

**ESCUELA PÚBLICA DE GESTIÓN SOCIAL EN LA
PROVINCIA DEL CHACO: UNA ALTERNATIVA
PEDAGÓGICA CON PERSPECTIVA DE DERECHOS**

ESCOLA PÚBLICA DE GESTÃO SOCIAL NA PROVÍNCIA DE CHACO:
UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA COM PERSPECTIVA DE DIREITOS

PUBLIC SCHOOL OF SOCIAL MANAGEMENT IN THE PROVINCE OF
CHACO: A PEDAGOGICAL ALTERNATIVE WITH A RIGHTS
PERSPECTIVE

DOI: 10.22481/rbba.v12i01.12646

Norma Elena Bregagnolo
Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-0373>
Dirección electrónica: normaebregagnolo@comunidad.unne.edu.ar

Melina Gonzalez
Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8550-2153>
Dirección electrónica: gmelina76@gmail.com

Mayra Elena Valussi
Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0022-1186>
Dirección electrónica: valussimayra2@gmail.com

RESUMEN

Presentamos en este escrito avances de una investigación que se realiza de manera articulada con acciones de docencia y extensión, pondremos en discusión rasgos y peculiaridades del hacer escuela del Jardín de Infantes de una Escuela Pública de Gestión Social de la ciudad de

Publicado sob a Licença Internacional – CC BY-NC-SA 4.0

ISSN 2316-1205	Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina	Vol. 12	Num.1	Jun/2023	p. 157-175
----------------	--	---------	-------	----------	------------

Resistencia, Chaco, Argentina. Desde esta modalidad la escuela asume un formato de “alternativa” pedagógica en el marco de su proyecto fundacional, donde se asume como anticapitalista, antiimperialista y actualmente como antipatriarcal. Se priorizan los derechos de las niñas, sosteniendo como “valor fundamental a la educación, en todos sus niveles, el trabajo como sinónimo de dignidad y el respeto por los valores de la humanidad ante la adversidad”, de esta manera se fortalece, genera formas de auto – organización, de autogobierno. La metodología es de tipo etnográfica, fue realizada con observaciones participantes y entrevistas en profundidad a actores escolares. La publicación se inscribe en el Proyecto de Investigación Estudios de procesos de construcción de ciudadanía en el nivel universitario e inicial, desde perspectivas epistemológicas latinoamericanas – Grupo de investigación consolidado Formación Docente y Educación Infantil – FODEI – SGCyT – UNNE.

Palabras claves: Educación Infantil. Derechos. Gestión Social.

RESUMO

Apresentamos neste trabalho avanços de uma pesquisa que se realiza de forma articulada com ações de ensino e extensão, discutiremos características e peculiaridades do fazer escolar na Educação Infantil de uma Escola Pública de Gestão Social na cidade de Resistencia, Chaco, Argentina. A partir desta modalidade, a escola assume um formato pedagógico “alternativo” no quadro do seu projeto fundador, onde se assume como anticapitalista, antiimperialista e atualmente como antipatriarcal. Os direitos das crianças são priorizados, eles mantêm a educação como um "valor fundamental, em todos os níveis, funcionam como sinônimo de dignidade e respeito aos valores da humanidade diante da adversidade", desta forma é fortalecido, é gera formas de auto-organização, auto-governo. A metodologia é etnográfica, foi realizada com observações participantes e entrevistas em profundidade com atores escolares. A publicação faz parte do Projeto de Pesquisa Estudos dos processos de construção da cidadania na universidade e nível inicial, a partir de perspectivas epistemológicas latino-americanas - Grupo de Pesquisa Consolidado Formação de Professores e Educação Infantil - FODEI - SGCyT - UNNE.

Palavras chave: Educação Infantil. Direitos. Gestão Social.

ABSTRACT

In this text, we present the progress of a research project that is being carried out in conjunction with teaching and outreach activities. We will discuss the characteristics and peculiarities of the educational practices of a kindergarten in a public social management school in the city of Resistencia, Chaco, Argentina. From this perspective, the school assumes an "alternative" pedagogical format within its foundational project, where it is characterized as anti-capitalist, anti-imperialist, and currently as anti-patriarchal. The rights of children are prioritized, with "education at all levels, work as a synonym for dignity, and respect for the values of humanity in the face of adversity" being held as fundamental values. In this way, the school strengthens and generates forms of self-organization and self-government. The methodology used is ethnographic, based on participant observations and in-depth interviews with school actors.

The publication is part of the Research Project "Studies of processes of citizenship construction in the university and early childhood levels, from Latin American epistemological perspectives" - Consolidated Research Group Teacher Training and Early Childhood Education.

Keywords: Childhood Education. Human Rights. Social Management.

CARACTERIZACIÓN DE LA MODALIDAD DE ESCUELAS DE GESTIÓN SOCIAL EN ARGENTINA

Las Escuelas de Gestión Social son espacios educativos públicos y no arancelados que surgen a partir del impulso de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos, fábricas y empresas recuperadas, que buscan garantizar un derecho humano fundamental como es el acceso a una educación de calidad en sectores que han sido vulnerados. Las Escuelas de Gestión Social nacen como respuesta político-pedagógica de sectores sociales afectados por el desmembramiento del tejido social que produjo el neoliberalismo de la década de los 90' y luego de la crisis de 2001 en Argentina. Durante esta crisis se produjo un aumento poblacional

en las grandes ciudades, donde algunas familias de pueblos del interior se trasladaron a centros urbanos, otras que vivían en la zona céntrica de las ciudades, ante la imposibilidad de cubrir necesidades básicas vendían sus casas o dejaban de alquilarlas; así se fueron conformando los asentamientos poblacionales en la periferia de las ciudades, en este caso de Resistencia, Chaco, al igual que ocurrió en otros lugares del país.

En Argentina y América Latina, desde mediados de la década de los setenta, la mayoría de los países presentaba en sus economías estancamiento de la producción, crecimiento de los niveles de inflación y profundización del endeudamiento externo. En el marco de esta crisis, desde los organismos internacionales de crédito hegemónicos (Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial) se formularon propuestas de políticas económicas sentando las bases para un proceso de desregulación económica y de reestructuración del Estado.

Estas políticas fueron implementadas por Argentina, así como en otros países de la región, a través de un paquete de leyes entre las que se pueden mencionar: la Ley de Reforma del Estado N° 23.696ⁱ y la Ley de Emergencia Económica N° 23.967ⁱⁱ.

En el contexto del ajuste económico establecido, las clases trabajadoras se vieron en la necesidad de reformular la relación entre la familia y el trabajo: la reducción de la participación masculina en el mercado de trabajo (producto de la creciente desocupación) obligó a muchas mujeres a insertarse en el mismo. De esta situación emergió una nueva necesidad: el cuidado de los niños y de las niñas durante el horario de trabajo.

Como una de las alternativas a esta problemática surgen los Servicios Educativos de Gestión Social que están gestionadas por movimientos sociales, organizaciones políticas, sindicales, cooperativas, bachilleratos populares u otros tipos de organizaciones civiles que se organizan en forma colectiva/comunitaria y autogestionada, con el interés compartido de contribuir a una transformación educativa para la sociedad.

Estas instituciones son creadas a través de distintas experiencias de organización, consisten en espacios educativos públicos y no arancelados que, como menciona Torres Castillo, a través de “prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación tienen como objetivo contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad”. La prioridad es atender a una población altamente vulnerada, situada mayormente en zonas periféricas de la ciudad, en función de sus “intereses y visiones de un futuro en un horizonte emancipador.” (2016, p. 16 - 17).

En el marco del Congreso Pedagógico de la Provincia del Chaco, realizado en el año 2020, (2020, p. 1 y 2) se recupera del Manifiesto de la Asociación Civil de Educación de Gestión Social lo siguiente:

se concibe como Educación Pública y no pretende reemplazar ni competir con la Educación de Gestión Estatal a la que considera como un derecho de todos y todas, así como una obligación ineludible del Estado, propendiendo a su mejora y ampliación continua, sacándola del lugar de control y reproducción social que se le ha asignado tradicionalmente y poniéndola al servicio de la transformación social.

La educación de gestión social fue incluida como una modalidad diferente a la de gestión estatal y a la de gestión privada en la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, entendiendo a la misma como modalidad transversal de gestión, que abarca todos los niveles y modalidades del sistema educativo, favoreciendo la viabilización de acciones educativas integrales que atiendan necesidades complejas y/o diferenciales de la vida social, cultural y/o económica, tanto en instancias formales como no formalizadas.

El carácter popular de la gestión social se logra mediante la incorporación de las y los actores sociales con perfiles idóneos para llevar adelante proyectos transformadores y emancipatorios. Para dicha tarea, las escuelas de gestión social desarrollan metodologías de trabajo colaborativo considerando las características geográficas territoriales donde se encuentra inserta la institución. Así también realizan las innovaciones y transformaciones pedagógicas pertinentes con el objetivo de garantizar la inclusión y permanencia de niñas, niños, jóvenes y adultos estudiantes en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

En otras palabras, este modelo de institución tiene su nacimiento a razón de las demandas de diferentes contextos en los cuales se encuentran inmersos a efectos de brindar respuesta y garantizar un derecho indelegable como lo es el acceso a la educación.

En ese sentido la República Argentina por Ley 23.849 promulgada el 16 de octubre de 1990, adhirió a la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, así como la legislación que a partir de allí rige para nuestro país ha implicado un cambio de paradigma de importancia superlativa en las relaciones de las personas adultas con las niñas y los niños. El pasaje de ser objeto de tutela a ser sujeto de derechos no sólo no se ha concretado en las relaciones cotidianas, sino que, en algunos aspectos se ha profundizado la invisibilización de niños y niñas, en sus diversas

realidades, situación que se agudiza en la Región Nordeste de nuestro país que es una de las más castigadas.

En sintonía con este marco desde la perspectiva de derechos, la Ley Nacional de Educación N° 26206 en su ART. 3° expresa:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

En esta línea la Resolución N°33/07 del CFE -Consejo Federal de Educación- del Ministerio de Educación de la Nación, a los efectos de tratar sobre el modelo de escuelas de gestión social se alude que las mismas:

...tienen como característica central la gratuidad de los servicios que prestan y el haber sido creadas para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social. Se destaca que, si bien muchas de estas unidades educativas orientan su trabajo a poblaciones en condiciones de pobreza, esto no constituye una característica excluyente, pues también pueden estar dirigidas a otros grupos socialmente vulnerables... se las visualiza como espacios de inclusión social con un fuerte acento en los aspectos comunitarios y en su capacidad de generar innovaciones en las formas de gestión, para garantizar la permanencia de la población en el sistema educativo (...) se trata de escuelas que, por las características de su situación geográfica y por la matrícula que atienden, buscan desarrollar metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de los territorios en los que se insertan... al ser instituciones que contienen efectivamente a sus alumnos, necesitan adecuar sus modelos a diferentes tipos de realidades, evitando de este modo la deserción y el desgranamiento escolar. (Res. N°33/07 - CFE - MEN).

Por consiguiente, esta inquietud por la temática sobre inclusión social en la educación toma su significatividad de manera específica respecto a la tarea que allí se realiza, la cual en su práctica trasciende el espacio áulico. Es decir, se extiende a otros espacios más allá del ámbito institucional educativo. Y, asimismo, materializa un despliegue de diversas estrategias para abordar problemáticas de diversas índoles respecto al alumnado que en ellas asisten. Estas estrategias muchas veces poco tienen que ver con el trabajo estrictamente pedagógico/áulico, sin embargo, resultan ser un condicionante para la permanencia y egreso de los grupos de alumnas y alumnos que asisten a las escuelas de gestión social.

ESCUELA PÚBLICA DE GESTIÓN SOCIAL N°1 “SEGUNDO DAVID PERALTA “MATE COSIDO”: SÍNTESIS DE SUS INICIOS Y PROCESOS

En la provincia del Chaco la Legislatura sancionó en el año 2010 la Ley Provincial de Educación 1887-E (antes Ley N° 6991), desde políticas de derecho e inclusión incorporó a las instituciones de gestión social y cooperativa, por un lado, y la comunitaria indígena por otro, como dos nuevas modalidades de administración de las instituciones educativas:

En su artículo 6° esta norma consolida el carácter subsidiario entre el Estado y las organizaciones socio-comunitarias en el plano educativo, al señalar que “(...) son responsables de las acciones educativas el Estado Provincial, el Estado Nacional, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente, las organizaciones de la sociedad, los pueblos indígenas y la familia”. Desde aquel momento y progresivamente, una diversidad de movimientos y organizaciones sociales, políticas y /o sindicales comenzaron a requerir la autorización para establecer “escuelas públicas de gestión social” (EPGS). Así, la primera de ellas se conformó en el año 2012 con el nombre de “Héroes Latinoamericanos” y fue creada a instancias del Movimiento Territorial de Liberación (MTL). (AGUIRRE, E.G., 2020, p. 138).

El Jardín Maternal y de Infantes de la Escuela Pública de Gestión Social N°1 “Héroes Latinoamericanos” (EPGSN°1) surge como parte de las luchas y resistencias de un movimiento social, conformado por familias desplazadas de sus lugares de origen debido a la crisis socio-económica de los años 90´ (S. XX) que los llevó a organizarse y luchar por nuevos territorios, a partir de fundamentos que han permitido que su organización y concreción se asienten en el “derecho” como un valor fundamental.

La EPGS N°1 “Héroes Latinoamericanos” se encuentra emplazado en el Barrio “Segundo David Peralta Mate Cosido”, ubicado en la zona suroeste de la ciudad de Resistencia, Chaco en la chacra N° 136, entre Ruta Nacional N°11 km 1000 y Av. Mac Lean por un lado y Av. Malvinas Argentinas y Canal 16 por otro; desarrolla su tarea a dos cuadras del Centro Comunitario, donde funciona la Escuela Primaria, Secundaria y la Escuela de Oficios. El nombre del barrio es significativo y es parte de la identidad de la comunidad por la historia de lucha y resistencia a partir de la cual se constituye. Segundo David Peralta “Mate Cosido” es el nombre de un campesino, “bandido rural” que buscaba justicia robando a terratenientes para repartir entre los más necesitados, por lo cual era considerado un referente y un héroe. El apodo “Mate Cosido” tiene que ver con una cicatriz que tenía en la cabeza, cabe mencionar que “mate” es utilizado en esta zona como sinónimo de cabeza.

Este grupo social conformado por miembros del Movimiento Territorial de Liberación (MTL), sostiene como valores fundamentales: “la educación, en todos sus niveles, el trabajo como sinónimo de dignidad y el respeto por los valores de la humanidad” (MOLODEZKY, 2012). El derecho a una vida digna en toda su plenitud implicó en primer lugar la lucha por la construcción de su vivienda, y luego la organización de la escuela, el jardín maternal y de infantes, la sala de primeros auxilios, la comunicación, el transporte, entre otros.

Una de las particularidades que acompañan a este grupo poblacional se encuentra en la conformación de los núcleos familiares, que también están constituidos por grupos numerosos de hijos e hijas. En su mayoría son mujeres “jefas de familias”, que trabajan en cooperativas de viviendas y de saneamiento ambiental.

Cristina Cantero, Coordinadora Pedagógica de la EPGN N°1 expresa el MTL “decide la construcción o la instalación de la institución escolar, porque necesita que cada uno de los habitantes de este barrio se forme políticamente, y la forma de incluirlos y formarlos es a través de la escuela”.

En sus inicios en el año 2005, el jardín fue anexo al Jardín de Infantes N° 154 del Barrio Vial, consiguiendo su autonomía en el año 2012 (Resol. N°2746/12 – MECCyT). Actualmente las niñas y los niños que asisten al Jardín Maternal y de Infantes de la EPGSN°1 provienen del Barrio “Segundo David Peralta Mate Cosido”, donde se encuentra la EPGSN°1, y además de los Barrios “29 de agosto”, “Bettina Vázquez”, “Las Palmeritas”, “San Expedito” y “Las Palmeras”.

El Jardín cuenta con una directora, once docentes, una portera y cinco mujeres auxiliares que integran el MTL. Con respecto a su organización, la institución cuenta con una sala de 5 años y 4 salas integradas de 3, 4 y 5 años, en el turno mañana y en el turno tarde, con una sala de 5 años y otra integrada de 4 y 5 años, en los últimos años la demanda mayor es de niñas y niños en edad de Jardín de Infantes, por lo que las salas de Maternal están cubiertas por niñas y niños de 3, 4 y 5 años.

En este ciclo lectivo 2023 hay 170 niñas y niños, quienes tienen una asistencia intermitente, con el 2% de inasistencias prolongadas (60 días aproximadamente) debido a que las familias en situación de vulneración social, migran por razones laborales, particulares o, en el menor de los casos, situaciones conflictivas vinculadas a la ley.

Es necesario considerar que la “función social” en una Escuela de Gestión Social, tiene que ver directamente con el modelo e impronta institucional, como bien se menciona en la descripción de la temática seleccionada, como menciona la referente del MTL y Coordinadora Pedagógica Cristina Canteros:

El carácter popular de la gestión social se logra mediante la incorporación de las y los actores sociales con perfiles idóneos para que lleven adelante proyectos transformadores y emancipatorios. Para dicha tarea, las escuelas de gestión social desarrollan metodologías de trabajo según las características geográficas donde se encuentra inserta la institución, como así también realiza las innovaciones pedagógicas pertinentes con el objetivo de garantizar la inclusión y permanencia de los jóvenes y adultos estudiantes en el sistema educativo.

Así la institución despliega diversas estrategias que tienen que ver específicamente con la vinculación con el medio y la comunidad, con el fin de contribuir a la mejora de la calidad de vida, no solo de los estudiantes sino de las familias y la comunidad total a la que se pueda alcanzar.

Entre las historias compartidas en la entrevista, comenta:

...tenemos chicos de la escuela que viven solos, que son dos o tres jóvenes, estudiantes, que dejaron sus casas, tienen 14 y 15 años, y les conseguimos una casa en el barrio, de modo que están viviendo. Y cuando terminamos el almuerzo siempre queda algo así que les hacemos una reserva para que ellos se lleven para la cena, porque acá desayunamos, almorzamos, merendamos, hasta ahí. Entonces, estos jóvenes que viven solos no tienen mayores vínculos con ellos, entonces se van agrupando. (...) Estamos haciendo una rifa, estamos juntando plata los docentes para ayudar a ampliar esa casa porque este joven vive en una casa que tiene una sola habitación: una habitación, cocina/comedor y el baño, entonces vamos a ampliar para que haya lugar.

RECORRIDOS Y HACERES COMPARTIDOS ENTRE EL JARDÍN DE INFANTES DE LA ESCUELA PÚBLICA DE GESTIÓN SOCIAL N°1 “HÉROES LATINOAMERICANOS” Y LA FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

En el año 2011 se realiza un primer encuentro del que participan miembros del MTL, directivos y docentes del jardín y docentes de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Allí coincidimos en que lo que iniciemos sería de manera colaborativa y participativa, a partir de acuerdos y consensos. También desde el equipo vislumbramos el camino de aprendizajes que nos abría este territorio

con sus actores. Esto fue clave para fortalecer el diálogo y la confianza que se fueron nutriendo en el trayecto recorrido.

De esta manera la problemática de investigación fue construida en forma colaborativa en el territorio, a partir de lo “situacional”, con el protagonismo de los propios actores. En este sentido desde el equipo concebimos al docente como productor de conocimiento en acción, por lo tanto, los procesos de investigación, de docencia y de extensión se imbrican, potenciándose mutuamente.

En la línea de trabajo que venimos desarrollando se destaca la importancia en las narrativas de las historias de vida de “lo situacional”, Mélich (2009, p. 86) plantea que la pregunta es “¿por qué somos lo que somos? o ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos?” pero más importante aún “¿cómo podemos llegar a ser otros, y ¿cómo tenemos que orientar nuestras vidas? De allí la importancia de recuperar la situación, que “nunca se da en abstracto, sino siempre y en todo momento estoy en “mi” situación.” Estas reflexiones propuestas nos permiten considerar todas las situaciones vividas y tener presente que es en ellas en las que vamos constituyéndonos. Desde este posicionamiento, se intenta recuperar la investigación educativa desde las experiencias en territorio, que, como espacio social y político, se constituyen en situaciones de búsquedas, debates, reflexión, análisis y puesta en ejercicio de valores propios de la vida democrática.

El tema de la investigación se focaliza en la efectivización de derechos de niñas y niños, especialmente el derecho a la educación, ante lo cual es primordial no perder de vista las “trayectorias educativas infantiles”, a decir de Laura Santillán (2011, p. 195), aquellas que:

...involucran a un conjunto de personas que integran y rebasan a las instituciones tradicionales, incluye un acervo de partícipes que además de la escuela y los espacios de apoyo escolar involucra a miembros de la familia ampliada y a la comunidad.

Si bien la escuela es un espacio relevante en la educación de niñas y niños, “no menos significativos son los espacios complementarios de educación que llevan adelante sus acciones en las zonas más internas de los asentamientos.” (SANTILLÁN, 2011, p.195). Es necesario tomar distancia, como el zoom, ampliar el foco de la visión, para que sea posible visualizar los diferentes contextos y las complejas tramas que constituyen la socialización política de las niñas y los niños en los diferentes escenarios donde transitan su cotidianidad.

Desde las propuestas pedagógicas las y los docentes generan estrategias que articulan estas trayectorias con las “trayectorias escolares”, es decir aquellas definidas por el sistema educativo, a través de su organización y determinantes, sean las trayectorias teóricas, las cuales expresan caminos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar o las llamadas “trayectorias reales”. Estas hacen referencia a los tránsitos que efectivamente realizan en el sistema las y los estudiantes y que no necesariamente logran coincidir con las trayectorias teóricas (encauzadas) que les corresponden de acuerdo con su edad y nivel. (TERIGI, 2010, p. 3). La autora advierte que no deberíamos reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar, es necesario articular y traer a la escuela, en este caso el Jardín de Infantes, las trayectorias educativas infantiles.

De esta manera, el sistema educativo es escenario de una mezcla de virtudes, donde está en juego la posible transformación de las personas; transformación en sentido de resistirse a seguir siendo imitador de ciertos modelos estandarizados por la sociedad. Siguiendo los aportes de Graciela Frigerio “cada institución, cada familia, cada sujeto construyó y construye una representación de sí” (FRIGERIO, 2005, p. 2), estas configuraciones son muchas veces visibles y otras ocultas, pero establecidas en la sociedad, instituciones, etc. En este sentido según los aportes de la autora:

Resistir a la reproducción de desigualdades implica rehusarse a ser cómplices de un sistema de atribución de lugares que hace que ciertas vidas sean signadas por la dote de lo pensable, mientras que otras están marcadas por la ausencia de dote y, por ello mismo, limitadas a su reproducción. (FRIGERIO, 2005, p.3).

FUNCIONES Y PERFIL DOCENTE: ESTRATEGIAS E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE GESTIÓN SOCIAL

Podríamos comenzar este apartado con los siguientes interrogantes: ¿Con qué aspectos tienen que ver la delimitación de un perfil particular para el desempeño en este tipo de instituciones educativas? ¿Qué aspectos o funciones trascienden al trabajo pedagógico denominado “convencional”?

En cuanto a la delimitación de “un perfil determinado” para que un docente pueda desempeñarse en proyectos educativos como el antes mencionado, influyen varios aspectos los cuales menciona la referente:

...nosotros hablamos de perfil docente, entonces yo al compañero que ingresa acá a trabajar, lo primero que le digo 'si el Ministerio te paga 15 horas para trabajar y la comunidad requiere de vos más, debés estar las horas' que necesiten, y entonces, bueno, más bien que el que viene a buscar trabajo dice que sí. No preguntamos a qué partido está afiliado, si milita en un partido o no, de qué religión es... no, no, eso no interesa: que sea absolutamente responsable, solidario y que esté dispuesto a dar el tiempo que requiera esta comunidad, porque, si los chicos de la escuela quieren venir un sábado a acampar, a comer acá, hacen juegos, vienen a jugar, a bailar, a hacer música. Quieren hablar con algún docente: 'Profe, ¿podemos venir?', 'sí, pueden venir'. O se quedan con los compañeros del movimiento que están, que hacen la guardia al cuidado de la escuela, o piden a algunos docentes alguna tarea: quieren pintar, quieren bailar, traen sus trajes de la murga. Y entonces un grupo de docentes viene y ese docente que te dice 'no porque es mi día sábado, no porque yo no trabajo o no soy enfermera ni psicóloga, yo no soy'... no, no, no, somos todo eso, somos docentes, y somos tías, abuelas, hermanas; todo lo que ellos requieran de nosotros tenemos que poner.

La tarea docente que trasciende el espacio áulico, se ve atravesado por la deconstrucción del rol docente convencional instaurado en la actualidad, en tal sentido tiene que ver con aspectos como menciona Cristina Canteros, Coordinadora Pedagógica:

Nosotros vamos a buscar a los chicos a sus casas y nosotros hablamos para que los chicos de la escuela vengan porque tienen ganas, no porque tengan un mayor que les diga: 'Tienen que ir a la escuela, es importante'. Yo cuento habitualmente que, a los mayores, en caso de excluir un mayor, en el caso de los chicos y la escuela secundaria, no les interesa la escuela, porque hacen su vida sin necesidad de haber pasado por una escuela secundaria.

En este sentido es oportuno referenciar a Paulo Freire (2003), quien sostiene que la práctica pedagógica es una actividad holística e integradora, fundada principalmente en la ética, el respeto a la dignidad humana, la actualización permanente del educador; su actitud amorosa hacia los discentes, la propia autonomía de los educandos y particularmente un alto compromiso social, enseñar está vinculado al aprender, enseñar no existe sin aprender y viceversa. Al mismo tiempo, Edith Litwin nos habla del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los estudiantes construyen sus propios esquemas de conocimiento y comprenden mejor los conceptos, se considera fundamental la participación del docente en todo este proceso. En este sentido, la coordinadora pedagógica destaca la dedicación y contención de las y los docentes hacia las alumnas y los alumnos:

Los niños y jóvenes vienen porque sienten el amor acá; se sienten contenidos: acá ellos tienen un abrazo, tienen el beso, tienen la contención que no llega de

la casa. Entonces, están acá porque siempre hay un profe, dos profes, que tienen un caramelo a mano, que tienen el abrazo y el saludo.

De esta manera, las y los docentes proporcionan a las y los estudiantes las herramientas necesarias para conocer, interpretar y comprender la compleja realidad del mundo donde están interviniendo y; para brindar esto a sus estudiantes deben formarse día a día y para que ellos se comprometan de manera reflexiva y crítica con el proceso de transformación histórica y social, que lleva al mejoramiento de la calidad de vida del hombre y la mujer en sus entornos. El trabajo docente parte, en primera medida, del reconocimiento del alumnado y la diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias, ante lo cual los mismos deben realizar su tarea en el marco de una relación dialógica y cordial, creando un ambiente de responsabilidad y mutuo acuerdo. Proporcionando, además, el apoyo necesario, con el fin de ofrecer una educación de calidad y equidad que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y capacidades; una formación integral que tenga en cuenta diferentes habilidades, ritmos de aprendizaje y que estimule el esfuerzo personal, la motivación por el aprendizaje y la responsabilidad individual y social. En estos términos, implica la elaboración de propuestas pedagógicas desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso a la educación; exige la implementación de métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y el aprendizaje colaborativo con otras y otros.

En términos de innovaciones se pueden focalizar en diversos ámbitos de la educación, aula, la escuela, la comunidad; pero su finalidad constante es la mejora de las condiciones para el aprendizaje de las y los estudiantes, en este caso de los niños y las niñas. Menciona Cristina Cantero, coordinadora pedagógica y referente del MTL, el “preguntarse en qué consisten estas mejoras siempre conlleva una mirada específica de la educación, de la sociedad y del hombre que queremos formar.” Al mismo tiempo, tiene que ver con transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas para atender la diversidad de necesidades de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones.

Frente a tantas necesidades que aún influyen y repercuten en la manera de asumir y convivir con niños y niñas, donde la escasez, las luchas, resistencias y las privaciones se transforman en elementos recurrentes, se conforma esta comunidad del Barrio “Segundo David

Peralta Mate Cosido”, integrada al Movimiento Territorial de Liberación – MTL-, ubicado en la zona suroeste de la ciudad de Resistencia, Chaco.

Al ser parte del MTL, los integrantes de la comunidad sostienen como valor fundamental a la educación, en todos sus niveles, el trabajo como sinónimo de dignidad y el respeto por los valores de la humanidad ante la adversidad, en este marco se fortalece, genera formas de auto – organización, de autogobierno y en ocasiones de autogestión económica. Al tratarse de prácticas sociales cercanas a los problemas y conflictos sociales y a la vez incorporar a muchos sujetos alrededor de sus necesidades y valores, genera posibilidades de participación comprometida desde diferentes actores.

Estos cambios, realizados desde la base de la sociedad generaron fundamentalmente un movimiento de tipo de acción autónoma, con propuestas de reforma al gobierno, así es como surge la autonomía del Jardín de Infantes que funcionaba como anexo del Jardín de Infantes N° 154 del Barrio Vial, para luego iniciar gestiones y crear la Escuela Pública de Gestión Social N°1 “Héroes Latinoamericanos” en el año 2012. La escuela, asentada sobre las bases de luchas y conquistas sociales, tiene un lugar relevante para el movimiento, además de representar la conquista del derecho a la educación para las niñas, los niños y jóvenes del barrio, está significada como un lugar de encuentro, contención y fundamentalmente de construcción de saberes.

Desde hace más de 9 años desde el gobierno provincial se realizó la promesa- recientemente licitada- de la construcción de la escuela primaria. Cabe mencionar que el edificio del Jardín Maternal y de Infantes es bastante nuevo, no así lo que corresponde a la escuela primaria y secundaria. Es por ello que desde una lucha con sentido y con persistencia, pedagógica (BREGAGNOLO et al., 2018) correspondiente al terreno vacío y que solo contiene una promesa hecha en el tiempo. Para ello cuenta con proyecto institucional, que se realizaba una especie de “toma de posesión organiza de manera secuenciada, a través del profesor de educación física que es quién tiene a su cargo la organización de cada detalle de esta actividad pedagógica que incluye actividades de campamento donde se enseña a niños y niñas a armar carpas, hacer fogatas y realizar distintos tipos de juegos con la participación del equipo docente y las familias.

En esta propuesta se visualizan claramente los tres planos de la actividad sociocultural, la “apropiación participativa”, “la participación guiada” y “aprendizaje” respectivamente, inseparables, mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades.

En particular, esta actividad en coherencia con el marco institucional tiene en cuenta la complejidad y particularidad de la institución dando importancia a las historias de vida y la identidad, historias de luchas por los derechos como ciudadanos y ciudadanas, que son compartidas y transmitidas a las diferentes generaciones de manera colectiva, que inciden en la subjetividad de adultos, jóvenes, niñas y niños, donde hay lugar para los sentimientos, las emociones, para lo que les pasa, en palabras de González Rey “la emoción, y específicamente las unidades simbólico –emocionales permiten el desarrollo de procesos subjetivos singulares en el aprendiz que incluyen prácticas dialógicas, comunicativas y reflexivas” (GONZÁLEZ REY, 2008, p 234).

Se comprende así el aprendizaje desde la teoría de la subjetividad de corte histórico cultural, donde quienes participan, en este caso niñas y niños, encarnan esas historias construidas en sus vínculos familiares y de una manera simbólica la reproducen con el sentido de lucha por la tierra, por ese suelo donde juegan, donde crecen los árboles que trepan, donde ríen, donde se cansan y también descansan con esos otros y otras con quienes comparten deseos y sueños de una escuela primaria y secundaria para el barrio “Segundo David Peralta Mate Cosido”, el nombre que le han puesto al Barrio, como se mencionó en el apartado anterior, también da cuenta de la historia de esa construcción comunitaria. Tal como menciona Rogoff (1997) la apropiación participativa es una característica de la participación guiada en el sistema de aprendizaje, a través del cual es posible observar los procesos personales, interpersonales y culturales.

Claramente esta situación pedagógica se da desde el aprendizaje prospectivo de manera articulada con el aprendizaje experiencial y contextualizado, hay una implicancia de manera genuina, donde necesariamente ponen en juego su creatividad para resolver situaciones, para dialogar, donde se generan espacios para el pensamiento crítico donde son ellas y ellos mismos y se constituyen como sujetos de derecho y autónomos.

El campamento se transforma en una “protesta” silenciosa que año a año reclamaba la edificación de esa escuela y que pasa a integrar el listado de efemérides del Jardín Maternal y de Infantes.

Así el ambiente como un sistema complejo que integra aspectos naturales, sociales y culturales; como espacio holístico que constituye el primer ámbito de aprendizaje para niños y niñas cobra valor aquí, pues iniciar en el cuidado y el respeto a niñas y niños a través de

experiencias sensoriales de disfrute mediante el juego aseguran la valoración de las formas de vida y la preservación de los ecosistemas naturales.

En estas jornadas, que son parte de la tradición, se realizan diferentes tipos de juegos al aire libre con elementos de la naturaleza, que desafían con una variedad de circuitos las posibilidades motrices, la interacción social, la coordinación con otros y otras, generan estrategias para realizarlos y ponen en juego valores como la solidaridad y colaboración, ya que las edades de niñas y niños van desde 3 a 5 años, además posibilitan la participación en conjunto de toda la comunidad.

Otra de las experiencias significativas que sostiene la institución es una “barrileteada” donde se construyen los barriletes con ayuda de las familias, además de un sentido e intencionalidad lúdico y recreativo en contacto con la naturaleza, se transforman también en un desafío científico, se formulan hipótesis, se analizan los materiales utilizados, la velocidad dirección del viento necesaria para que los barriletes puedan volar, es decir no se limita a una actividad de campamento o de lucha solo, sino que se vuelve en una educación con sentido, real y contextualizada con toda la carga emocional, identitaria y significativa que esta tiene para toda la comunidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La Educación de niñas, niños en el marco de la Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos” contribuye a la formación integral en el contexto de la acción conjunta y coordinada de las redes de atención de la comunidad y la familia. Su meta es promover el intercambio de situaciones de aprendizaje y vivencias, en el encuentro de las “trayectorias educativas infantiles” y las “trayectorias escolares” para que esas experiencias “situadas”, en términos de Mélich, ayuden a afianzar el crecimiento y desarrollo de forma integral.

En tal sentido, es importante considerar que los estilos de vida se integran a la personalidad durante los primeros años; la experiencia del jardín de Infantes de la Escuela Pública de Gestión Social “Héroes Latinoamericanos” es considerada una experiencia potente que propicia la inclusión educativa y social, ya que está contextualizada y responde a un trabajo colaborativo y sostenido en sus principios fundacionales, que intenta acompañar los intereses,

demandas y necesidades de esta comunidad educativa, a partir de una relación dialógica entre los actores involucrados.

El trabajo con la comunidad que llevan adelante fortalece el vínculo de confianza entre los y las protagonistas; propicia espacios de encuentro, intercambio y reflexión, brinda la oportunidad de conocer mejor la propia institución (escuela) y la comunidad, promoviendo la generación de vínculos, lo cual multiplica su participación como ciudadanos, defendiendo sus derechos.

Es importante poner en valor el papel que juegan las prácticas educativas, antes mencionadas y la incidencia que tienen en la constitución de la subjetividad, las relaciones de poder y el contexto social en el cual se dan, nos lleva a pensar cómo continuar trabajando para construir prácticas emancipadoras en educación infantil, lo que requiere de un proceso de reflexión acción sobre sí mismo que es posible a través de las distintas metodologías con las cuales esta institución sostiene sus vínculos con la comunidad, recuperando las trayectorias educativas infantiles, las historias de vida de las familias, de las niñas y de todos los actores que participan en ella.

El compromiso de las y los docentes a partir del sentido de pertenencia que construyen se hace visible en el día a día, desde la adecuación que realizan tanto de las propuestas como de la multiplicidad de funciones que cumplen.

Cabría preguntarse, ¿por qué los Jardines Maternales y de Infantes, y los demás niveles del sistema educativo formal, no recuperan la función social, el perfil de docentes y la experiencia en general de las Escuelas Públicas de Gestión Social?

El contexto regional actual nos invita a pensar las prácticas pedagógicas excediendo o desbordando los formatos escolares habituales, y ofreciéndonos la oportunidad de inaugurar prácticas que sin dejar de ser pedagógicas, se ofrecen desde los múltiples ámbitos de vida de los niños y de las niñas.

Como referentes de los mundos que ponemos a disposición de los “recién llegados” tenemos la responsabilidad de pensar y transformarlos para que puedan ser protagonistas de sus propios proyectos de vida en ambientes sustentables, especialmente en aquellos sectores de la población donde la escuela es la única alternativa de transformación hacia una vida digna.

REFERENCIAS

AGUIRRE, E. G. Autonomía y gobierno en la gestión educativa social y cooperativa de la provincia de Chaco desde la Ley Nacional de Educación a la actualidad aguirre.elias.gonzalo@gmail.com Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina [1] Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 31, pp. 133-146, 2021 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 2020.

BERTOLINI, M., BREGAGNOLO, N. E. Pedagogías e infancia en tiempos de pospandemia desde el bien común y la justicia social. En: Dossier Infancias y Educación. En: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. IICE 49. P. 177-192. 2021. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10455/9192>

BREGAGNOLO, N.; NUSSBAUM, Z. y STEIN, M. Buenas prácticas docentes para la inclusión educativa de la primera infancia en la Escuela de Gestión Social del Barrio Segundo David Peralta “Mate Cocido”, Resistencia, Chaco. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Educación - Facultad de Humanidades - UNNE - Revista Digital Año 9. N° 12 -. P. 52 a 63-1-110 ISSN 1853-1393 Resistencia. Chaco. Argentina - 2018-. Disponible en: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/4240/3883>

FREIRE, Paulo. El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI. 2003.109 p.

FRIGERIO, G. Las inteligencias son iguales. En Revista Interamericana de Educación de Adultos N° 2/julio-diciembre Nueva época del CREFAL. México. 2005.

GONZÁLEZ REY. La teoría de la subjetividad. Disponible en: [https://revistadepsicologiagepu.es.tl/La-teor%EDa-de-la-subjetividad-d--una-teor%EDa-de-personalidad-del-siglo-21.htm#:~:text=Gonz%C3%A1lez%20Rey%20\(2008\)%20define%20la%2C%20escuela%2C%20grupo%20informal%20etc.](https://revistadepsicologiagepu.es.tl/La-teor%EDa-de-la-subjetividad-d--una-teor%EDa-de-personalidad-del-siglo-21.htm#:~:text=Gonz%C3%A1lez%20Rey%20(2008)%20define%20la%2C%20escuela%2C%20grupo%20informal%20etc.) 2008.

MÉLICH, J.C. Antropología de la situación (una perspectiva narrativa) En Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) Experiencia, alteridad y educación. Rosario: Argentina: Homo Sapiens. P. 79-95. 2009.

LITWIN, E. El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós. 2008.

ROGOFF, B. “Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.1997.

SANTILLÁN, L. Quiénes educan a los chicos. Infancias, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires: Editorial Biblos. Antropología y educación. Cap. 5, p. 195 a 230. 2011.

TERIGI, F. Conferencia: “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” Cine Don Bosco - Santa Rosa - La Pampa-Participación. 23 de febrero de 2010.

TORRES CARRILLO, A. Educación popular y movimientos sociales en América Latina. Ciudad de Buenos Aires: Biblos. 2016.

Normas y documentos oficiales

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación: Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 – MEN.

Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología: Resolución del Ministerio de Educación Provincial N° 3300/2015 – MECCyT.

Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología: Ley de Educación de la Provincia de Chaco N° 1887-E/2010 (Antes Ley n° 6991)

Argentina: Consejo Federal de Educación: Resolución del Consejo Federal de Educación N°. 33/2007.

Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Chaco. Documento de debate Congreso Pedagógico 2020. Las escuelas públicas de gestión social. 2020. Recuperado de <https://chaco.gob.ar/congresopedagogico/docs/doc-debates/Educacion-de-Gestion-Social.pdf>

NOTAS

ⁱ Sancionada el 17 de agosto de 1989 en Argentina, disponía la privatización en sentido amplio, es decir como concepto genérico que implicaba la transferencia o devolución de la responsabilidad y/o gestión de una actividad del sector público al sector privado.

ⁱⁱ Sancionada en septiembre de 1989 en Argentina, con el objetivo de poner fin al deterioro social y la caída de la economía, a las pocas semanas de asumir el nuevo Gobierno lanzó un programa de emergencia económica cuyo eje central fue la Ley de “Solidaridad Social y Reactivación Productiva”.