intentan procesos de movilización y organización en el medio circundante; y **democráticas**, porque han horizontalizado sus gestiones, porque han generado climas de convivencia que afirman la igualdad de todos y permiten trabajar desde una diversidad que respetan, y porque educan en una praxis que construye identidades ciudadanas. No pretendo con esto construir idealizaciones, he accedido muchas veces a crisis y conflictos de las escuelas, pero ellos pertenecen a una intimidad que tenemos el compromiso de resguardar.

Estas experiencias me llevaron a distintos puntos del país y me están permitiendo mostrar los aportes que diferentes compañeros docentes hacen a la construcción de lo que alguien llamó utopía concreta, es decir, aquella que, siendo posible, está por ahora fuera del horizonte del tiempo contemplado para la acción, pero es actuante al condicionar las prácticas presentes¹⁴. También me condujeron a recuperar otros procesos escolares que en su momento fueron pujantes en este sentido, pero que no pudieron continuar superando la fragilidad de condiciones en las que se sustentaban.

Como les decía hace relativamente poco tiempo a otros docentes, ninguna de estas iniciativas "pretende para sí dar cuenta de la plenitud de un proceso al respecto, pero cada una aporta hoy o aportaron en su momento una pieza insustituible al armado de lo que podríamos llamar modalidades de educación popular en la escuela pública argentina, como

¹⁴ Matus, Carlos (1977), *Planificación de Situaciones*, CENDES, Caracas, Tomo I, pág. 471.

quien suma un fragmento de dibujo y color a un gran vitreaux de experiencias educativas significativas"¹⁵.

Ahora bien, la gran mayoría de ellas está de alguna manera vinculada a una universidad nacional o a un gremio docente y esta es una comprobación de enorme valor político. En efecto, proyectos de investigación o extensión con sede en alguna institución de este tipo, trabajan en la sistematización estas, en procesos de formación de sus docentes y en tareas de articulación de sus proyectos.

Así, con la convicción de la centralidad que tiene la educación política, afianzada en este trayecto de investigación, la certeza de que esta educación comienza en *otra escuela* y la comprobación de que esa escuela, aún parcialmente, es o ha sido realidad en este país, a pesar de su escasez y fragilidad, llegamos a encarar nuestro proyecto actual de investigación, que denominamos "Educación y Ciudadanía: Alternativas y Resistencias a la Exclusión Social".

El propósito inicial de acompañar y sistematizar experiencias alternativas de educación ciudadana en escuelas que atienden a niños de sectores populares (EGB3) y de reflexionar teóricamente sobre ellas con sus protagonistas fue reemplazado por otro: aportar, a través de una investigación participativa, a la construcción de una experiencia de este tipo.

En efecto, las escuelas, cuyas iniciativas podían reputarse como procesos alternativos¹⁶ consolidados, habían perdido esta condición o estaban muy distantes geográficamente.

Optamos, entonces, por invitar a instituciones (una pequeña escuela rural entrerriana y una gran escuela urbana del conurbano bonaerense), cuyas historias eran significativas en este sentido y sus directores abiertos y dispuestos a intentar construir con nosotros un camino en esta dirección.

¹⁵ Cantero, Germán, "Educación popular en la escuela pública: una apuesta a redoblar", 2º Congreso Internacional de Educación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, octubre de 2004.

¹⁶ Adoptamos el uso de la categoría alternativa en la acepción de Puiggrós y Gómez: aquellas experiencias "que en algunos de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) mudarán o alterarán el modelo educativo dominante. Se trata un corte "más grueso" que incluye como categoría más específica y delimitada "educación popular". Ver proyecto APPEAL que dirigiera Adriana Puiggrós. UBA - UNAM, 1991.

Estamos recién iniciando este proceso y no sabemos si llegaremos a una construcción de esta naturaleza o tan sólo a realizar aportes sobre las dificultades y limitaciones de este tipo de intentos.

Sin embargo, hemos tomado un recaudo para ahondar en nuestra producción, por más modesta que sea, y potenciar sus posibles aportes político-educativos. Este ha sido el de invitar a un grupo de estas escuelas, ubicadas en distintas regiones del país y reputadas por sus experiencias alternativas, y a colegas investigadores de proyectos análogos a triangular con nosotros nuestros avances.

Estos proyectos son el de "Formación e Investigación para Escuelas de Sectores Populares", con sede en SUTEBA, que dirige Patricia Redondo, y el de extensión, con sede en la Universidad Nacional del Comahue, denominado "Crónicas de Escuelas Valletanas", que dirigen Graciela Funes y Silvia Barco.

Colegas de dichos proyectos fueron invitados no sólo por afinidad en enfoques y compromisos, sino por haber tenido la oportunidad de establecer personalmente los nexos que existen entre el trabajo que ellos realizan y lo que concretamente acontece en algunas de las escuelas a las que mi tesis me condujo.

Siempre hemos optamos por un tipo de investigación que se justifica a sí misma en su pretensión de producir, al menos, pequeñas transformaciones sociales y educativas. (La afirmación de Freire "aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo"¹⁷ es, a nuestro juicio, extensiva a la investigación). Obviamente, esta pretensión nos impulsa también en el proyecto que hoy tenemos entre manos; sin embargo, ahora se trata de que los conocimientos que se orienten hacia estas pequeñas transformaciones se generen en un proceso participativo que nos involucra directamente y que, como todo proceso constructivo de naturaleza social, tiene un desenlace poco previsible.

Hemos entrado entonces en una modalidad en la que la producción de conocimientos, que requiere de la participación voluntaria de los docentes, se encausa en una lógica de permanente evaluación de posibilidades y limitaciones.

En el marco de esta lógica, nos salen al cruce categorías de análisis que nos resultan claves, como las de *sentido común* y núcleo del *buen sentido* de Gramsci, la de *habitus* de Bourdieu (sin entrar en las diferencias que

¹⁷ Freire, Paulo (1996), *Política y Educación*, Siglo XXI Editores, México, pág. 107.

guardan entre sí) y la de *producción cultural alternativa* de Raymond Williams.

Estamos en pleno proceso de apropiación y reflexión sobre la fecundidad de estas categorías. En esta tarea nos acompañan investigaciones como la desarrollada con la dirección de José Tamarit en la Universidad Nacional de Luján sobre "El sentido común del maestro"¹⁸ y la que se concluyera recientemente en la Universidad Nacional de Entre Ríos sobre "Exclusión social y producción cultural en las escuelas"¹⁹; proyecto que dirigiera hasta su muerte Nélide Landreani, como continuidad de una línea de investigación centrada en la vida cotidiana escolar y asumida hasta el final con un ineludible compromiso militante.

Algunas conclusiones de este proyecto nos resultan estimulantes en nuestras búsquedas actuales: "Las prácticas productivas nos introducen al mundo de las rupturas de lo rutinario y nos aproximan a un campo de exploración, el de las resistencias y oposiciones de las estrategias que sortean muchas veces el orden escolar, dando paso a lo alternativo, la creación y la autonomía. En las escuelas, en contextos de exclusión social, donde la lucha de clases se condensa con fuerza, conocer la gramática productiva de estas prácticas nos acerca a estrategias inclusoras, que permiten dar un sentido democrático a la educación de los pobres y nos aproxima al carácter político de la educación"²⁰.

Certezas provisorias y encuentros estimulantes que nos ubican en una perspectiva posible de construir

Las ciencias sociales y las ciencias de la educación han tenido, desde su origen, una vocación proactiva. Los problemas que han sido objeto de su construcción teórica no habrán de modificarse (al menos con la contribución de la universidad) si, junto a la duda y a la pregunta que estimula la generación de conocimiento, no se trabaja en el desarrollo de criterios para la intervención en los escenarios concretos donde estos problemas acontecen. Para ello, son necesarias también certezas y aún convicciones

¹⁸ Ver Tamarit, José, Di Pietro, Susana y Cabrera, Ma. Eugenia (2002), *El sentido común del maestro*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

¹⁹ Landreani, Nélide (In Memoriam), Cantero, Germán, Berger, Susana y equipo (2004), "Exclusión Social y Producción Cultural en las Escuelas", Informe Final de Investigación; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná.

²⁰ Landreani, N. y otros, Informe Final, ob-cit., pág. 233.

que, aunque provisorias, sirvan para orientarnos y al mismo tiempo darnos el empuje necesario que requiere toda acción de pretensiones transformadoras.

En relación con los problemas que han motivado nuestros objetos de investigación a lo largo de estos años, nuestras certezas provisorias nos dicen que el recurrente fracaso escolar; la naturalización de los procesos de discriminación social y segmentación estructural al interior del sistema educativo; la adversidad de condiciones en las que funcionan las escuelas de sectores populares; y la centralidad que evidencian las condiciones de trabajo docente para permitir comprender el modo en que los docentes actúan como mediadores de la educación ciudadana, pueden ser hasta cierto punto modificados si se aporta, también desde la investigación, a que los docentes se afiancen en su condición de sujetos políticos.

También este recorrido nos ha demostrado que la escuela pública puede aportar a un futuro en algo diferente para los niños de sectores populares que atiende, si encara su educación ciudadana como praxis también de sujetos políticos, a través de prácticas institucionales y áulicas consecuentes.

Como se podrá observar, estoy reiterando expresiones que aluden al carácter limitado y condicional de estos procesos: "hasta cierto punto", "en algo diferente"... Este recaudo en el discurso tiene que ver con reconocer la fuerte incidencia que los sucesivos contextos tuvieron en la generación de los problemas estudiados.

Desde la "primavera democrática" que intentó re-democratizar la educación tras la pedagogía autoritaria de la dictadura; pasando por aplanadora neoliberal y neoconservadora que intentó regular, a través de la Reforma, un proyecto educativo para dos argentinas, llegamos, tras la crisis del 2001, al contexto actual.

¿Es igualmente limitante este contexto? La respuesta no habría que esperarla sentados en la puerta de nuestra casa, o sea, en la puerta de cada universidad. No creo que desde esta actitud veamos pasar el cadáver de enemigo alguno; tampoco deseamos. Demasiados cadáveres, materiales y simbólicos se han acumulado en nuestra historia reciente.

Creo que, en las actuales circunstancias, este contexto puede ser más o menos diferente, si se suman iniciativas institucionales proactivas. El discurso hegemónico en parte ha cambiado, las prácticas son contradictorias. Algunas nos han sorprendido por su cuño progresista, otras no dejan de ser todavía una continuidad del pasado inmediato.

Como también escribía hace poco, esto tal vez sea así porque "la política es un proceso de construcción, dentro y fuera del Estado, en la tensión de presiones hegemónicas y de resistencias populares, y porque, hasta ahora, desde esta tensión, desde esta correlación de fuerzas, sólo se ha conseguido plantear un horizonte de justicia social a alcanzar, en la mejor de las opciones, en décadas que hipotecarán toda la vida de nuestros hijos y la de algunos nietos nacidos y por nacer." Y, continuaba afirmando más adelante, si " estos son los tiempos que el poder hegemónico está tratando de establecer para la Argentina, nuestra historia se convertirá en una historia cuesta arriba insoportablemente lenta; así como el desenlace de la década infamante, en diciembre del 2001, fue insoportablemente rápido en su secuela de pobreza y exclusión."²¹

Volviendo ahora a ubicarnos desde nuestro modesto y específico ámbito de actuación y pensando en pequeñas contribuciones a un cambio en dicha correlación de fuerzas, me permito señalar que, desde las convicciones que nos han alentado en este trayecto y desde las opciones que fuimos tomando en lo metodológico, parecen insinuarse perspectivas que podemos fortalecer.

En efecto, sobre la marcha fuimos comprobando la conveniencia de combinar estrategias metodológicas, pensando, por ejemplo, en los posibles aportes del trabajo etnográfico para la formación docente y en la necesidad de suministrar información que permita, a diferentes actores políticos, dimensionar los problemas que denunciarnos y ubicarlos en espacios geográficos concretos. También, sobre la marcha, descubrimos la fecundidad de intercalar instancias participativas e incluso optar por una investigación participativa propiamente dicha, para poder acompañar experiencias escolares significativas con devoluciones parciales o construcciones conjuntas que no sólo enriquecieran la producción del conocimiento emergente, sino que evitaran posibles devoluciones extemporáneas.

En este sentido, hoy me atrevo a proponer que intentemos articular institucionalmente nuestros esfuerzos de equipo, generalmente aislados y solitarios, para potenciar no sólo las posibilidades científicas, sino también políticas de nuestro trabajo. Si el contexto es favorable, mejor; si está - como algunos afirman- en disputa, con más razón; si es adverso, a pesar de éste.

Una posibilidad es aquella de triangular los avances de nuestros proyectos con las "lecturas" que de ellos hagan los docentes que han pro-

²¹ Germán Cantero, ob.cit., octubre de 2004.

tagonizado experiencias de educación pública, populares y democráticas en este país. Estas, como hemos podido percibirlo desde la realidad son escasas, frágiles y discontinuas, pero irradian, contagian y orientan, pudiendo multiplicarse si amplificamos sus voces y aportamos a su articulación. Sus propuestas, por ahora tan solitarias y aisladas como nuestros equipos, pueden sin embargo, significarse como la contracara, resistente y alternativa -aunque acotada a su espacio-, de los propósitos reproductores de la hegemonía y algunos de "los rasgos de los sujetos sociales que hicieron posibles estas experiencias, son indispensables para contribuir a una reversión de la *profecía autocumplida*"²² en los niños de sectores populares. Estos educadores pueden ser una de las pocas posibilidades que, desde lo público, la vida les ofrezca a estos protociudadanos, a estos ciudadanos en formación, para educarse en la lucha contra su exclusión y en una praxis que les enseñe cómo construir colectivamente la relación de fuerzas necesarias para pesar políticamente en su sociedad.

En cuanto al intento de triangular estas investigaciones con otros equipos afines, una posibilidad de potenciar nuestro trabajo tiene que ver con una asignatura pendiente en nuestros modos de construir conocimiento, sobre todo cuando esta construcción se hace desde una perspectiva crítica y, por ende, desde una intencionalidad transformadora.

Las vidas paralelas entre equipos, que a veces se complementan en sus propósitos y hasta se solapan en sus producciones, muchas veces son comprensibles en el marco de las condiciones del trabajo universitario, pero no se justifican.

¿Tiene que ver esto con una cultura académica, cuya autocrítica seguimos postergando? ¿Las convicciones sobre la naturaleza política de nuestras prácticas de investigación se compadecen con nuestras expectativas sobre su posible incidencia? Si nuestras investigaciones, a veces desde la soledad, han servido para producir conocimientos, cuya difusión implica denuncia, alienta resistencias y orienta transformaciones, ¿hay razón alguna para no aunar esfuerzos entre equipos, entre universidades y entre estos y los gremios que trabajan en direcciones similares, si apenas comenzamos a recorrer el país tropezamos unos con otros? El silencio de los chicos que no puedan hacer oír su palabra y ser sujetos de luchas que nunca se harán, porque la denuncia fue insuficiente, la resistencia fragmentada y las orientaciones para las transformaciones posibles escasas, puede ser ensordecedor.

²² Cantero, G., Celman, S. y otros, 2001, ob. cit., pág. 191

Es obvio que, en este sentido, el nivel de responsabilidad que cabe a los actores institucionales de la investigación social y educativa en el país no es para nada comparable con el que le corresponde al poder político. Pero mientras este poder exprese, aún contradictoriamente, los intereses de la hegemonía y no se pueda sustraer a la lógica de la gobernabilidad por encima de los intereses mayoritarios del pueblo, la Universidad, desde las posibilidades que le permite la autonomía que conserva, tiene y tendrá mucho por hacer desde la docencia, la investigación y la extensión. Alguna vez se dijo que en nuestras universidades estaba la reserva crítica de América Latina; actualicemos, una y otra vez, aquella afirmación desde la práctica; esta es una de nuestras responsabilidades históricas.

Desde estas certezas y convicciones, el pequeño trayecto que hemos relatado y el conocimiento de otros muchos similares que nos hacen sentir menos solos, nos permite afirmar hoy que la escuela pública, popular y democrática es una realidad incipiente en la Argentina. Junto a ésta, caminan algunos compañeros de universidades y gremios, y su multiplicación y articulación es una perspectiva a construir entre todos los que sentimos que propuestas como ésta nos convocan.

Bibliografía

- Cantero, G., Susana, C. y equipo (1990), "Las actitudes de padres y docentes en relación con el aprendizaje escolar", UNER, Facultad de Ciencias de la Educación; Paraná.
- Cantero, G., Celman, S. y otros (2001), *La gestión escolar en condiciones adversas*, Santillana, Buenos Aires.
- Cantero, G., Celman, S. y otros (2002), "Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía - Argentina: determinaciones y resistencia en tiempos de inflexión histórica" Informe Final de Investigación; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.
- Cantero, Germán (2002) "El derecho a la política comienza en otra escuela"; Primer Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto, octubre. Publicado en: *En tiempos de adversidad: Educación Pública*; Ana Vogliotti, Marhilde Cortese e Ivone Jakob (Comps.), UNRC, Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto, 2004.
- Cantero, Germán (2004), "Educación popular en la escuela pública: una apuesta a redoblar"; 2º Congreso Internacional de Educación; Uni-

versidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Publicado en *La formación docente - Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*; vv.aa., UNL, Santa Fe, 2004.

Cantero, Germán (1997), "La gestión escolar en condiciones adversas: contradicciones del poder y futuros posibles", ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación; Universidad Estadual de Campinas - Facultad de Educación; Campinas, San Pablo, Brasil. Publicado en *Reformas Educativas en Argentina y Canadá*, Thomas Fleming y Silvia Novick, (comps.), Biblioteca Norte Sur, Buenos Aires, 2000.

Capella, J. R. (1993), *Ciudadanos siervos*, Trotta, Madrid.

Freire, Paulo (1996), *Política y Educación*, Siglo XXI Editores, México.

Galeano, Eduardo (1994), *Ser como ellos*, Catálogos, Buenos Aires.

Landreani, Nélica (In Memoriam), Cantero, Germán, Berger, Susana y equipo (2004), "Exclusión Social y Producción Cultural en las Escuelas", Informe Final de Investigación; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná, Entre Ríos.

Lechner, Norbert: (1988), *Los patios interiores de la democracia - Subjetividad y política*, FLACSO, Santiago de Chile.

Matus, Carlos (1977), *Planificación de Situaciones*, CENDES, Caracas.

Nun, J. (2000), *Democracia - ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Rigal, Luis (1999), "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI", en Francisco Imbermón (Coord.), *La Educación en el siglo XXI - Los retos del futuro inmediato*, Grao, Barcelona.

Saleme, María Esther (1997), *Decires*, Narvaja Editor, Córdoba.

Tamarit, José, Di Pietro, Susana y Cabrera, Ma. Eugenia (2002), *El sentido común del maestro*, Miño y Dávila, Buenos Aires.