

8. La escuela como espacio de posibilidad

El Proyecto Parera se planteó una profunda transformación didáctico-institucional para dar lugar a la formación de hombres y mujeres para la democracia, formación crítica que posibilitara a los alumnos desenvolverse como sujetos constructores de su destino, comprometidos con una acción transformativa que contemplara la necesidad de luchar por la liberación y la importancia del trabajo en la construcción de una sociedad mas justa y solidaria.

Fundado en 1985 en Parera, comunidad situada al norte de la provincia de La Pampa, la propuesta de trabajo del Instituto República del Perú de base epistemológica y ética proyectó convertir la escuela en un centro de resistencia que apuntara a desestructurar la reproducción social a través de un trabajo de producción transformativa.

Su concepción de la educación como formación trabajó en pos de internalizar en los sujetos imágenes y significados democráticos que conformaran el esquema de referencia a través del cual codificaran y decodificaran la realidad y al cual adecuaran su accionar, un accionar crítico y comprometido en busca de la integración y la justicia social.

A quince años de su creación la indagación se centró en el impacto que produjo el proyecto en el desarrollo personal de los estudiantes y en la realidad socio-histórica de la comunidad.

La indagación del éxito en la labor efectuada acentuó el análisis del desarrollo personal y social de los egresados provenientes de sectores marginales quienes a la construcción en el orden instrumental y expresivo deberían sumar una fuerte y decidida voluntad para modificar su "lugar asignado en los roles sociales, dado que su inserción en los espacios de la comunidad y la continuidad de sus estudios es más dificultosa no solo por lo económico sino por la fuerte presión de los prejuicios imperantes.

El mandato fundacional del I.R.P.

La reconstrucción de la historia del accionar en el IRP, anclada en sus dos pilares básicos, la transformación institucional y el abordaje de la enseñanza desde una perspectiva epistemológica y ética, evidencia a la luz de las múltiples historias que con ella se entrelazan, la concreción de la posibilidad de transformar la escuela en un centro de lucha contra la reproducción social.

Una historia preñada de desvíos alumbró quiebres, fracturas y discontinuidad que se corporizó en la inclusión de los “excluidos” en el devenir social y político de la comunidad.

El mandato fundacional del IRP asumió el imperativo social de la escuela pero denunció en su accionar su paradoja: su proyecto se diseñó para favorecer el acceso a la educación y a la vida política activa de los grupos tradicionalmente relegados.

La dramática del IRP, presenta al igual que la gráfica del teatro, dos caras acorde a las diferentes ópticas: una de amenaza y otra de posibilidad. Amenaza para los actores que ocupan el centro de la escena ante la posibilidad de tener que compartirla con un público que se prepara para asumir un rol protagónico.

En las aulas del IRP la enseñanza desde una perspectiva epistemológica y ética permitió a los alumnos la construcción significativa de los saberes socialmente validados, su abordaje, su comprensión, su transferencia al análisis de la realidad que los circunda. Así ser solidario dejó de ser dar a otro lo que a uno le sobra, ser respetuoso resignificó el histórico sentido de cumplir sin más lo que otro ordena, ser crítico implicó analizar con fundamentos, y ser partícipe fue mucho más que estar, asumió su derecho a decidir y evaluar. Elegir exigió conocimiento, análisis y responsabilidad social.

La transformación institucional a través de la Asamblea de Delegados posibilitó aunar la reflexión con la acción. Los conceptos se materializaron con la práctica política que el espacio propició. Lentamente y capitalizando la experiencia del todo institucional, los alumnos, a través de sus representantes, delegados electos con un año de mandato, comenzaron a asumir, resignificar y crear las normas que ordenaron el devenir del espacio escolar. Las pusieron en práctica, las evaluaron, las modificaron. El Libro de Actas registra las reuniones quincenales, sus debates, las decisiones tomadas, la evaluación del proceso académico y del convivir. Construido por decenas de manos es celosamente guardado, material de consulta permanente, registro de decisiones, de inquietudes, de logros y aspiraciones.

La labor del aula y de la Asamblea de Delegados fueron desconstruyendo el sentido común, posibilitando el uso de la palabra fundada en el conocimiento construido y en las ideas fogueadas en el debate.

Los conceptos aprendidos no tenían su mira puesta en el mañana, sino en el hoy, en el aquí y el ahora. No eran un bagaje acumulable “para el futuro”. Sino sus instrumentos para ejercer a pleno sus deberes y derechos ciudadanos en su espacio político: la escuela.

La inserción de los egresados en la comunidad. Los nuevos roles

La indagación respecto a los niveles de participación en su comunidad de los alumnos avanzados y egresados del IRP confirma la posibilidad de la utopía que fundó el proyecto: Oscar ya no es más albañil es un profesor comprometido en dar a otros la oportunidad de recuperar su voz y su lugar, Walter no está más en la gomería, es radiólogo en un hospital de Córdoba, Eduardo abandonó su pequeño comercio para dirigir el devenir de su pueblo como intendente electo, Celia es Juez de Paz, Roxana alterna su vida profesional con su labor de concejal. Nombres diferentes, personalidades disímiles pero con rasgos comunes producto de una comunidad de formación: son personas críticas, reflexivas, autónomas comprometidas con el bien común.

La promesa consignada por los egresados en su última evaluación institucional se materializó en la acción. La investigación constató que no fueron producto de la emoción de la “despedida”, poblada de imágenes comunes a las que nos tienen acostumbrados los discursos de esta índole. Sin desconocer la emoción, fueron producto de la reflexión madurada lentamente a través de cinco años de trabajo. Ahora saben quienes son y lo que pueden. Ellos no aprendieron en la escuela a definir la democracia, la vivieron. Ellos no enunciaron sus características, las ejercieron. Aprendieron a elegir, y no renuncian.

El trabajo escolar pobló su pensamiento de alternativas y matices. Ya no admiten una realidad construida en la dicotomía fundamentalista del “blanco” y del “negro”. Saben adonde quieren ir y no esperan un camino de “algodones”. Se sienten capaces de caminar entre las piedras.

En sus escritos de 1989 recuperan lo aprendido revalorizando fuertemente la formación ética que anteponen a la epistémica, anuncian su proyecto y preveen las dificultades. El análisis diacrónico nos permitió constatar que no fueron producto de un optimismo ingenuo, de una ilusión de adolescentes rápidamente olvidada, atrapada por la dinámica social instituida. Ahí están sus vidas como testigo ineluctable de la promesa cumplida.

La triangulación de los datos obtenidos a través del análisis documental y de las entrevistas realizadas demuestra con firmeza la participación activa de los alumnos avanzados y egresados en los diferentes espacios de la comunidad, no solo en lo profesional y lo partidario, sino en las diferentes esferas públicas de la localidad: en los clubes, en la Biblioteca, en las cooperadoras escolares, en la F.M. local, en comisiones municipales y además, partícipes activos de los diferentes eventos de la comunidad, tal el caso de su participación en la elaboración del Libro del Centenario de la Fundación de Parera (1997), momento de singular importancia en la vida de un pueblo.

La lectura detenida del Libro del Centenario, confirma el cambio producido en esos espacios mencionados: antaño eran ocupados sólo por los notables y sus esposas. Sólo correspondía a los “otros” algunas vocalías en los centros deportivos.

Su cambio. Nuestro cambio. El cambio de la sociedad que nos incluye.

Los egresados provenientes de sectores marginales. Una historia de vida

La biografía del pueblo de Parera no difiere en sus rasgos centrales de una realidad denunciada desde el ámbito de la teoría crítica: el poder económico entrelazado al poder político sostiene un status quo que naturaliza una realidad que entroniza una significación cerrada, una verdad incommovible que se sostiene impertérrita por la imposibilidad de cuestionarla. La interacción social crea significados que son fuertemente fortalecidos en el ámbito escolar. La historia de Oscar lo muestra con toda su crudeza. Su caso es emblemático. Su relato, dolorosamente reconstruido, nos da la posibilidad de levantar una hebra del abigarrado tejido social, y analizar en profundidad la constitución de la trama.

Las palabras de Oscar parecen extraídas de una novela, aquella del argumento remanido del pobre humillado que soporta estoicamente todas las pruebas a las que lo somete el destino, a las que se sobrepone gracias a su fuerza de voluntad y a algún elemento fortuito que lo deviene en triunfador.

Pero la historia de Oscar no es una novela. Es la historia real de un chico nacido en un hogar desfavorecido, hijo y nieto de hacheros.

Su relato enhebra su historia escolar, laboral y política.

Afronta la escuela primaria “*con esa terrible carga de ser un chico pobre*”, siempre dejado de lado, *aquel que nunca “entra en nada”*, que nunca participa de “los actos”, pero sí de los retos y las recriminaciones, con y sin razón. Luego, el inicio de los estudios secundarios en una escuela vecina. Su fracaso, atribuido en un principio a su “*haraganismo*” a su “*orgullo*” pero en el calor de la entrevista y en consonancia con las palabras de su madre, Oscar reconoce que la falta de materiales de estudio y de solidaridad de sus compañeros fueron una mezcla demasiado potente. Las excusas para no prestarle las cosas lo humilla, y decide dejar de intentarlo. Golpea fuerte la frase “... *cuando fui tenía ya asumido que pobre era sinónimo de ser burro por que así me lo habían hecho sentir...*” “*allá eras uno más nadie se interesaba por vos. Si no ibas bien en el colegio es por que eras un burro y no sabías nada y nadie se acercaba a charlar con vos... en cambio cuando empecé acá...*”

Ser pobre, una categoría material.

Sus condenatorios asociados: ser burro, ser culpable, ser haragán, ser orgulloso.

Sus consecuencias derivadas: ser dejado de lado, no entrar en nada, quedar afuera.

Las conductas esperadas: callar, soportar, asentir, saludar sin esperar respuesta.

Su lugar en el espacio: Allá atrás. No llegar a sentarse. Ni ir siquiera

Los sentimientos: temor, impotencia, humillación, dolor.

Las expectativas: renunciar al proyecto y asumir el destino “por lógica, de ser un peón”.

Y luego... el cambio, otra institución, otros modos de relación, otros significados. La posibilidad de empezar a deconstruir los significados introyectados en su interacción con otros grupos. Se perfila la contundencia del trabajo institucional. “...*la institución fue el marco propicio para la vida en el grupo...*”. Dialogar, escuchar, compartir, son verbos que aprende a conjugar en el nuevo espacio, al que

ingresó con temor de que le pasara lo mismo hasta que *agarró confianza, se sintió bien y dejó de pensar en “eso”...*”. Recuerda las charlas “*que te hacían ver... te tienen en cuenta, no te dejan de lado, te tienen en cuenta para seguir adelante y ...eso fue lo que me ayudó...*”.

Otra institución, otro modo de interacción, otro discurso, otra concepción del saber. La distribución del poder, su ejercicio. La posibilidad de renunciar al destino y construir un proyecto de vida propio. Los significados develan su origen cultural y su “naturalidad” excluyente estalla en pedazos. El cerco que aprisiona su esperanza cae ante el análisis crítico. Se reconstruye la imagen de sí y la lucha desaloja la resignación.

Oscar, electo delegado año tras año, fue una de las voces de su grupo en la Asamblea. Su discurso fue tomando fuerza argumentativa. Escucha atento, observador sagaz, reflexivo, aprendió, como los otros, a respetar el disenso y vehicular el mandato y decisión del grupo que representaba, dentro del gran grupo que era el todo institucional.

En su evaluación final, Oscar recupera los aspectos que para él son centrales en lo referente a su formación. En su discurso se trasluce la enseñanza de base epistemológica y ética y su correlato institucional:

“...El método del colegio es excelente por que relacionamos lo que aprendimos con lo que sucedía en la realidad. Además tenemos una participación muy activa, ya que podemos opinar, llevar propuestas para mejorar o cambiar lo que se aplicó y no dio resultado, etc. Aprendimos a ser responsables de nuestros actos, aceptar los errores, el haber aprendido a convivir con los compañeros, en grupo y en la sociedad en que estamos inmersos, ser solidarios y la ayuda mutua que de alguna manera u otra nos brindamos. Defender nuestras ideas, opiniones y aceptar la de los demás... sentirnos capacitados a opinar, discernir y luchar por nuestros derechos y lo que nos pertenece...

(aprendí que) todos podemos triunfar en la vida pero para eso hay que luchar mucho, que no hay personas superiores, que todos somos capaces...”.

Oscar, al igual que sus compañeros y tal como surge del análisis de los protocolos, revaloriza fuertemente en su evaluación final la formación ética y su praxis institucional.

Durante aquellos primeros años de formación, nos hacían (padres, colegas) y nos hacíamos una pregunta: que va a pasar cuando salgan de acá?. Que va a suceder cuando se enfrenten al mundo competitivo, individualista, donde pesa la voz del poderoso?. No estarán siendo educados en una perspectiva ingenua que les imposibilite abordar las dificultades que les esperan?.

Oscar respondió la pregunta sin titubear... *si vos tuviste una formación de cinco años en que te manifestaron “defender tu postura te va a crear consecuencias”, entonces, cuando fuiste a la realidad decís...” bueno, sí, tenían razón, estas son las consecuencias, pero también me dijeron que no hay que dejarse llevar por los resultados o las consecuencias...*”

Y Oscar sabe de consecuencias. “*Decirle no al patrón*”, el defender sus derechos como trabajador, ya sea como representante de toda la planta de empleados o en forma individual, le implicó el despido por dos veces consecutivas. Pensar distinto que “*los dueños de la verdad*” en el ámbito político le aparejó diferencias que

“no se quedaron en el espacio de las ideas...” , por que “los dueños de la verdad” eran “los patrones”.

Sin trabajo estable por “subersivo” Oscar termina su carrera a distancia de Profesor en Ciencias Sociales trabajando como albañil ... tal cual lo hizo antes de iniciar sus estudios secundarios. Y el convencimiento profundo, internalizado de “no dejarse llevar por los resultados o las consecuencias” coronó su esfuerzo. En 1996 Oscar inicia su carrera como profesional de la docencia en dos escuelas del medio. Una de ellas el IRP por licencia de la titular.

“El Corchito lo logró” recupera con cierta tristeza el pensamiento en aquellos, sus amigos del alma, que ni siquiera lo intentaron paralizados por las representaciones internalizadas...” *aquellos que no estudiaron me parece que fue por que les hicieron sentir... a lo mejor ... que no eran capaces de estudiar...y bueno,hoy... no tienen un futuro muy claro, no tienen mucho futuro... por eso digo, que a lo mejor...eso los crucificó para siempre...”*

Una institución.Un método de enseñanza que entrelaza el análisis teórico que sustenta y enriquece una práctica política en el seno de la organización.

Un proyecto basado en una transformación didáctico-institucional que posibilita el ejercicio de una praxis democrática.

La formación de seres autónomos comprometidos con el bien común se manifiesta en Oscar especialmente en dos ámbitos públicos: el espacio político-partidario y la esfera profesional.

En el primero apunta especialmente a “aquellos que no estudiaron” condenados a asentir ante los “dueños de la verdad” que lo catalogaron por su accionar de “subersivo”, término por demás adecuado, dado que su trabajo, conjuntamente con sus compañeros de escuela, se concentró en subvertir el “orden” por ellos establecido a lo largo de los años en la comunidad.

“... nosotros tuvimos la posibilidad, en lo que respecta a la política, de transmitir un poco de lo que nos habían enseñado a nosotros a otros chicos, tuvimos la posibilidad de convocar a otros chicos y de tratar, aunque sea de manifestarlo, de que ellos conozcan nuestras ideas y que no todo era de esta manera, que había otro camino, que inclusive podía llegar a haber mil caminos más según el pensamiento de cada uno...que cada uno tenía la posibilidad de pensar libremente... que no era cierto que los otros tenían la verdad... aunque no pensarán igual que nosotros...”

La posibilidad de trabajo con los chicos y los grandes traspasa las paredes del local partidario e impacta en el todo social.

“...tuvimos esa posibilidad, nosotros,con los chicos y con los grandes. Con los chicos, manifestándoselos directamente y con los grandes,haciéndoselo entender...me parece que éste hábito (se refiere al pensamiento crítico que da paso al discurso y la acción contrahegemónica) llegó al resto de la sociedad, que influyó en mucha gente...”

Su “parecer” respecto al impacto de la formación política de éstos grupos de alumnos en la comunidad se corresponde con las expresiones de numerosos informantes claves: dirigentes políticos, responsables institucionales, familiares.

Oscar tiene muy presente el compromiso que supone ser Profesor. Su responsabilidad asumida es Educar lo cual, a diferencia del magro instruir, implica un fin ético.Sus instrumentos: el saber y la experiencia vehiculizados a través de una

comunicación franca, directa:

“...me parece que tengo ventaja sobre el resto de los profesores, en el sentido de decir que yo, con respecto a los alumnos puedo manifestarles mi propia experiencia, con ésto de decir que a mi el colegio me ayudó muchísimo, muchísimo, es decir me cambió la vida. Mi destino, por lógica, era ser un peón, como son mis hermanos, por ejemplo, que no estudiaron, como fue mi viejo y que son mis primos, todos, la mayoría de mi familia... es la realidad...”

Los seres críticos no tienen destino por el contrario, son agentes de posibilidad. Y la posibilidad anida cambio.

“...me parece que mi caso sirve por ahí como prueba que no es todo tan pautado, no está tan marcado, que no es tan difícil cambiarlo, hay que hacer el esfuerzo, pero que no es obligación o ya no está pre-destinado que si naces en una familia de pocos recursos no vas a poder estudiar... la posibilidad es para todos, con más esfuerzo, es cierto pero esta la posibilidad...y todo se puede cambiar...”

Su planteo no es una arenga ingenua, por el contrario remarca el “esfuerzo” que implica convertirse en “seres críticos y pensantes”. Y en el “esfuerzo” recupera la metodología del trabajo institucional. El tiempo escolar es tiempo de trabajo. La “hora libre” es tiempo fecundo para fortalecer la comprensión lectora, el análisis y el debate. Ante la ausencia de un profesor, a la hora sólo le quedó el nombre de “libre”. Un material, especialmente diseñado acorde a las posibilidades de los diferentes grupos, ingresaba al espacio del aula, haciendo oídos sordos a las protestas de rigor, nacidas de la experiencia en otros espacios donde hora libre significaba vagar por el patio o irse a su casa.

“... yo siempre estoy manifestándole eso a los chicos... por que por ahí ellos piensan como lo hicimos nosotros...” como joden con ésto de analizar, que interpretar, que fundamentar... pero porque no nos dejan en la hora libre salir a jugar al fútbol en vez de darnos trabajo para analizar... nosotros podríamos estar en el patio jugando y tenemos que estar ochenta minutos analizando eso... si esto no nos sirve de nada... sin embargo a la larga vimos el resultado...”

“...si esto no nos sirve de nada...” la resistencia anclada en que sólo sirve aquello que lleva “nota”, lo que mide un saber estipulado en un programa. La especulación de aprobar se desliga del aprender. Deconstruir esa concepción llevaba habitualmente más de dos años fortalecida en la dificultad de comprensión y redacción de las ideas. la constatación, a través de las sucesivas evaluaciones de sus notables niveles de progreso intelectual convirtió los trabajos en una fuente de gratificación, aunque la “protesta” subsistiera.

Oscar comparte la experiencia con sus alumnos. El discurso no puede oponerse a la acción. La imposición genera obedientes, la argumentación propicia la autonomía. Una enseñanza de base epistemológica y ética se funda en la articularción del Sentir, el Pensar y el Hacer. Oscar lo sabe por que lo aprendió.

“...yo vi el proceso y palpé los resultados... entonces tengo esa ventaja de decírcelos a los chicos... miren ...nosotros también nos hicieron así, pero fue necesario para lograr esto... entonces es más fácil que los chicos puedan asumir su propia responsabilidad sobre los trabajos y ver lo bueno que es por ejemplo poder ser un ser crítico, pensante y no dejarse llevar por los demás...”

La educación se convierte en la herramienta válida para detectar las concep-

ciones de sentido común pregnadas de hegemonía, verdaderas trampas sociales que aprisionan tantas vidas. “...totalmente convencido que el colegio es la herramienta para revertir esa situación...” Oscar enuncia las condiciones para una práctica educativa transformadora: “... enseñando a fundamentar...darle participación al alumno dentro del aula y dentro de los temas del colegio...no coartarles la posibilidad de manifestarse contra algo... no darles todo como correcto sino que aprendan a decidir...darles la posibilidad de pensar...(que) adquieran su propia opinión...que no se queden conformes con lo que nosotros decimos... hay que tratar de facilitarles el camino para que ellos puedan lograr, por su propio pensamiento, por sus propios medios, llegar a la conclusión de que esto es de esta manera, y en el caso que estén equivocados, poder fundamentarlo... no imponerles...sino que ellos puedan resolver por sus propios medios..”

Contundente, preciso, nacido de una praxis genuina, el discurso de Oscar centra los objetivos de una escuela democrática y su dinámica de trabajo. Convicción, compromiso, equipo, método, proceso Sustantivos de una práctica sustantiva. Sustantivos que entramados devienen en actos de un sujeto político.

Escuela democrática. Espacio de construcción de un ciudadano, producto de un proceso generado por “... un docente que este convencido que formar seres críticos es lo correcto...”.

Inmediatamente el artículo indeterminante singular “**un**” es desalojado por la contundencia de un “**nosotros**”, pronombre personal plural. No hay espacio para la individualidad. Lo personal. Lo plural. Lo democrático. El trabajo educativo fecundo es trabajo de equipo.

“... si nosotros les enseñamos a pensar el alumno va a pensar por sus propios medios, es decir, va a ser un ser autónomo.Y por lo tanto tenemos que estar nosotros comprometidos con la educación...”.

Y para formar un ser autónomo...

“...necesitás más que un docente.Necesitás una institución...un trabajo de institución, no es trabajo de un año, de dos, es un proceso, en el cual tienen que estar todos, toda la institución tiene que aportar su granito de arena para que esto sea posible.Es decir, si vos enseñás en todas las materias, o todos los docentes dejan participar, están convencidos de formar seres críticos y después no se le da el espacio en el resto del colegio, estamos en la misma situación...”

Enseñar a pensar en todas las materias. La formación epistemológica.

La participación en el aula. La formación ética.

La participación en el “resto” del colegio. La formación política ciudadana.

“...la formación que se trata de dar es de no adquirir lo que el resto dice... si el otro con su fundamento te demuestra o te convence que lo de él es lo mejor, bueno, lo aceptamos. Ahora cada uno tiene la posibilidad también de tratar de convencer a otro con su fundamento... si nosotros le podemos enseñar eso a los alumnos, me parece que el día de mañana, más allá de que choquen, van a incorporarlo. Ellos si chocan y creen que pueden sacar algo bueno, lo van a incorporar y si chocan y no hay nada bueno, no lo van a incorporar, y van a tratar de sostener sus posturas, sus ideas....”

Su esperanza se funda en su propia experiencia, y en la de sus compañeros. Chocan pero se sostienen a raíz de haber adquirido el mal hábito de pedir funda-

mentos, que como siempre le dice a sus alumnos...*es como andar en bicicleta, aprendés y no te lo sacás más por más que pase mucho tiempo.*

“El mal hábito de pedir fundamentos” lo comparten sus compañeros, ayer de aula y hoy de espacio partidario. Ante el intento de imposición de un candidato por el Partido A para las elecciones de 1999, sin más fundamento que su nombre y como argumento la agresión verbal, se retiran por que no acuerdan “*trabajar para un buscapuesto*”, y deciden, tal como lo registra la entrevista realizada y lo confirma una nota personal que se nos enviaron en mayo del 99 “*esperar hasta que los viejos se bajen del caballo y nos dejen hacer*”.

En la entrevista realizada a un dirigente del partido B, se dibuja la misma situación planteada por los jóvenes a los “dirigentes” : “*...y ... hay más de uno que (piensa) que si no vinieran más mejor... pero los pibes tiene razón, no se puede hacer más política como antes... hacer un asado y repartir los votos, o prometer cualquier cosa y despues no me acuerdo... y no los involucés con nada, es más fácil hacer callar un chancho a palo... lo que pasa que antes estaban acostumbrados a que pegaban cuatro gritos y se callaban todos, o se armaba la lista y se votaba y listo y ahora no... la última vez la lista de autoridades la tuvimos que votar uno por uno , estuvimos más de tres horas y la lista que tenían armada algunos se la tuvieron que guardar... y esta bien... por que la gente va aprendiendo... es beneficio para todos... yo digo que está bien...*”

El choque. El conflicto. La crisis de una regularidad. La reproducción acrítica de las ideas que rigidiza el espacio social cede ante la presión que ejerce la fuerza de los fundamentos que reinstala el debate y el diálogo.

La represa estalla y vuelve a ser río alimentado por numerosos afluentes.

La formación democrática: La pluralidad político-partidaria y epistémica de los egresados del I.R.P.

Oscar, una hebra emblemática del tejido social. Sus palabras corporizan la hipótesis guía de esta indagación: La escuela que organiza una formación de base epistemológica y ética se constituye en un centro de producción cultural que fractura la reproducción social.

Si sus palabras diseñan el cuerpo de la hipótesis, el análisis de la inclinación epistémica y político partidaria de los egresados del IRP, ensambla las piezas que permiten apreciar la dimensión del impacto de las propuestas de transformación planteadas en 1984, contenidas en el mandato fundacional de la institución.

El primer texto que los alumnos abordaban en Educación Cívica refería al concepto de política. El Mito de Prometeo desataba la reflexión respecto al “arte político” otorgado por Zeus a los hombres para que pudieran vivir juntos. El hombre como ser social necesitaba convivir con los otros, pero para ello era indispensable la Tolerancia y el Respeto. Respeto y tolerancia fundaban las bases del diálogo necesario para establecer las normas que posibilitaran el convivir. Los conceptos fundantes de la ideología democrática se iban construyendo a partir del soporte de mitos, cuentos y leyendas, cuidadosamente seleccionados, y fortalecidos a partir del ejercicio activo en el espacio político de la Asamblea de Delegados. La ma-

yoría de las “horas libres” fueron utilizadas para la reflexión a través de textos de base filosófica. Lectura, análisis crítico, conclusiones, debate grupal, y entrega de un informe final escrito.

Día a día la agresión daba paso a la palabra. La Asamblea nunca justificó un acto de violencia. Las disputas aisladas se centraban siempre entre los más pequeños, donde los grandes actuaban de mediadores.

Los primeros indicios del impacto educativo se visualizaron con la desaparición de las peleas entre los “chacras” y los “ciudadanos”, enfrentamiento histórico entre los grupos de varones divididos acorde a su origen social.

Las elecciones de 1983 no marcaron diferencia respecto a las de la década anterior. Mismos dirigentes, mismas sedes, mayoría silenciosa, juventud ausente. Los padrones partidarios analizados del período 1982-95 de las juventudes políticas permitió constatar el clientelismo, la afiliación “sugerida” de los más desfavorecidos, los sin domicilio, los de calle sin número y como contraste la de los hijos de los dirigentes. Estos últimos apenas cumplidos sus dieciocho años, los otros al compás de las fechas de elecciones, en un mismo día..

La dificultad para acceder a los padrones (*“si los viejos se enteran que te los dí, me matan...”*) se anclaba en mantener el “secreto”, por todos conocido, de la afiliación del peón acorde a la preferencia del patrón. Las afiliaciones dobles respondían a la misma causa. Los informantes claves pudieron establecer el correlato de la afiliación y el empleo. Jornaleros, trabajadores rurales, independientes, amas de casa, son la amplia mayoría “minorizada” por el poder de una minoría que se arroga el derecho de tomar las decisiones por el “todo” que los “elige” y “consensua” sus decisiones.

El 50% de los egresados del período 89-95 del IRP se afilió, en una paridad sorprendente, a los dos partidos operantes en el pueblo. Su formación equiparó afiliación a participación activa, real, dentro y fuera de la sede partidaria. No se negaron a “pegar carteles” pero reclamaron otros espacios, que conquistaron, no sin dificultad, a través del diálogo crítico y de la acción. Así fueron ocupando lugares históricamente negados ya sea por su condición económica o por su juventud: Intendencia, Juzgado de Paz, Concejalías y puestos claves en las mesas partidarias.

Las entrevistas señalan su contacto con la gente. A partir de los datos obtenidos en las visitas, encuestas, o simples conversaciones cotidianas, cuestionan críticamente a sus propios representantes para que den respuesta a las demandas planteadas por la comunidad. Su concepción de la política partidaria no es conformarse como un colectivo acrítico que proyecta sobre el oponente todo lo “malo”. Por el contrario se visualiza que centran su accionar crítico dentro de su propio espacio. El opositor deja su rol de enemigo, para ser aquel que piensa distinto. Las historias relatadas por los distintos informantes confirma esa visión: no es necesario “pelearse” para hacer una pintada en una pared, puede compartirse, no es una “herejía” conversar con alguien en la puerta del local opositor mientras transcurre una reunión.

Su acceso a los espacios de poder se correlaciona con un trabajo que los significa positivamente en la mirada de la comunidad. El valor que la misma le asigna se traduce en imágenes de riqueza “son un tesoro”, “valen oro”, “son una joya”.

La militancia política para los jóvenes formados en el IRP trasluce un compro-

miso de discencia: en su accionar enseñan y aprenden a través de una praxis fundada en el diálogo con los dirigentes y con el pueblo en su conjunto.

También están los no afiliados, los que se mantienen “independientes” por diversos motivos: algunos por no saber aún si su “inclinación” responde a su preferencia real o a la tendencia de su familia, otros por que consideran que la afiliación implica un tiempo de trabajo que sienten no poder asumir por su dedicación al estudio. También están aquellos que sencillamente aún “no se sienten preparados para tomar una decisión así”.

El compromiso asumido en el mandato fundacional del IRP de formar ciudadanos para un sistema democrático “obligaba” a sus responsables a una práctica vigilante, que asegurara el pluralismo partidario y epistémico.

Una marcada tendencia hacia un espacio partidario o académico podría haber sido una señal de fractura entre el discurso y la práctica: si una mayoría se hubiese identificado con la postura político partidaria y epistemológica de los dirigentes de la institución dada la fuerza de su presencia en el espacio institucional, se estaría mas cerca de pensar en un adoctrinamiento que de la formación de seres autónomos.

La indagación traslució la fuerza del pluralismo: un 50% de afiliados, en partes iguales en los dos partidos mayoritarios, un 50% de independientes en la cohorte de egresados 89-95.

La elección de los estudios superiores también evidenció una apreciable variedad: de 134 egresados en el período mencionado, 114 continuaron estudiando acorde a sus preferencias y posibilidades. La investigación registró la selección de 47 carreras cursadas en diferentes lugares del país: Santa Rosa, Gral.Pico, Gral.Acha, Castex, Córdoba, Rio Cuarto, San Luis Buenos Aires, La Plata, Gral. Villegas, Lincol, etc. A mediados de 1999, acorde a la información recogida, 38 egresados han obtenido su título superior.

De los 114 alumnos inscriptos en carreras superiores, 12 abandonaron por diferentes causas agrupadas acorde al fundamento esgrimido en dos variables centrales: 6 por maternidad, 5 razones familiares. Lamentablemente, uno de ellos, falleció.

A mediados de 1999, los datos obtenidos registran que 38 egresados ya han obtenido su título superior, de los cuales más del 40% ejerce su profesión en el pueblo

“...los resultados en general de este colegio son excelentes... a nosotros nos alienta a seguir saber que por ejemplo...la gran, gran mayoría está estudiando y le va bien... los resultados están con los títulos que hemos logrado ya. Si nosotros comparamos los títulos que había en Parera antes de éste colegio y ahora con los egresados, inclusive con los que todavía no se han recibido, los duplicamos ...mucho más...”

El informe elevado por la Institución al Ministerio de Cultura y Educación de La Provincia de la Pampa, con motivo de la elección de la modalidad para la puesta en marcha de Polimodal, confirma la afirmación de Oscar y trasluce el mismo sentimiento de orgullo y esperanza por la labor realizada, labor que se sabe coherente con el histórico mandato fundacional:

“... desde siempre en el IRP nos hemos preocupado por seguir los pasos de

nuestros alumnos después que egresan, situación que se ve favorecida por ser Parera una comunidad pequeña... Hoy podemos decir que de cada promoción un 90% continúa estudios terciarios, universitarios o se perfeccionan en institutos, academias, liceos, etc.... la mayoría de los que concluyeron con sus estudios posteriores están trabajando en la localidad...también agregamos que varios de nuestros ex-alumnos están insertos en el mundo laboral, aun sin concluir con sus estudios pero siempre haciéndolo en relación a la carrera elegida..."

"Desde siempre". El mandato fundacional " seguir los pasos de nuestros alumnos después que egresan" para analizar su devenir personal y social. La persona y la comunidad. Su dialéctica insoslayable. La *preocupación* de una escuela que se compromete con su comunidad asumiendo el compromiso de formar hombres y mujeres para la democracia

La investigación realizada permitió evaluar un proyecto curricular institucional en su desarrollo de quince años, a partir de lo cual se constata que:

La mayoría de los alumnos avanzados y egresados del IRP tienen una inserción activa en la comunidad, ya sea en roles políticos, profesionales o comunitarios.

Los egresados provenientes de sectores marginados de la sociedad accedieron a estudios superiores y a nuevos roles sociales rompiendo con la tradición histórica de esa localidad y

La elección de los estudios superiores y la participación política de los egresados denota una pluralidad epistémica y político-partidaria propia de una formación democrática.

En síntesis los elementos empíricos aportados permitirían corroborar la hipótesis que fundó el Proyecto Parera.

Una escuela que organiza una formación de base epistemológica y ética se constituye en un centro de producción cultural que fractura la reproducción social.

Bibliografía

- Alliaud, A. Y Duschatzky L. (1992) Maestros. Formación, Práctica y transformación escolar. Miño y Davila. Buenos Aires.
- Apple, Michael. (1987) Educación y Poder. Paidós. Barcelona.
- (1989) --- (1989) Ideología y Currículo. Paidós/MEC. Barcelona.
- (1992) --- (1992) Maestros y textos. Paidós/MEC. Barcelona.
- (1996) --- (1996) El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Paidós. Buenos Aires.
- Apple, M.; Beane, J. A. (1997) Escuelas Democráticas. Morata, Madrid.
- Bourdier, P. (1970) La Reproducción. Laia. Barcelona.
- (1997) --- (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. México.
- Carr, W. - Kemmis, S. (1998) Teoría crítica de la enseñanza. Editorial Martínez y Roca. Barcelona.
- Carr, Wilfred. (1990) Hacia una Ciencia Crítica de la Educación. Laertes. Barcelona
- (1993) ---- (1993) Calidad de la Enseñanza e

Investigación Acción. Diada Editora. Sevilla.

- Cullen, C. (1996) Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana. Edición Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Delval, Juan; Enesco, Ileana. (1994) Moral, desarrollo y educación. Amaya, Madrid.
- Dewey, J. (1971) Educación y Democracia . Losada. Buenos Aires.
- Echeverría, J. (1993) Escuela y Concientización. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Edwards, V. (1986) El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. Mimeo. Madrid
- Elliot, J. (1993) El cambio Educativo desde la Investigación Acción. Morata. Madrid.
- Fernandez, L. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós, Buenos Aires.
- Fernandez Enguita, M. (1992) Poder y Participación en el Sistema Educativo. Paidós, Barcelona.
- Fernandez Perez, Miguel. (1995) La Profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la Práctica. Siglo XXI. Madrid.
- Filmus, D. y Frigerio, G. (1985). Educación, Autoritarismo y Democracia. Cuadernos Fiacso, Miño y Davila. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1980) Microfísica del poder. La Piqueta. Madrid
- 1986. ----1986. Vigilar y Castigar. Siglo XXI. Madrid.
- Foucault, M.; Donzelot, J. y otros. (1991) Espacios de Poder. Editorial de la Piqueta. Madrid.
- Freire, P. (1985) Las Virtudes Críticas del Educador. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires. ----(1990) ----(1990) La naturaleza política de la Educación, Cultura, Poder y Liberación. Paidós. Barcelona.
- (1993) -- (1993) La Pedagogía de la pregunta. Seix Barral. México.
- (1996) -- (1996) La Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI. México.
- (1996) -- (1996) Política y Educación. Siglo XXI. México.
- (1997) -- (1997) Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI. México.
- Giroux, Henry. (1987) La formación del profesorado y la ideología del control social. Rev. Educación N°248. Madrid.
- (1990) --- (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós/M.C.E. Barcelona.
- (1992) --- (1992) La Enseñanza y el Rol del Intelectual Transformador en Alliaud, A. y Duschatzky. Maestros, Formación, Práctica y Transformación. Mino y Davila. Buenos Aires.
- (1996) --- (1996) Placeres inquietantes. Paidós. Buenos Aires.
- (1997) --- (1997) Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticos educativos. Paidós. Buenos Aires.
- (1993) ---- (1993) La Escuela y la lucha por la Ciudadanía. Siglo XXI. México.
- Kohlberg, L. (1991) Filosofía de la Educación Hoy. Editorial Dykinson.

Madrid.

----(1992) -- (1992) Psicología del desarrollo Moral. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.

- McLAREN, Peter. (1993) Pedagogía Crítica, resistencia cultural y producción del deseo. Grupo Aique Editor. Buenos Aires.

- Piaget, J. (1967) La Nueva Educación Moral. Losada. Buenos Aires.

----(1984) -- (1984) El Criterio Moral en el niño. Editorial Martinez Roca. Barcelona.

- Pino, A. (1994) Escuela y Ciudadanía. Apropiación del conocimiento y ejercicio de la ciudadanía. Mimeo. Universidad Estatal de Campinia.

- Pruzzo, V.; Nosei, M.C.; Paulizzi, E. (1989) Mitos, Cuentos y Leyendas para la Educación Cívica. F.C.H.U.N.L.Pam.

- Pruzzo de Di Pego, Vilma (1990). Hombres para la democracia. Parte II. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.

- Pruzzo, V. (1995) Proyecto Parera I y II. En Revista Praxis. Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación Interdisciplinaria. FCH-UNLPam, Año 1, N° 1.