

Escuela y organizaciones sociales: una experiencia en educación de adultos

Rocío Arrieta

rocioaz@hotmail.com

Guadalupe Montenegro

laguadamontenegro@hotmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación
Directora de TFL: María del Carmen Lorenzatti

Resumen

En este trabajo indagamos, desde una perspectiva antropológica, las articulaciones entre las prácticas de educación de adultos generada desde una organización social y un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos (CENPA) de la zona sudeste de la ciudad de Córdoba. La experiencia objeto de nuestro estudio tiene como propósito que un grupo de mujeres adultas acredite la escolaridad primaria; para esto participan de encuentros coordinados por miembros de la organización y asisten al CENPA sólo en las instancias evaluativas, a través de las cuales la maestra acreditaría formalmente su trayectoria escolar. A partir del análisis empírico y teórico sobre esta experiencia, pudimos reconocer que la articulación entre la organización y el CENPA se materializa a través de múltiples acciones que conforman “procesos de negociación” cuyos objetos son el espacio, el tiempo y el contenido, procesos delimitados por dos dimensiones que atraviesan la experiencia analizada: la acreditación oficial y la mediación de la organización en la negociación.

Palabras clave: Educación de Adultos- organizaciones Sociales- Escuela - Procesos de Negociación

1. Introducción

En este escrito se presentan los resultados de una investigación desarrollada entre los años 2010-2012, en el marco del Trabajo Final de la

Licenciatura en Ciencias de la Educación, que tiene como objetivo avanzar en el análisis de las relaciones que las organizaciones sociales y las instituciones educativas establecen entre sí. Para ello, analizamos, desde una perspectiva antropológica, las prácticas educativas de una organización social que trabaja de manera articulada con un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos (CENPA), de la zona sudeste de la ciudad de Córdoba. La experiencia educativa estudiada tiene como propósito que un grupo de mujeres adultas acredite la escolaridad primaria; con este objetivo las mujeres del barrio participan de encuentros coordinados por miembros de la organización y asisten al CENPA sólo en las instancias de evaluación, a través de las cuales la maestra acredita formalmente los contenidos trabajados en los encuentros.

En el análisis empírico y teórico de las acciones cotidianas de los sujetos involucrados identificamos algunos aspectos que reiteradamente aparecen como objeto de

negociación: el espacio, el tiempo y el contenido. Es a partir de esta constante negociación que analizamos los procesos de articulación entre la organización social, las mujeres del barrio, y la docente a cargo del CENPA¹.

En este artículo presentamos la experiencia analizada y los sujetos involucrados en ella, las distintas acciones que estos desarrollan y que constituyen los procesos de negociación de tiempo, espacio y contenido. A modo de cierre analizamos algunas de las dimensiones que atraviesan la totalidad de la experiencia.

2. Desarrollo

Para aproximarnos al análisis de nuestro objeto de estudio, recuperamos un conjunto de trabajos que abordan la relación entre el estado y los movimientos sociales que desarrollan prácticas educativas (Zibechi, 2005; Gluz, 2009; Sverdilck y Costas, 2008). Zibechi plantea que un aspecto que caracteriza a los movimientos sociales en la actualidad es la centralidad con que “toman en sus manos” la educación. Sverdilck y Costa (2008) consideran que estas experiencias llevadas a cabo por organizaciones sociales, señalan las limitaciones de la educación estatal en cuanto a su alcance de universalidad y la capacidad de los movimientos para construir alternativas pedagógicas. Actualmente podemos reconocer una amplitud de experiencias educativas generadas desde distintas organizaciones sociales que mantienen

distintos tipo de relación con el estado: desde organizaciones que desarrollan sus prácticas educativas por fuera del aparato estatal hasta aquellas que negocian con el estado para que sus prácticas educativas sean acreditadas oficialmente y en algunos casos financiadas (Elizalde, 2008; Michi, 2008; Caisso y García, 2010). Para autores como Zibechi (2005) la relación entre movimiento y escuela será, para los movimientos sociales, uno de los principales problemas a resolver en tanto esta relación condensa la problemática más general de la relación de los movimientos con los estados.

Al focalizar en la relación entre la organización social y el CENPA, recuperamos particularmente aquellos estudios, que dentro de la perspectiva crítica, pretenden un análisis problematizador de las relaciones de la escuela con las clases populares. Siguiendo a Ezepeleta y Rockwell (1985) la escuela y su relación con los sectores populares, se entiende como una construcción que acumula una historia social y una historia institucional que la constituyen cotidianamente. Si bien la institución escolar se encuentra inmersa y siempre condicionada por un movimiento histórico-político más amplio que la excede y la rebasa, no deja, sin embargo, de ser una versión local y particular del mismo. La escuela es proceso y producto de una construcción social, y en esa construcción participan todos los sujetos involucrados. Todos los sujetos, desde sus propias posiciones políticas, sociales, ideológicas y educativas, desarrollan acciones tendientes a definir el

modo en que se desarrolla el proceso educativo. “Es a través de las prácticas de esos sujetos vinculadas a sus particulares historias e intereses y la historia sociopolítica local, que se construye la trama de relaciones que dan existencia propia a cada escuela” (Mercado, 1997:22)

Esta perspectiva que reconoce el poder de agencia de todos los sujetos, más allá de las posiciones que ocupan, es la que nos posibilita preguntarnos por los procesos de negociación implicados en la relación entre una organización social y una escuela, ya que nos permite observar las acciones de demanda y organización que los sujetos involucrados desarrollan, aún desde posiciones subalternas.

En la indagación de las relaciones entre la organización y la escuela resulta potente como herramienta de análisis el concepto de “procesos de negociación”. Mercado (1995; 1997), sostiene que la negociación se resuelve en un permanente ejercicio de diversas formas de control. La autora define al proceso de control como “una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de los cuales se imponen, se negocian o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar. Como procesos vinculado al poder, el control tiende a vincular las acciones del poder estatal; estas son observables generalmente como disposiciones técnicas, como rutinas aparentemente inocuas, que se modifican con un simple cambio de categorías o de reglamentos; sólo en ocasiones aparecen

como sanciones, como uso de fuerza. Pero el poder es también una relación, y por ello existe un control implícito, ejercido coyunturalmente por los sectores sociales dominados que exigen, limitan o modifican la realización de proyectos educativos generados desde el estado” (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 73). Sin embargo, las negociaciones no pueden basarse solamente en el ejercicio del control, sino que implican procesos de legitimación que pueden sostenerse desde los marcos legales o desde las tradiciones sociales.

Retomando estas conceptualizaciones, distinguimos las prácticas cotidianas de los miembros de la organización, las mujeres y la maestra, a través de las cuales se dirimen los diferentes significados que confieren a la experiencia, desde sus distintas perspectivas sociales. Cuando hablamos de “acciones”, las entendemos en el sentido de “práctica” que se desprende de este marco general de análisis. Es decir como una actividad social histórica, contextualizada, situada, que nos posibilita analizar las acciones de los sujetos desde su trayectoria escolar, laboral, familiar, etc.

En el proceso de vinculación entre escuela y organización, no se encuentra definido de antemano cómo actuarán los sujetos que participan. El modo en que se desarrollan estas experiencias se define en el contexto de los conflictos entre intereses y de los procesos en desarrollo en cada lugar. En éstos, se hacen y deshacen alianzas, se articulan o no los diversos

intereses, siempre en relación con situaciones y procesos concretos (Mercado, 1995).

Consideramos pertinente, para abordar esta problemática, adoptar un enfoque cualitativo de corte etnográfico, que permite aproximarse a la construcción de la experiencia desde la cotidianidad de los sujetos; entendiendo lo cotidiano como todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural (Rockwell, 1997).

En el caso que analizamos la organización se contacta con los vecinos cuando comienza a desarrollar actividades educativas y culturales en el barrio. Desde el año 2010 trabajan conjuntamente con la maestra del CENPA de la zona con el objetivo de facilitar el cumplimiento de una demanda que sostienen muchas personas adultas del barrio, la acreditación de la escolaridad primaria.

Esta organización esta integrada por jóvenes universitarios que se proponen conformar una organización barrial en la que los vecinos de la villa se sientan partícipes. Son los miembros de la organización -particularmente algunos de ellos a quienes denominaremos "educadores" por estar directamente involucrados en la experiencia- quienes se ponen en contacto con la docente del CENPA. El acuerdo que asumen consiste en que las mujeres sean inscriptas en la institución, pero que sólo asistan a la misma para ser evaluadas. A través de estas evaluaciones la maestra acreditaría los contenidos que las mujeres trabajan en los

encuentros que la organización coordina en la villa. Estos encuentros son coordinados por una de las integrantes de la organización quien, cuando considera que el grupo esta en condiciones, se contacta con la docente para que evalúe y acredite el proceso. La maestra participa de la experiencia en el marco de las condiciones laborales e institucionales de la modalidad de jóvenes y adultos en las que ejerce su tarea docente.

Las mujeres que participan de la experiencia son mujeres adultas, madres, de sectores subalternos que no han tenido la posibilidad de finalizar la escuela en su infancia y sus condiciones económicas actuales continúan siendo precarias. Estas condiciones comunes no obturan el reconocimiento de la heterogeneidad de estas mujeres: edades, trayectorias, y situaciones familiares dan lugar a prácticas y expectativas diferentes respecto a la experiencia.

Los distintos sujetos involucrados (los educadores, la maestra y las mujeres que asisten a los encuentros), desarrollan múltiples acciones delimitando las características de la experiencia. A partir del análisis empírico y teórico reconocemos que estas acciones conforman *procesos de negociación* en torno a tres objetos principales: el espacio, el tiempo y el contenido. Estos procesos de negociación son los que desarrollaremos en este trabajo

2. a Los procesos de negociación en torno al espacio físico y su uso.

En la experiencia que analizamos el “espacio” dónde realizar los encuentros emerge permanentemente como objeto de negociación. Entre las mujeres y la educadora refieren al lugar dónde desarrollar los encuentros educativos, y entre los educadores y la docente del CENPA a la presencia de la maestra en la villa.

2.a.a Entre la organización y la villa.

Durante el transcurso de nuestro trabajo de campo (2010-2012), la organización contaba con un pequeño salón de madera para desarrollar sus actividades, a pesar de ello, lo precario de la estructura y las inclemencias del clima dificultaron el desarrollo de los encuentros en este espacio. La organización emprende entonces la construcción de un salón de material, sin embargo, no logran acordar con los vecinos el modo de terminar la construcción (colocar aberturas, sanitarios, etc.) ni de mantenerlo limpio, razones por las cuales las mujeres no quieren llevar a sus hijos menores a este espacio.ⁱⁱ

Ante esta situación, es la educadora quien asume la tarea de coordinar el lugar de encuentro, preguntando, casa por casa, a cada una si acepta ir a uno u otro espacio. Pese a la acción de la educadora, que se traslada permanentemente de un lugar a otro intentando consensuar un espacio de encuentro, no siempre llegan a un acuerdo. Distintos conflictos personales entre ellas

dificultan que todas acepten ir a la casa de otra. En estas ocasiones, la educadora va de casa en casa, haciendo un seguimiento individual con cada una de las mujeres. En estos casos en que las mujeres no se encuentran grupalmente, la experiencia se constituye de modo similar a la modalidad tutorial, perdiendo así la calidad de espacio colectivo.

En el tiempo en el que estuvimos en la villa, sólo convienen encontrarse en la casa de una de las mujeres, quien a su vez debe acordar con su familia esta posibilidad. Los encuentros se realizan durante el horario escolar de los hijos y es el marido quien, durante el transcurso del encuentro, cuida fuera de su casa de aquellos hijos que no están en la escuela. Sin embargo, hay ocasiones en que, a pesar del acuerdo realizado, las otras mujeres no asisten, generando malestar en la dueña de casa. Es la educadora quien debe mediar nuevamente ante esta situación entre las mujeres y acordar un nuevo encuentro.

2. a.b Entre la organización y la maestra

El lugar en donde van a desarrollarse las distintas instancias de la experiencia (encuentros de enseñanza, evaluaciones, devoluciones de las evaluaciones, entre otros) es objeto de negociación entre los miembros de la organización y la maestra del CENPA. En la modalidad de adultos es posible que los docentes desempeñen su tarea en espacios que no son edificios escolares. Si existe la demanda,

la Dirección de Adultos puede autorizar que las maestras se trasladen a otros espacios físicos.

Sin embargo el espacio en donde se realiza la evaluación no aparece como objeto de disputa: las evaluaciones se efectúan en el CENPA.

La docente, pone de manifiesto en diversos momentos la significación que ella otorga al espacio escolar; el acercamiento a la escuela desde su perspectiva posibilita la formalización de la experiencia y la socialización de las mujeres en dicho ámbito. Para la docente, esta socialización de las mujeres en el ámbito escolar posibilitaría la continuidad de los estudios en el nivel medio, objetivo compartido por algunas de las mujeres.

La presencia de la maestra en la villa, acompañando a las mujeres, es uno de los aspectos que la organización demanda insistentemente desde el inicio de la relación. Los miembros de la organización le reclaman a la maestra que asista a la villa a acompañar el proceso de aprendizaje del grupo. Ante la demanda de la organización, la maestra asiste a la villa para realizar la devolución de las evaluaciones, y propone a los miembros de la organización asistir dos veces a la semana a la villa par acompañar a las mujeres.

No obstante, las visitas de la docente a la villa no pudieron llevarse a cabo. Las dificultades en concretar estas visitas es necesario atender, entre otras cosas, a las condiciones laborales de la docente. La precariedad de su trabajo en una institución de personal único sumado al trabajo

en otras escuelas en horarios discontinuos, dificultan su presencia en la villa. Por otra parte la asistencia a la villa de la maestra no es una decisión autónoma de ella sino que intervienen otros actores del sistema educativo, quienes ponen en juego sus propios criterios, en función de la posición que ocupan, que implica tomar decisiones sobre el conjunto de la demanda e instituciones de educación de adultos. A fines del año 2011, la inspectora de la zona asiste a conocer la experiencia que se desarrolla en la villa. La relevancia que esta instancia cobra para la experiencia, se debe a que la inspectora entra en contacto por primera vez con los miembros de la organización y acuerda valorar la posibilidad de que alguna de las maestras asista a la villa. La posibilidad esta sujeta a la disponibilidad de un espacio físico determinado para esas actividades y a la demanda por educación de adultos existente en la zona.

Los miembros de la organización insisten en que la maestra sea quien vaya a la villa, en tanto entienden que la escuela se constituye en un espacio de difícil acceso, tanto material como simbólico, para las mujeres. Si bien esta dificultad en el acceso al espacio escolar es reafirmada por las mujeres de la villa, podemos reconocer una diferencia entre el discurso de las mujeres y los miembros de la organización; mientras éstos últimos identifican una dimensión simbólica o cultural que dificulta el acceso, las mujeres refieren a cuestiones de la vida cotidiana, fundamentalmente al cuidado de los hijos, y en ningún momento mencionan que

la escuela sea un espacio al que ellas sienten que no puedan pertenecer.

2. b. Los procesos de negociación en torno al tiempo

La estructuración de la experiencia que analizamos, y el sentido que la misma adquiere, se configura, entre otros aspectos, en relación con el tiempo; es decir, a los tiempos concretos que posibilitan el desarrollo de la experiencia para cada uno de los sujetos involucrados. Las negociaciones en torno al “tiempo” refieren a las acciones que los sujetos realizan para acordar horario y día de cada uno de los encuentros y de las evaluaciones, así como a las postergaciones y suspensiones de las actividades que también configuran la experiencia. Diferenciamos dos grandes tipos de negociaciones, aquellas que se desarrollan entre los miembros de la organización y los sujetos residentes y aquellas que se dan entre los miembros de la organización y la maestra del CENPA.

2. b.a Entre la organización y la villa

Desde las primeras observaciones reconocemos la necesidad que tiene la organización de adecuarse a los “tiempos” del barrio, es decir a las posibilidades concretas que tienen los vecinos para participar en las distintas actividades. En relación con la experiencia que analizamos, es la educadora quien cumple un

papel central para mediar entre estas posibilidades.

Si bien al comienzo de cada año se fijan días y horarios para realizar los encuentros, estos se ven constantemente modificados. Es la educadora quien lleva a cabo diferentes acciones que permiten mediar entre las posibilidades concretas de asistir a cada encuentro que tienen las mujeres y sus propias posibilidades.

Con relación a las mujeres, son sus tareas domésticas como el cuidado de los hijos, la limpieza del hogar, la preparación de la comida, etc. las que constituyen el factor principal que delimita las posibilidades de asistir a cada uno de los encuentros. El cuidado de los niños, implica para las mujeres la necesidad de amoldarse al calendario escolar de sus hijos, para poder participar de los encuentros, configurando los “tiempos” concretos que posibilitan sostener la experiencia. En primera instancia: el ciclo lectivo delimita, el comienzo y finalización de los encuentros, y en segunda instancia, el horario en que los niños permanecen en la escuela, es el momento posible de concretar cada encuentro.

La educadora, media entre estas condiciones de vida de las mujeres que delimitan los “tiempos” concretos en lo que pueden participar de la experiencia y sus propias posibilidades delimitadas principalmente por sus obligaciones laborales como docente de nivel medio y como estudiante de una carrera universitaria.

Estas obligaciones domésticas, no sólo condicionan la asistencia de las mujeres, sino que se hacen presentes en el propio desarrollo de cada uno de los encuentros. Estas “interferencias” constantes hacen necesario que la educadora reitere varias veces en un encuentro un mismo tema, con el objetivo de “nivelar” al grupo en el aprendizaje de los contenidos. La organización de la enseñanza en un formato de “clase simultánea” implica que la ausencia de alguna de ellas signifique la “repetición” del mismo contenido en el siguiente encuentro, lo que “atrassa” el proceso; esta situación genera malestar en aquellas mujeres que quieren finalizar su trayecto educativo en poco tiempo ya que del grado de avance del proceso de aprendizaje del grupo depende que la educadora se contacte con la docente para que las mujeres sean evaluadas.

El ritmo de la experiencia es afectado además por situaciones de conflicto en la villa; en aquellas que se vinculan con instituciones estatales como la policía, el dispensario o la escuela, los miembros de la organización actúan como mediadores desplegando los capitales conformados en sus trayectorias sociales y formativas.

En las ocasiones en que los encuentros se concretan, la educadora y las mujeres que asisten, acuerdan un nuevo día y hora de encuentro. En caso de que alguna de las mujeres haya faltado ese día, es la educadora quien se encarga de avisar a quien faltó de este nuevo acuerdo. Si esta no puede, se propone un

nuevo día y horario, y la educadora vuelve casa por casa a transmitir y preguntar los posibles momentos del nuevo encuentro. En los momentos previos a los encuentros y evaluaciones, la educadora se constituye en un actor central. Es ella quien antes de cada encuentro va buscando casa por casa a cada una de las mujeres para que se acerquen al lugar acordado. Este accionar de la educadora se repite antes de cada uno de los encuentros y en cada una de las actividades que la organización propone, ya sea con adultos, con adolescentes o niños.

2. b.b Entre la organización y la maestra

En este apartado nos referimos a las acciones respecto al momento en que se realizan las evaluaciones (en el período que observamos se realizan cuatro instancias evaluativas) y al tiempo destinado por la maestra para el acompañamiento de las mujeres.

Las negociaciones respecto a la instancia evaluativa implican acciones vinculadas a tres instancias diferentes, a) al momento en que se reúnen los miembros de la organización con la maestra para construir el instrumento de evaluación. Las situaciones laborales de los educadores y la maestra delimitan el lapso posible para este encuentro. Cuando finalmente se encuentran, es un tiempo breve y cruzado por múltiples acciones de la práctica docente que la maestra desarrolla mientras se encuentra con ellos.

b) el día y horario en que las mujeres asisten al CENPA para realizar la evaluación es de difícil definición porque ingresan en esta negociación también las situaciones de vida de las mujeres y no sólo de la educadora y la maestra. Al igual que con cada encuentro la educadora propone algunos horarios de acuerdo a su disponibilidad y pregunta a cada una de las mujeres si ellas pueden, luego antes de ir a hablar con la maestra va confirmando casa por casa que ese horario sea posible. La educadora se comunica con la maestra para ir hasta la escuela, va hasta la escuela y le propone el horario que había acordado con las mujeres. Si la maestra no puede, ofrece otras posibilidades, la educadora descarta y acepta algunas de éstas en función del conocimiento que tiene de la vida cotidiana de las mujeres. Y vuelve al barrio a preguntar nuevamente a las mujeres sobre las nuevas opciones... Aunque estas definiciones dependen de las posibilidades de las mujeres, quienes se comunican con la maestra son los educadores. Los acuerdos así realizados, atendiendo a las posibilidades de cada uno de los sujetos, se hacen lentos y muy trabajosos.

Los tiempos de la experiencia se modifican cuando se aproximan los encuentros de evaluación. Estos se presentan como hitos, marcando el modo en que se desarrollan las prácticas en la villa. Aumentan la cantidad de los encuentros y aumenta el ritmo de trabajo en el desarrollo de cada uno de ellos. El objetivo de “repasar” el contenido que va a ser evaluado

marca estos encuentros y, en general, asisten todas las mujeres del grupo.

Cuando efectivamente llega el día de la evaluación, el tiempo parece intensificarse. La educadora pasa casa por casa e insiste para hacer los últimos repasos y llegar a horario. Podemos reconocer recurrentes postergaciones de las evaluaciones. Estas postergaciones generan frustraciones en las mujeres por las expectativas que ellas depositan en estas instancias. Cuando éstas no se realizan, las mujeres responsabilizan a los educadores ya que son ellos quienes acuerdan directamente con la maestra la realización de las evaluaciones; las mujeres nunca se relacionan directamente con la maestra para esto. A los miembros de la organización, las postergaciones, les producen malestar porque saben que les quitan credibilidad en las actividades educativas que son constitutivas de su identidad en la villa.

y c) la definición del momento en que la maestra realiza la devolución de las evaluaciones corregida se realiza de manera similar a la producción del instrumento evaluador: las constantes renegociaciones telefónicas entre la maestra y los educadores, sin la relación directa de las mujeres con la maestra.

La definición de estos tres momentos se ve atravesada por las condiciones laborales y familiares actuales de todos los sujetos involucrados. Las condiciones laborales de la docente se expresan tanto en la definición de

las fechas de encuentro como en el tiempo en que los mismos se desarrollan, surcados de acciones no relacionadas con la experiencia. Las situaciones familiares de las mujeres delimitan los momentos en que pueden participar de los encuentros: el tiempo de la comida, el tiempo laboral de las parejas marcan sus posibilidades. El tiempo del calendario escolar, las marcas de este tiempo en la experiencia, ingresan a través de las mujeres y de la maestra en tanto establecen sus condiciones de trabajo. Los actos patrios, como hitos escolares, se presentan en distintas situaciones impidiendo llegar a un acuerdo sobre la realización de las evaluaciones, para la maestra como parte de sus responsabilidades laborales y para las mujeres como parte de sus responsabilidades familiares.

Además de las instancias evaluativas, en el proceso de negociación del tiempo podemos reconocer las acciones vinculadas al acompañamiento de la maestra "cara a cara" con las mujeres, es decir los tiempos que la maestra dispone para encontrarse con las mujeres en situaciones de enseñanza. La negociación sobre estos tiempos cobra relevancia porque son aquellos en que las mujeres estarían en relación directa con la maestra. La docente considera que la regularidad de los encuentros de enseñanza es lo que posibilita la apropiación de los contenidos escolares, es la presencia cotidiana de la maestra lo que resolvería las dificultades en el proceso de aprendizaje. Es por esto que se comunica con la inspectora de su zona para

plantear una organización horaria diferente: permanecer tres días en la escuela y dos días en la villa acompañando a las mujeres. Los miembros de la organización no intervienen en esta negociación entre la inspectora y la maestra pero acuerdan con este pedido ya que ellos tienen dificultades para mantener la regularidad de los encuentros por su situación laboral. La dificultad en establecer un horario en que asista la maestra esta en atender las posibilidades de los distintos vecinos de la villa. Las posibilidades se diferencian en relación al género, el horario en el caso de los hombres se vincula con los márgenes horarios que les dejaban sus actividades laborales fuera del hogar, en el caso de las de mujeres; vinculado por las tareas domésticas.

Pese la existencia de los programas organizados en modalidades semi presenciales y a distancia para la acreditación de nivel primario, la regularidad que implica en el desarrollo de la experiencia la presencia de una docente en el barrio es resaltada, tanto por la inspectora y la maestra como por los miembros de la organización, como un aspecto imprescindible para sostener el proceso de aprendizaje de las mujeres.

2.c Los procesos de negociación en torno al contenido

En el análisis de las observaciones, es posible reconocer las acciones que los sujetos ponen en juego para definir los contenidos que

se desarrollan en la experiencia. Estos procesos de negociación sobre los conocimientos se ponen en juego en los encuentros entre la educadora y las mujeres, y en las instancias evaluativas.

Los educadores se orientan para la selección de los contenidos utilizando el material del Plan FINES Primaria que les brinda la maestra del CENPA y diferentes manuales escolares (para niños) que ellos mismos consiguen. La maestra les indica a los educadores que desarrollen fundamentalmente los contenidos de lengua y matemática. Al ser quien acredita el aprendizaje de las mujeres, ella es quien delimita el contenido y la metodología a utilizar en las instancias evaluativas.

La maestra concibe al contenido escolar como un conocimiento neutral, que es posible diferenciar de perspectivas político ideológicas. Desde este posicionamiento, toma distancia de la propuesta de la organización a la que considera *muy política, social e ideológica*. La idea de “descontextualizar”, de mantener una “perspectiva más neutra”, da cuenta de una perspectiva liberal del conocimiento, fuertemente ligada a la tradición de la escuela pública. Desde esta perspectiva, la escuela encuentra su cometido en el compromiso con la distribución del conocimiento escolar y “recupera la función homogeneizadora de la escuela, buscando reducir la brecha educacional existente. El discurso adoptado enmascara el hecho de que se trabaja con el currículo hegemónico. En esta dirección no se entiende la

educación como comprometida en una lucha de significados, sino como territorio neutral, transmisor de conocimientos científicos válidos universalmente” (Brusilovsky y Cabrera, 2008: 240).

La maestra se distancia de la propuesta de la organización, en tanto desde su perspectiva, en las prácticas educativas que la organización coordina la presencia de aspectos políticos ideológicos distorsiona la función que la escuela debe desempeñar. En este sentido, propone diferenciar las actividades escolares de aquellas “actividades sociales” que la organización realiza en la villa.

2. c.a Entre la educadora y las mujeres

En el acompañamiento de los encuentros que se realizan en la villa, observamos que la educadora introduce algunas discusiones y conceptos referidos a problemáticas sociales, que no ingresan como contenido a evaluar. Estos contenidos que incorpora en su propuesta de enseñanza los recupera desde su propia trayectoria como profesora de historia y militante: remite a la historia de referentes políticos y sociales y a las nociones de conflicto y organización social.

El trabajo sobre estas temáticas generalmente queda en un segundo plano ante la premura por la evaluación y la focalización en los contenidos que plantea priorizar la maestra. En una ocasión, en un “encuentro de repaso” que realizan un momento antes de la

evaluación, leen en voz alta un cuento que trata sobre el desalojo de villas; en mitad de la historia una de las mujeres interrumpe la lectura para expresar las similitudes que el cuento tiene con la propia villa, al finalizar la lectura ella y otra de las mujeres vuelven a expresar la misma idea. La educadora hace un breve comentario afirmando lo que dicen las mujeres y retoma el análisis gramatical del texto, que es lo que ingresa como contenido a evaluar. La educadora, que es quien intenta ingresar al espacio debates políticos, al mismo tiempo focaliza la atención en los contenidos de la evaluación, que como decíamos, remiten a las áreas de Lengua y Matemática.

Las dificultades de los procesos organizativos, los centros clandestinos de detención y la dictadura, los procesos de desalojo en tanto parte de proyectos urbanísticos y políticos, las elecciones nacionales, provinciales y municipales, etc. son temáticas que podemos reconocer en las actividades y en los diálogos cotidianos que se desenvuelven en la villa entre los miembros de la organización y los vecinos. Sin embargo, no las encontramos en los encuentros con las mujeres. Mencionamos particularmente estas temáticas en tanto forman parte de la formación académica de los educadores. Como egresados del profesorado en historia, cuentan con herramientas de las ciencias sociales para abordar estas temáticas, sin embargo, aun estando presentes en las actividades que

proponen, no se les da un abordaje en el propio espacio educativo.

Las mujeres que participan de la experiencia también ponen en juego acciones para definir los contenidos que se desarrollan en estos encuentros. Intervienen en la asignación de tiempos a cada temática, en la selección de tareas que hacen junto a la educadora y aquellas que realizan como “tareas” en su casa, y en la selección de los contenidos que se trabajan.

Las mujeres en algunas ocasiones interpelan a la educadora por algunas áreas de contenidos que no están siendo trabajadas en profundidad en los encuentros. Identifican cuales son los conocimientos escolares, tanto por su propia trayectoria escolar como por el acompañamiento que realizan de la escolarización de sus hijos. La educadora no prioriza estas áreas de contenido, sino que le asigna un tiempo menor a esas áreas y prioriza lengua y matemática por los acuerdos que realizan con la maestra.

Las mujeres cuando se refieren a lo que ellas saben, en general remiten a lo que han aprendido a través de la experiencia escolar, sea propia o en el acompañamiento de sus hijos. Esta significación de las mujeres no es arbitraria, el proceso de institucionalización de la escuela ha significado la demarcación de ciertos saberes como conocimientos válidos. Los saberes contruidos por fuera de este espacio legítimo de transmisión, no son considerados conocimiento, y mucho menos, contenido

escolar. Saleme (1997), sostiene que reiteradas veces se manifiesta una distancia, una “frontera artificial” entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano necesario para la población joven y adulta. Este último, constituye un saber pragmático, es decir, la “suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo” (Heller, 1977:317), un conocimiento necesario para la propia existencia y desenvolvimiento social. Por su parte, el conocimiento escolar se configura como un conocimiento sistemático, progresivo e indiscutible, que tipifica la realidad y delimita otras formas posibles de pensamiento.

Un último aspecto que mencionamos en relación con las acciones de las mujeres es que expresan algunos criterios que no son propuestos por la educadora. Ellas evalúan la experiencia y su propio proceso de aprendizaje, mencionando cuestiones vinculadas a la “prolijidad” de los cuadernos, el cuidado de los útiles y piden que los educadores corrijan las actividades realizadas en los cuadernos, etc. Estos criterios para evaluar la experiencia no son propuestos por la educadora sino que las mujeres utilizan sus propios criterios de valoración, probablemente contruidos a partir de su escolaridad y la de sus hijos.

2.c.b Entre los educadores y la maestra

Las exigencias de la docente con las mujeres se vinculan con las expectativas que ellas tienen

respecto a la acreditación del nivel primario: seguir una carrera terciaria, conseguir un trabajo, o finalizar como una satisfacción personal. Estas expectativas implican una negociación entre las mujeres y la docente por los contenidos que deben profundizar en la experiencia cada una de ellas. En función de su conocimiento del modo de trabajar de los distintos docentes del CENMA que funciona en el mismo edificio, la maestra prioriza contenidos de las áreas de lengua y matemática, sosteniendo que los docentes de estas áreas no son “flexibles” en la aprobación de los alumnos.

Por otra parte, sostiene que los contenidos que se incluyen en el área de ciencias sociales, implican saberes que las mujeres adquirieron a lo largo de su trayectoria y que usan constantemente en su vida cotidiana. Esta concepción respecto de los contenidos del área de Ciencias Sociales es compartida por los educadores. Este modo de abordaje de los temas en que los estudiantes *ya saben*, se puede reconocer en otras investigaciones en las que se plantean que los conocimientos cotidianos no son abordados desde las distintas disciplinas escolares, sino que ingresan y se mantienen como conocimiento cotidiano, sin plantearse ruptura epistemológica (Lorenzatti, 2009; 2010).

La maestra enfatiza la acreditación del nivel aún en los casos en que la finalización de la primaria no se articula ni con el mejoramiento de las condiciones laborales, ni con la prosecución de estudios formales. Ella destaca

la diferencia simbólica que implica la finalización de la primaria y por eso insiste en su acreditación. Estas consideraciones sobre el contenido necesario para las mujeres, se patentizan en los encuentros en la villa, aun sin que ella este presente en los mismos. No podemos dejar de considerar que si el objetivo de la experiencia es que el grupo de mujeres finalice la escuela primaria, quien define las características de la evaluación cobra un papel determinante en las prácticas cotidianas. La maestra controla directamente los contenidos y modos de presentación a través de las modificaciones que realiza del instrumento de evaluación que proponen los educadores. El instrumento evaluativo consiste siempre en una serie de consignas a realizarse de manera escrita e individual. Por muy natural que parezca, esta forma de evaluación potencia el trabajo sobre determinados contenidos por sobre otros que podrían estar desarrollándose oralmente en los encuentros.

Para acordar la temática y los recursos utilizados en la evaluación, los educadores construyen una propuesta de evaluación sobre las áreas convenidas a la que la maestra propone modificaciones que se vinculan generalmente con el tipo de texto a utilizar. Para fundamentar estas modificaciones la maestra utiliza argumentos didácticos, por ejemplo la extensión o complejidad de los textos. Los educadores aceptan estos argumentos didácticos, y modifican el instrumento evaluativo en función de ellos. Si

bien, la maestra al proponer estas modificaciones atiende a razones metodológicas, entendemos que en la propuesta de estas reformas subyace su concepción del conocimiento. Es decir, propone cambiar los textos que considera “políticos”, por otros más “neutrales”.

Más allá de este condicionante que supone el instrumento evaluativo para la práctica educativa en la villa, los educadores valoran el margen de autonomía que supone el coordinar los encuentros en ese espacio. En este sentido, resaltan la posibilidad de incorporar en los encuentros material didáctico específico que ellos construyen o que seleccionan; en estos materiales incorporan nociones vinculadas a las problemáticas de la villa, y a algunas de las actividades que la organización realiza en ese territorio.

La inspectora valora positivamente alguno de los textos utilizados para el desarrollo de las actividades y plantea una perspectiva más cercana a la que propone la organización: mantener como objetivo la finalización de los estudios de las mujeres pero incorporando algunos contenidos y recursos que no son generalizados en las aulas de adultos. Por otra parte, propone el abordaje integral del conocimiento, incorporando las áreas de ciencias sociales, naturales, matemática y lengua. Esta propuesta difiere del modo en que la organización y la maestra acuerdan desarrollar los contenidos. Como decíamos antes, priorizan lengua y matemática y

prácticamente no abordan contenidos de las otras áreas.

Las diferencias de perspectivas de la inspectora y la maestra en relación al conocimiento da cuenta que la organización no se relaciona con individuos homogéneamente constituidos como “representantes del estado”, sino con sujetos sociales, políticos concretos. Las posibilidades de contemplar estas diferencias permiten complejizar el análisis de las relaciones que se constituyen entre la escuela y las organizaciones sociales.

3. Algunas reflexiones finales: ejes transversales en los procesos de negociación

Iniciamos nuestro estudio preguntándonos por la “articulación” entre organizaciones sociales y escuela por ser éste un término utilizado en diferentes políticas educativas actualesⁱⁱⁱ; esta noción de “articulación” permeaba nuestras interpretaciones hacia una mirada dual, en una relación entre dos actores como bloques homogéneos en su interior y con objetivos explícitos y compartidos lo que dificultaba la incorporación al análisis de la multiplicidad de sujetos y condiciones que definían la experiencia.

En el transcurso de la indagación empírica y teórica pudimos reconocer que estos procesos de articulación entre organizaciones sociales y escuela están signados por diferentes acciones de los sujetos que van constituyendo procesos de negociación que implican tensiones,

acuerdos, controles, resistencias y legitimaciones (Mercado: 1995, 1997). En los procesos de negociación se dirimen constantemente contenidos sociales diferenciales para cada uno de los sujetos que generalmente no son explícitos sino que permanecen encubiertos en las propias prácticas. En las prácticas cotidianas de estos sujetos, la negociación se resuelve no solo en el ejercicio del control sino que implican un permanente ejercicio de formas de legitimación. En este sentido el concepto de procesos de negociación nos permitió trascender la mirada dicotómica y totalizante de la experiencia (escuela como un todo vs organización social como un todo) y abordar la diversidad de sujetos y acciones que delimitaban la experiencia y los sentidos implícitos de estas. Son los sujetos quienes desarrollan las acciones que definen la negociación desde sus condiciones particulares, desde su “pequeño mundo”; son las condiciones sociales, políticas y educativas que caracterizan la posición de los sujetos en el campo social, las que alumbran parcialmente sus acciones y los sentidos que para cada uno tienen.

A partir del análisis de los procesos de negociación que materializan la relación entre la organización y el CENPA, construimos dos dimensiones globales que atraviesan la totalidad de estos procesos: la acreditación de lo aprendido por las mujeres en los encuentros en la villa y el lugar de mediación que ocupa la organización.

La primera dimensión que mencionamos, es la *acreditación oficial*, entendida como el reconocimiento estatal de que un sujeto se ha apropiado de determinados conocimientos, hábitos y habilidades. En nuestro caso, esta acreditación se materializa en la certificación del nivel primario.

El objetivo en esta experiencia es que las mujeres acrediten la educación primaria en un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos, y quien las evalúe y acredite sea la maestra del CENPA. Esta intencionalidad es compartida por todos los sujetos, delimitando las acciones que desarrollan. Este objetivo sitúa a los sujetos en el marco del sistema educativo estatal, dado que la potestad de acreditar se concentra en el Estado.

En la relación entre los miembros de la organización y la docente, ésta última es quien ocupa una posición de privilegio, en tanto tiene la posibilidad de acreditar el proceso de aprendizaje de las mujeres, delimitando los contenidos a enseñar. Por su parte, la organización acepta acuerdos que en ocasiones se contradicen con algunas de sus propuestas. Destacamos, sin embargo, que estas diferencias no generan tensiones ni entre la maestra y la organización, ni al interior de la propia organización, en tanto el objetivo que ésta prioriza y le da sentido a la experiencia es la acreditación. Esta acreditación no pretende disputar los criterios evaluativos instituidos ni quien ejerce la autoridad de certificar los aprendizajes de las mujeres.

Particularmente la evaluación es una instancia en que estas posiciones, desiguales, se expresan. Las evaluaciones efectivizan la posibilidad de la acreditación, por lo que se tornan instancias definitivas de la experiencia.

Como planteamos, en las negociaciones entre la organización y la docente el lugar donde se realiza la evaluación no es objeto de negociación: las evaluaciones se realizan en el espacio de la escuela. Si bien la villa puede ser un espacio de enseñanza, en última instancia el lugar donde se legitiman los conocimientos es la escuela. La delimitación de la frontera, real y simbólica, de los espacios legítimos de educación deviene del proceso mismo de institucionalización de la escuela, tal como lo reconocen diversos autores (Varela y Álvarez Uria, 1991; Trilla, 1999). “La institucionalización de un espacio para una función única y exclusiva, se corresponde con la negación del resto para tal función (...) La escuela es por definición un lugar aparte; asumir una posición contradictoria a ello, representaría, en última instancia, su negación” (Trilla, 1999: 35). La apertura al reconocimiento de otros espacios educativos supone tensionar la construcción misma de la escuela como espacio legítimo de transmisión del saber. El lugar en donde reconocer y acreditar los conocimientos de las mujeres debe ser la escuela.

La evaluación, como cristalización de la acreditación, se expresa también en la delimitación de los contenidos. Si la maestra da lugar a la “autonomía” de las prácticas

educativas en la villa, la evaluación es objeto de control directo: se revisan textos y actividades y se proponen modificaciones. Desde sus distintas trayectorias educadores y docente tienen perspectivas diferentes de conocimiento, sin embargo en el modo de trabajar los contenidos no se reconocen diferencias. La acreditación nuevamente es lo que define la práctica en la villa.

Esta organización prioriza la acreditación por sobre las posibilidades de desarrollar prácticas educativas autónomas, a diferencia de otras experiencias educativas desarrolladas por organizaciones sociales en las que la tensión principal se juega entre la demanda de acreditación oficial y la autonomía de sus prácticas pedagógicas. En estos casos “la educación aparece como un elemento estratégico en las luchas sociales de estos movimientos por la autonomía, a través del fortalecimiento.

de la capacidad crítica para comprender las condiciones sociales objetivas en las que se encuentran inmersos, de la capacidad de organización colectiva y del diseño de proyectos de emancipación” (Gluz, 2009: 236). En el caso que analizamos en cambio, reconocemos un distanciamiento entre la práctica educativa y los procesos de organización y objetivos de transformación social. La práctica educativa no se inserta como un espacio que permita reflexionar sobre los problemas a los que la organización y la villa se enfrentan.

La segunda dimensión que identificamos atraviesa los procesos de negociación es el lugar de **mediación** que ocupa la organización.

Las negociaciones que se desarrollan en la experiencia se encuentran siempre mediadas por los miembros de la organización. Si bien la participación de las mujeres es lo que le da sentido a estas prácticas educativas, no participan directamente de ninguna de las negociaciones que desarrollan con la docente. Este lugar de mediación de la organización no es exclusivo de las prácticas educativas que analizamos, podemos reconocer este modo de vinculación en diferentes actividades que emprende y en el lugar que ocupan ante otras instituciones.

En el caso de la experiencia que analizamos, y tal como plantea Quiros (2009), las mujeres de la villa interpelan directamente a la organización y no al estado, por el cumplimiento de la escolaridad. Es con la organización también que se sienten comprometidas. Esta organización no cuenta con recursos económicos significativos, sino que pone en juego el capital social y cultural de sus miembros para mediar con las instituciones.

Pese a la persistencia que encontramos en la mediación de la organización, resulta interesante plantear que ante las problemáticas de esta experiencia, los miembros de la organización se remiten directamente a la maestra, y en ningún momento se dirigen a instancias superiores de la estructura escolar. No utilizan en estas ocasiones las estrategias

que utilizan en otras situaciones, no se dirigen directamente a las autoridades ministeriales como en otras situaciones de conflicto. Los motivos de estas diferencias en las estrategias de mediación pueden vincularse con la apropiación diferencial de los saberes en relación al derecho a la EDJA y las prácticas instituidas en la modalidad.

En este caso, es la maestra quien se ha apropiado de los saberes respecto de las normativas y prácticas que se desarrollan en la modalidad, a diferencia de los educadores que las desconocen. Este desconocimiento no se remite solamente a cuestiones administrativas, sino que se asocia además a la debilidad del reconocimiento de la EDJA como derecho garantizado por el estado. La noción de educación básica obligatoria como derecho garantizado por el estado es, en general, reconocida cuando se dirige a niños y adolescentes. Sin embargo en la educación de adultos, este reconocimiento se diluye. Las mujeres que participan de la experiencia, reclaman en la escuela por la escolaridad de sus hijos, y sin embargo no lo hacen para su propia escolaridad.

Analizar el modo en que se construyen cotidianamente las relaciones entre organizaciones sociales y escuelas, contribuye a pensar estrategias que fortalezcan este vínculo, y políticas destinadas a la finalización de los estudios escolares de jóvenes y adultos, en tanto su exclusión de la escolaridad es la vulneración de un derecho básico.

4. Bibliografía

- Brusilovsky, Silvia y Cabrera, Eugenia** (2008) "Orientaciones Políticas de las prácticas de Educación de Adultos". En Elizalde, R y Ampudia, M (comp.) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e Historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Buenos Libros
- Caiso, Lucía y García, Javier** (2010) "Estado y Experiencias Educativas en movimientos sociales urbanos: configuración de un campo de disputa y negociación permanente" ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. *Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social*. Córdoba.
- Elizalde, Roberto y Ampudia, Marina** comp. (2008) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Buenos libros.
- Finnegan, Florencia** (2009) *Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. En <http://www.oei.es/idie/EducacionPopular.pdf>
- García, Javier** (2011) *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos Populares" y Estado*. Tesis de Maestría en Antropología, U.B.A. Buenos Aires.
- Heller, A.** (1997) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Gluz, Nora** (2009) "De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales." En Myriam Feldfeber Comp. *Autonomía y Gobierno de la Educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Lorenzatti, María del C.** (2010) *Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos*. Centro

de Investigaciones "María Saleme de Burnichon",
Córdoba: F.F.yH. U.N.C.

_____ (2009) *Conocimientos,
prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita
de adultos de baja escolaridad*. Tesis de Doctorado
en Cinecias de la Educación. F.F.y H. U.N.C. Córdoba.

Mercado, Ruth (1997) *La educación primaria
gratuita, una lucha popular cotidiana*, México: Serie
DIES Tesis CINVESTAV Centro de Investigación y de
Estudios Avanzados del Instituto Politécnico
Nacional.

_____ (1995) "Procesos de negociación
local para la operación de las escuelas". En Rockwell
Coord. *La Escuela Cotidiana*, México: Fondo de
Cultura Económica.

Michi, Norma (2008) *Movimientos Campesinos y
Educación. Estudio sobre el Movimento dos
Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimento
Campesino de Santiago del Estero- VC*. Tesis de
Doctorado Filosofía y Letras. U.B.A. Buenos Aires.

Quiros, Julieta (2009) "Política e economia na ação
coletiva: uma crítica etnográfica às premissas
dicotômicas" S/D

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

Sirvent, M. y otros (1999) "La situación de la
Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina",
disponible en:
[http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1812t.
PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1812t.pdf), con acceso el 01/06/2011.

Sverlick, Ingrid; Costas, Paula (2008) *Las luchas de
los movimientos y organizaciones sociales por el
derecho a la educación en América Latina* en Gentili,
P y Sverlick, I (compiladores) "Movimientos sociales
y derecho a la educación: cuatro estudios", Buenos
Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Trilla, Jaume (1999) "Ensayos sobre la escuela. El
espacio social y material de la escuela", Barcelona:
Laertes S.A. de Ediciones.

Varela, Julia y Álvarez Uria, Fernando (1991) La
maquinaria escolar en "Arqueología de la Escuela",
Madrid: Ed. La Piqueta.

Zibechi, Raúl (2005) La Educación en los
Movimientos Sociales. Programa de las Américas
Silver City. NM: Internacional Relations Center. Con
acceso directo en
[http://www.americaspolicy.org.citizen-
actio/focus/2005](http://www.americaspolicy.org.citizen-actio/focus/2005).

Notas

ⁱ Los Centros Educativos de Nivel Primario de Adultos
son de origen nacional, surgen en 1965 como
Campaña de Alfabetización, dependiente de la
Dirección Nacional de Educación de Adultos y luego
se asimila al Sistema Educativo Formal a partir del
año 1980, cuando se realiza el traspaso de las
escuelas nacionales a las provincias, durante el
gobierno militar. Organizativamente, se sostienen
con un solo maestro, quien esta a cargo de todos los
ciclos y las distintas tareas administrativas, docentes
y de limpieza. Son de modalidad presencial, y
funcionan de lunes a viernes y generalmente en
horario nocturno, sin embargo pueden modificar su
horario de funcionamiento si la demanda de los
alumnos así lo requiere.

ⁱⁱ Además del problema concreto del espacio donde
realizar las actividades, para la organización la
decisión de construir el salón se sostiene desde una
necesidad del orden de lo simbólico; los miembros
de la organización, que no viven en la zona, necesitan
construir por otro medio su pertenencia a la villa

ⁱⁱⁱ Como la Ley Nacional de Educación N° 26.206, el
Documento Base Educación Permanente de Jóvenes
y Adultos y el Plan Nacional de Alfabetización:
Encuentro.