

VULNERABILIDAD SOCIAL Y POBREZA EN EL ESPACIO RURURBANO. LO SOCIAL HECHO ESPACIO EN DIFERENTES TERRITORIOS DE LA CIUDAD DE DONDE PROVIENEN NUESTROS ESTUDIANTES.

Prof. y Lic. María Rosa Giácomi - mariarosagiacom@hotmail.com

Mgter. Natalia Ysaacson - taguaysaa@yahoo.com.ar

La situación de la escuela y la escuela en situación:

La modalidad Educación en Contextos de Encierro, es una modalidad joven. Tiene su origen en las prácticas educativas en las cárceles que se realizan desde hace más de 30 años en el nivel primario y entre 10 y 15 en el nivel secundario. En el plano nacional, en la década del 2000, se formó un programa nacional que intentaba construir un espacio de especificidad a esta educación contextualizada y otorgarle una presencia más importante y “potente” a la presencia de los ministerios de educación provinciales en las cárceles. En realidad es a partir de la Ley Nacional de Ejecución de la Pena 24.660, que considera a la educación como uno de los pilares (junto con el trabajo) del “tratamiento” que debe sufrir el condenado para poder “re insertarse socialmente”, la que pone en discusión a quién le corresponde brindar el servicio educativo en las cárceles y quiénes y de qué manera certificar esos estudios, que, hasta ese momento estaban a cargo del mismo servicio penitenciario y se limitaban a la alfabetización y primario. Fue esta nueva ley la que obligó a los ministerios de justicia provinciales a vincularse con los de educación y viceversa, para trabajar juntos.

Con el paso del tiempo, entonces, por ley todas las cárceles cuentan con la presencia de instituciones externas (ministerio de educación provincial) que, a través de la implementación del servicio educativo en los niveles primario y secundario para adultos, se materializa en el espacio de las prisiones. La existencia de esta situación dio origen a que en la promulgación de la nueva Ley Nacional de Educación, la “Educación en Contextos de Encierro” aparezca como una modalidad específica y reglamentada especialmente.

En la cárcel de Río Cuarto, existen dos Centros Educativos de Nivel Primario para Adultos (CENPA) que ofrecen sus servicios en dos turnos y son accesibles para todo las personas detenidas (hombres y mujeres, condenados y procesados) y un anexo de Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (CENMA) N° 73 Dr. “Arturo Jauretche” destinado a la misma población.

De esta manera, el entramado institucional es complejo y específico. El Servicio Penitenciario, con sus jerarquías, cuenta con un área específica, la de Educación, dependiente de la Subdirección de Tratamiento del Establecimiento Penitenciario, que a su

vez se enmarca en una cadena de mandos a nivel provincial. Por su parte, el Ministerio de Educación con sus instituciones se hace presente a través de un referente como coordinador pedagógico que depende directamente de la directora del CENMA de afuera, en el caso del nivel secundario y del Supervisor de Educación de Adultos de la zona, en el caso de los niveles primarios. El servicio penitenciario dispone los espacios, posibilita la salida de los detenidos hacia las aulas y el ministerio de educación brinda los servicios educativos y certifica los trayectos de los estudiantes.

Desde la aplicación de la Ley Nacional de Educación (26602) se sostiene como política de estado y avalado en proclamaciones internacionales que la educación es un derecho humano y como tal, los Estados deben articular las posibilidades para que todos los ciudadanos puedan efectivizarlo. En este caso, la presencia de las instituciones educativas en las cárceles es una primera y fundamental instancia en ese sentido. Sin embargo, los procesos de apropiación de los derechos sociales como la educación y las potencialidades que éste genera como “derecho llave” requieren estrategias institucionales mucho más extensas y duraderas. En este sentido, las instituciones educativas trabajan considerando ejes importantes: la articulación, la interinstitucionalidad y la participación activa de estudiantes y docentes en la gestión y en la construcción del currículum.

En este marco, desde él y sobre él, pensamos una propuesta pedagógica basada en la idea de: “La escuela situación”. Ésta, puede ser -efectivamente- cualquier escuela en la medida en que el pensamiento situacional no es un pensamiento pre constituido, una nueva ideología o una doctrina que sabe siempre lo que es preciso hacer y decir, sino que, al contrario, se funda en un “no saber” fundamental que obliga a pensar lo impensado a partir de los términos de unas circunstancias dadas (Sztulwark, D. 2008).

Se parte de la premisa de que la situación educativa no está asegurada. Hay que producirla continuamente y en condiciones extraordinariamente dificultosas. De allí que una labor particularmente necesaria sea la de aprender a habitar la escuela, a comprometerse con el colectivo de trabajo y con los requerimientos de un proceso educativo sin garantes. Los docentes asumen compromisos con la exigencia de educar en un contexto que no garantiza que el proceso educativo sea viable (o posible).

El desafío aceptado es el de habilitar estrategias que nos permitan leer lo que acontece en nuestras aulas, con nuestros estudiantes, en nuestros encuentros y dejar, que aquello que nos emociona, moviliza, inquieta tenga un lugar en el discurso oral y escrito; que aquello que preocupa y oprime desde el interior pueda ser puesto en común para abordarlo y analizarlo como material de la cultura a conocer.

Enseñar ciencias sociales

Con la finalidad expresa de profundizar las potencialidades del conocimiento como herramienta de análisis, entendimiento y acción sobre la realidad; hace cuatro años nos propusimos abordar las ciencias sociales no sólo como área de conocimiento integrada por la historia y la geografía, sino también como espacio coordinado por dos docentes en cátedra compartida.

Encontrarnos como docentes acostumbrados a la soledad y el aislamiento, intentando comprendernos, conocernos, aceptarnos fue sin duda un desafío que incluyó un despojo y un reinventarnos nuevamente. Horas de pensamiento compartido, de planificación, de elaboración de propuestas en función de lo que los estudiantes proponían y de lo que nos molestaba del currículum.

Así fue que desde el comienzo entendimos a las ciencias sociales como fuentes de saberes socialmente productivos. Esto es, en palabras de Arata y Ayuso: “Lo productivo de todo saber está circunscripto a la potencia que ese saber contenga para la construcción de trama social” (Arata, N. y M. Ayuso. 2010: 23). En este sentido entendimos que deberíamos meter mano en el currículum prescripto y comenzar a pensar y a tejer nuevas ideas que se pongan al servicio de la producción de subjetividad en el medio carcelario. Indagar, provocar, escuchar a los estudiantes fueron la base de sustento de las propuestas. Y así fue como en cada año fuimos tomando diferentes ejes de análisis que fueron abordados desde la complejidad propia de las ciencias sociales entendidas como campo de conocimiento único, abandonando la idea de las disciplinas: historia y geografía. Esto, pensado desde la potencialidad que entendemos adquiere este cambio en tanto herramienta de análisis y comprensión de la realidad social.

En un primer momento, el eje fue la ciudadanía y las diferentes formas de acceder a ella, las diferentes maneras en que se excluye de ésta a una porción importante de la población. Las variaciones en el tiempo y en el espacio. Luego, nos atrevimos a incluir fuertemente a las expresiones artísticas y culturales más vinculadas a nuestros estudiantes y desde allí o a partir de lo que ellas proponen, discuten, ponen en cuestión, construcciones sociales que atentan contra la diversidad produciendo sujetos a través de relaciones de poder.

Por último, este año, y con la experiencia anterior como escenario de pensamiento, nos propusimos pensar en el eje: “Los barrios de procedencia de nuestros estudiantes como fuente de información sobre el mundo”. ¿Por qué resignificar el afuera cuando la vida de nuestros estudiantes transcurre intra muros? Un intento de respuesta puede hallarse en una nueva pregunta: ¿Qué podemos aportar, qué puede hacer una mirada científica frente a los

problemas que viven nuestros estudiantes en sus lugares, o que viven sus familias y ellos no (transitoriamente)?

Así, surgen muchas ideas y se despliegan un montón de contenidos, conceptos, elementos que la cultura ha construido para comprender, entender por qué ocurre lo que ocurre, por qué a algunos les ocurre y a otros no, etc. Las posibilidades de apropiarnos de estas explicaciones que promueven comprensión es, entendemos, el camino hacia la transformación. Y esta última el sentido que le damos a nuestras prácticas en contextos de encierro.

Seguimos el pensamiento freiriano que propende que la educación como práctica política es una acción dirigida hacia la transformación de la sociedad en el sentido de modificar, dar vuelta, cambiar de raíz, las relaciones de explotación del hombre por el hombre y con ella la dominación y la opresión. Entendemos que nos ubicamos en este posicionamiento político ideológico sobre la educación y desde allí nos preguntamos por el currículum.

Pero, nuevamente: ¿Por qué preguntarnos por los barrios, si nuestros estudiantes están presos? Venimos de un trabajo largo en el tiempo, en donde ensayamos diferentes miradas ante esta situación. Primero, miramos la cárcel, intentamos comprenderla: sus mecanismos de funcionamiento, el despliegue de tecnologías de poder que cosifican a los sujetos. Y así construimos, como escuela, una posición dentro de la cárcel. Posición que nos vincula con la posibilidad de construir humanidad, en clara oposición con la cárcel. Entonces, podemos pensar en la cárcel como una situación más de expulsión social, pero no la única y en el encierro como algo totalmente transitorio en la vida de nuestros estudiantes. Pensarlo como eterno, determinante (aunque lo sea), supone un “encerrarlos” aún más. Trabajar entonces con la idea del futuro como tiempo que nos atraviesa, la esperanza del afuera y el vínculo constante con él.

Así comenzamos trabajando conjuntamente algunos conceptos fundamentales tales como: *geografía, paisaje, espacio geográfico, territorio y territorialidad* entre otros más específicos, con el despliegue de recursos que hicieran sensible el contenido propendiendo a una vinculación emocional con él. Compartimos un documental realizado en la Universidad Nacional de Río Cuarto que despliega la vida de “Los carreros” en nuestra ciudad. Sin tener conocimiento de un dato de la realidad, les propusimos trabajar con las siguientes consignas:

1-¿Cómo describiría el paisaje que muestra el documental?

2-¿Qué recuerdos, sensaciones, emociones, colores, olores podría utilizar para describirlo desde su propias impresiones?

3-¿Qué preguntas formularía luego de ver el video?

4-¿Qué respuestas arriesga a dar a sus preguntas?

5-¿Qué necesita preguntar a los profesores acerca de lo que no puede preguntar o responder?

Las posibilidades de lectura del impacto de este video en nuestros estudiantes es lo que nos permitió comprender la importancia del recuperar la vida en las aulas, recurriendo a los sentidos como poros que nos permiten conectarnos con los demás y con el medio; recibimos con sorpresa una gran algarabía al verse, nuestros estudiantes, reflejados en las vidas narradas en el documental, reconociendo espacios, personas, situaciones...

- *“Me trae muchos recuerdos: los olores de la basura al recolectar la basura para ganarse la vida”*
- *“Me recuerda la casa de amigos que cirujeaban, dentro de la casa no había el mismo olor al del patio o en el frente donde acomodaban la basura, adentro aromas gratos que me recuerdan mi libertad, que en ese momento me ponían triste, por las necesidades que ellos pasaban: marginación, analfabetismo en el cual viven”.*
- *“Sensación de discriminación, no sentirme identificado en la sociedad, sentir tristeza por no tener para comer o vivir con sobras de otros”.*
- *“Paisaje de marginalidad, pobreza, desolador por la falta de higiene, de organización social, en muchos casos es un estilo de vida”*
- *“Paisaje de muchas necesidades de alimentos, falta de trabajo, falta de estudio”.*

El saber adquiere así innumerables fuentes de procedencia. Los estudiantes tienen la experiencia que desean compartir y los saberes que de ella provienen les sirven para explicar esta realidad, para tensionarla con los conceptos contruidos desde otras experiencias. Produciéndose así, una especie de mestizaje de saberes que se tensionan a partir de la dicotomía que se escenifica entre “cultura oral” y “cultura escrita”.

Pero en esta tensión, la escuela en la cárcel debería posicionarse claramente en el extremo que la vincula con el restablecimiento de la palabra del alumno, del poder expresar que sus derechos ciudadanos no se pierden por estar presos. Sabiendo que estos derechos

podrían ser de roca si la escuela no los moviliza con experiencias educativas concretas, construyendo y moldeando su discurso con una representación que le pertenece. Proponer estas experiencias que devengan en posibilidades de emergencia de la palabra es lo que le da identidad a una escuela en la democracia.

Partimos, entonces desde una perspectiva que entiende al conocimiento y al saber como dos construcciones diferentes pero defendiendo la necesidad política de que las escuelas puedan ser espacio de despliegue de ambos. Para Adriana Puiggrós (2004) el saber puede pensarse y referenciarse en situaciones tanto objetivas como subjetivas, teóricas y prácticas; es una concepción amplia que incluye la implicación subjetiva e involucra al sujeto en su totalidad, fundamentalmente a los sentimientos en su valor cognitivo. El conocimiento, por su parte, se vincula con una idea de objetividad y sistematicidad científica y su particularidad radica en las posibilidades de ser exteriorizado en un discurso. (En Arata, N y María Luz Ayuso. 2011: 21).

Saberes y conocimientos: escenarios de democratización.

Recuperando la idea de educación en contextos de encierro como efectivización de un derecho llave; fuimos comprendiendo la necesidad de pensar en el currículum como norma pública (Fumagalli, 2011). Este concepto se convierte en herramienta de análisis que problematiza el lugar del conocimiento / saber, así como la selección y organización del mismo en estas escuelas. Entendiendo al currículum como norma pública lo concebimos desde dos dimensiones: como acción política del Estado, en tanto norma (y aquí se juegan los modos en que se disputan los espacios de poder en este ámbito) y como espacio de democratización, en tanto público.

El conocimiento / saber recupera su dimensión política y como tal incorpora al “otro”, en tanto la acción política “es la forma de vida activa que se funda y sostiene en la presencia de los otros” (Fumagalli, 2011: 6). Lo múltiple y lo plural encuentran espacios de expresión en lo *público*; dándose, de esta manera, la doble condicionalidad que para Hannah Arendt existe entre espacio público y acción política: “los seres humanos crean espacios públicos mediante la acción política concertada en el lenguaje; y esos espacios se constituyen a la vez en condición de posibilidad de la acción política y de concertación en el discurso” (En Fumagalli, 2011: 6).

El conocimiento / saber ocupando un espacio en el currículum y convirtiéndose en escenario de disputas y de acción. Cuestionando el carácter público de la escolaridad también se cuestiona el carácter público de lo que se discute en las escuelas, en donde todos los actores “deben (deberían) tener una voz” (Dussel, 2007). Es decir que convertir en

público el conocimiento / saber que se construye en las escuelas supone dar lugar a múltiples saberes, buscar y encontrar caminos para que todos puedan comprender y disfrutar de construcciones de conocimientos diferentes, provenientes de diversas fuentes; promover la sensibilidad y el disfrute como modos de acercamiento a lo otro, desde lo complejo y lo político. Y en este sentido lo político puede convertirse en público, común, democrático.

En el escenario donde conocimiento y saber se encuentran, la escuela pone en consideración, ofrece elementos diversos para la comprensión y la transformación. Los saberes socialmente productivos, es decir “aquellos saberes que modifican a los sujetos, alterando su *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad”, (Nicolás Arata y María Luz Ayuso: 2011: 21). En los contextos que estamos analizando, este concepto puede convertirse en clave para pensar en la urgencia política de convocar al conocimiento y los saberes para que llenen los espacios escolares y se conviertan en el escenario. Los estudiantes y sus vidas presentes en las aulas con sus historias y experiencias como objetos de conocimiento.

El conocimiento/saber como terreno de filiación, de atadura, de ligazón social, como espacio de inclusión simbólica.

En el relato de nuestra experiencia concreta, descubrimos que los conceptos clásicos de la geografía, no tienen poder explicativo. Los paisajes vistos y vividos no son ni urbanos ni rurales en términos tradicionales. Es necesario recurrir a otro concepto que logre describir y explicar, problematizando (o dando cuentas de lo problemático) de estas situaciones de vida.

- *“No es rural, no es urbana, no es industrial: es rururbana o zona de transición o intermedia”.*
- *“Paisaje mixto entre natural y humano, rururbano”.*
- *“Rural y urbano”.*

La rururbanidad como categoría nueva en las escuelas tuvo la potencia de explicar y problematizar a la vez una realidad que se presentaba estable. Entender “la ruralización de lo urbano o la rururbanidad (*como*) la presencia de un escenario que combina prácticas, saberes, valores y objetos rurales en contextos urbanos, modificando a la ciudad” (Kenbel, C. y G. Zimadevilla. 2009:1); permite desnaturalizar la realidad social al ponerla en contexto; permite develar las construcciones discursivas que intentan explicar la realidad y los

intereses que persigue; permite comprender la naturaleza política de las prácticas sociales y posibilita el reconocimiento de la existencia de modos culturales diferenciados y atravesados por relaciones de poder.

El objetivo del trabajo con los alumnos es aproximarnos a recuperar desde la memoria legítima de lo urbano y de la memoria rururbana, en el contexto de la ciudad de Río Cuarto (provincia de Córdoba) durante los últimos 50 años, *como modos de acercamiento y problematización de la realidad y la cultura*.

Y es entonces cuando nos re preguntamos: ¿Están las vidas de estos carreros presentes en el relato histórico? Así, pudimos cuestionar la ausencia de lo que les pasa, lo que viven día a día ellos y sus familias, de la historia como relato colectivo y transmitido de generación en generación. Desmitificando la historia como verdad de lo que acontece, llegamos a comprender que las voces de los sectores sociales desfavorecidos, también tienen cosas para decir y contar. Por ello, comenzamos trabajando con la canción de León Gieco “La memoria” y con los textos de Galeano sobre la memoria, para entenderla como elemento a construir y arma para enfrentar y modificar “la historia”. Poniendo de manifiesto nuevamente la tensión entre historia escrita e historia oral, llegamos a comprender que la dominación también se disputa en el terreno simbólico y que su impronta es tan poderosa como la que se da en el terreno de lo material.

Para los estudiantes esta propuesta significó una convocatoria a hablar, a decir, a contar, a re pensar y comprender sus experiencias personales, familiares, institucionales... A recuperarlas, a llamarlas a su presente y comenzar a construir una memoria. La escuela, fue escenario de vida, sin prejuicios ni miramientos, ni imposiciones. Fueron convocados a contar y al hacerlo, construir un relato sobre sus vidas formando parte de la sociedad, formando parte de la historia, reconociendo el lugar.

En este sentido, la pareja pedagógica comprende la necesidad de dimensionar la realidad social, económica, cultural que viven los estudiantes antes del encierro. Poner de manifiesto que la cárcel está poblada de pobres, comprobándolo no sólo desde lo estadístico: la mayoría de los presos son hombres, sin estudios secundarios completos, sin trabajo estable y jóvenes; sino también desde la vivencia de experiencias sociales de expulsión de los circuitos de consumo y de la perspectiva de unidad social y cultural. Experiencias de desamparo, violencia, discriminación, indignidad.

Frente a esta situación, la decisión es de índole profesional y ética. ¿Qué hacer con lo que los estudiantes saben? ¿Cómo dar lugar en el aula al conocimiento no proveniente de la ciencia, sino de la experiencia? ¿En qué medida esta apertura cuestiona al conocimiento científico ligándolo a la dominación? Permitimos que estas preguntas fluyan, las aceptamos,

les dimos permiso y nos atrevimos a tomar partido. Nos dejamos atravesar, entendiendo que en todo acto educativo los docentes estamos implicados en la mediación y producción cultural y como toda propuesta de enseñanza entre docentes y alumnos se genera un campo de encuentro de universos, de nudos conectados de manera no lineal, y espacios de revisión de itinerarios.

Entendemos que la escuela pública, la escuela en contexto de encierro, debe invitar, albergar al otro, proponer experiencias que lo inviten al banquete de los bienes culturales, tanto materiales como simbólicos. La propuesta de construir entre todos el currículo, profesores del área y estudiantes, como partícipes necesarios permite diálogos, conflictos y soluciones. La educación en contexto de encierro confronta con los códigos carcelarios, la educación siempre confronta con el etnocentrismo, los códigos cerrados de los que lo tienen todo, por sobre los que nada tienen.

Siguiendo a Alicia De Alba (2011) sostenemos que la potencialidad de un proyecto educativo reside en su capacidad de convocar al otro a través de la interpelación; es que el llamado constante a los saberes / conocimientos socialmente productivos, se constituye en la herramienta con la que cuenta la escuela para afectar.

Es así que se recupera el papel central que tiene el conocimiento en la producción de subjetividades (Zelmanovich, P. 2011), en tanto atañe a los procesos identitarios individuales y sociales. Los altos niveles de exclusión social y económica que sufren nuestros estudiantes como consecuencia de las políticas mundiales y regionales que provocan la existencia de un gran porcentaje de la población que queda por fuera de los circuitos de consumo, pero como espectadores del gran consumo de otros; se referencian también en el plano de lo simbólico. Y es en éste en el que se desarrolla lo que Autès (2004) denomina “riesgo de desligadura”, la dimensión simbólica de la exclusión y que supone la exclusión también en el vínculo. (Zelmanovich, 2011).

Entonces, re armar vínculos, recuperar lazos, construir nuevos, convocar desde el saber / conocimiento, desde lo cultural como espacio de contacto, de diálogo cultural, de encuentro que, como tal, produce modificaciones en los sujetos involucrados (De Alba, 2011). Es en este terreno en el que lo cultural posibilita la ligadura social, la construcción de los lazos que afectan la dimensión simbólica de la inclusión; es el terreno en el que se produce filiación. En tanto dimensión simbólica que media entre los diferentes mundos de sentidos.

Desde este ser cartógrafo de la situación educativa vivida, una de nosotras escuchó, en una radio local, una entrevista a familias que viven en la Villa Oncativo, uno de los asentamientos de nuestra ciudad que había sido mencionado por nuestros estudiantes

como lugar de procedencia. Decidimos entonces, compartir el audio radial con nuestros estudiantes y utilizar ese material como fuente de información para profundizar el análisis desde las perspectivas de las ciencias sociales. Complejizar la mirada al incorporar nuevas dimensiones de análisis, nuevas categorías que podrían o no ayudar a develar, a comprender razones.

Problematizando las experiencias, tensionándolas con los conceptos y con las explicaciones teóricas, ofrecimos esta mirada dada por el británico John Berger¹ (2001), quien observa cómo en gran parte del tercer mundo, los sistemas de tenencia de la tierra, la imposición de monocultivos para el beneficio de las empresas capitalistas, la marginalización de las granjas de subsistencia y, debido a ello, el ascenso de la población, “hacen que cada vez más y más campesinos se vean reducidos a un estado de pobreza tal que, sin tierra, sin semillas, sin esperanza, pierden toda su identidad social previa”, se aventuran en las ciudades, en donde forman una masa compuesta por millones de personas; una masa, como no la había habido nunca antes, de vagabundos estáticos; una masa de sirvientes desempleados. Sirvientes en el sentido de que esperan en los suburbios, arrancados de su pasado, excluidos de los beneficios del progreso, abandonados por la tradición sin nadie a quien servir” (John Berger, 2001: 357).

Dimensiones de la realidad que se materializan en un tiempo y en un espacio conocido. Categorizaciones que pretenden clasificar, describir, explicar, problematizar: instituciones, Estado, prácticas, saberes, territorio, migraciones, organizaciones sociales, religión, subsistencia, entre otros.

La recuperación de la historia oral, la escucha atenta del relato que los propios vecinos tienen sobre el espacio vivido nos abre nuevas puertas. Primero hacia la reconsideración de la noción de Barrio como categoría que explique maneras de organización social y conjunto de prácticas; segundo una necesidad de búsqueda en el pasado de las razones que llevaron a las situaciones actuales.

La teoría de base: elaborando conceptos

Otro material aportado por la cátedra fue una nota del diario local que refería a un relevamiento realizado por la ONG “Un Techo para mi país” sobre los asentamientos en la ciudad de Río Cuarto que sumaban aproximadamente dieciséis. Aprendimos la diferencia del concepto de barrio y del de asentamiento haciendo insistencia en la tenencia de la tierra como característica fundamental, entre otras, y el rol del Estado en la organización de estos

¹ **John Peter Berger** (Londres, 1926) es un crítico de arte, pintor y escritor. Entre sus obras más conocidas están *G.*, ganadora del prestigioso Booker Prize en 1972 y el ensayo de introducción a la crítica de arte, *Modos de ver*, el cual es un texto de referencia básica para la historia del arte.

espacios ocupados, en un primer momento, de manera espontánea. Además surgió de los alumnos/as la categoría de “relocalizado” traído como recuerdo de las experiencias vividas por varios de ellos.

Por su parte, el barrio dejó de ser un concepto que nos vincule con los lugares de donde provenían nuestros estudiantes en su libertad. El concepto de “villa” no les ofrecía identificación ni a todos ni en todos los períodos de su historia. Aceptamos la idea de “asentamiento”, como manera de ofrecer también transitoriedad al modo de vida. Pensamos que debíamos inventar un nuevo concepto que referencie el espacio vivido como fuente de experiencias vitales, subjetivantes.

El “territorio de experiencias”, entonces, primero se convirtió en espacio a referenciar, como elemento depositario de información, conocimientos, expectativas, recuerdos, esperanza, trabajo, familia, amistad, etc. Territorios no sólo como lugares concretos y demarcados sino, como espacio – lugar - escenario de vida. A lo largo de la historia, se han sucedido distintas formas de apropiación social del espacio. Cuando existes esta intención, el área de objeto de apropiación es un territorio.

La inclusión de los procesos particulares en el devenir histórico de la región, nos ofrece la posibilidad de pensarnos parte de ellos y comprender la dimensión política de los mismos. Preguntarnos, por qué lo rural se hace presente en la ciudad, por qué se asientan en estos lugares, etc. nos llevó a pensar en las migraciones que se produjeron a principios de este milenio como consecuencia del monocultivo de la soja. De esta forma llegamos a hacer pie en un aspecto de la realidad que ofrece múltiples aristas para mirarla, apuntando a develar su complejidad. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.

Por ello, les propusimos a nuestros estudiantes, luego de lecturas y documentales, que encuentren un espacio de producirse a sí mismos a través de la escritura, que puedan re inventarse y posicionarse desde el hacer, el escribir. En la tensión entre la oralidad y la escritura, encontrar los intersticios que posibiliten la comprensión compleja de los fenómenos sociales de los que somos protagonistas.

Al decir de Ginzburg: “En la posibilidad de emanciparse de las situaciones particulares radica el vínculo que ha ligado siempre inextricablemente la escritura al poder” (Ginzburg, 2008: 123). Leer y leer el mundo, al decir de Freire, escribir e inventar el mundo, como forma de actuar sobre él, iniciando un proceso de empoderamiento que abarca lo cognitivo y lo subjetivo. Les propusimos a nuestros estudiantes:

Elabore una historia, retrate una situación de un momento y un lugar de la vida de una persona o familia que haya vivido como experiencia de vida “el proceso de migración urbana” (desde el campo o pueblos hacia la ciudad) por el incremento de la producción de soja. Cuente toda su historia de vida desde sus orígenes y momento de la partida hasta la instalación en la ciudad y las alternativas de rebusque o inserción en la misma.

En la narración incorpore “conceptos o palabras claves” que haya aprendido en el transcurso de las clases de Ciencias Sociales. Por ejemplo: monocultivo, pool de siembra, extranjerización de la tierra, asentamientos urbanos, rururbanidad, paisajes, sociedad, cartoneros, rebusque, trabajo, adaptación, hambre, pobreza, vulnerabilidad, saberes, valores, sentimientos, olores, colores, sensaciones. Y todo lo que crea necesario para retratar esta historia de vida. No se limite en la historia de vida a contar: puede ser de una persona/familia de cualquier sexo, edad, condición social.

“Levante la piedra y rescate su memoria, su imaginación, juegue a ser protagonista de esta historia o un escritor que la recrea. No reprima nada de lo que sienta o crea porque usted ahora es libre para expresarse, soñar, sentir, lo único que le pido es que tenga una esperanza o alternativa de superación para usted y para su historia a narrar”.

A muchos de ellos esta actividad los llevó a relatar, a construir su propia historia de vida y a querer compartir con sus familias la producción. A otros, los ligó con la posibilidad que da la palabra de crear nuevos mundos. A todos, los llevó a pensar y a pensarse en situación y en contexto, sintiendo que tienen cosas para decir a los demás, revalorizando sus experiencias, sus saberes, sus prácticas; entendiendo su vida en relación a otros y al mundo como construcción social. La apropiación de territorio y, por consiguiente, la creación de territorialidad generan una geografía del poder caracterizada por la desigualdad, la fragmentación, la tensión y el conflicto.

Lo que sigue es uno de los relatos contruidos por un estudiante llamado José:

“En busca de una mejor vida”

Yo les voy a contar la historia de una familia que vivía en un pueblito llamado La Carlota.

Esta es la historia de Ricardo, su mujer y sus hijos: Néstor y Vanesa. Ellos vivían en un campo en la zona de La Carlota. Ricardo trabajaba en monocultivo de la soja. A todo esto estamos en los años `90. Su mujer hacía pan casero para que entrara un poco más de dinero.

Con el paso del tiempo Ricardo comenzó a quedarse sin trabajo a causa de las tecnologías de las máquinas cosechadoras y de lo fácil que se cultiva la soja. Entonces empezaron los problemas de hambre, falta de estudios y trabajo.

Entonces, decidieron venir a la ciudad en busca de trabajo y mejor calidad de vida para su familia. Buscando un sustento para su familia y así poder salir adelante, ya que a causa de que los productores de soja invirtieron en las máquinas cosechadoras que cumplían la función de reemplazar la energía del hombre y que la soja no necesita cuidados; los productores tenían más dinero pero los trabajadores menos trabajo.

Entonces, Ricardo decidió venir a la ciudad de Río Cuarto. Ellos vinieron a vivir al asentamiento llamado Villa Oncativo, ubicado en las puertas del Barrio Alberdi. Pero en ese lugar tampoco eran fáciles las cosas. Ellos no tenían nada, ni trabajo, ni dinero y sus hijos necesitaban estudiar. Entonces a Ricardo y a Mirta nos les quedaba otra cosa que tratar de sobrevivir y darle de comer a sus hijos, Ricardo que no conseguía trabajo y ellos veían que en ese barrio la gente hacía muchas cosas para sobrevivir, en lo primero que pensó fue en un techo para su familia, viendo como otras personas hacían sus casitas con cocinas, baterías viejas, con chapas, nailon, Ricardo se hizo una casita de chapa con nailon y por el momento no podía conseguir trabajo y empezó a subsistir juntando cartones, cobre, aluminio, botellas y un montón de cosas más. Con todo ello sobreviviría hasta que se pudo conseguir un carro y un caballo para sacar arena del río, y pudo, como sea, darle un plato de comida su familia. Pero, lo que él hacía no era suficiente porque no podía darle estudio a sus hijos y eso lo ponía muy mal, aunque, él no se daba por vencido y buscaba por todas las maneras, habidas y por haber, para darle una educación a sus hijos, nunca bajó los brazos, ni la cabeza. Pobre esa familia, pero él insistía en buscar trabajo y su mujer lo ayudaba en todo. Ella nunca lo abandonó y a pesar de todo eran muy unidos. Luego de un tiempo, de dolor, sufrimiento, pobreza y no falta de muchas necesidades, con mucho esfuerzo y con ganas de salir adelante Ricardo no dejó nunca de buscar un mejor trabajo. Y lo consiguió en una obra como peón de albañil. Desde ese día no les faltó jamás la comida y Mirta también encontró trabajo en un geriátrico cuidando abuelos en ese lugar. Ella, trabajaba de noche y de día cuidaba los hijos y su esposo trabajaba de día y de noche cuidaba a sus hijos y, así, sucesivamente fueron saliendo de esa pobreza humillante que los rodeaba. Hoy en día, gracias a Dios, que nunca bajaron los brazos se pudieron construir su casa de material, como se lo merecían, no les falta la comida, y dejaron de andar cirujeando, viven como una familia normal. Ambos tienen trabajo, cumpliendo con el objetivo de darles estudios a sus hijos. Pero esta familia también, como otras tantas, fueron víctimas del sistema tecnológico de las máquinas cosechadoras, aunque, hoy esta historia tuvo un final feliz.

Palabras necesarias...

El docente en contexto de encierro, en escuela de frontera, debe proceder a incomodar no a complacer. Se deberá comprometer con el universo simbólico de la palabra pública y deberá pretender que la acción no sea una copia de las palabras sino la expansión de la experiencia humana.

“Cada institución construye sus propios irrenunciables y la vida democrática impone hacerlos transparentes y comunicables. Las identidades se forjan en esos irrenunciables y toda institución educativa de frontera dispone de contenidos, historia, trabajos y recorridos institucionales con los que se pueden poner de pie esos principios irrenunciables. Aprender a argumentar o sostener turnos del diálogo, escuchar las voces que nos habitan y conectarnos con el deseo de saber constituyen estaciones de ese encuentro intergeneracional.” (Gagleano. 2010:18).

Decidimos como docentes en escuela de contextos mirar hacia atrás en este derrotero desde la percepción de nuestros estudiantes y poder encontrar las huellas o los rastros que nos permitan, o no, seguir o desandar caminos. Y mirarnos como en un espejo a través de las opiniones de nuestros estudiantes. Improvisamos algunas preguntas para poder dar cuenta a nuestros futuros lectores, educadores, y/o evaluadores tales como: ¿Qué les parecieron los temas propuestos en ciencias sociales? Fundamentar. ¿Qué problemáticas se pretendieron abordar los profesores? entre otras preguntas y recibimos devoluciones como:

Gustavo:-Me pareció práctico, interesante que dos materias se unan para la enseñanza relacionándose entre sí. De fácil comprensión y aprendizaje. Muy sutil para dar a entender la comprensión del por qué de la vida y las estructuras sociales. Un buen aporte de cultura y conocimiento. No fue aburrido. Se mostraron los problemas sociales y económicos. La avaricia de algunos pocos y lo ciega que está la sociedad respecto a esta parte social. La necesidad de alfabetización y mejoras en la calidad de vida de la gente de los asentamientos. Conocer a fondo nuestro problema social, político, laboral y de estudio. Mi humilde opinión es que han logrado activar las ganas de conocer, lograr que la enseñanza sea interesante. Creo que esta forma de enseñar es positiva y sobretodo fructífera, conocer sobre nuestra historia social y geográfica de una forma como ya dije sutil pero a la vez

tajante ya que los temas se encaran de un modo muy propio que es la enseñanza en contexto de encierro. Personalmente me encantó

Jesús: -Los temas de pobreza, de cómo la tecnología reemplazó al hombre dejándolo sin trabajo, la desocupación, las falta de estudio y falta de comida a mí me pareció un gran tema. Lo bueno de todo fue que yo me sentí muy identificado, estuvo lindo porque aprendí mucho sobre cómo está hoy en día la gente que sufre de pobreza y está muy bueno aprender Historia y Geografía.

Walter: -Me pareció sumamente interesante la propuesta de ambas profes, ya que me sentí muy identificado en varios de los temas. Lo que pretendieron fue sumamente social, muy humanitario de ambas profes porque se lo tomaron muy a pecho con las necesidades de nuestra ciudad y para mí tiene mucho valor por su dedicación, por su humildad a la hora de tratar cada tema, yo me informé muchísimo y por sobre todo lo disfruté.

Cristal: -Me pareció muy interesante al principio nos atrapó el tema de rururbano pero me pareció largo, denso y triste pero obvio que no dejó de interesarme la problemática y la pobreza. Problemática de la injusticia social, la pobreza y el por qué de la misma. Los abuso de poder y el por qué es importante defender la democracia.

En cuanto a esta experiencia educativa en contexto se detecta algo potencial en cuanto a que los alumnos sintieron la confianza necesaria para abrirse contando sus realidades y respondiendo “sin medias tintas” todo lo que sentían.

La educación como un proyecto social para la liberación:

Se plantea la necesidad de comprender los cambios producidos por los procesos de reforma económica ya que ellos inciden sobre las prácticas cotidianas y generan interrogantes, problemas y desafíos a encarar. Desde aquí se sostendrá, sin ingresar en una análisis exhaustivo, de qué manera el proceso de concentración de la riqueza trajo aparejado el desempleo, la exclusión, la pobreza, dando origen a la necesidad de contener socialmente a un número cada vez mayor de la población.

...“¿Dónde se cobra el Ingreso per Cápita?

A más de un muerto de hambre le gustaría saberlo.

*En nuestras tierras, los numeritos tienen mejor suerte
que las personas. ¿A cuántos les va bien cuando a la
economía le va bien? ¿A cuántos desarrolla el desarrollo?*

*Fragmento del poema: Los numeritos y la gente, página 57 del Libro de los abrazos de
Eduardo Galeano*

Referencias bibliográficas:

- Arata, N. y M. L. Ayuso (2011). Escuela, cultura y tránsito en América Latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes. Clase 16. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. FLACSO Virtual. Argentina S/E.
- Berger, John (2001). Puerca tierra. Ed. Suma de Letras. Madrid
- Brito, Andrea y Leandro Stagno (2011): La (des) igualdad social y cultural en la escuela: reflexiones en torno a una compleja tensión. Clase 20. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- De alba, Alicia (2011) Los saberes en la relación entre las diferencias. Clase 20. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Dussel, Inés. (2006) El currículum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires, FLACSO.
- Florio, Alberto (2010).La escuela en contexto de encierro. Sujetos educativos en contextos institucionales. Pensar y hacer educación en contextos de encierro. Módulo III. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fumagalli, Laura (2011) El currículum como norma pública. Clase 2. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Gagleano, Rafael (2010). Construcción de la institución escuela en contextos de encierro. Módulo IV. Ministerio de Educación de la Nación.
- García Canclini, Néstor (2003). "Noticias recientes sobre la hibridación". Revista Transcultural de Música N°7.
- Ginzburg, Carlo (2008) El queso y los gusanos. El cosmos según el molinero del siglo XVI. Barcelona, Ediciones Península.
- Gutiérrez, Mariano. (2010) La educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. Ministerio de Educación de la Nación. Colección Pensar y Hacer educación en contextos de encierro. Módulo I. Buenos Aires.
- Kenbel, C. y G. Zimadevilla (2009). La rururbanidad desde el enfoque de las memorias sociales. X Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Catamarca.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Equipo Nacional CAIE Colección de Materiales Pedagógicos. (2007) Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes pedagógicos. Fascículo 4 ¿Cómo escribir relatos pedagógicos?

- Montañez Gómez, G y Delgado Mahecha, O. “Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional”. Cuadernos de Geografía, Universidad Nacional de Colombia, Nº 1-2, 1998.
- Sztulwark, Diego (2008). Clase: Sobre una experiencia educativa de gestión situacional. FLACSO. Argentina.
- Vidal, D. (2011). Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase 1. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Zelmanovich, Perla (2011). Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos. Clase 19. . En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.