

Silvia R.Gattino - Teresita Lungo

IDENTIFIC-ARTE

Educación rural y trabajo
social con familias





Este documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital
Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/arg/).

Silvia R. Gattino – Teresita Lungo

IDENTIFIC-ARTE

Educación rural y trabajo social con familias



Experiencia de extensión universitaria
desde la Escuela de Trabajo Social
Universidad Nacional de Córdoba

 Editorial Brujas

Título: *Identific-Arte. Educación rural y trabajo social con familias*

Autores: Silvia R. Gattino – Teresita Lungo

Imagen de tapa: “Encontrarás un paisaje entre la gente” (2003)

Óleos al aceite, sobre lienzo (29,5cm x 29,5 cm)

Pintura de Silvia R. Gattino

sgattino@entretemas.com.ar

<http://entretemas.com.ar/mis-pinturas>

Editorial Brujas tiene los derechos exclusivos para la comercialización física de este libro; asimismo otorga a los autores la facultad de cargar el contenido en formato digital en plataformas de acceso libre, como *Creative Commons*, o subirlo a los repositorios Universitarios para asegurar la mayor difusión pública de esta investigación.

Gattino, Silvia

Identificarte : una experiencia de educación rural / Silvia Gattino
y Teresita Lungo. - 1a ed. - Córdoba : Brujas.

196 p. ; 23x15 cm.

ISBN 978-987-591-550-3

1. Trabajo Social. 2. Educación Rural. I. Lungo, Teresita
CDD 361.3

© 2014 Editorial Brujas

1° Edición.

Impreso en Argentina

ISBN: 978-987-591-550-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1485 Córdoba–Argentina.

*En el mundo no hay más que un camino
que solo tú puedes recorrer: ¿adónde conduce?
No preguntes, síguelo*

(Friedrich Nietzsche. Schopenhauer como educador,
citado por Joan-Carles Mèlich, 2009: 79).



Foto: Tramo del camino entre Los Cadillos e Isla de San Antonio (departamento Tulumba) que conduce a los parajes donde se realizó la experiencia narrada en este texto.

He escogido un camino, lo observo detenidamente, intento conocerlo, sentir esa tierra seca, con piedras que dificultan por momentos el andar de los vehículos, a su paso el polvo se eleva e impide ver lo que está más allá. El camino elegido se encuentra limitado por alambres, sí, alambres que alguna vez imaginé cortar.

Los postes son troncos que ensayan curvas pero se mantienen erguidos para tensar ese alambrado que indica propiedad.

Si levanto la vista del camino, me encuentro con las sierras cordobesas, admiradas ya desde mi niñez por contrastar con aquella llanura desabrida y eterna en la que me crié. Si levanto la vista veo esas montañas, no muy elevadas, bastante lejanas, que conforman ese paisaje árido, entre verde y amarillento. Veo árboles y arbustos, cardones completamente verdes y adornados de espinas.

Si levanto aún más la vista veo un cielo siempre celeste, casi nunca se asoman las nubes en mi visión, es el sol el único que se atreve a interrumpirlo, el sol que más tarde va a esconderse lentamente detrás de las montañas.

Pero para eso falta, ocurrirá cuando estemos regresando a la ciudad.

(Palabras de María Mercedes Bosco, estudiante extensionista, Fac.de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.).

La trama... o una cuestión de acentos

*En lugar de concebir al hombre enfrentado con la naturaleza
como propone la estética-ética moderna
partimos de una experiencia del conocimiento
como encuentro en un universo común, a la vez único e infinitamente
diverso. Abordar la complejidad de este modo exige ante todo un cam-
bio de actitud:
desde aquella que presupone la distancia y la independencia
de aquello que hemos de conocer (la mirada trascendente)
hacia otra
que toma como punto de partida
la interacción (la mirada inmanente e implicada)
(Denise Najmanovich, 2012).*

Con este trabajo pretendemos narrar una experiencia desde una concepción de construcción del conocimiento, y un puñado de resultados, en absoluto concluyentes que asomaron al llegar a un punto –el año 2011– del itinerario de investigación, extensión y docencia desde la Universidad Nacional de Córdoba. Con lo anterior, queremos argumentar, referenciar empíricamente y sostener nuestra concepción de la investigación social y de la extensión universitaria como procesos retroactivos y recursivos, inmanentes a la experiencia de conocer y transformar, es decir, a la praxis. Hablaremos aquí de la experiencia de extensión universitaria

realizada en contextos rurales, con adolescentes desescolarizados por inaccesibilidad geográfica e institucional al servicio público de educación secundaria (por no contar con centros educativos próximos a los lugares en que residen), lo que nombramos como exclusión. Dichos flujos de intercambios y transferencias desde la Universidad Nacional de Córdoba tuvieron como escenarios parajes rurales del norte de dicha provincia, cuyas familias conformaron la población del programa de extensión *IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales* desde 2003 al 2011¹, y cuyos adolescentes participaron también de la población informante de nuestros quehaceres de investigación social por esos años (de manera parcial, componiendo una de las tres muestras intencionales de nuestros proyectos en dicho lapso, junto con adolescentes urbanos de capital e interior de la provincia), en este caso permitiéndonos conocer la organización social de los cuidados y sus crisis en dicho contexto rural, mediante nuestra experiencia de investigación².

¹ Haremos referencia a una experiencia que nació en el 2003-04 como plan de prácticas académicas de la cátedra A, Trabajo Social con Familias de la Escuela de Trabajo Social, UNC, con el nombre *“Conocer haciendo lazos, aprender a ser viviendo juntos”*. Resolución N° 77/04 del HCAC-ETS. Dichos comienzos evolucionaron y se transformaron en el devenir de los años en un programa académico-extensionista que denominamos *Programa de extensión con jóvenes rurales: “IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales”* Resolución Dirección N° 151, 13/7/06 y Resolución HCAC-ETS: 83/06, y que realizamos entre 2005-2010. El mismo fue premiado por el Ministerio de Educación de la Nación como *Mención Especial en el Programa “Experiencias Solidarias desde la Educación Superior” en el año 2008*.

² Nos referiremos en todo el trabajo a los siguientes proyectos de investigación desde la Universidad: a) 2006-2007: Proyecto de investigación *“Cuidados y cuidadores involucrados en la escolarización y des-escolarización de adolescentes, en contextos rurales y urbanos de la Provincia de Córdoba. 2006”*. Resolución Rectoral N° 2254. b) 2008-2009: Proyecto de investigación *“Explorando cuidados para adolescentes y responsabilidades públicas que son objeto de las políticas implementadas desde el Estado, en el campo de educación y salud, en la Pcia. de Córdoba. 2008-09”*. Resolución Rectoral N° 2074 y Resolución Secyt 069/08 (Anexo 1). Código 05/D417. c) 2010-2011: Proyecto de investigación *“Cuidados y cuidadores familiares e institucionales, y responsabilidades colectivas ante la niñez y adolescencia en situaciones de vulnerabilidad, Córdoba capital e interior. 2010-2011”*. Resolución Rectoral N° 2472 y de Secyt N° 214/10. Código: 05-D457.

Entre otras cuestiones, dicho proceso nos interpeló al punto de querer mostrar en qué medida investigar *la organización social de los cuidados* en contextos concretos (uno fue este) nos lleva a sostener, por un lado, que la educación pública es una *estrategia de cuidados institucionales para las y los adolescentes* (desde la esfera de los cuidados públicos, que configuran, en este caso, políticas educativas), y por el otro, nos reafirma la convicción de que, cuando advertimos vacíos de cuidados, indagar y producir conocimiento, nos lleva también a *pensar una forma distinta de hacer las cosas*, de implementar estrategias, y de hacer emerger otros mundos posibles en el entorno de vida de los sujetos en cuestión.

Finalmente, nuestra tarea docente, que mientras nos permitía mirar y mirarnos desde la institución universitaria como portadores –reales y simbólicos– de un saber (legitimado y, a veces, hegemónico), nos enfrentó en esta experiencia a la vivencia concreta de necesidades educativas no satisfechas, así como a otras maneras de percibir, sentir, saber y conocer que nos ponían en cuestión y nos hacían dudar.

Durante este proceso, la experiencia impactó en nuestras estrategias docentes, en revisar contenidos de programas en la formación de grado en nuestras respectivas cátedras, reorientando nuestros enfoques, pero también, en la producción de conocimientos más *implicados* con estas realidades, dando forma a producciones propias de los jóvenes rurales, quienes se apropiaron de algunos contenidos curriculares a partir de su realidad cotidiana, así como a tesis de grado, monografías y artículos de otros actores que reflexionaron esta experiencia a partir de su intervención allí.

En este punto, lo dicho parecería suficiente para dar una imagen de la trama. Sin embargo, sabemos que solo estamos en las puntas del ovillo. Por ejemplo, podríamos mencionar que el proceso de investigación se forjó desde muchas aristas y dimensiones para abordar el trabajo de campo con estrategias y técnicas de investigación cualitativas, y sus momentos, entramados a los de las actividades de extensión, se convirtieron en nodos de

una red que, en relación a esto último –la extensión– se armó a base de explorar, reconocer necesidades, definir con la población sus prioridades, tomar decisiones, evaluar recursos, gestionarlos, visibilizar y argumentar a fin de convencer a favor de la articulación de satisfactores y de recursos humanos. En fin, complejos procesos de co-gestión y co-creación de estrategias para abordar y construir soluciones –siempre parciales– a un “hueco” de la red político-institucional-educativa en estos parajes rurales, todo lo que hoy podemos vislumbrar y sostener desde nuestra experiencia universitaria, como una “apuesta”, según el concepto de E. Morin (1999: 67).

En suma, decimos que estaremos hablando en este trabajo de un “*pensar de otro modo*” viejos problemas y discursos, que, encasillados en el pensamiento disciplinar y en lógicas lineales, mostraron a la fecha la ineficacia de respuestas, a tal punto que dichos problemas viejos aún persisten. Asimismo, el redimensionamiento expansivo de la investigación y la tarea docente, desplegada y encarnada en tantos actores y escenarios simultáneamente, enseñando y aprendiendo en el pleno sentido de procesos complejos, allí, puestos en actos.

Desde ya se advierte que decir “una” experiencia de conocimiento simplifica decisivamente el enfoque, y nos complica el camino que habremos de desandar juntos –nosotras/os y las/los lectores– conforme se avance en la lectura de este texto.

¿Cómo hablar de “una” experiencia cuando fuimos tantas/os? ¿Cómo hablar de experiencia de extensión y de las dimensiones de investigación y de conocimiento, cuando las prácticas fueron tantas y tan diversas? ¿Cómo y en qué sentido llegó a ser “una”?

Un primer soporte fuerte para abordar estas cuestiones es considerar el *entramado y la multidimensionalidad del proceso de construcción de toda experiencia*. En tal sentido, la que aquí relatamos llega a ser tal, construida desde el relato como “una” en este lenguaje (verbal, escrito), siendo el mismo un eco resonante de muchas otras voces. Estas últimas son las que forjaron una tra-

ma desde –y hacia– la que tomó vida nuestro modo de mirar, de investigar, de conocer y de intervenir. Como dice Teresa Mattus (2003: 20):

Para intervenir es preciso ver y comprender qué es esa interpretación, y que sus formas están incidiendo fuertemente sobre ese horizonte de intervención, el cual necesita ser repensado en virtud de las transformaciones contextuales, conceptuales, epistemológicas; en virtud de los sujetos y las lógicas existentes de todos los participantes, y en virtud también del canon ético y estético. Necesitamos problematizar.

Explicitar la concepción epistemológica acerca de la relación teoría y práctica es clarificar la concepción de práctica social con que se está interviniendo. También, implica una apuesta a la reforma del pensamiento y de las instituciones (de educación, y de enseñanza superior en este caso), lo que desde el pensamiento de la complejidad tiene implicancias existenciales, éticas y cívicas. Junto con Edgar Morin (óp. cit.) proponemos un “*pensamiento vinculante*” que se construya y retroalimente sobre principios complementarios e interdependientes. Un modo de pensar capaz de vincular y “solidarizar” conocimientos disjuntos, prolongándose en una ética del vínculo y de la solidaridad entre humanos. Un pensamiento capaz de no estar encerrado en lo local y lo particular sino concebir los conjuntos sería también capaz de favorecer el sentido de responsabilidad y el de ciudadanía.

Ahora bien, sabemos que el siglo XX lanzó desafíos a la enseñanza superior desde las universidades: una presión que lleva a adaptar la enseñanza y la investigación a las demandas económicas, técnicas y administrativas del momento, a las recetas del mercado y a reducir la enseñanza general. Ello coexiste con la disyunción entre disciplinas.

Por ello proponemos una investigación-intervención “vinculante” que permita distinguir y contextualizar, dedicarse a los

problemas multidimensionales; preparar las mentes para enfrentar los desafíos de la creciente complejidad de los problemas, así como la incertidumbre de la historia y la cultura.

Desde nuestra perspectiva asoma un nuevo planteamiento muy distante ya de los conceptos mecanicistas de la ciencia de siglos anteriores, sino mejor, proveniente de los enfoques ecológico, sistémico y comunicativo, basado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y de experiencia y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos. En este paradigma ecológico se prioriza el estudio del contexto entendido como lugar donde se produce el comportamiento y escenario de las interacciones: persona-grupo- medio ambiente.

Nuestra concepción conlleva en cierto modo una reforma del pensamiento para generar un *pensamiento del contexto y de lo complejo*. Un pensamiento que vincule lo fragmentado, y afronte la falta de certezas.

Hablamos de reflexividad, retroalimentación, recursividad y creatividad. Una produce a la otra y, en conjunto, construyen el conocimiento entendido como “emergencia”: como cualidad o propiedad nueva que surge en una totalidad, y que no se configura en o desde las partes consideradas aisladas. Afirmamos que no existe ninguna construcción si no hay algún tipo de reflexión.

Otra premisa con la que invitamos a pensar esta relación es la de concebir las ideas como teorías en el devenir “orden-caos-nuevo orden...”, distante del dogma o la doctrina, la que contiene respuestas y las anticipa a la acción.

Nos atrae, al respecto, una concepción de las ideas por medio de la diferencia entre teoría y doctrina debatidas entre Cyrulnik, Boris y E. Morin (2005: 34), en la que este último llama

... teoría a un sistema de ideas que se alimenta abriéndose al mundo exterior, refutando los argumentos adversos o asimilándolos si son convincentes, y aceptando el principio de

su propia muerte, de su propia condición biodegradable, si los acontecimientos invalidan su teoría [...] Una doctrina es una teoría, pero está cerrada. Se realimenta una y otra vez refiriéndose al pensamiento de sus fundadores, supuestamente infalibles [...] Por supuesto, las doctrinas pueden vivir por más tiempo, porque se blindan...

A la vez, resulta importante integrar lecturas inter- y transdisciplinarias en la comprensión de conjuntos complejos. “... hoy, de manera dispersa, surge un paradigma cognitivo que empieza a poder establecer puentes entre ciencias y disciplinas no comunicantes” (Morin, óp. cit.). Existe una disyunción de los saberes entre disciplinas y la enorme dificultad para establecer un puente institucional entre las mismas. *Relacionar será la clave para comprender la práctica, como acción, experiencia que traduce una realidad.*

Con esta actitud de conocimiento, estamos afirmando que así entendemos la investigación, que no partimos de marcos teóricos cerrados, sino más bien, de la configuración y construcción colectiva de un espacio de pensamiento y acción, en el que fuimos produciendo conocimiento en diferentes direcciones y dimensiones de la vida y de la realidad.

Es por esto que nuestro flujo de pensamiento y acción, nuestra experiencia, resuena para nosotros dentro de ciertos parámetros conceptuales relativos a las nociones *de experiencia, alteridad, organización social de los cuidados*, así como de *educación, adolescencia*, flujos institucionales y culturales de *exclusiones/inclusiones parciales o relativas*, que serán motivos de los sucesivos apartados de este texto.

Hasta el final, el trabajo –sostenido en la perspectiva conceptual antes dicha– dará cuenta de lo realizado y conocido en nuestra experiencia, y la de los cuidados requeridos y provistos a los adolescentes rurales con quienes interactuamos, en situaciones de exclusión educativa en su medio rural. Aquí intentaremos mostrar cómo pusimos en acto nuestra manera de entender la

extensión universitaria apuntando a una narración entramada de las preguntas que nos generó la misma y de los procedimientos de investigación que utilizamos para conocerlos.

Todo lo anterior apunta a ampliar nuestro foco de atención, dando movilidad y variabilidad al punto de vista, ya que sostenemos que el conocimiento no es objetivo, ni subjetivo, sino *interactivo*. En tal sentido, extensión e investigación se despliegan en procesos interactivos en los cuales no hay sujeto y objeto separados, sino que, entre sujetos y sujetos construimos el objeto y lo constituimos de distinta manera según las prácticas respectivas a cada uno. En nuestra posición en esta experiencia –actores universitarios e investigadores– lo constituimos en problemas y preguntas de investigación, entretejidos a la coordinación de estrategias y prácticas sociales de los actores implicados, como principal flujo de producción de conocimientos.

De tal modo, haremos una caracterización de los Otros a partir de su interacción en nuestra experiencia, en tanto sujetos entramados a su comunidad, su cultura, su naturaleza y a nosotras/os (su propia alteridad), haciendo referencia también a sus estrategias ante las crisis de cuidados institucionales, y la debilidad del alcance de los cuidados familiares para resolver la carencia de servicio de educación pública que garantice su derecho a la educación.

¿Qué estamos narrando aquí? “Eso que nos pasó”.

*La finalidad [...] es enseñar a repensar el pensamiento,
des-saber lo sabido y a dudar de la propia duda,
único modo de comenzar a creer en algo*
(Juan de Mairena, en Edgar Morin, 1999).

Hablar acerca de la experiencia, así como de la alteridad, tiene siempre algo de inasible, de paradójico, de recíproco y de multifacético. Intentar separar ambas categorías intrínsecamente ligadas al narrar, al comunicar y al teorizar la experiencia resultaría dificultoso, y hasta imposible. ¿Se podría hablar de experiencia sin referir a la alteridad, o a la inversa? ¿Es posible una experiencia sin Otro al que referir?

Solamente intentaremos en este capítulo abordar la dialéctica entre ambos conceptos, poniendo el acento en el concepto de experiencia.

¿Qué es la experiencia? ¿Dónde y cuándo ocurre? ¿Se puede comunicar la experiencia? ¿En qué lenguajes se elabora y se comunica?

La experiencia ¿de quién?

Para empezar, junto con Jorge Larrosa (2009: 13-44), diremos que “*la experiencia es eso que me pasa*”. Un acontecimiento no reducible a nuestras palabras, ideas, sentimientos, saberes, poder y voluntad, sino ligado a los de otras y otros. De allí que *eso que*

me pasa habla en el lenguaje de muchas y muchos, conlleva un principio de alteridad y de exterioridad.

Mas, cuando *eso*, el acontecimiento, se manifiesta como algo externo a mí, la experiencia *ocurre en mí*. El lugar de la experiencia es el sujeto: es lo que *me pasa* en el lugar de mis ideas, mis palabras, mis sentimientos, mi cuerpo, mis proyectos y disposiciones a la acción, mis representaciones, intenciones, saberes, voluntad y poder. En consecuencia, la experiencia es un *acontecimiento que me transforma*, y trasforma al Otro, a lo otro y al mundo con mi expresividad inherente a mi condición de sujeto.

Este principio de reflexividad y subjetividad supone que no es posible hablar de *la* experiencia en general, así como no hay *experiencia de nadie*, sino que la experiencia es para cada cual, la suya: singular, particular, única, la que cada sujeto hace o padece.

Finalmente, diremos que la experiencia es un pasaje, un camino, un recorrido no solo exterior. Es un *pasar* que retorna a mí, que me trae, me deja algo. Un pasar que me viene, o viene hacia mí. Soy un territorio, superficie de sensibilidades en la que algo pasa, dejando afuera y adentro –en mí, sujeto de la experiencia– sus huellas, sus marcas, sus rastros. Lo que *me pasa*, entonces, es siempre paradójico, incierto, arriesgado, irregular, irreplicable y único, como todo camino que irrumpen en nuestras vidas invitándonos (u obligándonos, a veces) a pasar por él para llegar a un destino.

En este trabajo, consideramos, entonces, a la experiencia entramada a la alteridad, la exterioridad-interioridad, la reflexividad y la subjetividad, el pasaje, la pasión y la transformación, concibiendo que todo ello opera dialécticamente en el sujeto de la experiencia, y desde él hacia la alteridad y el mundo.

Como nos enseña Denise Najmanovich:

El término “experiencia” se utiliza con muy diversos sentidos: como modo espontáneo de conocer y como el aprendizaje a través de la práctica sostenida, entre otros. En el

*marco de este trabajo es importante diferenciar la experiencia espontánea e inmediata que todos los seres vivos tienen en su encuentro con el mundo y consigo mismos, del experimento que es una actividad deliberada. En particular surge una dificultad cuando en lugar de pensar en términos de un sustantivo queremos utilizar los verbos correspondientes ya que las dos acepciones mencionadas (la vivencia personal y el desarrollo experimental) se confunden al utilizar el único verbo disponible en castellano: experimentar. Es por eso que muchos autores hemos comenzado a utilizar un nuevo verbo: “**experienciar**” para dar cuenta de las experiencias no deliberadas ni planeadas (2012: 305)³.*

La experiencia ocurre entre tiempos y espacios concretos y particulares, que la sitúan y la delimitan, y tiene que ver con lo que hago, toco, oigo, siento, saboreo y huelo, con el sufrir y sentir placer, con lo contingente y lo finito. Con la vida. Con un modo de vivirla y un modo de existir. Es, en consecuencia, un modo de habitar el mundo. Espacio y tiempo donde ocurre lo imprevisto y lo soñado, que emerge con el decir y el no-poder-decir, con el saber y el no-saber, con el límite de nuestro lenguaje expresado en palabras. Con el poder y el no-poder, o no-saber-qué-hacer. Un modo de habitar y pertenecer a los territorios de la experiencia: espacio y cuerpo, en un tiempo, que la hace histórica.

Ahora bien: ¿se puede comunicar la experiencia? ¿Qué es el saber de una experiencia? ¿Qué se aprende en ella? ¿Cómo se transmite una experiencia?

Solemos dominar mucho el lenguaje teórico, o el resultante de la práctica, o de la crítica. Poco nos detenemos a revisar el o los lenguajes de la experiencia, siempre sensibles, alterados y alterables.

³ La negrita es nuestra.

Paradójicamente, necesitamos palabras para poder darnos cuenta de su imposibilidad de dar cuenta con ellas de la experiencia [...] toda experiencia tiene algo de impronunciable; cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices... (José Contreras Domingo, 2009: 7-11).

Asoman, entonces, otros lenguajes, en otros rostros, relatos, en diversas formas textuales, en diferentes sensibilidades y corporalidades: otras formas de decir, otras temporalidades, diferentes maneras de narrar algo, solamente “común” desde una ilusión universalizante.

La experiencia habla y es narrada, como la vida misma, en múltiples lenguajes. Los signos, símbolos y soportes de dichos lenguajes configuran entretejidos complejos, que dan lugar a su narración. Incluso este que elegimos —la palabra escrita— para este soporte —un libro— en su aparente y artificiosa unicidad, habla en muchos otros lenguajes.

Si la experiencia “*es lo que me pasa*”, la narración es *mi* transmisión de lo vivido, sentido, percibido, pensado en un acontecimiento... en suma, es mi situación, mi relato situado en mi temporalidad, en mi sensibilidad. Sin embargo, es siempre una narración situada, singular, particular. En lo que narramos, aflora el entretejido, la trama, las redes de redes, lo soñado, lo vivido, lo creado desde el pensamiento, la acción y el corazón. Lo dicho y lo no dicho, lo “alter-ado”. La cultura occidental se ha construido sobre supuestos incuestionables que abonan nuestro sentido común, tales como que la experiencia es individual y que el sujeto es capaz de alcanzar un conocimiento objetivo. Nos detendremos a afirmar (junto a la y los autores mencionados) que *la objetividad es un mito, y la experiencia es producto de una construcción colectiva.*

En el *experienciar* del sujeto que narra, en el “decir” o contar “eso que le pasa”, hay historia. No *una*, sino múltiples, conviven-

tes en el tiempo y espacio, otras veces desplegadas en muchos y diversos tiempos y espacios. Y *todo cuenta la historia*. El sujeto de la experiencia para nosotros no es, en consecuencia, el sujeto racional, que conoce fundamentos últimos y realidades únicas de manera objetiva y puede relatar *lo que es* o *lo que allí acontece*, sino un sujeto entramado a su entorno, su tierra, a su comunidad, interpelado por sus vínculos, ¡“*alter-ado*”! La experiencia para este sujeto no es algo directo, sin historia, independiente de las interacciones (como nos acostumbró la filosofía objetivista-positivista), sino la resultante de un sujeto implicado en su realidad.

¿Cómo llegamos a creer que existe una realidad completamente independiente de nuestra experiencia? ¿Cómo podríamos conocerla si no tenemos relación alguna con ella y cuando la tenemos se desvanece su “independencia”? ¿Cómo se estableció y difundió la idea de que existen “datos de la realidad” en lugar de “personas” que seleccionan algunas experiencias a las que llaman datos? ¿Qué procesos llevaron a que nos parezca natural que nos digan que “los hechos hablan por sí mismos” y que los “datos cantan”? (D. Najmanovich, 2012: 115).

Asumimos, al decir de Najmanovich, una *actitud y actividad historizante y un perspectivismo lúcido*⁴ al momento de con-

⁴ “La actividad historizante produce narraciones cuya existencia depende en parte de nosotros, ya que es nuestra memoria, nuestros sistemas simbólicos y nuestras preguntas lo que las hace existir. Un *historiador implicado* que se hace responsable de su lugar de enunciación porque reflexiona sobre las categorías actuales y está dispuesto a revisarlas. Quien cultiva la actividad historizante sabe también que la trama de lo que llamamos nuestra historia se teje con narraciones. Quiere dar forma sin congelar. No teme a las lagunas y discontinuidades, sabe que deja abiertos interrogantes, que su propio aporte puede ser enriquecido, interpretado, reorganizado, transformado. El ‘*perspectivismo lúcido*’, a diferencia del objetivismo, supone un valor absoluto e independiente del historiador, el perspectivista se hace responsable de sus afirmaciones, de sus preferencias, en suma, de su producción de sentido. Para él, no todas las historias son iguales [...] Pero todos estos calificativos son el resultado de una valoración hecha por alguien, y no una verdad de hecho” (D.Najmanovich, 2012: 11-12).

cebir y de narrar –hablar y escribir– la experiencia presentada en la introducción. Una actitud ética-estética, conceptual y práctica que dé lugar a que emerjan diversos modos narrativos, múltiples miradas, enfoques e itinerarios que permiten producir sentido.

Enunciamos explícitamente nuestra concepción de la experiencia humana desde el paradigma de la complejidad⁵, esto es, aceptarla como “emergente”⁶ de historias en una historia relatada, como acontecimiento creado y co-creado en tiempos no lineales⁷ y espacios múltiples, simultáneos (que como afirma Foucault, “*se produce siempre en el intersticio*”) construidos colectivamente en tramas diversas de prácticas, sentires y deseos.

La experiencia puede comunicarse a condición de asumir que nuestro relato está entramado a otros modos de pensar-sentir-actuar, en los que la experiencia humana no sea disociada, una narración que legitima diversas formas de sentir-saber-hacer aun

⁵ “En las últimas dos décadas, se han ido desarrollando diversas líneas de investigación que coinciden en utilizar enfoques capaces de albergar la diversidad y de dar cuenta de la multidimensionalidad de los sistemas y de su evolución dinámica. El término ‘complejidad’, a pesar de ser singular, incluye paradójicamente la pluralidad. Porque ‘complejo’ proviene de ‘complexus’ que significa entramado, tejido, enlazado y presupone tanto la unidad como la diversidad. Desde su misma nominación la complejidad nos muestra un mundo múltiple, diverso y en red. Es una forma de abordaje, un estilo cognitivo, un proyecto inagotable que admite en su seno una inmensa variedad de enfoques. Estas miradas han abierto un nuevo mundo, si lo comparamos con los saberes instituidos por el paradigma de la simplicidad. Pero esa amplitud conquistada no debe hacernos olvidar que ninguna ciencia, ningún modelo, ninguna teoría puede abarcar el infinito, ni condensar toda la experiencia humana” (D. Najmanovich, 2012: 295).

⁶ “La noción de emergencia está relacionada con una comprensión dinámica y compleja de la existencia en la que los sistemas son más y, como sabiamente ha mostrado Edgar Morin, también menos que la suma de sus partes” (D. Najmanovich, 2012: 302).

⁷ A partir de la segunda mitad del siglo XX se produjo una explosión de publicaciones relacionadas con modelos no-lineales. Los sistemas no lineales son “sensibles a las condiciones iniciales”, lo que en términos legos significa que un pequeño cambio puede producir un inmenso efecto. Una diferencia fundamental entre las ecuaciones lineales y no lineales es la realimentación, es decir, las ecuaciones no lineales contienen términos que “vuelven sobre sí mismos” (D. Najmanovich, 2012: 309).

cuando *es vista* –observada, vivida y transmitida– desde un punto singular, particular: lo que de ella me habitó o aún me habita. Y si nos damos cuenta de que la forma varía según el ángulo de observación, el movimiento, según nuestro propio estado de movilidad, y el tamaño según la distancia, diremos que es imposible pretender una narración objetiva, así como sostener un discurso objetivo acerca de la experiencia.

Si los lenguajes en que emerge una experiencia y es contada ligan todos los puntos desde los que es vista, tendremos que asumir que se puede comunicar en múltiples lenguajes, que no se comunica *una sola* historia, sino la de quien la narra; que la misma es un recorte –entramado, pero recorte al fin– del sujeto que relata o escribe la experiencia. Que al hablar y comunicar nuestra experiencia, hablamos y comunicamos algo de lo otro y de lo que le pasó al Otro desde nuestro singular modo de sentirla, vivirla, pensarla y habitarla, así como de la forma en que hemos habitado los espacios y el registro histórico que tenemos de ese tiempo compartido. Si aceptamos que es una forma de ver entre otras, nuestro mundo de experiencia se enriquece.

Somos nosotras –autoras de este libro y de una parte de la experiencia emergente que intentamos comunicar aquí– seres humanos insertos en una cultura, hablantes de una lengua, atravesados por ciertas categorías cognitivas y por emociones, intereses y preguntas. De esa manera hicimos y narramos la historia, relatando una experiencia que es una construcción colectiva.

La humanidad vive hoy su experiencia contemporánea que deviene de un largo proceso histórico de construcción colectiva de la misma, donde la *experiencia espacial* fue modelada por las artes (en especial las pinturas del Medioevo y del Renacimiento); la física y las matemáticas, entre otras ciencias; la aparición de la imprenta; los viajes comerciales cruzando los océanos; las cartografías; la exploración de nuevos territorios; los avances de la ciencia con sus “experimentos”. Y así con tantas otras experiencias humanas, tal como la invención del calendario gregoriano,

que configura una *experiencia temporal* impuesta como universal –aunque otros pueblos simultáneamente concebían y calendariaban el tiempo de otro modo, de acuerdo a su percepción del mundo y de los ciclos de la vida– *una experiencia social*, según sea la particular percepción del Otro con las consecuentes formas de organización social y política hasta hoy, época de acelerados y vertiginosos cambios en nuestras vivencias y percepciones del mundo, donde la globalización y las redes virtuales fortalecen modos de pensar-sentir al Otro haciendo lazos superficiales y descomprometidos, lo que de algún modo contribuyó al contenido de una modernidad líquida. Esas y muchísimas otras experiencias han dado lugar a la emergencia de percepciones y vivencias espaciales, en relación con el tiempo y al “diferente”, creando una trama en la que “*eso que me pasa*” (la experiencia) es la vivencia y el relato con sentido y significado singular de una construcción colectiva, o si se prefiere, una realidad co-creada y vivida subjetivamente.

Quienes aquí nos expresamos nos asumimos como sujetos de una experiencia en el sentido fundamentado, y como tales hablamos y escribimos. Pero del mismo modo concebimos al Otro, ese que se dispersa y diluye en la trama y los rostros de otras y otros, en diferentes posiciones para vivirla, sentirla y observarla, para contarla, para revivirla... Por ello, hacer foco y poner el acento en la experiencia nos imbrica poderosa y cariñosamente a esas redes de alteridad que constantemente “alteraron” lo que creíamos, pensábamos, investigábamos, planificábamos, deseábamos y soñábamos hacer juntos.

El deseo de comunicar nuestra experiencia, entonces, como dijimos, “... *va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices*” (Contreras J., óp. cit.) dado que es nuestra particular manera de narrar el conocimiento y las vivencias.

Eso es cierto, pero también diremos que va acompañado de utopías y esperanzas. Sin pretender que estas nos permitan pintar todos los matices, afirmamos que las utopías y esperanzas han sido

y son nuestras luces para enfocar las sombras, en nuestro *pasaje*.

1. Entremos a la experiencia...

Las preguntas en torno a por qué, para qué y cómo conocer y cuidar al Otro nacieron en nosotras/os con la experiencia que de aquí en más trataremos de reconstruir.

Siendo universitarias/os (formando y formándose, según se trate), nuestra experiencia con el conocimiento y con el saber no estaba ajena a dogmas, estereotipos y discursos académicos “auto-referentes”. Con ello, no queremos decir que nada de lo que en nuestras aulas y espacios de trabajo circula nos preparaba con otra apertura frente al “afuera”, pero “algo” quedaba encorsetado en los estrictos bordes del conocimiento y la teoría científico-social reproducida en esos espacios, cuando vimos aquellos rostros y escuchamos las voces de aquellos pobladores rurales.

Llegar a ellos y permanecer ocho años con nuestro trabajo allí, ligando tantas hebras y tejiendo siempre, reparando roturas, creando trozos de tejido nuevo... en fin, relacionarnos con la vida “más allá de acá”, y sus experiencias con el saber, actualizó con aires frescos nuestro emocionar acerca del *compromiso* con el Otro, lo cual habla de *cuidado y respeto*.

Acercarnos a la vida, y cómo es vivida en esas realidades, desde nuestros caminos y vericuetos universitarios, dio nuevo impulso a creencias y modos de sentir el conocimiento y el trabajo que implica atender las necesidades del Otro.

Desearíamos poder transmitir la nuestra como una experiencia compleja, expansiva, entramada, hablando en muchos lenguajes y que en consecuencia, “nos cambió”. Sabemos que existe un gran riesgo de que la reconstrucción escrita la atrape al punto de una reducción simplista que, si así fuera, no reflejaría en ningún modo lo que la experiencia fue. Pero advertidas de que algo no será dicho o contado, y que no todas/os lo estarán relatando, diremos que la nuestra fue:

- *Una experiencia compleja.* Una intervención desde la Universidad Nacional de Córdoba, que integró holísticamente la investigación, la extensión y la docencia en las condiciones de un ambiente rural donde esos Otros asomaron, en nuestra experiencia, con los rostros y las voces de adolescentes/jóvenes entre 14-20 años, con necesidades insatisfechas en su acceso a servicios públicos de educación media, lo que nos interpeló desde la garantía a su derecho a la educación y nuestra responsabilidad social ante ello, así como nuestro posicionamiento político como institución universitaria.
- *Una experiencia expansiva.* Nos mostró el mundo de sus espacios domésticos, sus redes, y otros rostros, el de sus familiares jóvenes y/o adultos con iguales necesidades insatisfechas, creando una experiencia colectivamente reproducida y sostenida en torno al saber y su derecho a la educación.
- *Una experiencia-trama-tejido.* No solamente miramos al Otro de una manera holística, también nos miramos integrados a ellas/os. Sentimos y actuamos de ese modo. La nuestra fue una experiencia que creó un modo de construir respuestas y “sentido”, direccionalidad ética-política entramada a apuestas, que fueron entretejiendo estrategias intra- e interinstitucionales, dentro y fuera de la universidad. La experiencia tuvo carácter intercátedras, interfacultades, interinstitucional, interdisciplinaria e intersectorial.
- *Una experiencia que habla en muchos lenguajes:* lo que nos pasó a nosotros, lo que les pasó a los otros (según la vivencia compartida) desplazando el poder de la palabra a otras formas de expresión, igualmente valiosas, que reconstruimos más adelante.
- *Una experiencia que “nos cambió”.* La nuestra fue una experiencia desde lo sensible, lo imaginativo y la acción

para cambiar-nos, lo que implicó decisión y voluntad para sostener el proceso durante ocho años sin otro apoyo económico que el de la Escuela de Trabajo Social de la misma Universidad. Por ello quisiéramos dar cuenta de lo que nos pasó (actos, emociones, sensaciones y pensamientos) acerca de las modificaciones urgentes a un sistema excluyente, y el descubrimiento de algunas grietas para provocar rupturas en algunos circuitos políticos-institucionales excluyentes.

2. El sesgo de “escribir” la experiencia: traducciones, narraciones abreviadas, intento de hacer ver la complejidad

En todo momento, elegimos implicarnos al escribir.

Así hicimos la experiencia, así fue el proceso de gestar pensamiento y estrategias: implicadas en dicha trama. Así será el texto que están leyendo.

Implicarnos significó para nosotros narrar lo que nos pasó poniéndonos en juego, usando la escena y no simplemente mirando desde afuera (aunque hubo momentos en los que esto también fue necesario, y así lo hicimos, como parte de una implicación atenta a la estrategia y al Otro, en tanto distinto de mí).

Tal como los apartados que anteceden, elegimos escribir la experiencia contándola en clave de “Yo”, sin forzar la experiencia de los propios jóvenes y familiares con quienes interactuamos, sino más bien describiendo comprensivamente, interpretándola, según lo que a nosotras/os nos pasó con ellos, dando cuenta de lo que hicimos, enseñamos, aprendimos e investigamos.

Intentamos alejarnos de la “estética académica” (D. Najmanovich, 2012: 287) *“que exige escribir en tercera persona, bajo el supuesto de que la impersonalidad del texto es garantía de la tan ‘anhelada objetividad’”*.

Si bien sabemos que ese modo de escritura es la que asegura que un texto sea leído y juzgado, también queremos que aparezcan las confusiones, las incertidumbres, los desajustes, porque es de esa forma que pondremos a la razón en peligro, como argumenta Bachelard.

Elegimos escribir en primera persona porque es un modo de implicarnos en el relato. No quiere decir que sea mejor, ni el indicado. Solamente nos pareció el que mejor transmitiría “nuestra experiencia”.

Aprendimos que la grieta, para no abrazar ningún dogma, es justamente implicarnos en nuestras experiencias. Compartimos con la autora antes mencionada que la investigación permitió darnos cuenta de hasta qué punto las creencias no flotan en la mente sino que existen enredadas en las prácticas vitales; y que estas prácticas, lejos de fluir mansamente, están siempre en tensión, a veces creativa, a veces destructiva. Cuando logramos romper el estrecho y plano marco de la indagación objetivista y abrimos las puertas a la multidimensionalidad nos encontramos con que los modos de vida de una cultura y los diferentes estilos que conviven en ella son el producto de muy diversas vertientes que convergen y divergen de muchos modos diferentes.

Mostraremos, sobre el fondo de la complejidad, nuestra intervención en ella siguiendo los momentos de inserción, vinculación y análisis de la situación inicial que abre al diagnóstico y construcción de las estrategias con los pobladores. Quisimos mostrar el proceso de este modo, dado que fue ese el contexto de emergencia de nuestras preguntas de investigación posteriores, las mismas que dieron origen y sustento a los sucesivos proyectos de investigación avalados y aprobados con subsidios por parte de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (Secyt), mencionados en cita 2 de este libro.

Nuestra narración de la experiencia: de seres en situación y de contextos

La experiencia será reconstruida vinculando algunas preguntas para poder reunir lo “aparentemente” disjunto, para construir nodos en las redes de la complejidad que representa y que vivenciamos haciéndola, visibilizando las redes o lazos que parecen “no existir”, o mejor, preexistir, a las motivaciones de iniciarla, siendo ello condiciones de posibilidad y desenlace de la misma. Seguiremos las pistas de preguntas tales como:

- ¿Dónde hicimos la experiencia?: contexto social, geográfico, histórico, cultural, económico, ecológico.
- ¿Qué nos llevó ahí?: el comienzo de la experiencia, el contacto con esa realidad, los encargos y demandas, las historias previas que visibilizaron su existencia, la necesidad de “ver” al ser en situación para comprenderlo, conocerlo de modo sensible e imaginativo, vivenciarlo en su contexto.
- ¿Cuándo, por qué y desde dónde se generó este obstáculo en las trayectorias educativas de los pobladores de estas zonas rurales?: análisis del campo educativo y el sistema de capitales culturales.
- ¿Qué lectura hicimos mediante los primeros momentos de esta experiencia?: el diagnóstico inicial de las prioridades

de los jóvenes y sus familias acerca de su escolaridad interrumpida.

Esta experiencia expresa para nosotras un manojito de imágenes y emociones que a lo largo de los años nos movilizó a pensar y construir estrategias colectivas, entramadas en torno a la situación de exclusión del sistema educativo formal que viven algunos jóvenes y adultos/as de zonas rurales del norte de la provincia de Córdoba (Argentina).

Con ella, comunicaremos diversas trayectorias organizativas que han ido forjando una trama de sentidos, significados y experiencias, plasmadas en un trabajo de campo gestado desde la cátedra de Trabajo Social con Familias (A), de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba.

El punto de partida fue un encuentro, a fines del año 2002. Lejos de contar anécdotas, el relato de encuentros y reencuentros nos muestran, por un lado, que vivimos permanentemente en tramas, aunque en la percepción y afectivamente nos “parezca” lo contrario. Por otro lado, que en esos modos de encontrarnos se activan siempre redes de redes que configuran permanentemente los escenarios y las prácticas, constituyéndose los encuentros, por lo general, en nodos.

Así, entonces, en el año 2002, la Trabajadora Social (egresada de la Universidad Nacional de Córdoba) por entonces Inspectora Regional de la Región Escolar VI (que comprende los departamentos Sobremonte, Río Seco, Ischilín, Tulumba y Totoral) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, *demandó* a la Profesora Titular de la Cátedra antes mencionada la incorporación de estudiantes universitarios en un proyecto de prácticas académicas, a los fines de promover la construcción de redes para optimizar los recursos humanos y materiales de las distintas comunidades educativas rurales. El reencuentro en 2002 tuvo su motivo en el deseo de forjar una estrategia desde la cátedra de Trabajo Social con Familias, y desde la Escuela de Trabajo Social

como unidad académica competente, frente a la complejidad de problemas y necesidades sociales observados y preinterpretados por la Inspectoría Regional, quien iniciara su trayectoria docente como maestra rural en la zona, conociendo la idiosincrasia de las familias de la/os alumnas/os de las mismas, en la Región Norte de la provincia.

La demanda a la cátedra de Trabajo Social con Familias fue asumida como el inicio de una estrategia de aprendizaje de la realidad de las familias rurales, y a la vez, por considerar que las estrategias educativas de las familias, sea para alcanzar el éxito o para enfrentar o negar los fracasos de sus miembros en el sistema escolar, forman parte de estrategias familiares de vida (S. Torrado, 1998). Por ello, hablan de valoraciones, representaciones y significados familiares en torno a la formación escolarizada de sus miembros, así como de redes familiares y primarias que construyen las organizaciones domésticas para estimularla o en su defecto, apenas sostenerla. Sea como inversión, como repetición de matrices familiares, o como reconversión de ciertas posiciones sociales, el vínculo entre las familias y las escuelas se torna figura central en la vivencia cotidiana de los hogares rurales, durante largos períodos de sus ciclos vitales, por lo cual se toma la demanda como altamente pertinente respecto del objeto construido para el trabajo social con familias. Buscamos lograr un aprendizaje significativo acerca de ellas, sus realidades y la intervención profesional frente a las distintas formas de vivir en familia. Aprendizajes que se sostuvieron en dos bases: la teoría social y la teoría de la intervención, y esta, desde los marcos teóricos de la intervención social en redes.

Por otra parte, decimos que toda experiencia espacial es una experiencia vincular. Ello queda en claro en el hecho de que también nuestra experiencia inicial respondió a otros procesos, entre ellos, el hecho de *dejarnos alter-ar por esa realidad*, realidad del Otro pero también nuestra, en lo que tenemos cada una/o y colectivamente de responsables ante estas generaciones, sus fa-

milias, los campos social-geográficos donde son construidas, por momentos con violencia real y simbólica por los poderes políticos y las políticas de turno. Esa interpelación abrió en nosotros canales de interrogación, broncas e impotencias. Energías y deseos de reconocimiento del Otro y de su contexto sostuvieron nuestras primeras lecturas, decisiones y pasos dados, contagiándonos y contagiando a otras/os en el transcurso.

Afirmamos que los sujetos que allí viven necesitan ser incluidos en algunas de las tramas forjadas por esta sociedad modernizada, de la cual ellos aún no se han enterado demasiado –dadas sus condiciones objetivas de vida y sus representaciones familiares y sociales–. Modernización que conlleva la negación de lo diferente sin considerar que no existe un solo polo de “poder-saber-aprender”, sino que hay tantos como prácticas sociales y estrategias de resolución de los conflictos cotidianos se experimenten en el mundo. Este discurso no admite que, así interpretada la realidad, sería posible tejer redes que enseñen a cambiar lo que no sirve para un buen vivir (definido desde la pertenencia cultural de cada sujeto) en el marco de prácticas democráticas.

Si admitimos que:

La vida reside, habita, mora, se aloja, no puede prescindir de lugar.

No precisa de una noción abstracta de “espacio” que ha sido una creación relativamente reciente. La noción Moderna es solo una entre las tantas respuestas posibles al tan humano preguntarse respecto del lugar, es decir, dónde ocurren las cosas. Hasta ahora nos hemos centrado exclusivamente en la tradición geometrizarante que buscaba presentar el mundo desde el punto de vista de un observador situado fuera de él (Najmanovich, 2012: 64).

Partiremos entonces de la concepción de que el contexto no solo incluye el espacio y el tiempo donde estas familias habitan,

sino también su historia como individuos, como familia y como comunidad, “... *lugar de los intercambios [...] red de interacciones, donde nada puede definirse de manera absolutamente independiente*” (D. Najmanovich, 2001: 2). Es decir, es el marco cotidiano donde interactúan para producir y reproducir sus condiciones de existencia social en lo material, cultural y simbólico.

El contexto de esta experiencia es la propia vida cotidiana de la población rural. Escenario construido en términos de comenzar una estrategia de aproximación, inserción y vinculación planteada desde los conceptos de la investigación socio-antropológica. Iniciándose así un proceso tendiente a comprender, interpretar y hacer aportes pertinentes a los emergentes y demandas familiares; a los fines de poder configurar un conjunto de respuestas a las situaciones de vida de estas familias aprendiendo a intervenir en redes.

Para el caso que aludiremos en esta experiencia, y como resultado de un proceso de decisiones y elección de nuestra parte, “lo rural” toma cuerpo y nombre en algunos parajes: *Isla de San Antonio, Las Chilcas, Las Cortaderas, Puesto del Medio, Agua Hedionda, Las Chacras, Los Cadillos*, entre otras. Estos suelen identificarse en algunos discursos como “zonas grises”, y creemos que con ello aluden al olvido por parte del Estado y otras organizaciones civiles e incluso, a que no aparecen en algunas de las cartografías oficiales.

Este norte está constituido por los departamentos: Sobremonste, Río Seco, Tulumba, Ischilín y Totoral. Estos cinco departamentos están comunicados entre sí y con el resto del país, por la Ruta Nacional N° 9 “Juan Bautista Alberdi”, y la Ruta Nacional N° 60, que los atraviesan de norte a sur. La ruta 9 en varios kilómetros corre paralela al trazado del antiguo “Camino Real”; los pequeños caseríos se comunican por medio de caminos vecinales que se tornan intransitables por los guadales en épocas de sequías y pantanos en épocas de lluvia.



Este norte está conformado por una geografía en la que se conjugan las serranías, las salinas, los bañados, las llanuras, los montes. Estos departamentos albergan lugares que marcaron hitos en la construcción nacional, y atesoran patrimonios culturales-naturales únicos.

Es esta la tierra que eligieron para vivir Atahualpa Yupanqui y Fernando Fader. Y donde encontraron la muerte Pancho Ramírez y Facundo Quiroga.

Este norte es el que alberga la mayor cantidad de escuelas rurales; asimismo es de destacar que aproximadamente el 64 por ciento de la población en situación de recibir educación en el tramo obligatorio se encuentra en zonas rurales.

Es la región de la provincia que registra la mayor cantidad de personas con necesidades básicas insatisfechas (NBI). Según el indicador de desarrollo humano (IHD), que para ser utilizado dentro de la provincia de Córdoba considera las variables de tasa de mortalidad infantil, nivel de alfabetización y consumo de energía eléctrica per cápita. Realidades en que la brecha existente entre el departamento más rico y el departamento más pobre supera el 90 por ciento; en último lugar se ubica Sobremonte con una brecha entre ambos del 94,88 por ciento y en tercer lugar se ubica el departamento Tulumba, según fuente del Consejo Provincial de Ciencias Económicas/2004.

En este norte cordobés, a fines de los 80 se produjo un fuerte cambio en el régimen de lluvias que determinó que la región árida y degradada que años atrás era considerada de tercera categoría para la siembra, se convirtiera por efecto de la mayor humedad del suelo en un lugar apetecible para los agronegocios, especialmente la soja⁸. En la década del 90, el menemismo introdujo casi a escondidas la variedad de soja “RR”, y se produjeron las tasas de deforestación más altas del planeta⁹.

Por el año 1996, en los departamentos Tulumba y Río Seco, 1 hectárea costaba alrededor de cien pesos en el mercado inmobiliario, mientras que en el 2006 la cotización oscilaba entre los tres mil pesos y cuatro mil quinientos pesos la hectárea¹⁰. Así, los campesinos comenzaron a sufrir el despojo de sus tierras que habitaron pacífica e ininterrumpidamente por años. Ramona Bustamante fue desalojada el 23 de enero de 2004 de su campo (230 hectáreas), en el que vivió y trabajó durante sesenta años.

En este norte, en el relevamiento realizado a fines del año 2003 y comienzos del 2004 por los ministerios de Solidaridad y Salud de la Provincia (en diez departamentos del norte y noroeste), detectaron cuatro mil quinientos menores de seis años

⁸ Sergio Carreras, diario *La Voz del Interior*, 1º de febrero de 2004.

⁹ Fernando Barri, revista *Deodoro* (UNC), noviembre/2013. N°37.

¹⁰ Hector Brondo, diario *La Voz del Interior*, 7 de mayo de 2006.

que están al borde de la desnutrición. Allí también, la posibilidad de contar con la cobertura de una obra social o un servicio de medicina prepaga es para la mayoría de los pobladores una meta demasiado lejana. Un informe realizado por la Gerencia de Estadísticas y Censos de la Provincia permitió determinar que en Córdoba, sobre un total de 3 066 801 habitantes, 1 403 490 no cuentan con obra social o plan médico alguno. Esto significa que un 45,7 por ciento de la población debe recurrir a instituciones públicas. Los departamentos del noroeste encabezan la lista de los más afectados por esta situación: Río Seco en un 70,1 por ciento, Pocho en un 69 por ciento y Tulumba en un 67,6 por ciento.

Este es el norte cordobés al que referiremos como contexto regional de los escenarios aludidos en esta experiencia.

1. Contexto histórico y político: ¿cómo fue creada la experiencia de exclusión educativa que relatamos? Las políticas neoliberales y su impacto en la escuela rural

En la década del 90, por Latinoamérica corrían vientos de reforma de los sistemas educativos, tendientes a reducir al mínimo indispensable el sistema educativo estatal, colocando a la educación en el marco de los bienes que el mercado distribuye, “en la cual conocer ya no es un acto de creación y re-creación, sino un acto de *consumo*” (P.Freire, 1990:165)

En el año 1993, se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24195. Primera ley que legisla para todos los niveles y modalidades del sistema educativo; pone en marcha una reforma global.

La Ley Federal de Educación restablece el funcionamiento del Consejo Federal de Educación, cuya creación data del año 1972 y al cual se le asignan nuevas funciones en el mismo texto de la ley en los artículos 54 y 58.

El Consejo Federal de Cultura y Educación, definido como el “órgano de coordinación y concertación de políticas educativas”, produce en sus asambleas los acuerdos federales que operan

como la instancia de regulación y articulación entre la Nación y las provincias. Estos acuerdos constituyen los instrumentos de mayor peso en la implementación de la ley mencionada.

La Ley Federal de Educación introduce modificaciones en la estructura del Sistema Educativo. En su artículo 10 establece la nueva estructura del Sistema Educativo: Nivel Inicial, 1 año; Educación General Básica, 9 años, obligatoria y organizada en tres ciclos nominados como: EGB 1, 2 y 3; y Educación Polimodal, de tres años de duración como mínimo, no obligatorio.

Las políticas y estrategias definidas centralizadamente son luego mediatizadas por las estructuras de decisión y gestión provincial. Las respuestas fueron disímiles, motivadas por las distintas situaciones y capacidades provinciales. Así, en la provincia de Córdoba, con una gestión de signo político distinto al de la Nación, se inicia en el año 1995 la “Reforma Cualitativa de la Provincia de Córdoba”.

Los objetivos de la Reforma Educativa tuvieron que ver con una racionalización y secularización de sus formas de gestión y con la actualización técnico-pedagógico del sistema a las nuevas condiciones del mercado. Administrativamente se pretendió una racionalización de personal (administrativo y docente) y de presupuesto. A nivel de coberturas se promovió el cierre de establecimientos preescolares, secundarios y terciarios considerados como una oferta excedentaria. Por contrapartida se anunciaron iniciativas que tendieron a implementar el nuevo sistema (reacondicionamiento de escuelas, perfeccionamiento docente y aplicación del nuevo esquema organizacional del sistema) (La Serna, 2001).

El Sistema Educativo provincial se reorganiza por la ley nº 8525, promulgada el 29 de diciembre de 1995, que determina la estructura del Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba, en el artículo 1º, en el que expresa:

El Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba, establecido en la Ley General de Educación N° 8113, en lo concerniente a la Educación Primaria y Educación Media, adoptará la siguiente estructura

1) Nivel Primario: de escolaridad obligatoria, comprenderá seis años de estudios.

2) Nivel Medio: comprenderá los siguientes ciclos: A) Ciclo Básico Unificado: de escolaridad obligatoria, comprenderá tres años de estudio. B) Ciclo de Especialización, diversificación de la oferta educativa, propiciando la formación para el ingreso a estudios superiores y la capacitación laboral, comprenderá tres años de estudios.

El Nivel Primario quedó bajo la órbita de la Dirección de Educación Inicial y Primaria (Deip) y el Nivel Medio, en la Dirección de Enseñanza Media y Superior (DEMS).

Con la estructura establecida por la ley 8525, la finalidad de los estudios obligatorios los acredita el CBU; la escuela primaria se modifica sustancialmente, brinda los servicios de EGB 1 y 2.

Esta adecuación impacta fuertemente en la *escuela rural*. Por decreto del Poder Ejecutivo N° 141 del 19 de febrero de 1996 se crearon veintisiete CBUR (Ciclo Básico Unificado Rural) en el ámbito de toda la provincia de Córdoba, de los cuales ninguno estuvo ubicado en el departamento Tulumba, siendo que allí existían, hasta 1996, cuarenta y cuatro escuelas rurales de 3ª Categoría.

Con esta nueva estructura, la mayor parte de los alumnos de las zonas rurales que debían cursar en el año 1996 el 7º grado o su equivalente al 1º año del CBU (adolescentes de trece y catorce años) quedaron con su escolaridad obligatoria incompleta.

El Estado no contempló las necesidades de los adolescentes campesinos, reduciendo, por medio de sus políticas educativas, sus oportunidades de adquirir capital cultural.

¿Qué sucedió con la escuela rural?

La escuela rural, con la aplicación de la ley n° 8525, vio limitada su autonomía y su capacidad de administrar bienes y servicios culturales; perdió su capacidad de acreditar la finalización de un ciclo, y aquí comienza el camino de exclusión del sistema educativo de los niños campesinos en la provincia de Córdoba, especialmente en las zonas más vulnerables, como es el sector rural de los departamentos del norte.

El Reglamento General de Escuelas Primarias (decreto n° 41000/1933) establece que las escuelas comunes de la provincia se dividen en tres categorías según la cantidad de alumnos, que determinará en consecuencia las secciones de grados, y, por ende, la cantidad de personal docente. Por lo general, las escuelas rurales son de 3ª Categoría; se las nombra también como Escuela Rural Unitaria (3ª Categoría P/U). Los alumnos se agrupan en una sola sección que se denomina plurigrado, es decir, de 1º a 6º grado, atendidos por un solo docente.

En muchos parajes, el docente permanece por décadas en la misma escuela:

... permanecer en la escuela primaria, el nivel determinante y, para la mayoría, el único de la experiencia escolar [...] durante cinco horas al día –200 días al año– seis o más años de vida infantil deja huellas en la vida... (E. Rockwell, 1980).

Las huellas son indelebles en estos lugares donde la escuela rural es la única institución con que cuentan los pobladores. Su importancia no se reduce a su función manifiesta de “enseñar”, sino que es vista como un representante de lo social, “el mundo de lo público” (A. Heller).

El maestro rural, en un tiempo de seis o siete años, es el único referente de “lo distinto” para ese alumno; es el único que por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje le puede abrir puertas o cerrarlas.

Luis Iglesias (1993), maestro rural, nos dice:

... el educador vive un perentorio ahora que se desliza y pasa, que no se detiene y el que juega la más preciosa índole de sus responsabilidades [...] al maestro no le está dado renunciar a sus compromisos esenciales primarios, cuando pronto están ante él nada ni nadie puede sustituirlo.

La política educativa se implementa por medio de las escuelas rurales, que contribuyen a reproducir la distribución del capital cultural y con ello la estructura del espacio social. Enclavadas en los parajes más inhóspitos de nuestra geografía provincial, constituyen, para la mayoría de los campesinos, la única oportunidad para iniciar el camino para apropiarse de bienes culturales.

El capital cultural de las familias campesinas del norte cordobés, es capital en estado incorporado, adquirido en su paso por la escuela. En muchos casos, capital que no alcanzó estado institucionalizado, ese escaso capital cultural tuvo influencia en la adquisición del capital económico determinando la futura posición social-relacional.

Este capital económico reducido, no les permite afrontar los gastos que ocasiona la continuidad de estudios en centros urbanos, la mayoría no cuentan con medios de movilidad (se desplazan con vehículos de tracción a sangre), no existe el servicio de transporte público y hasta las viviendas en algunos casos se llega por una huella, los pocos que están afincados en la región y tienen un capital económico mayor enviaron a sus hijos a los centros urbanos.

La escuela rural desempeña sus actividades en un solo turno, cuatro horas diarias; en invierno las realizan por la tarde; de marzo a noviembre. Todos los alumnos reciben el servicio de Pai-cor (Programa Asistencial Integral de Córdoba), que brinda desayuno y almuerzo en verano y almuerzo y merienda en los meses de invierno. El servicio está a cargo de una cocinera. La distribución del tiempo para las distintas actividades escolares depende de la importancia que le otorgue el docente a cada una de las áreas disciplinarias.

La tarea docente actualiza, probablemente como ninguna otra, el hecho irreductible de que “el tiempo es lo único no renovable”. Por lo tanto se podría concebir el tiempo como presente y espacio de la acción comprometida irrenunciable de enseñar a todos los alumnos y alumnas y de garantizar que todos ellos aprendan: este es el valor supremo de la tarea escolar, y como tal, no es vivida como tiempo futuro sino como tiempo presente.

Cada comunidad rural capitaliza en el tiempo “bienes culturales” deseables de ser preservados, utilizados, enriquecidos y transmitidos de generación en generación; en ello está implícito el hecho educativo que garantiza la preservación de la cultura.

Los Contenidos Básicos Curriculares, del Ministerio de Educación de la Nación (año 1995) fueron regionalizados mediante la Propuesta Curricular Provincial del año 1997. Dicha propuesta es igual para todos los centros educativos sin distinción de ámbito ni categoría; indica los contenidos máximos para cada grado y de cada disciplina. Sin embargo, en las *prácticas pedagógicas* se observa ausencia de diseños curriculares contextualizados, *falta de conexión entre los contenidos aprendidos y la realidad cotidiana rural*.

La selección-jerarquización de los contenidos de aprendizaje requiere el establecimiento de un complejo equilibrio entre los saberes que solo la escuela puede garantizar, las demandas e intereses de la comunidad y las necesidades que el medio social plantea.

... La cuestión de los contenidos escolares es, antes que nada, cuestión del contenido y el significado social de la escuela misma como institución [...] Revalorizar los contenidos es revalorizar el saber y todos los saberes y entender que la escuela cumple su función cuando hace circular los saberes fundados, los enseña para que se aprendan y deja que se aprendan, para erradicar la marginación del saber y permitir así, a todos mejores condiciones para luchar por

niveles dignos de calidad de vida (Cullen, 1997).

Durante el desarrollo de una jornada escolar se pueden distinguir diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de la manera en que lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades.

La escuela rural conserva la estructura tradicional asimétrica: el docente inicia, dirige, da la palabra, controla, aprueba “... el maestro es el que sabe...” “...ella tiene que enseñarle al chico, no rigorearlo pa’ que conteste...”, expresan los padres.

Participar en situaciones escolares requiere de un aprendizaje por parte de los niños, implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender “qué quiere decir el docente”, es decir, reconstruir las reglas de interacción. P. Bourdieu (1996) en *La Reproducción* nos enseña:

... la competencia lingüística, particularmente manifestada en los primeros años de escolaridad en que la comprensión y el manejo de la lengua constituyen el punto principal de aplicación del juicio de los maestros, la influencia del capital lingüístico no deja de ejercerse nunca: el estilo siempre es tenido en cuenta implícita o explícitamente, en todos los niveles. La lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia.

El plurigrado exige considerar simultáneamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos heterogéneo en edades y en grado de escolaridad en un tiempo y un espacio. Es muy propicio para el trabajo en grupos, para la promoción de prácticas solidarias y favorece la comunicación entre

pares. Suele ser la vía más frecuente, cuando no la única, para que los niños campesinos interactúen en grupos ampliados. Esto constituye un aprendizaje escolar fundamental, para los alumnos de las escuelas rurales, ya que las oportunidades de interactuar fuera de la escuela son muy reducidas. La escuela constituye un atractivo para el niño campesino, es el lugar donde puede expresarse con otros, ajenos a su núcleo familiar, especialmente con sus pares, para intercambiar opiniones de sus problemas sentidos en la vida doméstica: si “parió la cabra”, si “subió el agua del pozo” ...o bien para enviar mensajes... “que don Juan carnea el jueves a la tarde”, ”que el baño de los animales será la próxima semana” ...

Lo real es relacional, el niño se comunica en relación a los actores sociales que componen su cotidianidad. Los niños conversan con más facilidad con la cocinera que siempre es una lugareña. J. Ogbu (1993) dice:

... la población que integra la escuela no solo incluye a docentes y alumnos sino también al resto del personal escolar clasificado, que nunca aparece por clase, pero cuya construcción de la realidad educativa y actividades influyen sin embargo en lo que ocurre en el aula de un modo u otro.

La escuela, cuando convoca para las celebraciones del calendario escolar, logra la participación de todos los miembros de las familias de sus alumnos.

Todas estas familias tienen como común denominador la importancia que le asignan al capital cultural, conocen del prestigio que le otorga a la familia el que sus hijos concurren a la institución educativa y se mantienen en el sistema completando la escolaridad obligatoria. Tienen respeto por el docente, creen en su palabra, le delegan toda la autoridad para la enseñanza de sus hijos, no cuestionan los contenidos que imparte la escuela. Cuando se los convoca, asisten con gusto para participar.

Las fiestas escolares son los únicos lugares de recreación al cual asiste toda la familia. La escuela es la única institución pública con que cuentan los pobladores rurales; su importancia no se reduce a su función manifiesta de “enseñar”, sino que es vista como un representante de “lo social”, el mundo de lo público.

El docente a cargo de una Escuela Rural P/U debe desarrollar múltiples y complejas actividades: pedagógicas, didácticas, administrativas, organizacionales y sociales. A la escuela rural unitaria, la determina y conforma la personalidad del docente, como producto de una permanente y dinámica construcción social, en un espacio y un tiempo.

Las relaciones del Estado con la comunidad educativa están mediadas por el maestro Personal único, posee el poder que le otorga la función de director y el poder de la profesión maestro; para los habitantes de las zonas rurales el maestro posee el poder del saber. Existe una intrínseca relación entre la escuela y el poder, sosteniendo que ambos se incluyen mutuamente, la escuela tiene un lugar de fundamental importancia en ello.

2. En este norte, ¿quiénes son las/los otras/os de nuestra experiencia?

... cada hombre es la huella del otro...
(Levinas, 2000: 110).

Recuperamos aquí nuestra concepción del Otro como ser en situación, adoptando una visión antropológica de la situación y una perspectiva narrativa para hablar de las otras y otros de nuestra experiencia. En la misma, el Otro se despliega y encarna en aquellos veinticinco adolescentes rurales, quienes fueron los actores centrales de nuestras construcciones a lo largo de ocho años de trabajo (2003-2011, considerando en dicho lapso la elaboración de propuestas y sus presentaciones públicas). Para nosotras/os, ellas y ellos con sus silencios y modos de ser, de mirarnos,

de sentir y estar, de expresarse, de moverse, nos dejaron sin palabras y sin las respuestas conocidas hasta el momento. Las y los adolescentes rurales nos han tendido muchos puentes. Hacia *otros* de sus redes, y hacia nosotras/os mismos.

En nuestra experiencia asoman otras y otros, también, en los rostros y expectativas de sus madres y padres, sus hermanas/os (niñas/os o jóvenes-adultos), sus tíos, alguna abuela y abuelo, sus amigas y amigos del otro paraje, el primo/a de la ciudad más cercana, sus jefes comunales, sus líderes religiosos, sus intendentes de referencia (porque estos parajes no cuentan con centros comunales ni instituciones de política pública). Mujeres y hombres de todas las edades enlazados por vínculos familiares y de parentesco o, en algunos casos, por lazos de cooperación vecinal espontánea, o por vivencias compartidas en sus vidas cotidianas, todas/os ellas/os se constituyen en las/os otras/os de nuestra experiencia.

Por lo anterior, miramos a las y los adolescentes en este conglomerado de lazos, relaciones y vínculos. Nos preguntamos quiénes, en estos conjuntos complejos, son cuidadores o receptores de cuidados, en fin: la alteridad se hace de carne y hueso en todas y todos ellos. Seres en situación, que con sus modos de estar y pertenecer al mundo, lo cuestionan, haciendo tambalear sus fundamentos y los nuestros, con su sola *presencia*.

Sin embargo, no es así cómo son mirados ni cómo se miran a sí mismos...

Las y los adolescentes rurales, así como los conglomerados familiares y de parentesco de los que emergen, hacen su experiencia del mundo y de la vida desde y en una situación de exclusión multidimensional, no solamente educativa. Viven en una región rural pobre del norte provincial donde no solamente el Estado no llega ni registra sus existencias, sino que tampoco lo hacen las propias organizaciones campesinas existentes en la provincia de Córdoba, ya que en aquel período, solamente una de estas organizaciones había iniciado un lazo, aun muy débil e incipiente, con muy pocas familias de uno de los parajes.

Lo anterior no es un dato menor, ya que habla de la escasa visibilidad de estas comunidades y la debilidad de su voz como actor político. En consecuencia, los parajes aquí mencionados –escenario de nuestra experiencia de trabajo– estaban dispersos por su localización geográfica y desintegrados, desarticulados, e incluso, en algunos aspectos, desinstitucionalizados. No tener “representación política” en su identidad campesina implicó siempre un factor de vulneración y de riesgo para sus pobladores. En consecuencia, mayor invisibilidad y consecuente abandono político de parte de funcionarios, instituciones y políticas de Estado (provinciales y nacionales).

Por lo cual, *el “Otro” de nuestra experiencia* asoma como *ser en situación de exclusión*: social, política, económica, educativa, sanitaria, laboral.

Nosotras/os, en esta experiencia, las/os constituimos como alteridad en situación de exclusión educativa y en relación a los bienes culturales colectivos.

En adelante, así concebida y descripta concretamente *la alteridad*, las y los otros de esta experiencia serán *adolescentes y adultos/os rurales en situación de exclusión educativa por inaccesibilidad al sistema de educación pública*, el que debe garantizar su escolaridad obligatoria según las leyes en vigencia.

En los inicios, muchas fueron las preguntas acerca de los *jóvenes del norte cordobés*: ¿quiénes son?, ¿qué proyectan?; como así también muchas las ideas previas con las que nos acercamos hacia aquellos parajes. Una de las principales preguntas fue: ¿qué podríamos aportar como universitarios? Ignorábamos todo lo que aportarían esos jóvenes y sus familias a nosotras/os. Fue así que comenzamos un proceso de intercambio y aprendizaje mutuo.

Luego de muchos viajes y tardes compartidas, comenzó a hacerse cada vez más presente quiénes eran esos jóvenes, con sus pocas palabras, pero concisas en lo que querían expresar. A partir de sus charlas y expresiones, surgieron nuevas preguntas: ¿qué proyectaban?, ¿qué soñaban para sus futuros? Es así que incursionamos en sus proyectos de vida.

Casullo (1994) considera que interrogarse acerca de quiénes son las y los campesinos jóvenes es preguntarse acerca del pasado, del presente, pero también acerca de la construcción de su futuro. El joven atraviesa por un proceso de apropiaciones, expropiaciones y resignificaciones en la búsqueda de sí mismo. El logro de la identidad es alcanzado cuando el o la joven puede comprometerse con la libre elección de su vida.

Este autor sostiene que no existe una única condición juvenil en el contexto rural, ya que los procesos de conformación de identidad están atravesados por los cambios sucesivos que se dan en la realidad social en la que están insertos. De esta manera, nuestro trabajo tomó como uno de los aspectos centrales la exploración de las características de la subjetividad a partir de sus condiciones concretas de existencia.

En relación a las características del contexto, Agnew (2007) habla del macroorden, según el cual a partir de una diferenciación espacial se pueden determinar ventajas y desventajas socioeconómicas de las comunidades de un territorio. Consideramos que las desventajas de estos parajes son la inaccesibilidad a instituciones educativas, religiosas, culturales, como así también a servicios de salud y otros.

Sus condiciones socioeconómicas influyen de manera negativa en las potencialidades y capacidades del sector rural, especialmente en los jóvenes, quienes se encuentran en el proceso de inserción a una sociedad más amplia. El Estado no ha generado políticas o estrategias que trabajen sobre las condiciones desfavorables sociales y económicas en las que aquellos/as están insertos:

No, no hay nada porque bueno, porque al puesto sanitario no lo quieren abrir, acá te enfermás y te tenés que ir a Quilino. Y escuelas primarias tenés acá, pero de ahí para estudiar te tenés que ir a Quilino para terminar (adolescente rural).¹¹

¹¹ Testimonios relevados en este trabajo de campo, para la elaboración de la tesis de grado para obtener el título de Lic. en Psicología: "El proyecto de vida en jóvenes rurales. Una construcción subjetiva" (2009), de dos miembros de este

La población de estos parajes ha disminuido, según lo expresado por los jóvenes, debido a la falta de trabajo en el lugar:

... que no tenían trabajo y se fueron yendo y viste, ya hemos quedado menos... Claro, la falta de trabajo o por una y otra cosa viste ya... (adolescente rural).

Si bien las condiciones socioeconómicas del lugar no son las más favorables, existen otras condiciones que son valoradas por los jóvenes acerca de su lugar. Estas valoraciones dan cuenta de sentimientos de arraigo, como así también hacia los lazos familiares, que hacen de este, su lugar.

Bien... yo me siento bien. Me gusta... y... no sé... todo, me gustan los árboles, no sé me gusta... Es como que cuando estoy ahí viste, me desconecto de todo y el tiempo no pasa y siento una paz... (adolescente rural).

Percibimos que a pesar de este sentimiento de arraigo, los jóvenes consideran la migración como una posibilidad ante la situación económica:

- Y.. no sé, si me tengo que ir a otro lugar me voy.*
- Pero más allá de que se dé o no... ¿a vos qué te gustaría?*
- En el campo, en el lugar donde tengo trabajo.*
- ¿Pero dónde te gustaría más vivir, acá o en la ciudad?*
- Y... donde me convenga más económicamente (Entrevista a adolescente rural).*

Otra de las características del contexto que influyen en la construcción del proyecto de vida está en relación al aspecto social, acerca de las instituciones presentes en la zona. En estos para-

jes, tiene presencia la escuela primaria, la iglesia y la universidad a partir del proyecto “IdentificArte”. Estas dos últimas, de acuerdo a lo expresado por los jóvenes, las consideramos como instituciones no permanentes en el lugar, ya que las actividades religiosas son reducidas y las de la universidad son quincenales. Coincidimos con Reguillo (2006) en que estos parajes conforman el espacio y tiempo de la excepción, generando una ruptura en el tiempo y espacio de la vida cotidiana. La cotidianeidad, allí, está basada en el trabajo y la vida familiar, siendo pocos los momentos de reunión extrafamiliares. Respecto a esto, los jóvenes manifiestan:

Y no, vos la vas a ver a lo mejor un poco más junta a la gente cuando hay fiestas, para la fiesta de junio, para la fiesta de la escuela, así sí se juntan, pero si no no... no son así de juntarse¹² (adolescente rural).

Entre las posibilidades que brindó a los jóvenes nuestro proyecto, la más relevante para ellas y ellos fue *la continuidad de sus estudios, como así también un espacio de encuentro:*

–¿Estudiás?

–Sí, con la gente de Córdoba.

–¿Estarías en el CBU?

–Sí, ahora estoy en tercero, tres años me quedan (entrevista a adolescente rural).

Coincidiendo con Aisenson (2002), consideramos que la educación favorece la formación personal, el desarrollo y crecimiento saludable promoviendo un papel social activo. La educación permite a los jóvenes una valoración positiva acerca de sí mismos y la ampliación de perspectivas futuras a partir de las cuales pueden realizar una elección auténtica. Nos parece importante destacar la valoración positiva de los jóvenes con respecto al estu-

¹² Se refiere a la fiesta católica de San Antonio, patrono de Isla de San Antonio.

dio, más allá de su decisión personal de continuar o no con este.

Según lo expresado por Casullo, M. (1994), en la elaboración del proyecto de vida intervienen tres variables: coherencia personal de la integración individual, las imágenes rectoras o ideologías de una época determinada, y una historia de vida en función de una realidad socio-histórica. De acuerdo a lo detectado en las entrevistas, observamos la construcción de un proyecto de vida organizado a partir de un pensamiento abstracto que les permite el interjuego pasado, presente y futuro, y que también tiene en cuenta los medios para concretar este proyecto.

Yo creo que sí, bueno yo trabajo tengo, así que puedo pagar para estudiar, irme a otro lado a estudiar, puedo pagarme para estudiar como maestra (adolescente rural).

En los jóvenes varones se visualiza una proyección respecto a su futuro, pero no una construcción consolidada del proyecto de vida. Hay una continuidad con respecto a las actividades que realizan proyectadas a futuro.

—¿Vos trabajas?

—Sí... *En la estancia. Y... como ser, ahora, estamos haciendo el alambrado para que estén las vacas y las llevamos de un lugar a otro, me gustaría trabajar en el campo.*

—¿Qué pensás hacer en tu futuro?

—*Y, no sé, todavía no lo he pensado... cuando tenga veintiuno.*

—¿Ahí lo vas a pensar?

—*No, ahí veo qué hago.*

—¿Y ahora por qué no?

—*Porque no soy mayor de edad (Entrevista a adolescente rural).*

En las jóvenes mujeres, en cambio, se ve una ruptura respecto de las actividades presentes con las actividades proyectadas a futuro:

Yo, después, dejé de estudiar, no teníamos los medios para pagar un alquiler para estudiar en otro lado, así que dejé y ahora estoy empezando de nuevo... Bueno, a mí me gustaría terminar de estudiar, digamos, y hacer algo para mejorar... la calidad de vida, que no sé... Estudiar algo, hacer algún curso (adolescente rural).

Uno de los hallazgos importantes del presente trabajo es la diferencia con respecto a las ocupaciones anheladas en el proyecto de vida, de acuerdo al género. En estas familias rurales hay una organización establecida con respecto a los roles de los miembros que la conforman. Los hijos varones se identifican con el rol de trabajador rural del padre, dándose así una reproducción de lo establecido en ese contexto; se debe tener en cuenta que las posibilidades laborales en el lugar están relacionadas al trabajo en el campo. En los varones, por lo general, no se observa una ruptura con respecto a los roles laborales que vienen desarrollando desde niños, sino que se encuentran realizando tareas rurales, las cuales a su vez, continúan siendo anheladas en sus proyecciones futuras.

Con respecto a las mujeres, el rol dentro de la familia se enmarca en las tareas domésticas; sin embargo en la población entrevistada, otro de los datos importantes obtenidos en esta investigación es que parecería haber un quiebre en lo referido a los roles laborales establecidos en tanto aparece como expresión de deseo el estudio y el trabajo fuera del hogar en la construcción de su proyecto de vida. Inferimos que esta nueva posición de la mujer podría estar relacionada a diversos factores: los medios de comunicación, la poca población masculina, las representaciones que les ha transmitido el estudio acerca de las posibilidades personales. Vale recordar que la incorporación de nuestro proyecto de extensión universitaria a sus vidas, les abrió las puertas para continuar sus estudios, ofreciendo además nuevos modelos de identificación a partir de los cuales ampliar sus perspectivas futuras. Con esto queremos remarcar la impronta de la presencia de nuestro

proyecto y de los alumnos extensionistas en la construcción de los vínculos con esos jóvenes rurales, posibilitándoles ampliar la mirada sobre sus proyectos de vida.

Las actitudes de sumisión y no confrontación de los jóvenes dentro de sus familias, como así también en las relaciones extrafamiliares, son características valoradas socialmente y transmitidas como lo legítimo y adecuado para esa sociedad. Consultan sobre sus decisiones y elecciones a los adultos, sus padres o hermanos mayores. En esto se refleja la valoración del saber de los adultos, cuya transmisión de conocimiento influye en la construcción de sus proyectos de vida.

A pesar de la centralidad que juega la familia en este contexto, la búsqueda de la autonomía está presente en los jóvenes a partir de la independencia económica respecto de los padres, el deseo de un hogar y la conformación de una familia propia. Estas características de la construcción del proyecto de vida nos muestran jóvenes con recursos personales, con un posicionamiento activo frente a una realidad que por momentos se plantea con escasas posibilidades.

Proyectan su futuro a través de perspectivas y actitudes influenciadas por las percepciones que tienen acerca de sí mismos. El *feedback* interno y el *feedback* externo que conforman el autoconcepto están basados en la similitud con sus familiares cercanos, lo cual refuerza los modelos de identificación intrafamiliares y los mandatos provenientes de la misma, que repercuten en la construcción del proyecto de vida de los jóvenes.

2.1 Conglomerados familiares y escenarios domésticos de adolescentes y adultos rurales

La conformación de las familias campesinas de esta región está marcada por *su relación con la tierra*.

Encontramos mayormente familias dueñas de las tierras que heredaron, y que habitan desde hace muchas décadas. Tierras que

de tanto dividir las por sucesiones, hoy son minifundios, de los cuales tienen posesión veintañal. Es muy común que al preguntar a un adulto mayor “¿Desde cuándo vive aquí?”, la respuesta sea “Desde que nací” o “De siempre”. Nuestro proyecto extensionista se relacionó con familias de estas características, que por generaciones habitan estos parajes (excepto una familia de Isla de San Antonio).

La familia del hachero, proveniente casi siempre de otras provincias, como Santiago del Estero o Chaco, desmonta “por tanto”, vive en el mismo predio en que está trabajando en viviendas muy precarias.

Otro tipo de familia que podemos distinguir es la del asalariado, en la que el varón adulto jefe de familia es empleado como puestero en estancias, vive con su familia en habitaciones cedidas por el patrón. El estanciero vive en la ciudad, lo que Aldo Solari (1968) denominó “propietario ausentista”.

Estos casos (hacheros y puesteros) no son poseedores de la tierra.

La familia minifundista tiene una organización económica especial. Sus objetivos son asegurar de ciclo en ciclo la reproducción de sus condiciones de vida, de trabajo, es decir, la reproducción de los productores y de la misma unidad de producción.

Las familias campesinas –en general, de las que tenemos experiencia y conocimiento– se rigen por el equilibrio existente entre el consumo de los miembros de la misma y la autoexplotación del trabajo, elaborando la ecuación entre trabajo y consumo. Cuando esta ecuación no se logra, son los hijos varones los primeros que salen a ofrecer su fuerza de trabajo, y lo hacen en zonas aledañas a sus casas, en tareas propias de campo: tender los alambrados, atender los animales vacunos. Siguen viviendo con su familia y se movilizan a caballo diariamente a su lugar de trabajo.

Cuando esta alternativa laboral no se da, emigran a la ciudad de Córdoba. Casi siempre lo hacen por intermedio de familiares, radicados en el centro urbano, que les facilitan el alojamiento;

logran encontrar changas como peones de albañilería, jardinería o en las quintas del cinturón verde, todo depende de las relaciones de sus parientes con el campo laboral de la ciudad. Las mujeres, si salen a trabajar fuera del predio, lo hacen como empleadas domésticas “cama adentro”; llegan a la ciudad por vínculos de su familias con “*gente que tiene campos en la zona*” y que promete colocarlas “*en una buena casa, donde las van a cuidar y además van a hacerse de unos pesos*”.

Estas migraciones son forzadas, se dan porque las economías domésticas no alcanzan a proveer los recursos y satisfacciones necesarias, es decir que el campo expulsa, lo que es diferente que afirmar que la ciudad atrae.

El género es una de las categorías principales que determina posiciones diferentes en la economía familiar. La división del trabajo según el sexo, atendiendo a lo culturalmente incorporado como lo que naturalmente hacen las mujeres y los varones, delimita las tareas de unas y otros.

El trabajo de las niñas se circunscribe a las tareas domésticas, que en las zonas rurales las podemos calificar como duras. Por ejemplo en la preparación de los alimentos, que incluye el traer la leña para la combustión; acarrear con baldes el agua del pozo que se encuentra a varios metros de la casa; amasar pan; preparar dulces con los frutos que provee el monte, según la estación, por ejemplo tuna, piquillín, chañar, algarroba. El trabajo de las mujeres en el ámbito intradoméstico difiere según su posición en la escala de los hermanos y la disponibilidad de mano de obra femenina, una abuela o un familiar que comparte la unidad de residencia.

El trabajo de los adolescentes varones se desarrolla en el predio familiar. Ellos son los encargados de la majada caprina, lo que implica: sacar los animales del corral a la mañana temprano, llevarlos a pastar al campo, regresarlos al atardecer; cuidar del cercado del corral, en su mayoría hechos con ramas espinosas; atender los animales vacunos y equinos si los hubiere; hachar leña; extraer

el agua del pozo para los bebederos de los animales y el consumo de la casa. Las tareas se realizan todos los días de sol a sol.

Por otra parte, en torno al modo de establecer sus relaciones, la observación empírica y la reflexión consiguiente indican que el número de personas con que cada habitante rural entra en contacto, voluntaria o involuntariamente, es menor con respecto al habitante urbano, tanto en los contactos primarios como secundarios.

Aunque el número de contactos es menor, *los mismos son más concretos, más directos, cada individuo sabe mucho de aquellos con quienes trata*. La gente se conoce por su nombre, saben las historias personales de cada uno con quienes trata. *El sistema de interacción rural es menos diferenciable y complejo que el urbano, y también puede decirse que es menos superficial.*

Los y las adolescentes logran trazar la trama de relaciones en las etapas anteriores de sus vidas, en los años que asisten a la escuela primaria, luego quedan circunscriptos a su núcleo familiar, y su capital social debilitado o trunco. Escasamente interactúan con otras personas a raíz del aislamiento físico en que viven, no tienen otras oportunidades de crear vínculos fuera del ámbito familiar. Los adolescentes tienen mucho tiempo libre, que transcurre en familia, en contacto directo con la naturaleza.

La frecuencia de las visitas entre amigos y amigas, cuando se dan, está determinada por las distancias físicas, ya que las viviendas están separadas unas de otras en su mayoría por varios kilómetros. Además se debe disponer de un medio de transporte, casi todos se movilizan a caballo, ya sea montado o atado a un sulky; disponer de un caballo para salir, en muchas ocasiones, no es tan fácil si la familia no cuenta con varios equinos para repartirlos entre las necesidades del trabajo de campo y “el salir de visita”. Esto no es visto como una necesidad prioritaria, por eso suele escucharse decir a los mayores “*No ande de vicio*” o “*No ande vareando a la macaná*”, como advertencia ante una salida con la intención de compartir un rato con un amigo o amiga.

Los adolescentes no practican deportes; esto significaría trasladarse, juntarse. En un país futbolero, estos adolescentes ni siquiera se unen de vez en cuando para un picado amistoso. Es común, en algunos parajes, ver arcos donde los yuyos crecidos y la topografía del terreno hablan de que hace muchos años que la cancha no se usa.

Las organizaciones políticas no promueven ningún tipo de actividades en estos parajes rurales, dada la escasa cantidad de habitantes. Sin embargo, en tiempo de elecciones aparecen con visitas puntuales, a casas de familias que son clientes seguros, dejando un afiche con su imagen que cuelgan en la pared y perdura por años.

Las fiestas patronales constituyen un encuentro recreativo comunitario muy importante, que se celebra una vez al año. Comienza con el oficio religioso: misa, procesión, para luego culminar con un baile en horas de la noche.

La escuela rural, por medio de su cooperadora a los efectos de recaudar fondos para atender diversas necesidades, también convoca a un baile una o dos veces al año, para las fiestas patrias o para la culminación del año escolar.

A esta actividad recreativa –el baile– concurre toda la familia; es característico que todos sus miembros lleguen y se retiren juntos.

El almacén constituye otro lugar donde el adolescente varón puede encontrar un pequeño lugar de esparcimiento, porque allí se puede tomar algo y compartir un momento con el que ocasionalmente se encuentre, o con el dueño; a las mujeres no les está socialmente permitido el “tomar algo”, realizan la compra y regresan a sus casas.

Las familias campesinas minifundistas no tienen representación política ni organización social. Estas poblaciones campesinas son doblemente marginales: a la propia sociedad rural que integran, pero de la cual no obtienen más beneficios que el hambre y la miseria. Marginales en cuanto esa sociedad rural de la que

forman parte es una especie de mundo particular dentro de la sociedad global que integra.

Si por un momento desplazamos el foco al contexto y los actores sociales, conglomerados y tramas de las que emergen las y los adolescentes de nuestra experiencia, veremos cómo algunas tendencias generales se reproducen aquí. Tal es el caso de lo que nos informa Klisberg (2005) acerca de que las cifras de pobreza rural pueden llegar a duplicar o triplicar la urbana en numerosas provincias del país, e inciden en indicadores de vida básicos. Así, la mortalidad infantil y la materna son mayores en las áreas rurales. Por otra parte, actúa activamente contra las posibilidades educativas de los niños y los jóvenes. Se estima que el 80 por ciento de los niños de once provincias del norte argentino es pobre. Las cifras rurales pueden estimarse aún más elevadas. Ello va a generar todo tipo de trabas a la posibilidad de cursar estudios en forma normal y finalizar la secundaria. En toda América Latina, ocho de cada diez jóvenes de familias cuyos padres no terminaron la primaria, no logran superar el nivel educacional de sus padres. Estas conductas tienen presencia aún más aguda en las zonas rurales. Se estima que en el país, el 60 por ciento de los jóvenes de catorce a diecinueve años de zonas rurales trabaja.

En nuestra experiencia, la situación de las/os adolescentes/jóvenes, y de las y los adultos a ellos emparentados, siendo de exclusión social y educativa, nos resuena en clave de vulnerabilidad. Su existencia, su presencia y sus proyectos de vida están enlazados a redes emergentes de contextos y escenarios vulnerables y vulnerados, más allá, también, del mundo que habitan. Lo anterior nos acerca al concepto de vulnerabilidad social.

... como un fenómeno social multidimensional que da cuenta de los sentimientos de riesgo e indefensión y de la base material que los sustenta, provocado por la implantación de una nueva modalidad de desarrollo que introduce cambios de gran envergadura y que afectan a la mayoría de

la población (Cepal, 1999-2000: 53).

Si a este panorama general, que marca las tendencias señaladas como hebras que atraviesan también la trama de nuestra experiencia, lo ponemos en diálogo con las acciones institucionales, la formulación y sanción de leyes, y la implementación de políticas educativas y sociales que no lo conocen, o no lo consideran ni lo contemplan entre sus destinos y orientaciones, el diálogo se convierte en tensión, conflicto, represión de lo diferente, olvido y negación del Otro, y –nuevamente– Forster (2009: 105-106) nos recordará que para Levinas “... *el lugar de lo deshumano no está en el otro, sino que está de este lado de la frontera*”, el lado en el que se toman las decisiones políticas y económicas.

Es lo que intentamos visibilizar narrando esta experiencia: *ese Otro que permanece allí, siendo Otro.*

**El punto de partida:
¿por qué decidimos iniciar esta práctica,
en este contexto, desde la formación universitaria,
y desde la cátedra de Trabajo Social con Familias?**

Después de la lectura y descripción del acoplamiento estructural de algunas de las contradicciones sociales, políticas, culturales y económicas, anudadas en la producción histórica del problema de la exclusión educativa de estos adolescentes de la educación media, quisiéramos dar cuenta de nuestros ocho años de trabajo de investigación, extensión y docencia, como el producto de una decisión ética y política enraizada allí mismo, en el nodo estructural del problema. Proponemos, para una respuesta, *reflexionar –de aquí al final del trabajo– en clave de interculturalidad.*

Como expresa el profesor J. M. Bompadre (2011), durante hace al menos dos décadas, los discursos en torno a la interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad han ganado espacio en las ciencias sociales. Los usos diferentes de estos conceptos, tanto en lo que se refiere a discusiones teóricas del campo académico, como a políticas estatales y los programas de las variadas organizaciones privadas, admiten algunas advertencias al respecto. La interculturalidad se nos presenta hoy tanto como una “expresión cultural”, una “ideología política”, un “desafío moral gene-

ral”, e incluso como “característica del posmodernismo” (Vertovec, 2001, en Bompadre, 2011).

Analizar estos múltiples y polisémicos discursos requiere ubicarlos en sus diferentes contextos de producción. No basta con intentar comprender qué se dice sino, y ante todo, definir el *locus* de enunciación, o sea, desde dónde se habla (Grosfoguel, 2006; Mignolo, 2000). Nadie escapa a las representaciones y prácticas de clase, de género, lingüísticas, étnico-nacionales. Ahora bien, ubicarse en una posición subalterna no implica necesariamente pensar epistémicamente desde un contexto de subordinación. Incluso romper con estructuras de poder colonial (capitalista y patriarcal, por ejemplo) no garantiza que no haya continuidad con las prácticas y representaciones coloniales.

Durante hace al menos dos décadas, algunos países sudamericanos vienen implementando programas educativos interculturales, muchos de ellos bilingües. En nuestro país, la Constitución Nacional lo reconoce explícitamente:

“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (...)”
(Capítulo IV, artículo 75, inc.17 de la Constitución de la Nación Argentina)

Asimismo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 dedica el Capítulo XI a la educación intercultural bilingüe (artículos 52,53 y 54)

Sin embargo son de resaltar otros ejemplos, como las reformas de las constituciones de Bolivia y Ecuador que resultan un avance significativo en la región, en tanto políticas de reconocimiento que introducen una nueva epistemología para pensar otra forma de concebir los derechos, y también la existencia de diferentes colectivos étnicos. No obstante, la invitación al diálogo intercultural que proponen requiere pensar en las condiciones de

ese diálogo, o sea: si los que dialogan (aun con tensiones) se ubican en posiciones “similares”, capaces de poder superar las lógicas inclusivistas que han caracterizado las negociaciones entre los estados nacionales y los grupos subalternos en clave etnográfica (Diaz Polanco, 2006, en Bompadre, 2011).

J. M. Bompadre (óp. cit), al referirse a todo lo anterior, nos invita a pensar preguntándose ¿qué concepción de interculturalidad y de diálogo subyace a la definición política de los estados nacionales? ¿Existe voluntad política para garantizar que los programas de interculturalidad no excluyan decisiones autónomas sobre los territorios en que se asientan los colectivos sociales? ¿Hay márgenes para pensar en una interculturalidad amplia (étnica, de género, etaria, etc.) sin salirse de las prácticas económicas y financieras que promueve el capital trasnacional o local?

Una lógica de interculturalidad emancipatoria debe partir, por un lado, de la comprensión/acción de la premisa que nos hace De Sousa Santos (2010, en Bompadre, 2011) cuando afirma que otro punto de partida epistémico es aceptar que la comprensión del mundo no equivale a la comprensión occidental del mundo, de modo de hacer posible una crítica radical al pensamiento eurocéntrico, sin idealizar acerca de que las “epistemologías otras” son formas puras, sin tensiones, y sin estar atravesadas por lógicas coloniales.

Dice J. M. Bompadre (2011): “Las epistemologías de subordinación que subyacen a las políticas estatales llamadas multi- o pluriculturales tienen como premisa lo étnico y universalizar la monocultura que se esgrime bajo el fetiche de la ciudadanía. Las políticas llamadas ‘interculturales’, que se proponen para (y sin) ellos, siguen siendo concebidas como focalizadas en tanto minorías (particularidades) en detrimento de una concepción (particular) occidental, que se esgrime como universal”.

La noción de “interculturalidad” es un desafío a largo plazo, como una noción que debe superar las complejidades y complicidades del reconocimiento, para devenir en una reconsideración

profunda de las formas en que el Estado se define en tanto colectivo nacional.

En esta discusión, J. M. Bompadre alude también a lo “multicultural”, que supone un reconocimiento de diversidad cultural, pero sigue sujeto a la subordinación de lo particular a lo universal (en este caos, estatal). Acentuar aspectos culturales en detrimento de otros como los derechos políticos, económicos y sociales, la multiculturalidad refuerza la idea de reconocimiento así como de la negación a considerar la igualdad como un concepto central de cualquier proceso emancipatorio.

Retomando esta discusión conceptual, diremos con el autor que el uso indistinto de estos conceptos presupone la compleja tarea de dirimir sus alcances y la reconstrucción contextual de su producción en tanto políticas sobre colectivos sociales y étnicos.

Hablar y sostenerse en clave de interculturalidad supone superar cualquier instancia integracionista o asimilacionista, propiciando una dialéctica de re-descubrimiento, entre otras formas de ser y estar en el mundo, y las representaciones que tenemos y entendemos como propias, y además naturalizadas para comprender el mundo.

Implica una forma de “extrañamiento” que impacte en nuestros marcos de referencia, para agendar también en la discusión de las políticas del Estado las situaciones de desigualdad.

Por ello coincidimos con J. M. Bompadre en lo dicho respecto de que la superación de las condiciones materiales y simbólicas de subordinación aparece como requisito previo para pensar la interculturalidad, lógica política que no debe subsumirse exclusivamente a la lógica de las prácticas y del conocimiento occidentalizante. La necesidad de actualizar los debates en torno a la naturaleza de nuestra democracia implica una crítica a las naturalizaciones en el entrecruzamiento de las formas en que se configuran la desigualdad, la diversidad y las diferencias, modelizadas por un relato nacional que las encubre bajo el fetiche de la ciudadanía universal.

El debate epistemológico y conceptual planteado desde las fuentes citadas resulta necesario como respaldo también ideológico a la hora de señalar la perspectiva desde la cual se delimita el campo, el problema y la/s pregunta/s de esta experiencia de extensión, así como la concepción epistémico-metodológica que se desarrollará más adelante, al reubicar al sujeto que conoce y el acto de conocimiento en la complejidad de muchas lógicas y sujetos que conocen, en diálogos intencionalmente horizontales desde esta concepción de interculturalidad.

Retomando nuestra intención de narrar la experiencia, “*historiando*” (al decir de D. Najmanovich) el recorrido hecho, vemos que el comienzo estuvo signado por el encuentro: con los diferentes y lejanos, con lo desconocido y con la incertidumbre. Nuestra actitud, signada más por intuiciones que por razones; por afectos y memorias que evocaban lazos significativos de cada una/o, más que por relaciones formales, académicas y/o políticas; más sostenida en lo experimentado previamente por algunas personas del equipo con esos “*semejantes-diferentes*”, que en demostraciones y explicaciones estadísticas acerca de indicadores sociales y educativos (que fuimos investigando después). Decíamos, nuestra actitud abierta de encuentro con la alteridad nos llevó a *experimentar* la vida en ese contexto y cómo es vivida, vivenciando interrogantes a nuestro modo de vivirla. Experiencia de encuentro y reconocimiento del Otro, que nos llevó a conectarnos con lo mejor de nosotras/os mismos, invitándonos a dar y recibir de ahí en más, a lo largo de los años de trabajo en redes. Fue una experiencia compleja de intercambios, creación y conocimiento, que dio inicio en el año 2003.

En la Planificación Quinquenal para la Región Escolar VI estaban explicitadas algunas de las problemáticas, y de su lectura no fue difícil identificar carencias, necesidades y en particular expectativas de cambio dentro del sistema educativo, los sujetos y escenarios de la educación.

En el contexto de poblaciones cuya vida social y cultural pasa desapercibida para el resto de la sociedad y la economía de mercado, y lo que es más grave aún, para ellos mismos, docentes, alumnos, familias rurales del norte cordobés viven y reproducen el estigma que el resto depositamos allí. Ello conduce a reforzar en el tiempo y por el olvido de quienes ocupan otros espacios, el aislamiento, la incomunicación, la expresividad humana, silenciada por quienes desde una pequeña parcela de poder se ocupan de acallarla, reproduciendo roles estigmatizados por tradiciones y prácticas culturales como “incuestionables”, no “expuesto a discusión”.

Quedan por ende invisibilizadas algunas prácticas sociales, propias de los pobladores campesinos que en consecuencia son descalificadas excluyéndose su potencialidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, como material de enseñanza. Por otro lado, entendemos que

... toda demanda es la puesta pública del significado de necesidades y expectativas, la explicitación de otra realidad posible hecha conciencia y expresada como articulación de significantes de deseos, reconocimiento de carencias, expectativas de cambio y tipo de aportes requeridos en términos de satisfacción (Gattino S., 1999)

Por ello, resultó relevante la demanda efectuada a la cátedra de Trabajo Social con Familias, para contener desde una estrategia de articulación conducente al trabajo en redes, lo que es planteado en esta Planificación Regional como “*problemas en la esfera de las comunidades escolares en los parajes rurales de los departamentos del norte*”.

En tal sentido, no hay que ahondar tanto para advertir la pertinencia que esta demanda institucional tiene en relación al *objeto de conocimiento* para la intervención de nuestra disciplina, si por él entendemos el entramado orgánico y complejo de caren-

cias y necesidades materiales, relacionales y simbólico-culturales (un mundo de sentido y representaciones) que se expresa en uno o varios obstáculos para la reproducción de la existencia social de los actores que componen diferentes espacios públicos y privados, contenidos en la red macro de relaciones sociales: familias, poblaciones, organizaciones, instituciones, espacios construidos desde el género y/o las generaciones, atendiendo a sus condiciones de clase o posición social.

No solo los docentes deben conocer y comprender la realidad social y cultural que contextualiza su labor, para enseñar mediante ella y otorgarle significación. Las propias familias, sus miembros y sus redes de relaciones, así como otros actores que integren las dinámicas rurales señaladas, “se deben” dicho reconocimiento, un grado mayor de implicación con la educación de sus hijos para que de ese modo los aprendizajes resulten significativos, para no “despojarse” ni “ser despojados” de sus “poderes-saberes-experiencias”.

Ello justifica que esta disciplina transfiera a los docentes rurales herramientas de análisis y modos de trabajar con las familias de la comunidad, así como el tratamiento específico de algunas situaciones familiares que no se problematizan ante el vacío de circuitos para su atención profesional e institucional.

Por lo tanto, “... en 2003 cuando la Inspección General de la Región Escolar VI se acercó a la cátedra A de Trabajo Social con Familias de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) para plantear la situación de precarización educativa (entre el 30 y el 40% de la población mayor de 14 años –según el censo del 2001–) que se registra en las zonas rurales de los departamentos Tulumba e Ischilín, la cátedra respondió a esa demanda con el proyecto ‘Conocer haciendo lazos, aprender a ser viviendo juntos’, pero la circunscribió a las comunidades educativas de la Escuela Rural P/U (Personal Único) ‘Deán Gregorio Funes’ de Las Chacras, de la Escuela Rural P/U ‘Antonio Balcarce’ de Los Cadillos (ambas en el departamento

Ischillín) y de la Escuela Rural P/U 'José Mármol' de Isla de San Antonio, del departamento Tulumba" (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, 71-72) ¹³.

Este proyecto fue implementado por diecisiete alumnos en el marco de Prácticas Académicas de la cátedra de T. S. con Familias, desde una estrategia sostenida básicamente en la investigación e intervención profesional planteada desde los conceptos de la investigación socio-antropológica, específicamente una exploración etnográfica. Se implementó una modalidad para ejecutar este proyecto que consistió en realizar *viajes quincenales en días hábiles*¹⁴ para tomar contacto con las docentes en su ámbito laboral, vinculándonos con las escuelas rurales mencionadas. Para ello partíamos de la ciudad de Córdoba alrededor de las 7 hs. para regresar a las 21 hs.

Tomamos cada una de esas jornadas como unidades de trabajo en sí, y dentro de una programación con continuidad y progresividad a lo largo del ciclo lectivo. Cada jornada de trabajo se planificó como unidad: apertura, desarrollo y cierre, contemplando imprevistos o emergentes, dentro de la programación general de prácticas académicas. Para dar inicio a este proyecto se contrató un transporte particular solventado por los participantes (alumnos y docentes que viajaban), y se hicieron las correspondientes gestiones ante la Escuela de Trabajo Social para su financiamiento, aspecto que quedó resuelto este año, contando de allí en más con el pago por parte de esta unidad académica de un vehículo oficial, dependiente de la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional de Córdoba.

¹³ Publicado en "Experiencias ganadoras del Premio Presidencial 'Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior'" 2008. Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As., Argentina.

¹⁴ Viajar los días de semana constituyó una condición para trabajar con las docentes y alumnas/os desde las escuelas. Esta modalidad cambió a partir del 2005, con el giro de la estrategia hacia la extensión universitaria. Desde entonces los viajes, quincenales, se realizaron los días sábados, en igual horario.

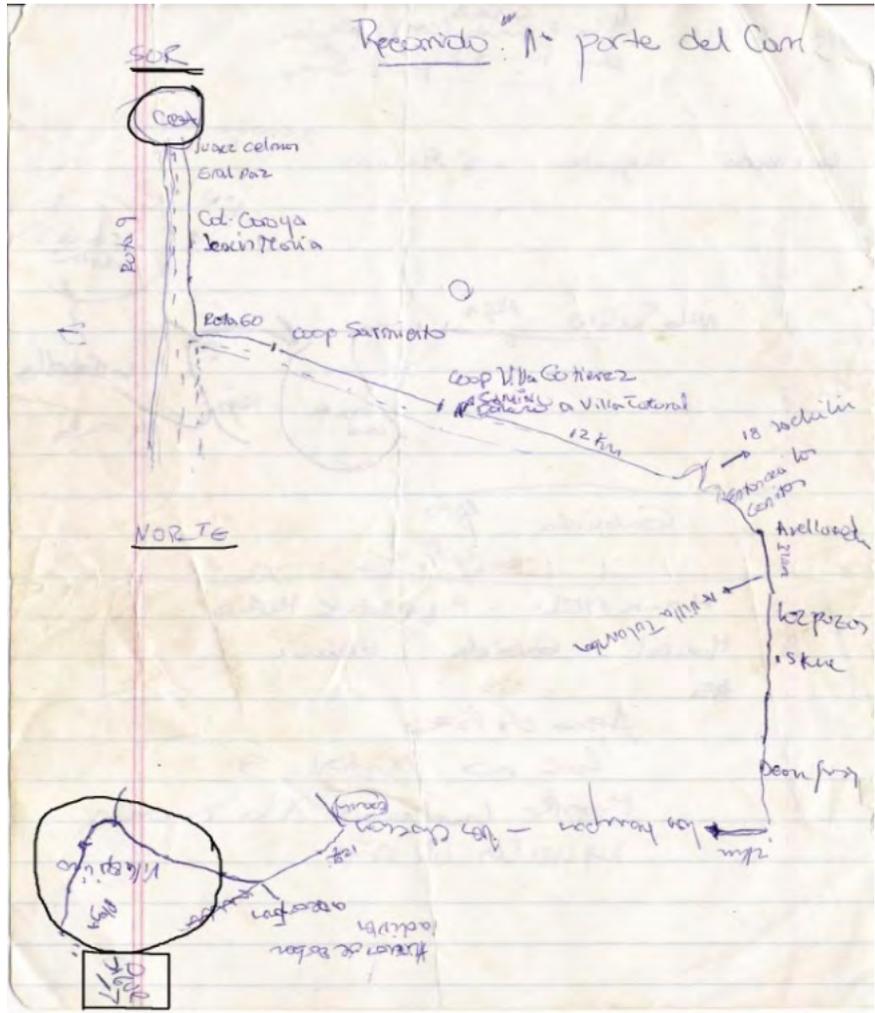


1. Nuestra experiencia espacial y relacional al comienzo de la inserción

Los parajes que representamos ni figuran en los mapas, no pertenecen a intendencias o comunas. Solo existen cuando los políticos, en épocas de elecciones, vienen a prometernos lo que nunca cumplen
(Palabras de un poblador).

Hemos presentado en apartados anteriores la cartografía oficial del contexto de esta experiencia. Allí queda ubicada en los mapas oficiales la representación objetivista, lineal y geométrica del mundo de la vida que hizo a nuestra experiencia de conocimiento. Proponemos observar ahora los trazos presentados aquí, que responden a los dibujos de los estudiantes universitarios en los primeros viajes realizados, intentando recuperar y representar en el papel su propia experiencia del espacio, sus huellas, las marcas de los pasos y kilómetros andados, apropiándose cada vez más de las distancias y las realidades que existen en toda experiencia. Sobre el transporte, entre saltos de los caminos del campo, los

estudiantes así fueron representando cómo llegaban a conectarse con la complejidad de la vida rural.



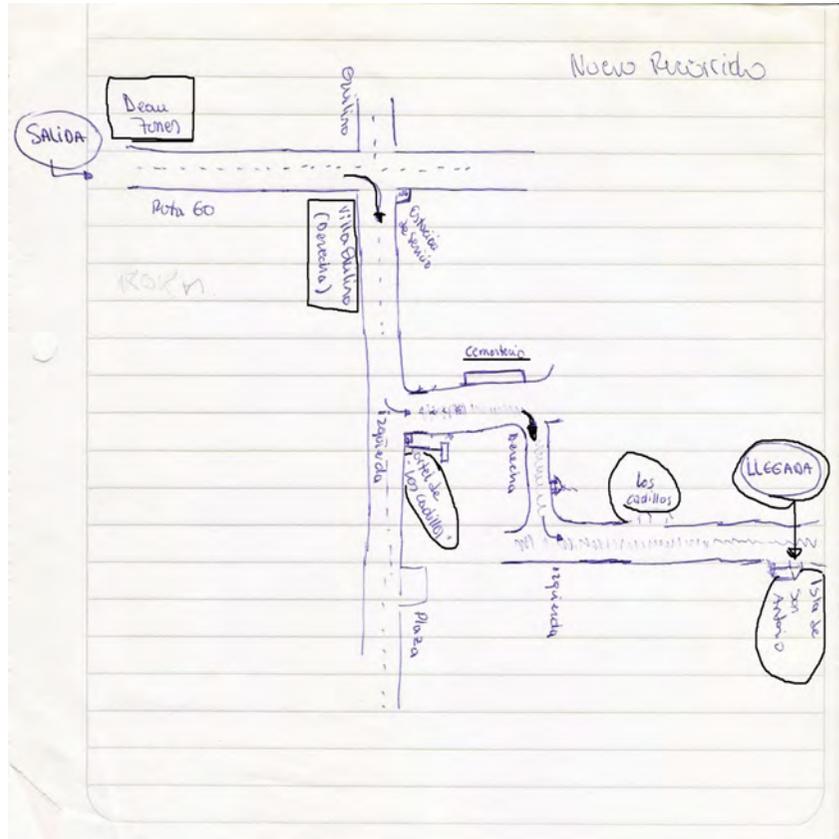
Primeros trazos (1) -2003

Coincidiendo en un todo con que

... los mapas han tenido siempre otras lecturas y otros objetivos que el meramente geográfico. Los estadistas los usaban con fines estratégicos. Los monarcas los encargaban como símbolos de poder. En el momento de la formación de los estados nacionales, fueron un elemento crucial de referencia, así como para la Iglesia medieval constituyeron una forma de presentar el orden teológico espiritual desde el cual se concebía el mundo. En este apartado mencionaré algunas formas de vivir-concebir-presentar nuestra experiencia espacial de manera que podamos ampliar los grados de libertad y no quedar encadenados al “enrejado del mundo” que propone la cartografía geométrica (Najmanovich, 2012: 64).

Resulta claro lo que expresamos como experiencia espacial, un modo de vivir el recorrido, un modo de tomar contacto, una presentación subjetiva de eso que parece estar ahí, afuera y objetivamente capturable simplemente por pasar por él. Reencontrar lugares y nombres de parajes que en algunas cartografías oficiales *no existen, ubicarlas, hacerlas existir en algún lugar, es otro modo de andar por ellos... otro modo de presentarlos.*

*La experiencia espacial, así como los encuentros y reencuentros, actúan como principios fundantes de nuestras experiencias. Los espacios presentados en estos trazos son invisibles en los mapas oficiales, pero parecen tan amplios que no cabrían en ellos, tan claros, que no necesitarían más indicaciones cartográficas, todo ello porque fueron vividos, sentidos, percibidos y representados gráficamente como *el modo de llegar al Otro.**



Primeros trazos (2) -2003

que, de acuerdo a la forma en que han sido construidas, privilegian los de la cultura que los produjo [...] Los mapas modernos son una forma de “crear” una experiencia domesticada del espacio generada por una civilización de ciudadanos, navegantes y conquistadores. Su credo fue la objetividad y su arma la geometría (Najmanovich, 2012: 71-72).

Así enfocada nuestra experiencia espacial, avanzaremos en presentarla, refiriéndonos a lo que construíamos, mientras reconstruíamos los caminos que andábamos. Eso que llamamos contexto es el entramado de nuestra percepción y experiencia espacial y vincular, o sea, cuentan también las experiencias de encuentros y lazos que conocemos y/o creamos estando en ese espacio, haciendo allí nuestra experiencia.

2. ¿Cómo empezamos?: años 2003, 2004

*... todo dura un instante,
todo dura un instante
... para toda la vida...*

(Spinetta y las Bandas Eternas, 2010).

En este año, inicio de nuestra inserción, el abordaje de las familias estuvo desencadenado, en algunos casos, a partir de encargos institucionales de la escuela por parte de las docentes; en otros, por emergentes de los primeros encuentros. Como ya fuera mencionado, la lectura de esto dio sentido al nacimiento del proyecto “*Conocer haciendo lazos, aprender a ser viviendo juntos*”. Resolución N° 77/04 del HCAC-ETS¹⁵ siendo este, además, un plan de prácticas académicas de la cátedra A, Trabajo Social con

¹⁵ Honorable Consejo Académico Consultivo de la Escuela de Trabajo Social (Universidad Nacional de Córdoba)

Familias de la Escuela de Trabajo Social de la UNC.

Al momento de obtener un conocimiento más profundo del contexto social, se utilizaron como base algunos ejes temáticos orientadores:

- Desarrollo del abordaje familiar.
- Profundización del mapeo de redes sociales de las familias con las que trabajamos.
- Reconocimiento y exploración de las estrategias familiares de vida.
- Trayectoria educativa de todos los miembros del hogar.
- Generación de proyectos que movilicen la co-gestión.

De lo anterior se deriva que, cerrando la práctica académica ese año, contábamos con una importante inserción y vinculación que nos permitía conocer algunos emergentes comunes a las familias. Ellos fueron:

1. *Los adolescentes egresados de las escuelas rurales a partir del año 1996 no sabían que su trayecto de escolaridad obligatoria estaba incompleto.*
2. *Inexistencia de transporte público regular hasta los principales centros urbanos más cercanos a estos parajes:* las personas expresan la necesidad de este servicio para realizar compras, trasladarse por enfermedades y/o emergencias a centros de salud, acceder a centros educativos de enseñanza media, realizar trámites de diferente índole en otros poblados urbanos.
3. *Falta de un centro de salud:* aunque existe físicamente, el edificio en Los Cadillos e Isla de San Antonio no cuenta con profesionales. En caso de emergencias, los grupos familiares acuden al Hospital Público de Villa Quilino. Debilitamiento del esquema dedicado a la vigilancia epidemiológica del Mal de Chagas, enfermedad endémica, en once departamentos del norte y oeste cordobés.

En lo que se refiere a las redes sociales, se hacen observables las que se establecen con la escuela, mediante la cooperadora y la realización de diferentes eventos. En lo que respecta a la red institucional establecida con la Jueza de Paz, que tiene asiento en Isla de San Antonio, es relevante mencionar que los pobladores del lugar se vinculan con la misma debido a demandas que manifiestan y que giran en torno a la infraestructura de sus comunidades y conflictos entre vecinos (por ejemplo, cuando pasa la majada por los campos de quienes no son sus dueños, generando molestias y pérdidas de animales, destrozos de algún sembrado).

Cabe mencionar también que el grupo de prácticas académicas inició gestiones respecto de concretar la existencia de un transporte para los pobladores de Isla de San Antonio, demanda priorizada por entonces por los pobladores, que significaba para ellos lo más relevante a atender, incluso antes que la necesidad de un CBU Rural (ya fue dicho que desconocían no tener su trayecto escolar obligatorio completo). Ello llevó a la necesidad de interactuar con la Jueza, a la cual le presentaron una estrategia de resolución posible, gestión que no prosperó ante la negativa de la misma a accionar en lo que fuera de su competencia.

Continuando esta reconstrucción de nuestro *experienciar* en estos parajes rurales, transitamos al año 2004 logrando mayor identificación de focos y avances del diagnóstico. En efecto, el trabajo de exploración iniciado el año anterior hizo observable que la posibilidad de incluir a la Universidad Nacional de Córdoba en la tarea *constituyó un punto de partida en el trazado de redes que movilicen ciertas estructuras, no visibilizadas por sus actores*. Tras dicha premisa, resultó altamente relevante la comprometida tarea de estudiantes de la Escuela de Trabajo Social, quienes, supervisados y coordinados en su proceso de aprendizaje y transferencia de servicios, se propusieron contener desde una estrategia de articulación conducente al trabajo en redes, lo que desde la Inspección Regional se había detectado.

Dado el impacto positivo del proyecto tanto en las comunidades rurales como en el proceso de aprendizaje de los alumnos universitarios, continuamos en el año 2004 con siete alumnas/os que realizaron sus prácticas académicas, acompañados por cinco alumnas/os del año anterior que se conformaron como *grupo de estudiantes extensionistas*¹⁶.

Ellos realizaron:

- Mapeo de redes para continuar con la construcción de la cartografía social, conjuntamente con las familias.
- Recuperación-resignificación de experiencias de vida de los miembros de las familias.
- Reconstrucción de las trayectorias escolares de dichos familiares.
- Sondeo y sistematización de los datos acerca de la población infantil-adolescente con escolaridad incompleta entre 1996 y 2004.
- Construcción de foco/s, a partir de los parámetros conocidos, derivados de las conclusiones del documento elaborado en el 2003, revisado críticamente a los fines de extraer de él nudos articuladores de problemas que habrían de atender. Al respecto, los parámetros de situaciones problemáticas fueron:

1. *El mundo escolar como “nodo” de redes sociales de baja densidad en el medio rural: docente, escuela y población rural.*

1.1. El docente rural es un actor que navega –con o sin brújula, según los casos– en un mar de ausencias de diseños curriculares significativos.

1.2. La escuela primaria rural y las problemáticas de la continuación en el sistema educativo formal: ausencia de CBU Rural, el más cercano está en San José de las Salinas, a 20 km de estos parajes, que entre sí están conectados por caminos de tierra.

¹⁶ Fueron ellos: Nina Quiroga, J. Pablo Anselma Figueroa, Daniela Kornisiuk, Laura Oviedo y María Gabriela Oliva.

San José de las Salinas está ubicado a la vera de la Ruta Nacional N° 60; es un pequeño pueblo de casas bajas, desperdigadas en manzanas separadas por amplias calles polvorientas. Nació y creció en tiempos que la sal rebosaba los vagones del tren.

1.3. La población entre trece y veinticuatro años, cuyos itinerarios escolares quedaron interrumpidos por lo señalado en el ítem anterior, interfiriendo negativamente en sus trayectorias educativas.

2. *Características particulares acerca de las redes sociales, así como su déficit: alta dispersión social-geográfica:* baja densidad de las redes, debilidad de lazos entre las familias, escasa frecuencia en los intercambios realizados, interacciones muy poco frecuentes, lo que conduce al “aislamiento” de cada familia en su predio, limitando la vinculación con su entorno y, por ende, la interacción con las escuelas.

3. *Los niños y adolescentes en la construcción de sus proyectos de vida: sus referencias con esas comunidades, sus perspectivas y carencias. Sus familias.*

A partir de estos parámetros, focalizamos obstáculos en la reproducción cotidiana de la existencia en estos parajes, íntimamente relacionados y mutuamente incluidos en los procesos de aprendizaje y preservación de la identidad cultural de niños/as, adolescentes y adultos de las comunidades mencionadas:

a) *Culminación del CBU (EGB 3) de adolescentes y jóvenes.* En las exploraciones efectuadas habían sido detectados alrededor de veinte jóvenes, de entre catorce y veinte años de edad, que no habían cursado el CBU (EGB 3).

Se pretende, no solo que los adolescentes logren la certificación de sus estudios, sino que a nivel comunidad quede la conciencia de la necesidad de una educación permanente, de que es posible seguir “comunicado” con ella por medio de la lectura,

del interés por investigar, del interés por “saber”.

b) *Ausencia de espacios físicos comunes, para promover el encuentro entre los/as adolescentes* donde se sientan contenidos también entre pares y puedan resignificar cuestiones atinentes a su proceso madurativo. Espacios no formales, creativos o recreativos, que promuevan otros aprendizajes, que al no existir, impacta negativamente en los ciclos de vida personales y familiares de dicha población. A ello hay que agregar la ausencia de espacios de intercambio con los adultos, también ausentes.

c) *Debilidad de lazos, aislamiento y escasa o nula interacción entre los individuos o familias rurales*, lo cual hace visible la existencia de redes sociales de muy baja densidad que dificultan la promoción de prácticas familiares y sociales con sentido de integración e inclusión en redes, lo que reduce su sostén social en general.

d) *En el plano de la recuperación de la identidad cultural de esas familias, en población rural dispersa, se intenta construir con los participantes un modo de aprender que se sostenga en la recuperación de su entorno social, geográfico, cultural*, desnaturalizando su vinculación con él, revalorizando sus bellezas, sus recursos, sus potencialidades; estableciendo puentes con otras realidades, promoviendo una creciente inclusión social, económica y cultural. Nos parecía necesario trabajar para recopilar y contrastar información etnohistórica e histórica¹⁷, ejecutar trabajos de identificación y registro etnográfico de las comunidades involucradas, con especial énfasis en los aspectos socioculturales¹⁸, así como ejecutar trabajos de identificación y registro ambiental, con especial énfasis en la caracterización del paisaje cultural y la diversidad biológica.

En lo que esta experiencia tiene de entramado de investigación, docencia y extensión, es bueno hacer notar que en este

¹⁷ Algunos de los parajes rurales con los cuales trabajamos están ubicados a la vera del “Camino Real” que nos unía al Alto Perú.

¹⁸ Existen en algunos de estos parajes expresiones artísticas, como pinturas rupestres no difundidas.

período, fundante y vinculante, el acento estuvo puesto en procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje de la profesión en el abordaje familiar y de redes, en el que la investigación tuvo un carácter exploratorio, descriptivo, etnográfico, y sostuvo fuertemente la lectura de la situación inicial y la construcción avanzada de un diagnóstico social-familiar. Las preguntas que en este momento nos guiaron se forjaron en clave de interculturalidad, de acercamiento y reconocimiento de lo diferente, del Otro, de sus necesidades y de la jerarquía de prioridades que ellas y ellos hacían en sus comunidades. La exploración de este período no partió de un diseño metodológico, sino más bien, fundida a los procesos de intervención que sentíamos y percibíamos necesarios para “implicarnos” en un proceso con los adolescentes, sus familiares y demás actores en esos escenarios.

Haber tomado contacto con otros mundos a partir de una práctica académica de trabajo social con familias, dejarnos interpelar por ello y asumir compromisos éticos resultantes de dicha interpelación, dio lugar al crecimiento expansivo de procesos y proyectos de extensión y, posteriormente, a proyectos de investigación.

3. Llegamos así al año 2005: vislumbrando y creando una alternativa educativa

*Al asumir responsablemente nuestra parte,
hasta los vientos contrarios ayudan
a conducir al puerto al Arca salvadora*
(L. Boff, 2003).

Habiendo estrechado vínculos y con un mayor conocimiento de la realidad, elaboramos el proyecto extensionista “*IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales*” (con aval de la Escuela de Trabajo Social, según Resolución N° 151 13-07-2005).

Su implementación durante todo el año 2005 planteó al grupo de trabajo la necesidad de crear con los pobladores destinatarios modos de resolución de algunos obstáculos, diagnosticados mediante la progresiva inserción en dicha complejidad de carencias, necesidades, expectativas y deseos de los mismos. Las necesidades y prioridades fueron exploradas entre y con los pobladores que asistieron a la reunión, en uno de los primeros viajes del 2005, en la que expresaron sus intereses en estas palabras:

- **Leer:** no grupalmente. Les gustaría hacerlo tranquilos, en sus casas, cuando no trabajaban. Una niña, por su parte, expresó: *“Me gustaría leer fábulas y leerles a otros, en voz alta”*. ¿Qué contenido?: noticias del diario y de revistas, historias, cuentos, novelas.
- **Dibujar:** una adolescente refirió: *“Empezar por dibujos animados y personajes pintados en las remeras”*. Una de las interesadas dijo: *“A mí me gusta dibujar personas que veo de verdad”*.
- **Bailar y aprender instrumentos musicales:** *“Quiero aprender a tocar la guitarra”, “Mis hijos van a aprender a bailar folclore a Quilino. Si viene alguien que enseñe acá, yo ya no los llevo allá que está más lejos, directamente los traigo aquí”*. *“Habría que conseguir un profesor y el instrumento...”*. Además de folclore, dicen bailar habitualmente cuarteto y chamamé, y les gustaría aprender salsa, tango, merengue.
- **Hacer títeres:** *“La única vez que vi títeres fue el año pasado en la fiesta de fin de año, cuando ustedes hicieron acá...”*.
- **“Estudiar lo mismo que otros chicos”, “Tener un CBU aquí”...**
- **Otras:** tejer y conseguir la lana fue el pedido de una abuela; ver películas, en particular de animales; construir una plaza para jugar.

Así, en esta reunión comunitaria del 17 de julio del 2005, los estudiantes universitarios extensionistas de la Licenciatura de Trabajo Social conocieron a: Sebastián (17 años), Mónica (13 años), Gisela (14 años), Yanina (14 años), Andrea (16 años) y Lucas (15 años), que tenían muchas ganas de estudiar. Algunos de ellos trabajaban en relación de dependencia en estancias de la zona.

Por razones de estudios y trabajo (de los jóvenes rurales y universitarios) se acordó utilizar los días sábados, entre las 13hs y las 18 hs. Los adolescentes rurales propusieron: “*Que sea aquí en la Isla*”. El lugar invitaba: un tinglado al lado de la capilla de San Antonio era suficientemente amplio para comenzar.

Aquel domingo 17 de julio de 2005 se instaló para nosotros el desafío: ¿cómo iniciábamos el camino? ¿Qué conocimientos? Debíamos respetar lo manifestado, querían “*estudiar lo mismo que los chicos que concurrían diariamente al CBU*”... Entonces, ¿qué contenidos proponer para estos jóvenes que hacía diez años habían dejado el sistema educativo –o más bien, que el sistema los había dejado a ellos– y que manifestaban su deseo de estudiar?

Nos inclinamos por indagar en los lineamientos curriculares del Ciclo Básico Unificado Rural y en los Módulos que anteriormente había confeccionado la Dirección de Educación de Adultos (DEA) para desarrollar en los Cenma, el programa de Educación a Distancia.

¿Cómo construimos la propuesta? Mediante una alternativa de enseñanza-aprendizaje, con técnicas de educación dialógicas, desde la concepción freireana.

... para generar una alternativa se requiere de una masa crítica de material heredado. En un proceso de producción de alternativas puede denostarse, admirarse o criticarse lo heredado. Lo que no es posible es deshacerse de ello, ignorarlo. Tampoco es posible la alternativa sin representaciones del pasado ni elementos utópicos prospectivos. Pasado y futuro son necesariamente constituyentes de nuevas opciones (Puiggrós, 1995).

Esto explica en cierto modo que la alternativa construida se nutrió de la experiencia que cada uno pudo aportar desde sus trayectorias educativas. El grupo de extensionistas era heterogéneo desde su procedencia (de Córdoba capital o del interior, o de otras provincias), sus edades, sus proyectos de vida, sus expectativas en cuanto a las tareas de extensión, que contribuían a la nueva perspectiva.

Optamos por seguir la metodología del diálogo, entendiendo que para que este sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente, buscando las conexiones dialécticas que explican las formas de la realidad.

Por lo tanto, para ser un acto de conocimiento, el proceso enseñanza-aprendizaje debe involucrar a los alumnos en la problematización constante de sus situaciones existenciales. El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos.

El acto de conocimiento implica un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción, a una nueva acción.

Iniciábamos este camino, aceptando que éramos dos grupos con diferencias, que en la práctica social educativa tomamos papeles de educadores y educandos y que en esa relación educativa ambos grupos nos educábamos y aprendíamos. La existencia de dos contextos interrelacionados: uno, el del diálogo entre el grupo de alumnos extensionistas y las familias campesinas y el otro, contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que existen los hombres.

Se trabajó la alternativa de enseñanza-aprendizaje desde la concepción de la educación como práctica de la libertad, según la cual educar y educarse no es extender algo “desde la sede del saber” hasta la sede de la ignorancia, para “salvar”, con “este saber”, a los que habitan aquella (Pablo Freire, 1973).

En todo momento, y desde esta concepción, consideramos al hombre como un transformador del mundo, un hacedor de sí mismo, por lo tanto sujeto.

El “hombre sujeto” es un ser en el mundo y con el mundo, abierto a los desafíos, el hombre sujeto se concreta como tal en la relación con los hombres, y en sus actos mediante la praxis se centra en y con su realidad, en ella incorpora cultura como adquisición sistemática de experiencia humana, crítica y creativamente, es por lo tanto hacedor de cultura por medio de su creatividad y constructor de su historia.

Volviendo a nosotras/os, en reuniones semanales, en el ámbito de la universidad, bosquejamos las unidades temáticas a desarrollar en el encuentro sabatino siguiente; organización que nos llevaba a indagar en la problemática de los conocimientos, interiorizar sus significados, en algunos casos desaprender, encontrar nuevas explicaciones, reflexionar al interior del grupo. Desde el conocimiento académico nos preguntábamos sobre cómo lo recibirían los jóvenes campesinos.

En los encuentros se ponían en juego el conocimiento formal y el conocimiento popular, entendiendo que el conocimiento no es algo que esté hecho y acabado, implica una unidad constante entre la acción y la reflexión en torno a la realidad, es interactivo y necesita de una expresión y una comunicación. Los encuentros sabatinos, los realizamos siempre en el predio de la capilla, de la que, según las inclemencias del tiempo, utilizábamos el tinglado, o bien dentro de la capilla o afuera, debajo del algarrobo.



El espacio físico del encuentro se arreglaba apenas llegábamos, sacábamos los bancos de la capilla y buscábamos en casa de Yanina (una adolescente participante) un gran tablón que nos permitía apoyar los cuadernos y facilitar la comunicación cara a cara. Siempre comenzábamos la jornada conversando sobre los hechos acontecidos en la quincena, propendiendo a reforzar la expresión oral.

Los jóvenes siempre llegaban a los encuentros engalanados, alegres, curiosos, atentos, era una fiesta cada reencuentro, había ganas de compartir, de hacer circular el conocimiento. “*La curiosidad es, junto con la conciencia del inacabamiento, el motor esencial del conocimiento. Si no fuéramos por la curiosidad, no conoceríamos. La curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva a develar la realidad a través de la acción*” (Freire, 2003). Podemos afirmar que los adolescentes campesinos tuvieron conciencia de su inacabamiento y curiosidad por conocer a esos otros, universitarios.

La “escucha” que tuvieron los jóvenes campesinos respecto de la palabra y la presencia de los alumnos extensionistas fue muy importante en el sostenimiento de la alternativa pedagógica. Esto fue posible por haber logrado en la primera fase de inserción una excelente vinculación con los pobladores en sus realidades.

Fuimos los universitarios extensionistas los que abrimos las redes con otras instituciones. Lo hicimos nosotros, que estamos ubicados en otros lugares del campo de juego, que conocemos las reglas; pero tenemos la satisfacción de decir que los caminos recorridos por las redes urbanas, los hicimos porque los adolescentes campesinos nos permitieron y empujaron con su confianza, creyeron en nuestra palabra. Al calor de ese sentir, fuimos transfiriendo dichas reglas de juego y provocaron el empoderamiento personal de alguna/o de ellas/os.

Recreamos los contenidos históricos con obras literarias clásicas, paralelamente a entender que la historia la hacemos entre todos. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la “educabilidad del ser”. La educación es entonces una especificidad humana (Freire, 2003).

Así, las *prácticas extensionistas*, a través de los años, les permitieron a los adolescentes campesinos visualizar que otros proyectos de vida son posibles.

Es destacable el vínculo, la trama, que cada uno de los extensionistas y el colectivo en sí pudieron tejer con los y las jóvenes y sus familias, llegando a desnaturalizar aquello de que:

“Estos chicos sirven nada más que para estar en el campo...”, o
“para qué enseñarles si total nunca van a salir de aquí...”,
o bien,
“no les da la cabeza, son duros, los padres son analfabetos”

Expresiones como estas, frecuentemente oídas, circulan en el imaginario colectivo y configuran representaciones sociales recurrentes.

Si bien teníamos resuelta la preparación, la enseñanza y resignificación de los contenidos escolares curriculares requeridos por los planes de estudios y las políticas educativas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, y contando con que los mismos eran trabajados por los estudiantes universitarios en los viajes quincenales, no teníamos resuelto con ello *la acreditación*. Para esto se hacía necesaria la presencia y disposición de un sistema o circuito institucional capaz de acreditar, que fue casualmente el déficit del que partiéramos en 2003.

Buscando caminos por este norte, articulamos con el Ciclo Básico Unificado Rural (CBUR) –dependiente de Demes, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba– más cercano a la zona, ubicado en la localidad de San José de las Salinas, departamento Tulumba (que dista 20 km de Isla de San Antonio, por caminos vecinales de tierra).

Fue posible, de esta forma, la incorporación de seis adolescentes al sistema educativo, quienes acreditaron en el mes de diciembre de 2005 el *1º año del CBU*. Para lograr el ingreso de los jóvenes campesinos (todos menores de veintiún años que conocían únicamente la escuela rural) al sistema educativo formal, nos apoyamos en la Resolución de Demes N° 979/63, que dice:

Los alumnos de los establecimientos de enseñanza media pueden serlo en carácter de regulares o libres. Son alumnos regulares, aquellos que matriculados como tales, siguen

normalmente en el establecimiento uno de los cursos del plan de estudios; y alumnos libres, aquellos que han perdido su condición de regulares o los que no estando matriculados, se inscriben para rendir exámenes (Demes N° 979/63, capítulo: Alumnos, De la Inscripción art. 116).

Nosotros aprovechamos esta grieta del sistema, la del alumno libre, pero somos conscientes de que estos adolescentes no se merecen ingresar por una fisura sino por la “puerta grande” que le otorga el *derecho a la educación* según las normativas vigentes.

Esta preparación y el proceso abierto tuvo siempre un *flujo bidireccional*: para con los adolescentes campesinos y al interior del grupo de alumnos extensionistas (este grupo, a su vez, en el 2005 estuvo conformado por cinco estudiantes de la Escuela de Trabajo Social, uno de Ciencias Económicas y uno de Arquitectura, todos de la Universidad Nacional de Córdoba).

La tarea responsable, consciente y sistemática realizada por los alumnos extensionistas motivó que padres, hermanos, amigos se acercaran y pudieran expresar sus deseos de aprender y así se integraron adultos a los encuentros sabatinos. Muchos de estos adultos cuyas edades oscilaban entre los veintidós y los cincuenta años, cumplieron con viejos deseos de estudiar, postergados por el trabajo rural que demanda un tiempo especial, “de sol a sol”, y las trayectorias educativas son cortadas a temprana edad, más en las mujeres que en los hombres. Además, sus residencias se encuentran lejos de los centros donde se imparten y distribuyen los saberes, lógica que también nos interesó deconstruir en la experiencia que aquí narramos.

Por entonces (2005) registrábamos como resultados de nuestro proceso: el fortalecimiento de lazos, vínculos, relaciones sociales en general, atendiendo a necesidades e identificaciones según la edad, proximidad-afinidad, intereses y proyectos de vida. Asimismo, la creación de espacios de interacción e intercambio más allá del predio del hogar rural, la resolución de las demandas fa-

miliares que, tanto grupales como individuales, habían ido emergiendo en el marco del proceso de inserción continuo y progresivo desde la universidad, abordando el problema de no contar con los estudios primarios y obligatorios concluidos, a mujeres y hombres, adultos y jóvenes/adolescentes, de comunidades rurales que participaron de este proyecto. Finalmente, la articulación con instituciones y organizaciones, como bibliotecas populares, Agencias Córdoba Cultura y Medio Ambiente, con líderes y centros de educación media de la región, artistas, entre otros.

Desde el proyecto extensionista, empezábamos a **denunciar** y a hacer visible a gran parte de la sociedad, especialmente urbana y académica, la exclusión educativa en que viven estos adolescentes campesinos, y con nuestro accionar en estos años, **anunciábamos** que otra pedagogía es posible para ellos. Siguiendo a Freire, podemos decir que sin **anunciación** la esperanza es imposible, sin embargo la esperanza no quiere decir cruzarse de brazos y esperar. Solo es posible cuando procuramos alcanzar el futuro anunciado que nace en el marco de la denuncia por medio de la acción reflexiva.

4. ¿Quién “ayudó” a quién?

Sin apartarnos del carácter colectivo de la experiencia, entretrejida en el proceso a las vivencias personales de quienes la construimos, y sin perder de vista la impronta individual en la misma (y a la inversa), marcando el modo de conectarse con esta complejidad a la que aludimos, diremos que el registro de *eso que nos pasó a nosotras/os allí* suena en clave de saberes y conocimientos compartidos.

Resabios de creencias latentes propias de un imaginario académico y cultural que nos llevó allí, aun con toda la apertura, queriendo conocer para ver cómo ayudar, terminaron de caer interpelados por la vida misma de esos Otros, al punto de preguntarnos *¿quién ayuda a quién?* (Gattino-Lungo, 2008).

La implicancia, los deseos de todas/os y la creatividad contagiosa despertaban en ellas/os y nosotras/os anhelos de continuar el intercambio. Por ello trabajamos hasta el año 2011, con variaciones en sus formas, dando curso al desenlace de un punto de inflexión, que recordamos entre **2005-2006**.

El mismo se dibujó alrededor de las interpelaciones. Conglomerados complejos de poder, dispositivos inertes e inoperantes en las redes institucionales y políticas (dentro y fuera de la universidad), nuestras voces ignoradas o descalificadas dentro del ámbito académico y de estos circuitos y dispositivos de poder, por trabajar y aludir a seres en situación de necesidad educativa, igualmente ignorados y descalificados. Y la otra cara, la de los adolescentes y sus familias, que pujaban con la potencia del deseo y la voluntad, con aire de libertades y derechos, por hacer crecer nuestro trabajo.

Queríamos conocer... ¿y ahora qué?, ¿para qué?, ¿cómo? Las dudas, los desconciertos, la percepción de nuestras ganas y motivaciones frente a las limitaciones, las distancias y la influencia en redes de poder (discursivo y material) para lograr articulaciones significativas y que resuelvan los problemas ya conocidos con el protagonismo de la gente; los enojos, la impotencia y la rebeldía fueron haciendo girar, repensar y reformular lo que hicimos allí. Así, totalmente expuestas/os y abiertas/os a estas paradojas y contradicciones, y a las emociones a ello ligadas, comenzamos a interrogarnos fuertemente por el sentido de nuestra acción, una vez que arribamos a ese punto del itinerario.

Habíamos encarado el trabajo como experiencia de extensión, investigación y conocimiento, y esta se transformó en un camino de autoconocimiento. Por este sendero, sacó nuestras luces y nuestras sombras, quedando lo mejor de nosotras/os y de ellas/os allí. Y algunos vacíos también.

Nos estremecía la respuesta que asomaba a la cuestión filosófica de H. Jonas (1995: 357): "... ¿qué le sucederá a eso si yo no me ocupo de ello?". La respuesta tácita tomaba forma en estas pala-

bras: mayor exclusión. No obstante, la nada como vacío, lugar de creación de lo nuevo, paradójicamente nos daba mayor impulso a preguntarnos de otro modo. Seguíamos llevando adelante los proyectos y líneas de trabajo en marcha desde el 2003, y nacían interrogantes tales como: ¿es la exclusión educativa, social y cultural un viejo problema?, o bien, ¿es un problema contemporáneo, que ha recibido soluciones viejas? (Gattino, S. 2009). ¿Cómo ingresan las desigualdades de la infancia y adolescencia a las estrategias y discursividades sociales vigentes?

¿Cómo se decodifica culturalmente la realidad de esta adolescencia, así como sus viejos y nuevos problemas?

¿Qué hay de viejo y qué hay de nuevo en los problemas de la infancia y la adolescencia, así como en las soluciones históricamente construidas?

¿Cómo leer esto desde la óptica de los cuidados? (Gattino, 2009).

Rastrear este problema emergente en la provincia y en el país nos acercó a la noción de los cuidados requeridos por los adolescentes y, en consecuencia, a interrogarnos en nuestro equipo de investigación acerca de quiénes emergen en sus contextos como cuidadores, en tanto puentes de inclusión ciudadana.

¿Por qué leer la complejidad presentada y nuestra experiencia en ella, desde el paradigma del cuidado?

Remitiéndonos a nuestros fundamentos, vertidos en la introducción de este texto, solo agregaremos que la atención puesta en las y los adolescentes nos hace mirar procesos de construcción de la subjetividad en esta sociedad y en nuestra cultura, que llevan a observar la presencia de cuidados para la vida, modelos de identificación, emergencia de cuidadores dentro y fuera de los hogares.

Asumiendo la educación pública como una estrategia de cuidado para las/os niñas/os y adolescentes, socialmente producida y reproducida, legitimada como derecho social y de ciudadanía, nuestra experiencia nos hizo conocer una de las caras del

“descuido” (o carencia de cuidados) por parte de la sociedad y el Estado, mediante sus instituciones y políticas. Pero al comienzo, no lo leíamos en estas claves, por lo que nos preguntábamos: ¿Cuáles eran los cuidados y cuidadores, que podrían estar asociados con la desescolarización de los adolescentes o bien con su permanencia en la escuela?¹⁹.

Nuestras investigaciones nos llevaron a profundizar una mirada filosófica, y equiparamos la noción de cuidados a la de responsabilidad como tema central de una ética orientada al futuro, pero practicada por los hombres de hoy. Para nosotros, es una expresión que resume la “responsabilidad activa”, siendo “*la propia presencia del hombre en el mundo la que deviene objeto de obligaciones y deberes y nos indica que no está permitido poner en riesgo la vida de las generaciones futuras. Imperativo que se orienta hacia la esfera pública*” (Jonas, 1995: 41). Desde esta visión, empezamos a encontrar respuestas a la responsabilidad social y la ética pública frente a la situación de los adolescentes y sus proyectos de vida, en suma, la proyección social que a través de dichas generaciones permite reflexionar acerca de una teoría de la responsabilidad orientada hacia el futuro.

Siempre entendimos que el concepto de “cuidados” debe ser desprivatizado, desfamiliarizado, ya que en tanto relación y preocupación por otro, conlleva también dimensiones morales, jurídicas y políticas, que desplazan la atención de su consideración al campo de las responsabilidades sociales, los compromisos institucionales y las políticas estatales, permitiendo instalar la mirada en torno a una amplia y compleja red de redes de cuidadores, en un terreno en que dichos cuidados se convierten en sus

¹⁹ Este enunciado se deriva de la pregunta de investigación del proyecto 2006-2007, titulado: “*Cuidados y cuidadores involucrados en la escolarización y desescolarización de adolescentes, en contextos rurales y urbanos de la Provincia de Córdoba. 2006.*” El mismo buscó responder el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los cuidados y cuidadores, que podrían estar asociados con la desescolarización de los adolescentes, o bien con su permanencia en la escuela, en tres contextos sociales diferentes (urbanos y rurales) de la provincia de Córdoba, en el año 2006?

derechos. Ello configura una concepción acerca de los derechos como cuidados legítimos requeridos por las jóvenes generaciones, y como responsabilidades –compartidas, aunque diferenciables– de los adultos con que nos interrelacionamos en el contexto socio-histórico.

Por ello, el cuidado conlleva la responsabilidad de cuidadores desde una perspectiva ética-política. Adultos, Estados y gobiernos, instituciones cuya obligación es el bien común, y más hebras de una trama, cuya responsabilidad es en este mundo global articular prácticas y formas de cuidados que disminuyan las intensas manifestaciones del desamparo.

Lo anterior nos fue llevando a identificar mediante el arte y el apoyo desde la educación no formal, cuidados requeridos por jóvenes rurales del norte cordobés, hasta llegar a construir una red de cuidadores a lo largo de los años de implementación de nuestro trabajo con ellos (2003-2011), que nos habilita a argumentar en torno de otra ética y otra estética para promover los derechos como cuidados, y la responsabilización familiar, social, pública, política y estatal como redes de cuidadores, para ilustrar la posibilidad de construir nuevas soluciones en contextos de incertidumbre y frente a la crisis de la organización social de los cuidados.

De aquí en más, las y los adolescentes rurales también pasaron a formar parte de esos conjuntos complejos que la metodología de la investigación científica define como universo, poblaciones y muestras. Así, en un proceso de cuatro años subsiguientes al 2005, este grupo de adolescentes rurales constituyó una de las muestras de nuestras investigaciones cualitativas, comparadas con otros grupos (muestras) de adolescentes urbanos (capital e interior), que incluimos en nuestros respectivos proyectos de investigación (aprobados y financiados por la Universidad Nacional de Córdoba, mencionados en las primeras páginas de este texto).

Con esto queremos reflejar no solamente el entramado de acciones de investigación, extensión y formación universitaria (que sostenemos desde el comienzo del relato de esta experiencia),

sino más aún: el impacto de eso que nos pasó en ella, la interpe-
lación profunda al punto de poner en cuestión nuestros paradig-
mas, y en la reflexión crítica de sus grietas, descubrir el paradigma
del cuidado como un nuevo modo de ver la vida. Cuando ello
inundó nuestras creencias acerca de lo que estábamos haciendo,
nos decidimos a traducir esas contradicciones en preguntas de in-
vestigación, y luego, a investigarlas concretamente, en la concien-
cia de que dicha visión del tema sustentaba además las acciones de
extensión en creciente expansión por entonces.

Las estrategias llevadas a cabo durante estos años fueron
más allá de un plan prefigurado. Fueron, desde todo punto de
vista, una apuesta (en términos de E. Morin), lo cual implicó
convicciones, riesgos y sobre todo mucha esperanza. La denuncia
de una situación deshumanizadora exige hoy en día, cada vez más,
una comprensión científica de dicha situación. La anunciación de
su transformación requiere cada vez más de una teoría de acción
transformadora.

Nuestras estrategias miraron todas las redes que se han he-
cho posibles durante el recorrido y suponían la existencia de otras,
aún no visibilizadas dentro y fuera del contexto de la experiencia,
todas ellas interactuando en forma de un enmarañamiento, entre
cuyos emergentes se expresan las necesidades de realización socio-
cultural de niñas/os, adolescentes y adultos, así como del conjun-
to de las redes familiares y sociales con las que interactuamos.

Cada grupo etario y de género presentaba y expresaba nece-
sidades que fueron singulares, tanto en su construcción y conoci-
miento como en la co-construcción de los modos para afrontarlas
y resolverlas o realizarlas. Por tal motivo, la estrategia se configuró
de muchas dimensiones: la de investigación, la intervención, la
coordinación en y desde redes sociales e institucionales, ubicando
en el centro de todos los momentos de la misma a los actores-
autores involucrados.

En un punto del itinerario, teniendo en cuenta las edades
de los campesinos, los agrupamos según su situación respecto de

la interrupción en su trayectoria educativa y la correspondencia con la oferta educativa prevista en el marco de la política estatal (en el caso de que existiera) para retomar estudios primarios y/o secundarios acordes a su edad. Ello nos permitió construir luego articulaciones diferentes entre instituciones, actores, recursos y políticas destinadas, según se trate, a *adolescentes excluidos* o a *adultos excluidos*, a *jóvenes y adultos analfabetos*, a *niñas/os (aunque ellos aún estaban insertos en la escuela rural hasta el 6º grado)*.

5. “IdentificArte” creció: tres líneas de trabajo (2006-2011)

Como fue dicho, a partir del 2005 implementamos el proyecto *IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales* que atiende especialmente el derecho a la educación de grupos sociales que han quedado excluidos del sistema educativo.

Desde este momento, la estrategia se expresó mediante la implementación y profundización del diseño de dicho proyecto de extensión. Sus estrategias atienden el derecho a la educación en adolescentes y adultos excluidos del sistema educativo por ausencia de un CBU Rural, resignificando la enseñanza- aprendizaje de contenidos curriculares combinados con la aplicación del arte, en procesos de inclusión e integración social. Sus estrategias, abiertas y flexibles, y la articulación de “cuidadores” –existentes y/o potenciales– permitieron la emergencia y distinción de diferentes proyectos en su seno, distinguiendo, organizando, articulando e integrando *tres líneas de acción*.

Nos interesa presentar la síntesis del primer período (2005-2008) tal como fue publicada por el Ministerio de Educación de la Nación, el que en 2008 reconociera la labor mediante una Mención Especial a este proyecto desde el “*Premio Presidencial a Prácticas Educativas Solidarias desde la Universidad Pública*”. Dicha síntesis será luego desentramada en las líneas de trabajo

y sus proyectos correspondientes, hasta el cierre del proyecto de extensión (2011). En efecto, en sus páginas 72-73, la publicación oficial dice:

... el proyecto “IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales” atiende especialmente el derecho a la educación de grupos sociales que han quedado excluidos del sistema educativo y se incorporaron a las anteriores, las comunidades educativas de Las Chilcas y Las Cortaderas. Se articuló con el CBU Rural de San José de las Salinas para lograr la reinserción de 6 adolescentes que lograron acreditar en diciembre de ese año el primer año del CBU. Se iniciaron conversaciones con la Inspección General de Adultos para encontrar una vía posible para los 20 adultos que querían continuar sus estudios, se adecuaron contenidos curriculares y se trabajó desde la concepción “freireana”. En el año 2006, se organizó el sub-proyecto “Texturas” que se propuso la promoción de la lectura familiar compartida, la creación de una Biblioteca Itinerante y la recuperación y valorización de los recursos turísticos de la zona por medio de producciones escritas y de un guion para una visita guiada: “Viaje Educativo por el Camino Real”, para lo cual se articuló con la Biblioteca Popular de la Fundación “Pedro Milessi”, que prestó algunos de sus ejemplares y regaló otros para que se organizara la “Valija Viajera”. Se realizaron talleres culturales y recreativos: de pintura para los más pequeños y un taller musical para toda la comunidad a cargo de los integrantes del Conservatorio Municipal “Manuel de Falla”. En el mismo año, se organizaron otros subproyectos: “Crecer es una aventura”, en apoyo de los adolescentes movilizados por estudiar y “Aulas abiertas al campo y la ciudad” para incorporar a los adultos al sistema educativo formal. Se realizaron gestiones ante el Ministerio de Educación provincial, la Dirección de Educación Inicial y Primaria, la Dirección de Regímenes

Especiales para la Educación de Adultos y la UNC para lograr su incorporación al Centro Educativo Nivel Medio Adultos 232, que desarrolla un “Programa de Educación a Distancia” destinado al personal no docente de la Universidad. La Dirección de Recursos Humanos de la UNC proporcionó los módulos de estudios gratuitos para todos los adultos inscriptos, y los estudiantes extensionistas fueron los tutores de esos adultos recientemente incluidos en el sistema.

En el año 2007, continuaron los tres subproyectos, se articuló con instituciones educativas de la Ciudad de Córdoba: el Instituto de Enseñanza Superior de Formación Docente “Simón Bolívar” (profesorados de Lengua y Literatura, Geografía, Matemática y Química) y el Centro de Educación e Investigaciones Musicales “Collegium”. Sus estudiantes, desde las Residencias Pedagógicas, aportaron acompañamiento y ayuda profesional a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los grupos de adolescentes y adultos de las localidades rurales. La Escuela de Trabajo Social brindó su aval académico y el financiamiento del transporte para la concreción del programa extensionista y las prácticas académicas en campo. Se incorporó el proyecto “Adolescencia. Creando Espacios”, destinado a compartir dudas y vivencias de jóvenes y adolescentes, elaborado por la cátedra de Psicología de la Adolescencia de la Facultad de Psicología de la UNC. Se asistió a cada familia rural con asesoramiento y orientación, se promovió el crecimiento de la cooperación comunitaria, se contuvieron situaciones de crisis emergentes. Desde “Aulas abiertas al campo y la ciudad”, la cátedra de Trabajo Social con Familias –por su experiencia en Ischilín y Tulumba– amplió la cobertura a las familias del personal no docente de la universidad que quisieran incorporarse al Cenma 232 para finalizar o certificar sus estudios.

Dos alumnos de las localidades rurales fueron a rendir sus exámenes en diciembre, aprobaron las materias y han acreditado para la certificación del CBU, por lo que se puede decir que los

objetivos del programa empiezan a verse realizados. Se logró el apoyo de Ocunc (Organización de Campesinos Unidos del Norte de Córdoba) para el sostenimiento de las actividades locales en marcha y las previstas a futuro. También brindaron su apoyo a los proyectos el Centro Tiempo Latinoamericano “Casa Angelelli” y la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa con donaciones de libros, útiles y otros insumos.

En lo que va del año 2008, se incorporaron al proyecto –para certificar sus estudios en San José de las Salinas, distante entre 15 y 30 km de los parajes mencionados– los hermanos y hermanas de los primeros destinatarios. Los estudiantes de ETS se proponen continuar con los proyectos, replantear algunas metas y objetivos, ampliar las acciones del proyecto “Texturas”, avanzar con las alianzas, sobre todo con el Profesorado de Artes de Deán Funes, la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC) y la Escuela de Artes (UNC). También nació el subproyecto “Alternativa”, por lo cual se solicitó al Ministerio de Educación, en articulación con Demes (Dirección de Educación Media, Especial y Superior), la figura del “tutor itinerante”, con sede en el CBU de San José de las Salinas para que articule su trabajo en estos grupos poblacionales con los profesores del Instituto “Simón Bolívar” y los responsables universitarios de la práctica.

Todos estos proyectos hicieron visibles las problemáticas de los habitantes rurales para las autoridades educativas centrales desde la mirada profesional de los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social. Los proyectos de aprendizaje-servicio (entre los que estos proyectos se cuentan) contribuyen a un nuevo enfoque en relación con la docencia y apuntan especialmente a la responsabilidad social de los futuros profesionales para aportar a la dignidad de los sujetos más desfavorecidos.

5.1 Desentrañamos la síntesis: líneas de trabajo

Línea de acción 1 - *Proyecto Texturas* (2006-2010)

Destinado a niños/as y sus familiares, así como a la comunidad en general.

Esto respondió a nuestra observación, que nos hizo ver que mientras trabajábamos con los adolescentes y sus necesidades educativas, otros familiares y los niños más pequeños también participaban en el lugar, se reunían con nosotros y no teníamos para ellos ninguna propuesta creativa o lúdica. En el grupo de niños que quedaba fuera de las actividades educativas no formales pensadas para los adolescentes, observábamos una variedad en cuanto a la edad y género. Notábamos una gran necesidad de **jugar**. Observábamos que solían autolimitarse al respecto, y nos preguntábamos entonces: si trabajáramos más la lectura como inserción al campo de la imaginación, fortaleciéndola con ejercicios de expresión corporal, ¿se podría lograr más soltura a la hora de reflejar sus producciones?

Empezábamos a darnos cuenta del potente *lugar de encuentro* que significaba nuestra presencia y propuesta allí, en el tinglado de Isla de San Antonio, y la movilización de deseos e inquietudes que ello despertaba en toda la comunidad. Si bien los niños contaban con el servicio público de educación primaria en las escuelas rurales disponibles allí, en esos encuentros quincenales buscaban “algo” con nosotros.

Así lo sentimos, y nos preguntamos: ¿qué podemos hacer para incluirlos en el mismo tiempo de trabajo, pero de manera diferenciada y singular, respondiendo a sus presencias junto al grupo de adolescentes? Así surgió *Texturas*.

Entre los objetivos propuestos para el mismo, resaltamos: la promoción a la lectura familiar compartida, por considerar que la carencia de lectura, más allá de ser un problema pedagógico, constituye un problema de imposibilidad de participar social-

mente. La cultura escrita extiende la posibilidad del lenguaje casi ilimitadamente de una nueva estructura del pensamiento. La lectura y la escritura son instrumentos de liberación.

El libro brinda un discurso lineal, profundo, con posibilidades de remitir a distintos espacios y tiempos. La lectura abre las puertas al saber, y el opinar posibilita transformar a quienes la practican en seres libres, criteriosos y autónomos.

Al notar falta de comprensión lectora y escaso contacto con la palabra escrita, iniciamos actividades de promoción a la lectura en familia, partiendo de la lectura en los encuentros sabatinos, para luego prolongarlos a sus hogares. Tomamos contacto con la *Biblioteca Popular Pedro Milessi del barrio Bella Vista de la ciudad de Córdoba*.

Dicha biblioteca tenía un proyecto en marcha denominado *Valijas Viajeras*. Para acceder a sus beneficios, la docente coordinadora del proyecto extensionista se constituyó como socia de la biblioteca.

Las “*Valijas Viajeras*” son bibliotecas ambulantes, compuestas por un grupo de cuarenta libros, previamente seleccionados por una especialista, a quien se le interiorizó de nuestro proyecto extensionista y las características de la población destinataria de los mismos. La Valija Viajera la trasladábamos quincenalmente y los libros se ponían a disposición de todos los que concurrían al encuentro sabatino; niños, adolescentes, adultos elegían y se llevaban los que desearan, los libros sobrantes los dejábamos en la capilla y el que quería podía ir a buscar otro.

Luego, el sábado siguiente, compartíamos los comentarios y la devolución en los primeros momentos del encuentro, además de la manifestación de los deseos de llevar otro libro. Así, por ejemplo, se escuchó decir a un joven: “*Está bueno, le di dos vueltas*” (era un ejemplar del *Martín Fierro*).

Estas actividades de lectura dieron origen a la *formación de una biblioteca* que se conformó con libros donados que los alumnos extensionistas consiguieron en distintas instituciones de la

ciudad de Córdoba. La *Agencia Córdoba Cultura desde la Biblioteca Córdoba*, la *Editorial de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba* y la *Asociación Mutualista de Empleados del Banco Provincia de Córdoba*, todas estas organizaciones, nos facilitaron especialmente textos de estudio para las distintas disciplinas que se cursan en el CBU.

Se estableció en el lugar físico de la sacristía de la Capilla de San Antonio, a la que todos los vecinos tienen acceso. Así los jóvenes aprendieron el funcionamiento de una biblioteca, se abrieron cuadernos de “Registro de Material/Donaciones y de préstamos”, con lo que implica el firmar para llevar un libro, el poder tener un libro muchos días.

Organizamos, además, *Talleres culturales-recreativos*. Estos se inscribieron en la perspectiva del aprendizaje mediante la expresión artística. Se concretaron talleres de pintura para los más pequeños y un taller musical para toda la comunidad a cargo de la *Banda del Conservatorio “Manuel de Falla”, dependiente de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba*.

Los integrantes de la Banda compartieron la jornada sabatina con el grupo extensionista, se acoplaron al proceso de trabajo diseñado para la jornada, en el cual estaba incluido un *concierto didáctico* y al cierre, dentro de la capilla, una actuación de la Banda abierta a toda la comunidad. Los pobladores respondieron participando activamente a pesar de ser un día de altas temperaturas (típicas del lugar) ²⁰.

Concretamos también con el grupo de adolescentes un viaje de estudio de un día de duración, visitando los lugares históricos y naturales más relevantes de la región: las *postas del Camino Real (Inti Huasi y Santa Cruz)*, la *Capilla de San Pedro del siglo XVI*, el

²⁰ Una anécdota que ilustra la simpatía de algunos pobladores que siempre nos han apoyado con su especial compañía es la que toma como personaje a una anciana –doña Ramonita– en el marco de dicha actividad. Cuando el director de la Banda les dijo a los participantes que podían pedir canciones, ella pidió un pasodoble, “Claveles rojos”. El Director respondió: “Esa no la sabemos”, a lo que doña Ramonita replicó: “Y pa’ qué nos pregunta si después no sabe...”.

Patrimonio Natural Cultural Cerro Colorado y Villa Tulumba.

Esta actividad apuntaba a la recuperación de la identidad cultural de esas familias, en población rural dispersa, intentando construir con los participantes un modo de aprender que se sostenga en la recuperación de su entorno social, geográfico, cultural; haciendo consciente su vinculación con él, revalorizando sus bellezas, sus recursos, sus potencialidades; estableciendo puentes con otras realidades promoviendo una creciente inclusión social, económica y cultural. Nos propusimos hacer un aporte que cree condiciones a futuro para recopilar y contrastar información etnohistórica e histórica así como la identificación y registro etnográfico de las comunidades involucradas con especial énfasis en los aspectos socioculturales.

Los adolescentes nunca antes habían salido del predio familiar y de los límites del espacio doméstico conocido de esos parajes, por lo cual la actividad de compartir esa jornada tuvo para ellos una importancia subjetiva y social altamente significativa.



Una actividad similar, en diciembre del 2008, luego de haber acreditado en el CBU Rural de San José de las Salinas, fue la realización de un breve recorrido al interior de Las Salinas. Hicieron esa experiencia el grupo de jóvenes campesinos, los alumnos extensionistas y los del Profesorado Simón Bolívar y Collegium.

Realizamos un paseo hasta el interior de las Salinas Grandes (unos 15 km desde el pueblo de San José). En estos yacimientos se realizan extracciones de sal que colocan a Tulumba como la segunda productora provincial después de Ischilín. Los alumnos, en la caminata, pudieron vivenciar lo imponente del paisaje del salar, su profundidad, su silencio, y observar el trabajo de los cosechadores de sal, a cielo abierto, en esa tarde de pleno sol de diciembre.

El trabajo en las Salinas Grandes no ha cambiado mucho en décadas, antes se cargaban mulas, ahora volquetas y camiones, pero la tarea fundamental la hacen esos sacrificados hombres, con palas y horquillas, que haciendo un alto en sus tareas se descubrieron la cara para conversar con nosotros.

Por otra parte, dentro de esta misma línea de trabajo, cabe mencionar que en el año 2009, se implementa el proyecto *Espacios literarios de creación y expresión* (Res. del HCD de la Facultad de Lenguas 21/2010) con la incorporación de alumnas extensionistas de la Facultad de Lenguas, UNC. Sus objetivos fueron: aportar capacitación específica del área de lengua y literatura y facilitar herramientas que colaboren con el proceso de aprendizaje de los/as jóvenes y adultos, durante el cursado de estudios de nivel medio. Además, este proyecto intentaba: colaborar con el proceso de identificación individual de los/as jóvenes, mediante la expresión escrita de sus reflexiones, sentimientos y apreciaciones sobre el contenido, las actividades y la dinámica de los encuentros, y guiar el proceso de rescate de la identidad sociocultural del grupo, utilizando técnicas de escritura colectiva y posibilitando la expresión y el diálogo entre los adolescentes. Se integraron estos contenidos con las distintas temáticas de los demás talleres.

Línea de acción 2 - Proyecto *Crecer es una aventura* (2006-2010)

Destinado al grupo de adolescentes excluidos del sistema educativo desde el año 1996 a la fecha, movilizados por terminar la escolaridad obligatoria. Al grupo inicial, año tras año se sumaron otros/as adolescentes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje siguió a cargo de los alumnos extensionistas, ampliando los canales de comunicación con el *CBU RURAL de San José de las Salinas*. El objetivo fue preparar a los jóvenes para el aprendizaje de contenidos de la currícula oficial formal, con la meta de rendir examen en condición de alumno libre en el mes de diciembre.

En el 2007, articulamos con instituciones educativas de la ciudad de Córdoba, tales como: *Instituto de Formación Docente "Simón Bolívar"*, *dependiente de la Demys* y el Centro de Educación e Investigaciones Musicales "*Collegium*", *Dipe*, que desde las Residencias Pedagógicas, con la inclusión de estudiantes practicantes y sus respectivos profesores, nos aportaron a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los grupos de adolescentes y adultos, que en el año 2007 ascendían a un total de quince adolescentes distribuidos entre 1º y 4º año, y once adultos.

Por otra parte, nos vinculamos con la *cátedra Psicología Evolutiva de la Adolescencia y Juventud, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, en la que elaboraron el proyecto *Adolescencia creando Espacios*.

El mismo abordó a las y los adolescentes mediante la estrategia de grupo entre pares, destinado a compartir dudas y vivencias de ese momento vital con las responsables de la Facultad de Psicología (UNC). Se puso en marcha la primera fase –diagnóstico psicosocial– del proyecto, todo ello producto de las coordinaciones intercátedras e interfacultades llevadas a cabo por el equipo del programa en el año 2006.

Los avances de lo anterior, según cada línea de acción, arrojaban los siguientes resultados:

1. Se amplió la cobertura del programa, logrando progresivamente un impacto social mayor. Para esto organizamos la tarea en tres focos simultáneos de trabajo (Los Cadillos, Isla de San Antonio y Agua Hedionda) en cada jornada, lo cual requirió la constitución de tres equipos pequeños de trabajo, para llevar a cabo en cada lugar, simultáneamente, lo planificado.
2. Se puso mucha energía y mayor énfasis en las articulaciones intersectoriales e interdisciplinarias que implica un trabajo en red (ya iniciado desde el 2003). Habiendo iniciado algunos contactos en el año 2006, logramos durante el 2007 la efectiva y constante articulación con: Collegium, Profesorado Simón Bolívar (del Ministerio de Educación Provincia de Córdoba), Facultad de Psicología, entre otros. Conservando e intensificando las articulaciones anteriores (DRE-Dirección de Adultos, Ministerio de Educación provincial, bibliotecas).
3. Monitoreo permanente para asegurar la evaluación del proceso. Reuniones mensuales a tales efectos, además de las que requiera el trabajo de campo, por subgrupos, por línea de acción, o en conjunto.
4. Atendiendo a uno de los objetivos expresados por este programa: “Asistir con asesoramiento/orientación social a cada familia rural que lo necesite, y promover el crecimiento de la cooperación comunitaria ante los obstáculos cotidianos como comunes a todas ellas”, brindamos orientación familiar. Hemos atendido interdisciplinariamente las consultas-demandas familiares en dos casos; situaciones de crisis que fueron contenidas por estudiantes de Psicología y de Trabajo Social, conjuntamente a lo largo de los viajes, articulando una red social e institucional local para su abordaje. A tal efecto,

se constituyó un grupo extensionista interdisciplinario, con estudiantes de Psicología y de Trabajo Social, así como Adscriptas de la cátedra de TS III A, acompañando las actividades programadas y coordinadas con el propósito de construir una lectura diagnóstica que permitiera luego, con los/as jóvenes, proponer acciones pertinentes a los objetivos de este proyecto. Entre los miembros de este equipo interdisciplinario, conjuntamente en varios viajes atendieron las crisis o situaciones familiares emergentes, tendiendo redes al *hospital público Ernesto Romagosa de la ciudad de Deán Funes*.

Los alumnos extensionistas también trabajaron la Ley de Educación Sexual 26150 (promulgada el 4 de octubre de 2006). Mientras los estudiantes de TS realizaron la difusión y motivación de las familias a fin de obtener la autorización para abordar en el grupo los contenidos antes mencionados, las alumnas de Psicología se ocuparon luego del desarrollo de la temática y su abordaje grupal. Se recurrió para ello, entre otros dispositivos, a una obra teatral. Algunos de los ejes considerados, teniendo en cuenta los objetivos de la ley, fueron: incorporar la LES dentro de las propuestas educativas, promover actitudes responsables ante la sexualidad, prevenir problemas relacionados con la salud general y la salud sexual.

El aspecto de salud incorporado desde la currícula que habíamos organizado fue de mucha importancia para los y las adolescentes, teniendo en cuenta que no tienen un profesional de salud cerca a quien consultar, en estos momentos del proyecto extensionista teníamos incorporada una alumna de la Facultad de Medicina, UNC.

Línea de acción 3- Proyecto *Aulas abiertas al campo y la ciudad* (2006- 2010)

Del mismo modo que creamos *Texturas* para la población infantil, que se reunía los sábados en estos encuentros, advertimos la motivación de muchos adultos cuyos trayectos educativos habían sido inexistentes o interrumpidos, siendo muchos casi analfabetos, con deseo de retomar o concluirlos. Por ello construimos esta línea de trabajo, destinada a hombres y mujeres mayores de veintiún años con trayectorias educativas interrumpidas.

Atendimos los intereses de los adultos, agrupándolos en tres parajes: Los Cadillos, Isla de San Antonio y Agua Hedionda. Gestionamos ante el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, por Expediente N° 115723-018-806/21-03-06, el ingreso de estos adultos al sistema formal.

En efecto, se iniciaron las coordinaciones con la *Inspección General de Adultos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba*, y se rastrearon otras redes para encontrar una vía posible para las necesidades de estos pobladores, mayores de veintidós años, que por esa razón no podíamos incluir en la estrategia preparada para los adolescentes. Así se incorporaron estos adultos al *Cenma 232 (anexo) destinado al Personal No Docente de la UNC* con un Programa a Distancia. Dicho ingreso fue el producto de las articulaciones realizadas entre nuestro equipo, la Dirección General de Personal de la UNC, que a su vez con la Dirección de Adultos estaban implementando una programa para personal no docente y familiares de la universidad que no hubiesen concluido su escolaridad. Gestionamos allí la posibilidad de incluir a los adultos/as rurales interesados, lo que nos abrió el campo de redes y proyectos para los años subsiguientes, con ampliación de los recursos humanos, ya que los profesores del Cenma 232, en forma voluntaria, viajaban cada sábado para trabajar con los adultos rurales.

Institucionalmente, pudimos ampliar acuerdos y consensos, creando articulaciones internas en la academia: con la cátedra Teoría de la Educación de la Escuela de Trabajo Social, con la cátedra Psicología Evolutiva de la Adolescencia y Juventud de la Facultad de Psicología, ambas de la Universidad Nacional de Córdoba, así como con la Dirección General de Personal (DGP-UNC). Y también, externamente a la universidad, se coordinaron esfuerzos y recursos con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través de Demys -articulando con la Inspección de CBU Rurales- y la DRE, con la Inspección de Adultos Programa a Distancia.

Por otra parte, se ofreció desde el proyecto el servicio de colaborar con un seguimiento familiar de aquellos alumnos-adultos urbanos que hubieran desertado o que estuvieran alejados del Cenma 232. Esto se llevó adelante por medio de un grupo de prácticas académicas de la *cátedra "A"- Trabajo Social con Familias*, en el año 2007, que estudiaron la situación en el marco de una exploración de las posibles causas de ese fenómeno, a base de un listado de casos proporcionados por la Coordinación del Cenma 232.

Este intercambio favoreció nuestros procesos investigativos de un modo interactivo, en la forma de un dar y recibir como "cuidadores institucionales" en las prácticas de cuidados compartidas destinadas al entorno familiar y de parentesco de adolescentes y adultos urbanos.

5.2 La continuidad: abriendo caminos, cruzando senderos con nuestras estrategias (2008-2011)

Desde el año 2008, iniciamos un giro a la inversa, ahora desde el campo hacia los centros de poder, donde se toman decisiones y decisores de políticas, ubicados en la capital de la provincia, elevando a partir de este período, año tras año, distintos proyectos, a fin de que las realidades conocidas y las problemá-

ticas abordadas desde el programa –mas no resueltas de manera sustentable y permanente en relación al respeto por el derecho a la educación de aquellos pobladores campesinos– pudieran ser reconocidas y contempladas en algunas de las políticas educativas y/o proyectos de ley en discusión por entonces.

La apuesta fuerte, además de garantizar la continuidad del trabajo quincenal en el campo, fue, a partir de aquí, trabajar con las gestiones político-institucionales necesarias *para concretar y garantizar la sustentabilidad del servicio que habíamos creado solamente desde la Universidad, mediante este programa de extensión de la Escuela de Trabajo Social*, a fin de hacer posible la concreción del servicio por parte de las instituciones y estamentos responsables, y que ello garantice el derecho a la inclusión en el sistema escolar de estos *niños, adolescentes y adultos*.

En virtud de esto último, nace entre 2008-09 el proyecto *Alternativa* (Expediente 301542018408/10-06-2008), generando una nueva coordinación y articulación con Demes (Dirección de Educación Media), Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a la que *solicitamos la figura del tutor itinerante, con sede en el CBU de San José de las Salinas*. Tal demanda no fue atendida, a pesar de las intensas gestiones realizadas (remitimos a los lectores al contenido de este proyecto a “Anexos” de este libro).

Además, en el año 2009, siguiendo con la articulación, mantenemos una reunión con personal de Recursos Humanos de la Universidad, con personal del Cenma 232, con el Área de Vínculo con la Comunidad de la Facultad de Lenguas y Área Pedagógica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, a los efectos de coordinar acciones para las actividades educativas de adolescentes y adultos.

También en este año, realizamos la experiencia de trabajo con la flora y fauna autóctonas, habiendo coordinado con técnicos del Área Forestal de la Secretaría de Ambiente. Desarrollamos trabajos de identificación y registro ambiental con especial énfasis

en la caracterización del paisaje cultural y la diversidad biológica²¹ (recomendamos a los lectores remitirse al informe del técnico de la Secretaría de Ambiente en “Anexos” de este libro).

La actividad ha quedado registrada públicamente en diferentes medios de prensa gráfica de nuestra ciudad. Como ejemplo de esto, el 21 agosto de 2009, en el diario *La Mañana de Córdoba*, página 22, aparecía:

El área de Bosques Protegidos de la Secretaría de Ambiente de la Provincia tiene en carpeta un ambicioso proyecto que contempla la identificación de todos los algarrobos centenarios de Córdoba, para su posterior registro con un sistema GPS (satelital) que permitirá protegerlos y saber en detalle dónde se encuentran ubicados dentro de la amplia geografía cordobesa.

En diálogo con La Mañana, el titular del área, Santiago Martín, explicó que como primer paso de esta iniciativa «técnicos del Área Forestal de la Secretaría de Ambiente visitaron las localidades de Los Cadillos, Isla de San Antonio y Agua Hedionda, con el fin de brindar a los lugareños asesoramiento sobre la conservación de árboles centenarios emplazados en la zona».

La actividad se efectuó tras la solicitud enviada por alumnos de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, quienes llevan a cabo el proyecto IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales

Con la participación de pobladores de las tres localidades se observaron y registraron cuatro algarrobos centenarios en el paraje de Agua Hedionda (departamento Tulumba), uno de los cuales se encuentra dentro del predio de una institución educativa. En otros campos privados de los caseríos Isla de San Antonio y Los Cadillos se identificaron otros seis ejem-

²¹ Nos referimos a ejemplos tales como la desaparición de árboles autóctonos y bosques nativos.

plares añosos (tres en cada lugar) ubicados a la vera del camino público.

«Este proyecto apunta a declarar a estos algarrobos centenarios de interés ambiental e histórico para la provincia. Luego confeccionaremos un mapa ubicando satelitalmente cada ejemplar», destacó Martínez.

La preocupación de los funcionarios ambientales apunta en este caso específico a proteger estos árboles de más de cien años de potenciales plagas, como el clavel del aire o los insectos xilófagos que «taladran» los troncos, generando profundas galerías internas que terminan secándolos.

Además, con la identificación a través de carteles específicos se intentará preservar a los algarrobos añejos de la posible poda o quema de parte del ser humano, aunque en la mayoría de los casos los lugareños se encargan de proteger estas especies.

Como la leña de algarrobo posee un gran valor comercial y su tala se vuelve incontrolable, los vecinos de distintos parajes como los mencionados ya pidieron a Ambiente alguna protección especial para estos árboles centenarios de gran valor histórico.

«Ya tenemos registrados numerosos ejemplares añejos de más de cien años en Olivares, San Nicolás, Macha, Deán Funes, San Francisco y otros puntos. Necesitamos que los lugareños nos digan dónde hay más de estas especies para luego confirmar la edad y proceder a la protección de los mismos», concluyó el máximo responsable del área de Bosques Protegidos de la Secretaría de Ambiente de la Provincia de Córdoba²².

Ante la convocatoria pública a realizar aportes para la nueva *Ley de Educación Provincial*, en el marco de la Consulta para el Proyecto de Modificación de dicha ley, presentamos el proyecto *Creación de Unidades Educativas Rurales Itinerantes* ante la Subse-

²² La nota periodística puede ser más ampliamente consultada en el siguiente link: <http://www.lmcordoba.com.ar/2009/08/21/nota196949.html>, y también, en el diario La Voz del Interior, sección A Sociedad, pág 12, 21/8/2009.

cretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (que obra en “Anexos” de este libro).

Esta propuesta también fue expuesta en la Audiencia Pública realizada en la Legislatura Provincial el día 1º de diciembre de 2010.

Por nuestra parte, sostenidas en la esperanza que haga tangible la metáfora de las redes, ligando de un modo cualitativamente nuevo y superior la experiencia y la alteridad desde el paradigma del cuidado, hemos traducido nuestra versión de la que consideramos una apuesta real y efectiva frente al problema que las y los adolescentes rurales de estos parajes del norte cordobés aún viven, hasta el presente (la ausencia de un centro educativo de enseñanza media, provisto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

Eso nos llevó a elevar en el año 2011 un último proyecto a las autoridades de la Secretaría de Extensión de la Universidad de Córdoba con el propósito de influir en y desde algunas redes de poder de decisión, movilizándolo el compromiso público, la ética ciudadana y del cuidado, que haga posible para estos adolescentes el declamado principio de educación pública, laica, de calidad y alcance de todos los niños y adolescentes de la provincia.

El mismo se denomina Proyecto de Educación Rural Secundaria a Distancia (Propuesta de creación de Unidades Educativas Rurales Itinerantes desde la Universidad Nacional de Córdoba). Esta propuesta (Ver en “Anexos” de este libro el contenido de la misma) está dirigida a los y las adolescentes de las zonas rurales inhóspitas de la provincia de Córdoba. Muchos de estos adolescentes, todos egresados de la escuela rural desde el año 1995, no continuaron estudiando; la oferta educativa está lejos de sus hogares, inaccesible; y –afirmamos– no fracasaron, no desertaron, no repitieron, no fueron ni tan siquiera un número en las estadísticas educativas.

Fue el sistema quien los abandonó.

El lugar de la extensión en los procesos de formación universitaria

Habiendo sido generada como espacio de aprendizaje y docencia (2003-04), en el transcurso de la implementación, la experiencia nos ha generado problemas nuevos, preguntas de investigación, hipótesis que trascendieron lo local y nos acercaron a interrogantes más generales acerca de la situación de los adolescentes y adultos campesinos. Asimismo, expandimos nuestra mirada desde sus ámbitos privados a la esfera de las responsabilidades públicas en torno a la resolución de necesidades y la promoción de los derechos sociales, *especialmente el derecho a la educación y a la salud*. Por ello la presentamos desde ya como una experiencia de investigación social a partir de la docencia, enseñanza-aprendizaje y con el efecto expansivo de la extensión, dimensión esta última que queda instalada para los últimos años del proceso que este libro relata.

Las tareas docentes consistieron en el acompañamiento a los estudiantes de diversas asignaturas y carreras universitarias tras un doble objetivo: que los estudiantes que participaran de la práctica (primero académica y después de extensión, y en algunos momentos, de manera simultánea) aprendan contenidos específicos de sus disciplinas de grado y, a su vez, que le otorguen significados apropiándose de los mismos en la prestación de servicios a la sociedad. Por lo cual fue indisoluble la articulación entre

docencia y extensión en las prácticas de aprendizaje en servicio de los estudiantes universitarios.

Asimismo, la docencia se expandió de manera exponencial y multidimensional a través de estos últimos hacia el grupo de adolescentes y adultos rurales, en los encuentros en los que todos hacíamos docencia trabajando con ellas/os en el proceso.

Por otra parte, la necesaria indagación para organizar las actividades de docencia y, progresivamente, de extensión, arrojó información e interrogantes que nutrieron y fueron incluidas en diferentes proyectos de investigación. Ello ha conducido al surgimiento de equipos de investigación articulados a este programa, durante su desarrollo.

Lo anterior sucedió progresivamente, ya que en las primeras fases de la experiencia que narramos, la dimensión que articuló a las demás fue la *docencia*: formación de grado respecto de un modo de hacer abordaje familiar desde el trabajo social, en poblaciones y redes sociales rurales. Mediante las prácticas académicas correspondientes a esa asignatura, respondiendo a un plan de prácticas legitimado por un plan de estudios, en los que interactuábamos docentes y estudiantes de la Escuela de Trabajo Social enseñando y aprendiendo en torno a este objeto de estudio, y acoplando su puesta en acto en este escenario concreto, en donde la formación universitaria se enriqueció en la interacción con los pobladores rurales en situaciones de enseñanza-aprendizaje. También, recreando saberes y prácticas docentes, cuyas estrategias todos los años eran interrogadas desde estos escenarios. Por lo tanto, hubo un primer momento en el que el énfasis estuvo puesto en la *formación de estudiantes de Trabajo Social*, por un lado, y en la *formación de los adolescentes excluidos del sistema educativo en sus comunidades rurales*, por el otro.

Luego, como dijimos, con la incorporación de estudiantes de otras carreras universitarias, fuimos poniendo el acento más fuerte en la dimensión de la *extensión universitaria* que, coincidentemente y en coherencia con el entorno de la experiencia, en-

riqueció y se enriquecía a la vez, de la complejización creciente de dichas redes rurales, al emerger nuevos actores sociales con demandas nuevas y aportes singulares ante las mismas. Esta trama de docencia y extensión desde la universidad, más consolidada a partir del 2005 y en adelante, pero presente en la concepción y visión desde el comienzo, ingresó a su vez a otras tramas fuera de estos escenarios, buscando expandir nuestras respuestas para crear nuevas –aunque parciales– soluciones a lo que ya conocíamos por haber *experimentado* estas interacciones y redes. Comenzamos a hacernos eco de algunas preguntas, las mismas que por trascender esta experiencia local nos hacían pensar cada vez más claramente en oportunidades de investigación.

Esta tarea también estuvo presente desde el comienzo como una de las múltiples dimensiones de la experiencia, pero con *el alcance necesario para un abordaje profesional (producir diagnósticos familiares y comunitarios)*, tal como ya fue narrado en apartados anteriores, semilla de posteriores interrogantes investigativos con mayor alcance. En tal sentido, al comienzo, las preguntas que orientaron indagaciones de los estudiantes tuvieron que ver con las categorías profesionales que hacen posible encarar estrategias y procedimientos de inserción, vinculación, descripción demográfica y etnográfica de las familias, la población en su conjunto y su entorno, sus carencias y necesidades, los recursos disponibles, entre otras.

En síntesis, todo ello se desplegó en el marco de un plan de prácticas académicas, luego desde un proyecto de extensión desde la cátedra, siguiendo las lógicas del aprendizaje del abordaje familiar en redes sociales, y luego, las lógicas de una enseñanza inter- y transdisciplinaria con impacto en la vida de poblaciones concretas, que mutó desde la esfera de docencia y formación a la esfera de la extensión desde la universidad. Mientras, investigando lo que requería esta fase del proceso, se nutrían nuestros problemas, preguntas y diseños de investigación social.

A partir del 2005 y con el surgimiento del programa de extensión *IdentificArte*, pusimos el acento en su perfil extensionista e investigativo, retroalimentando a la enseñanza.

Habíamos experimentado el fenómeno de la exclusión educativa desde otro ángulo y otro modo de aproximarnos a la realidad. Se rompían preconcepciones teóricas, llevándonos a abandonar lecturas acotadas a los obstáculos de la reproducción de la vida en los escenarios domésticos y las singularidades culturales de esta región, por comparar realidades de otras regiones ligadas a itinerarios de quienes participábamos de la experiencia, así como por observar coincidencias y diferencias en el fenómeno y las poblaciones implicadas.

En el 2006, este recorrido nos llevó a preguntarnos *qué otras esferas de la vida social cotidiana se relacionarían con la desescolarización de adolescentes, enfocando nuestros interrogantes en torno a los cuidados y cuidadores que, dentro y fuera del ámbito doméstico, podrían estar asociados al fenómeno de la desescolarización.*

Empezábamos a cuestionarnos por la responsabilidad del cuidado en nuestra cultura, en este momento histórico, por el significado de la adolescencia, todo ello contemporáneo a la emergencia de una nueva visión legal, con la sanción de la *Ley Nacional 26061 Protección Integral de Niñas/os y adolescentes*, los debates y movimientos que esto provocaba en la sociedad, en las instituciones y en los campos que especialmente nos ocuparon: educación y salud.

Comenzaron a fluir entre nosotros preguntas ligadas a la responsabilidad social, a la necesidad de cuidar a estos adolescentes “olvidados” por las políticas y las normas legales, así como de relacionar esto con los “responsables”, esto es, quiénes deben prodigar dichos cuidados, tanto en el orden familiar como entre las redes sociales y el Estado. Esta dinámica social intensa hacía mucho ruido en nuestro imaginario y representaciones teóricas acerca de la ciudadanía y de los sujetos del derecho, la ética ciudadana y el bien común.

De la extensión a la investigación, desde ambas tareas a la formación profesional, desatando allí procesos de enseñanza y aprendizajes multiversos, en direcciones que se retroalimentan, formando un punto de vista, una huella, una impronta, una manera de mirar y de hacer, en este caso, Trabajo Social.

Fueron experiencias pensadas con y desde el protagonismo de los adolescentes y demás pobladores rurales; de los estudiantes universitarios, futuros profesionales; de los profesores, desde la práctica académica para articular la extensión; desde las metodologías de intervención y de investigación cuando ello era pertinente. Integró también el protagonismo de las familias, sus capacidades de acción y resolución frente a cada situación a atender. Experiencias que contribuyeron a fortalecer la formación de grado así como a crear modos de resolución de los problemas identificados en nuestros diagnósticos.

“Los proyectos de extensión así entendidos permiten ser analizados desde una perspectiva que recupere su faz formativa, sea de los sujetos destinatarios de las acciones de extensión, como de los sujetos universitarios encargados de motorizar dichas acciones, prácticas formativas estas últimas que denominaremos formación de formadores” (Coscarelli, M. R. y Picco, S., 2006: 37).

Subyacen a nuestras propuestas la visión en torno a la circularidad del conocimiento. La dimensión institucional –específicamente en la universidad–, que por lo común cierra a los conocimientos científicos en procesos de producción y reproducción dentro de sus recintos, debe ser puesta en cuestión desde prácticas concretas de interacción con la sociedad, construyendo alternativas a la solución de algunos problemas en sus propios contextos aspirando a que, de dicho intercambio, esas experiencias de extensión universitaria operen a la vez, como contexto de producción científica, retroalimentando a la producción de conocimientos generales así como profesionales, ejerciendo un efecto sinérgico importante al aprender creando soluciones a las necesidades y expectativas de grupos sociales con quienes los estudiantes interac-

túan con objetivos iniciales de aprendizaje. Un diálogo mediante la apropiación, uso y transferencia de saberes, metodologías y técnicas. Un flujo de racionalidades múltiples.

Como tal, dicho flujo es multidireccional, regresa e ingresa a la formación universitaria como saber transformado y enriquecido por obra de la praxis y por el intercambio con otros saberes y sabidurías resistidas dentro de algunos dogmas y discursos científico-académicos.

De este modo, asumimos la extensión universitaria en los términos de Krotsch, citado por Coscarelli-Picco (2006: 36), como “... *capacidad de retraducir, de incorporar las dinámicas y lógicas de lo social, lo político y lo económico a las lógicas del espacio académico, transformándolas en energía propia, en compromiso con la marcha de la sociedad y sus contradicciones...*”.

Creemos que la extensión es uno de los pilares ideológicos de la universidad pública, es un ámbito para recrear en lo concreto de una acción social lo que se conceptualiza teóricamente. Un espacio de investigación científica y de servicio en proyectos, para abordar la complejidad social, visibilizando, sosteniendo procesos colectivos y diálogos de saberes de los que sea posible la construcción de estrategias compartidas que apunten a fortalecer redes sociales, comunitarias e institucionales en la resolución de algunos problemas y en la promoción de los derechos sociales, evitando una práctica académica aislada, cientificista y autorreferente.

Queremos revalorizar las prácticas extensionistas como una instancia más de aprendizaje, teniendo en cuenta que la extensión es una función que debe cumplir la universidad en el mismo nivel que la docencia y la investigación.

Podemos enmarcar las prácticas extensionistas dentro del aprendizaje-servicio, dado que se da en la intersección de dos intencionalidades, es decir, cuando en el desarrollo de un proyecto están presentes simultáneamente la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria.

El aprendizaje en servicio (APS) se identifica con una actividad educativa que plantea la adquisición de conocimiento conjuntamente con la aplicación de las materias de estudio y con la puesta en juego de actitudes y valores a través de la realización de un servicio pensado para cubrir las necesidades de la ciudadanía... (Tapia, M. I., 2006).

La extensión es una función académica que permite una interrelación creadora entre la universidad y la sociedad; es un proceso concatenado, dinámico, reflexivo y dialéctico que enriquece tanto a los alumnos extensionistas como a la comunidad con la cual constituye la alternativa de trabajo. Permite imbuir de sensibilidad social a la formación y exclastrar el conocimiento que es un bien social. Exclastrar, considerado como salir para comprender y sentir el saber y su sentido, para recuperar la práctica del pueblo y consultar sus necesidades. La extensión permite establecer puentes y vínculos con la sociedad y el Estado, para construir juntos respuestas válidas

La función extensionista permite interrogarnos sobre qué hacer con lo que sabemos, acerca de la implicancia de lo que hacemos, acerca de lo que hacemos por conocer, y permite poner en tensión el saber propio con el contexto y la alteridad.

El documento de la Unesco en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (París, 1998) afirma:

... la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas...

Nos sentimos, también, interpretadas por las expresiones de Coscarelli y Pico (2006: 35) cuando nos proponemos, tal como ellos plantean:

... abordar la extensión universitaria desde una perspectiva pedagógica y comunicacional poco frecuente en el campo. Conceptualizamos la extensión como una cuestión relacional que debe expresar el compromiso social de la universidad [...] Visualizamos en la extensión un tránsito de saberes que constituye flujos continuos de contextualización y recontextualización de los mismos entre el currículo formal y las prácticas extensionistas. Registramos distintos sentidos de formación en ella.

Consideramos que esta concepción se integra coherentemente con lo explicitado en los estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba, donde se contempla

... la difusión del saber superior entre todas las capas de la población, mediante adecuados programas [...] y promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos.

Con todo lo expresado dejamos en claro que *extensión, docencia e investigación*, son procesos singulares pero multi-interrelacionados, partes de una misma trama de conocimientos y acciones, que a la vez que los multiplica, los empodera.

Nuestra concepción y nuestras vivencias al respecto nos habilitan a recomendar su entramado, a abandonar secciones, departamentos, áreas que fragmentan y parcializan, sesgando la potencialidad de un accionar científico.

En cambio, sugerimos constituir cada proceso de estas funciones de la Universidad, en redes complejas y dialogantes, que empoderen y modifiquen a los involucrados en cada experiencia, y a sus entornos, sin renunciar a su especificidad.

Preguntas y respuestas incompletas que nos acompañaron en este pasaje

Entre las respuestas que nos dio nuestra primera investigación (2006-07), muy distante de nuestros supuestos (que asociaban la desescolarización a representaciones familiares desvalorizantes de la importancia de la educación de las y los adolescentes, y que, por lo tanto, actuaban reproduciendo y reforzando la falta de atención y cuidados por parte de las políticas educativas), los adolescentes sienten y perciben que son cuidados en su espacio doméstico, por sus familiares o parientes adultos, ingresando el apoyo para estudiar como una forma de cuidado. En la zona rural, directamente no sienten que las instituciones los cuiden, por cuanto no existen los servicios educativos y sanitarios que necesitan. Ellas y ellos dicen que les interesaría retomar la escuela y que, para ello, requieren contar con un servicio educativo (CBU) accesible geográficamente, como parte de los cuidados que deben darles las instituciones escolares y político-gubernamentales.

En tanto avanzábamos en el proceso, nuevas preguntas venían a nosotros para orientar nuestras investigaciones en las redes de cuidadores más allá del hogar, a fin de explorar la existencia de sus prácticas, y cómo las llevaban a cabo. Fue así que nos preguntábamos: ¿Cuáles son los cuidados y quiénes los cuidadores o responsables públicos contemplados en los enunciados y acciones de programas y políticas estatales destinados a adolescentes, en el

campo de educación y salud, en la provincia de Córdoba?²³

La pregunta revelaba para nosotras la urgencia de instalar la atención a los derechos ciudadanos de las/os adolescentes desde una ética orientada hacia el futuro, deber de cuidar las futuras generaciones, que implica un deber para con la existencia de las mismas como así también para con su esencia.

Por otra parte: los cuidados, ¿dónde están?, ¿quiénes dan y quiénes reciben cuidados? ¿En qué medida lograr la acreditación de su educación secundaria significaba “cuidar” a estas y estos adolescentes rurales?

Y en general, ¿son los derechos de niñas, niños y adolescentes formas de cuidados? ¿Ingresan los cuidados que hoy requieren a las políticas públicas destinadas a niñas y adolescentes? ¿Con qué noción ingresa, y con qué imagen de adolescencia? ¿Puede haber cuidado sin dignidad del que cuidamos? ¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias y más democráticas? ¿Para qué y cómo deberían ingresar explícitamente las prácticas de cuidados y cuidadores de la infancia y adolescencia en las políticas implementadas por el Estado?

Si hemos dicho que investigar los cuidados implica replantearse la propia concepción del Otro que nos hace actuar y sentir, agregamos ahora esta pregunta, que implica a su vez, revisar el cómo, las estrategias, los dispositivos e instrumentos que las transmiten en nuestra cultura, y también en quiénes las transmiten, desplazando la función de adulto a las esferas de lo público y de la legalidad. Pues entonces: ¿para qué ingresar la noción de cuidados al campo de las políticas estatales? Para que ingrese en la discursividad, en las leyes y en los mandatos institucionales un Otro como sujeto deseante, histórico y político, con responsabilidades y derechos. Lo anterior replantea para nosotros el concep-

²³ Pregunta de investigación del proyecto 2008-09, titulado *Explorando cuidados para adolescentes y responsabilidades públicas que son objeto de las políticas implementadas desde el Estado, en el campo de educación y salud, en la Provincia de Córdoba. 2008-09.*

to de sujeto asistido, abriendo grietas a la aparición de un Otro “*que pueda*”: estudiar, trabajar, pensar, crear, creer, elegir, decidir, aprender a cuidar a otros.

¿Cómo deberían ingresar estas prácticas y los cuidadores de adolescentes en las políticas del Estado? Consideramos que el concepto de “cuidados” debe ser desprivatizado, permitiendo instalar la mirada en torno a una amplia y compleja red de redes de cuidadores, en un terreno en que dichos cuidados se convierten en sus derechos, y el abordaje desde las políticas debería ser el enfoque integral de derechos. Ello configura una nueva estética habilitante, posibilitante, generadora de una nueva construcción discursiva acerca de los derechos como cuidados legítimos requeridos por las jóvenes generaciones, y como responsabilidades –colectivas, aunque desiguales y diferentes– de los adultos con que nos interrelacionamos en el contexto socio-histórico. Por ello, el cuidado conlleva la responsabilidad de cuidadores desde una perspectiva ética-política. Crear dispositivos no dirigidos a igualar –ideario histórico de la noción de ciudadanía– sino a promover las diferencias en clave de diversidad socio-cultural para crear las condiciones de libertad y la emergencia de cada singularidad, desde el respeto a lo diferente. Crear redes que rompan el silencio, instituir derechos “no dichos” en contextos de tanta desigualdad²⁴.

En los últimos años de nuestra experiencia, la mirada y nuestro sentir se enfocaban a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo se configura la organización social de los cuidados de niñas, niños y adolescentes?²⁵

²⁴ Gattino, S. (2009). “Éticas y estéticas discursivas en torno a cuidados, responsabilidades públicas y derechos de niñas, niños y adolescentes”. Revista *La Fuente*, año XII, n° 41, p. 21. Córdoba.

²⁵ Pregunta del proyecto de investigación 2010-2011 titulado: *Cuidados y cuidadores familiares e institucionales, y responsabilidades colectivas ante la niñez y adolescencia en situaciones de vulnerabilidad, Córdoba capital e interior*. 2010-2011. Nuestro interrogante fue ¿Cómo se configura la organización social de los cuidados de niñas, niños y adolescentes en el campo de la violencia doméstica y el maltrato infantil, en el campo de la adopción y en el campo de la

En los campos de intervención o política pública, es común escuchar: “las familias solas no pueden”, “las escuelas solas no pueden”, “los programas sociales y equipos de profesionales, solos, no pueden”. Entonces, ¿de qué se trata?

Nos inclinamos por la promoción de los derechos como cuidados, y con la responsabilización familiar, social, pública, política y estatal como redes coordinadas (aunque en tensión) de cuidadores.

Crear y sostener lazos donde aún no existan: entre acciones y actores políticos; entre recursos y aportes financieros invertidos en la adolescencia hoy; entre acciones y decisiones sobre el destino de presupuestos del Estado en la materia; entre el sentir, el pensar y el proyectar; entre el Estado nacional, provincial y municipal, cada uno con sus propios programas, recursos y esferas de decisión; entre objetivos, acciones y presupuestos; entre las leyes y mandatos institucionales; y entre estos y las responsabilidades de los adultos en las familias y las redes sociales informales. Entre los tiempos desiguales, las oportunidades y las urgencias.

Se trata, en suma, de no des-cuidar a nuestros jóvenes, de no quedarnos solos ante ellos, dejándolos también solos a ellas y ellos. Se trata de entamar la ley al discurso, a las acciones y decisiones oportunas y concretas, a la responsabilidad compartida ante las carencias y obstáculos. Se trata de pensar las estrategias y sus dispositivos como una red espesa y flexible a la vez, cuyos huecos no terminen siendo el vacío al que caigan los adolescentes por haberse quedado solos. En su lugar, esos “huecos de la red” deberían rellenarse de prácticas intersticiales que llamamos cuidados.

En nuestro país no es la ausencia de marcos normativos y legales un problema. Sí lo es, en cambio, la ausencia de programas y políticas coordinados y materialmente integrados para este grupo etario en el terreno de las urgencias: su salud y su educación. De nuestras observaciones, constatamos que lo que existe en la mate-

educación secundaria para adolescentes de clase media, en capital e interior de la provincia de Córdoba?

ria registra una acostumbrada fragmentación, así como una oferta y acceso a los servicios desiguales, según los territorios (capital-interior, urbano-rural). Sí es un problema, también, la concentración arbitraria de recursos y presupuestos, con la consiguiente ausencia de los mismos en otro extremo. Pero sin dudas, el mayor obstáculo ancla en los nudos atados entre las representaciones y discursos en torno a los derechos de niñas/os y adolescentes, con las prácticas institucionales y de los funcionarios u operadores de las mismas. Si estos no son reconocidos en las leyes y los enunciados programáticos como “cuidadores institucionales”, difícilmente se autoperciban como dadores de cuidados a la población con la que trabajan. A pesar de los avances importantes en materia de legislaciones acerca de la vida de nuestra infancia y adolescencia, en la que, podría decirse, los cuidados han empezado a ingresar enunciados como derechos y protecciones integrales, garantizados por un “Sistema de Atención Integral”, no obstante el cuadro resultante es: presencia parcial de cuidados, ausencia o inmaterialidad de los cuidadores.

Ese vacío resultante requiere de responsabilidad social, pública y política ante la necesidad de cuidar a los que cuidan a nuestros adolescentes, para que estos y aquellos puedan asomar y reconocerse como semejantes. Entre los derechos no dichos de niños, niñas y adolescentes asoma el derecho a un tiempo, y el derecho a ser cuidado y contar con cuidadores en la sociedad de la que forman parte, y no solo en su familia. De tal manera, el tema devenido en objeto de reflexión desde las teorías sociales, por un lado florece como hallazgos –todavía tímidos– de estos años de experiencias e investigaciones; y por otro, claramente trasciende el terreno real y simbólico del cuidado como responsabilidad natural, y como disposición afectiva, ligada al estereotipo femenino respecto a roles dentro y fuera de las familias. Por el contrario, este objeto ingresa en un pentagrama en el que ensayaremos una polifonía entre éticas y estéticas discursivas en torno a cuidados, responsabilidades públicas y derechos de niñas, niños y adolescentes.

En el telón de fondo, se descubre el planteo de una ecología del cuidado entre prácticas intersticiales y responsabilidades públicas, quizás como el arte de crear dignidad humana.

Cierre de nuestra narración: sólo un puñado de resultados

Además de la concreción de logros materializados en la experiencia antes narrada con adolescentes rurales del norte cordobés, agregaremos ahora algunas consideraciones más. Hace posible las mismas el entramado de dicha experiencia con los procesos investigativos, de cuyos resultados y consideraciones aquí también nos valemos, haciendo hablar en clave de multiversidad y multiplicación de lenguajes para comprender eso que pasó con los adolescentes y adultos campesinos con que interactuamos.

1. Acerca de las diversas dimensiones de la responsabilidad del cuidado ante la exclusión educativa: ¿quiénes deben cuidar?

Interpretamos la exclusión educativa de estos sujetos como expresión de la crisis de la organización social de los cuidados, en nuestro país y provincia. Ello lo liga, a su vez, a la trama de prácticas y discursos en torno a la adolescencia, a las figuras jurídicas y políticas que asoman como cuidadores (sin estar nombrados de esta forma explícitamente en ningún encuadre jurídico) y al significado de responsabilidades y derechos (que incluye el derecho a la educación).

En el caso de cómo está organizada política y jurídicamente la información en torno al sistema de “responsabilidades”, parti-

mos de la Ley Nacional 26061, Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y encontramos: la responsabilidad gubernamental, la responsabilidad de la comunidad y la responsabilidad familiar.

- La responsabilidad gubernamental: esta se postula como “indelegable”. Dentro de sus competencias se remarca el acto de “establecer, controlar y garantizar” el diseño y ejecución de políticas públicas (de carácter federal), donde la prioridad absoluta está referida al dominio de la infancia y la adolescencia, tanto en lo que refiere a las prioridades de exigibilidad jurídica como a las preferencias de la atención de los servicios esenciales. En este sentido, los gobiernos (nacionales, provinciales y municipales) son los primeros cuidadores, es decir, deben velar para que las disposiciones presentadas en la ley sean cumplimentadas.
- La responsabilidad de la comunidad: partiendo de la consideración de la idea de una participación democrática activa, la comunidad se instituye en otro de los agentes responsables del cuidado. Es mediante el puente que construye la idea de “solidaridad”, que se instituyen en sector activo y participante del desarrollo de las condiciones óptimas para la niñez y la adolescencia.
- La responsabilidad familiar: esta es definida desde su carácter “prioritario”. La familia se instituye en el responsable inmediato de garantizar los derechos del niño. Como primer ámbito de socialización, debe asegurar el disfrute. Tanto el padre como la madre deben cumplir una serie de *obligaciones comunes al “cuidado, desarrollo y educación”* de sus hijos. Pero esta responsabilidad, si bien es prioritaria, está enmarcada en la responsabilidad superior de los “organismos del Estado”, que deben asegurar con “políticas, programas y asistencia apropiados” el bienestar general de la familia, para que esta pueda cumplir y asumir la responsabilidad antes descripta.

Tenemos así, *tres rostros donde la asunción del cuidado implica la comprensión de una serie de interacciones* que parten de considerar relaciones asimétricas de poder/saber en torno al cuidado de niñas/os y adolescentes. Ahora bien, también han de establecerse diversos mecanismos por medio de los cuales pueda ejercerse un control sobre el cumplimiento de tales responsabilidades. Para ello, y por medio de la misma ley, se crea un *sistema* que a la manera de “*dispositivo de control*” establece las pautas de garantía del cuidado, a partir del establecimiento de una serie de procedimientos y acciones que buscan institucionalizarse. De allí se crea el “Sistema de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”. Este se conforma por todos los organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican y ejecutan políticas (públicas o privadas) en todos los ámbitos (municipal, provincial y nacional) tendientes a “promover”, “asistir”, “resguardar” y “proteger” tanto los derechos establecidos por la presente ley como su restitución en el caso en que hayan sido violentados. Entre dichos derechos, su artículo 15 establece el derecho a la educación, en los siguientes términos:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia [...] Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna.

En consecuencia, sostenemos que el acceso a la educación pública abre el escenario del mundo de la vida a las prácticas estatales de cuidado, y que por ello la política educativa ocuparía el lugar de una *estrategia de cuidados para adolescentes y adultos desescolarizados*. No obstante, los hilos más finos se cortan en zonas grises, como las que situamos al referir a estos parajes rurales. Los huecos de las redes de cuidados son añejos en contextos como el mencionado, y consecuentemente cada vez mayores. Allí, la responsabilidad de la comunidad y de las familias se convierte en el único soporte de las/os adolescentes, generando, según sus posibilidades, diversas estrategias, generalmente particulares y familiares para afrontar la interrupción en los trayectos educativos de los mismos.

2. Acerca de los cuidadores

Entendemos que la Ley Nacional 26061 hizo visible la necesidad de cuidados sin mencionarlo explícitamente así como el reconocimiento de las implicancias y responsabilidades colectivas al respecto. Que su implementación en la provincia de Córdoba hizo y hace visibles los vacíos, y mayor vulnerabilidad y vulneración en esta etapa de transición hacia la “nueva institucionalidad” que en su texto se explicita.

Por otra parte, al combinar acciones y espacios en que acontecen las prácticas cotidianas y mostrando la complejidad de arreglos que permiten cubrir las necesidades de cuidado y bienestar de las/os adolescentes, mantenemos la observación alrededor de los *cuidados familiares; cuidados transicionales o entre pares* y *cuidados institucionales* (que mediatizan la implementación de políticas públicas). Al respecto, entre los resultados de este trabajo es posible sostener que:

- Los encuestados y entrevistados percibieron como *sus cuidadores principales* a los familiares adultos del hogar, sintiéndose contenidos en estos espacios (“su casa”).

- En el contexto rural la desescolarización de los adolescentes encuestados no aparece relacionada con ausencia de cuidados y cuidadores familiares ni transicionales, sino claramente con el vacío de cuidados institucionales.
- Teniendo en cuenta que el capital cultural de las familias campesinas encuestadas es capital en estado incorporado, adquirido en su paso por la escuela rural, es, en casi todos los casos, capital que no alcanzó estado institucionalizado. Ese escaso capital cultural tuvo influencia en la adquisición del capital económico determinando la futura posición social-relacional.
- Este capital económico reducido no les permite afrontar los gastos que ocasiona la continuidad de estudios en centros urbanos.
- El Estado no cuida de esta población que habita zonas inhóspitas del norte de la provincia, muy alejadas de los centros urbanos. Los excluye al no acercar una propuesta educativa adecuada a las necesidades de la población.

2.1. ¿Quiénes fuimos convirtiéndonos en cuidadores institucionales de los derechos de estos jóvenes y adultos rurales, a lo largo de esta experiencia?

Desde aquella articulación inicial, en el año 2003, hicimos realidad el concepto de responsabilidad social y ética ciudadana, incluyendo a organismos gubernamentales provinciales y nacionales, ONGs, voluntarios, organizaciones de las comunidades rurales y las propias familias campesinas.

Corresponde mencionarlos ahora.

Entre los organismos gubernamentales:

1. De la Universidad Nacional de Córdoba
 - Cátedra “Trabajo Social con Familias” (cát. A) de la Escuela de Trabajo Social, UNC.

Rol: Creación, sostenimiento y coordinaciones. Responsabilidad académica del programa de extensión y de la práctica educativa solidaria que se presenta.

Coordinado y articulado con:

- Cátedra “Teoría de la Educación”, Escuela de Trabajo Social, UNC.

Rol: contribución permanente y sostenida en la ejecución del programa *IdentificArte*.

- Cátedra “Orientación del Aprendizaje” (plan 1986), Escuela de Trabajo Social, UNC.

Rol: contribución en contenidos de redes para el análisis de las mismas en el contexto rural y apoyo docente.

- Cátedra “Psicología Evolutiva y de la Adolescencia”, Facultad de Psicología, UNC.

Rol: aportes desde el proyecto Adolescencia-creando espacios (implementado durante 2007 mediante el trabajo de alumnas avanzadas de la carrera de Psicología).

- En proyectos específicos dentro del proceso de trabajo, se entramaron a la experiencia:

Facultad de Lenguas

Facultad de Agronomía.

DGP (Dirección General de Personal)

Todas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Rol: contribución permanente en el proyecto de trabajo con adultos. Mediante el Cenma 232, destinado a la culminación de los trayectos educativos de los adultos no-docentes de la UNC, donde los adultos rurales, estudiando los módulos provistos por esta dirección, asisten a consultas y a rendir las materias correspondientes a sus trayectos educativos.

- Secretaría de Bienestar Estudiantil, División de Transporte.

Rol: permanente soporte en la viabilización de la implementación del programa, mediante la coordinación para contar con el transporte para los viajes a la zona rural.

2. Del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

- Demes (Dirección de Enseñanza Media y Superior), DRE (Dirección de Regímenes Especiales).

Rol: articulación institucional para la concreción del servicio educativo para adolescentes y adultos rurales por medio de la metodología creada por el programa *IdentificArte*.

- Instituto de Enseñanza Superior de Formación, Docencia y Técnica “Simón Bolívar”.
 - Alumnos de tercero y cuarto año de los Profesorados de Lengua y Literatura, Geografía, Matemática y Química del Instituto de Formación Docente “Simón Bolívar”.
 - Docentes a cargo de las asignaturas: Práctica Docente III, Práctica Docente IV y Diversidad del Instituto de Formación Docente “Simón Bolívar”.
- Centro de Educación e Investigaciones Musicales “Collegium”. -Docentes y alumnos del Profesorado de Música.

Roles: incorporados en el 2007, con sus aportes en la preparación de jóvenes y adultos para rendir sus exámenes libres y acreditar las materias requeridas oficialmente para culminar los estudios obligatorios.

3. Secretaría de Cultura de la Provincia de Córdoba - Dirección de Promoción Cultural para el Desarrollo Social.

Recursos culturales para las actividades del programa.

4. Secretaría de Ambiente de la Provincia de Córdoba: apoyo técnico en una actividad ambiental con los pobladores rurales.

Formaron parte de esta experiencia también:

- Organización de Campesinos Unidos del Norte de Córdoba (Ocunc), apoyo en las gestiones para el sostenimiento de las actividades en marcha y en las previstas a futuro. Apoyo recíproco en las actividades locales.
- Centro Tiempo Latinoamericano “Casa Angelelli”.
- Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresas.
- Fundación Pedro Milesi y Biblioteca Popular de Bella Vista.
- Estos últimos, aportando recursos bibliográficos y literarios, así como otros insumos en el trabajo de cada jornada con adolescentes y adultos mayores.

Desde la dimensión de extensión universitaria, dibujamos y pintamos una red que luego no pudo ser asimilada por las estructuras político-institucionales educativas de la Provincia y de la Universidad, a pesar de haberlo hecho conocer y de haber formulado propuestas que consideramos viables y legítimas.

3. Acerca de la organización social de los cuidados en el caso de los pobladores rurales

La noción de organización social de los cuidados, ... implica una distribución de las responsabilidades y tareas de cuidados y de los tiempos dedicados a las mismas, entre los hogares, el Estado y los mercados, por un lado, y entre los varones y mujeres, por el otro. Esta organización da cuenta de la oferta de cuidados disponible para atender a la demanda de cuidados existentes (Sanchis, Rodríguez Enríquez, 2010: 10).

Como tal es una categoría que permite pensar respuestas poniendo el acento en la corresponsabilidad social, desde una in-

terpelación a la cultura de cuidar y ser cuidado, alejándonos del sesgo sexista y moralizador de los discursos familistas, a favor de que la provisión de cuidados se concentre en la familia y sea naturalmente “asunto de mujeres”.

Observamos que:

- La mayoría de los adolescentes siente y percibe que es cuidado en su espacio doméstico, por sus familiares o parientes adultos. Entre estos cuidadores, la mayoría siente a la madre como referente a quien recurrir en primer lugar. Es de resaltar también que la presencia de cuidadores familiares incluye en sí el fuerte papel que para los/as encuestados/as juegan los hermanos, quienes son, en muchos casos, los principales referentes ante sus problemas (más que los padres o referentes adultos del hogar).
- Entre los cuidados familiares recibidos que resaltan, refieren a las prácticas alimentarias, la protección durante sus salidas recreativas, la atención a los cambios de su cuerpo y su salud. La familia los orienta en la toma de decisiones y en sus elecciones y los ayuda a descubrir su vocación, y no perciben que este cuidado provenga de las instituciones, en especial las educativas.
- Asimismo, los adolescentes observan que las instituciones no los cuidan, percibiendo al Estado como una entidad disociada de sus necesidades cotidianas. No sienten que las instituciones los cuiden por cuanto no existen los servicios educativos y sanitarios que necesitan. También cabe agregar que es prácticamente nula la participación de los jóvenes en organizaciones políticas, religiosas, deportivas, etc. Todo ello habla de su exclusión de los espacios y políticas públicas y en la ausencia de redes formales e informales de contención.
- El grupo de pares no tiene presencia significativa en las percepciones y sentimientos de los adolescentes de zo-

nas rurales, y esto resulta coherente a los estilos de vida de la población rural: dispersión residencial; densidad de lazos familiares; tiempo compartido centralmente en la unidad doméstica, unidad productiva y reproductiva, entre las generaciones presentes en cada familia; y debilidad de redes sociales más allá del espacio del hogar. Estas características contextuales de la adolescencia rural diluyen la percepción del grupo de pares, así como de su espacio, como continente de cuidados.

- En cuanto a sus proyectos de vida, los adolescentes rurales dicen que les interesaría retomar la escuela, y que para ello, requieren contar con un servicio educativo (CBU) accesible geográficamente, como parte de los cuidados que deben darles las instituciones escolares y político-gubernamentales. En algunos casos, apelan a otras redes (familiares o de parentesco, localizadas en centros urbanos próximos a sus parajes) para intentar afrontar y resolver este vacío de cuidados institucionales.

Esta caracterización no elude algunos casos que singularmente fueron abordados y analizados para otro tipo de asistencia y tratamiento, revelando qué sucede con las y los adolescentes cuando los cuidados familiares son débiles o inexistentes, habida cuenta del vacío en otros espacios de cuidados (entre pares o institucionales). Esto es: cuando la red de cuidadores no existe, o no funciona, o lo hace con demasiada laxitud a punto de vulnerar el derecho a ser cuidados. Si a ello le agregamos el vacío de prácticas de cuidados familiares, estamos en presencia de nodos de vulneración complejos. Y más aún, roturas, “huecos” en la red donde las y los adolescentes caen a profundos vacíos (personales, sociales, culturales). Los problemas y emergentes familiares que fueron abordados desde *una de las líneas del programa IdentificArte* –y que por resguardos éticos no mencionaremos aquí– efectivamente mostraban la debilidad de esta trama.

¿Es posible un cierre?

Consideramos que este texto tendrá un cierre cuando se garantice el derecho a la educación efectivamente, y se incluya a estas comunidades campesinas en las políticas educativas, atendiendo a la diversidad cultural.

Leonardo Boff (2009) nos interpela: “¿Cuál es el mundo que iremos a dejar a nuestras generaciones futuras?”.

En este punto, el cierre del libro redirige la mirada hacia una reflexión ética sobre la política (en este caso, educativa, cultural y de ambiente), que nos coloca en el punto de partida: *las huellas del Otro*. Una reflexión que lleva necesariamente a interpelar las políticas del Estado ante un Otro ignorado.

Dice Edgar Morin:

El vínculo ético del individuo con la especie humana ha sido afirmado desde las civilizaciones de la Antigüedad. Es el autor latino Terencio quien, en el segundo siglo antes de la era cristiana, hacía que uno de sus personajes de Verdugo de sí mismo dijera: homo sum, nihil a me alienum puto (soy humano y nada de lo humano me es ajeno) (“La ética del género humano”. S/D).

Una reflexión ética que necesariamente instale el cuidado como condición primera, y que, en tanto *ética del cuidado*, sea el espacio de la crítica a una moral occidental de disociación y

fragmentación, de escisión y exclusión de diferentes universos en el todo. Moral colectiva que constituye discursos y prácticas de las instituciones ante lo no incluido, lo que se cuele y se filtra, lo que se desliza, lo que no se aferra a sus bordes rígidos, expresándose en políticas desarticuladas, fragmentadas, viviendo, como nos enseña Boff (2003-2004), en una ética también fragmentada.

Si la ética invita a la reflexión crítica de lo dado, es la política el ámbito de resolución.

Decimos que la resolución de estos problemas éticos vividos en silencio por las poblaciones campesinas mencionadas debería ser objeto de la política educativa provincial, así como de todos los centros educativos encargados de crear y generar soluciones estratégicas para ciertos obstáculos, en este caso, la inaccesibilidad al servicio de educación pública, laica, gratuita y de calidad.

Decir política es también hablar de la cultura. El lugar de lo común y de lo singular, donde vemos convivencias, choques y caos entre paradigmas, forjando creencias de toda clase, con escasos marcos de referencias históricos comunes acerca del lugar, sentimiento y vivencia del Otro.

El problema de estos adolescentes de no tener garantizado el derecho a la educación es un problema ético que tenemos como sociedad, capaz de interpelar a cualquier observador, y como tal plantea dilemas. Estos son múltiples, los hemos ido transitando a lo largo de estos ocho años de trabajo, pero su resolución es política, implica apuestas y estrategias.

Es este, por ende, el principal vacío de la política ante la realidad que intentamos hacer visible, y que sigue esperando una respuesta, proponiendo más que un cierre de esta narración, una in- conclusión.

Nos vemos obligados a desarrollar un ethos de una responsabilidad ilimitada hacia todo lo que existe, como condición de sobrevivencia de la humanidad y de su hábitat natural. Responsabilidad es la capacidad de dar respuestas eficaces (responsum en latín, de donde viene responsabilidad) a los

problemas que nos llegan de la realidad compleja actual. Y solo lo conseguiremos con un ethos que ama, cuida y se responsabiliza. La responsabilidad surge cuando nos damos cuenta de las consecuencias de nuestros actos sobre otros y sobre la naturaleza. (L. Boff, 2003).

Posteriormente, en otro de sus artículos del año 2004, agrega:

... situados ante el otro, ante su rostro y sus manos suplicantes, no podemos evadirnos: tenemos que responder. Eso es lo que significa la palabra responsabilidad, dar una respuesta al otro. El otro hace surgir en nosotros la ética. Nos obliga a una actitud de acogida o de rechazo.

El mundo no está formado solamente por personas que yerran y se equivocan. Lamentablemente, también está formado por personas culpables y antiéticas, que no saben dar al otro una respuesta responsable.

La base debe ser ética más que política. Una coalición de valores que se funde en la hospitalidad y en la acogida incondicional del otro en cuanto otro, en el respeto a su cultura y la disposición a hacer una alianza duradera con él.

Por ello, el cierre de este trabajo nos retrotrae al lugar de la ética, aunque la construcción de soluciones sea la política.

Una ética del cuidado que plantea explícitamente el *derecho a ser cuidado*, en paridad con *el derecho a la educación*.

Todos somos cuidadores y mercedores de cuidados²⁶. Necesitamos ser cuidados y podemos cuidar. *Qué y cómo* hacerlo se responden desde creencias y cosmovisiones que hacen a los parámetros éticos relativos a responsabilidades particulares según

²⁶ En torno a la discusión acerca de “cuidados y cuidadores” nos hacemos eco de las reflexiones expresadas y publicadas bajo el título: “*Cuidar y ser cuidado en nuestra cultura*” (Gattino (coord.) y equipo investigación), revista *Erasmus*, Ediciones del Icala, Río Cuarto, 2013, pp. 191-211; al que referimos en la bibliografía de este libro.

patrones asignados y asumidos desde el género, la edad, clases sociales, etnias, economías de la distribución de los cuidados, entre otros, siendo todo ello el conjunto de condiciones en las que se dan y/o reciben cuidados. Asimismo, las decisiones relativas a darlos o no, cómo, a qué o quiénes destinarlos, en qué condiciones y para qué, resultan de arreglos y creencias históricas y culturales. También, enunciar el derecho al cuidado como premisa central para la construcción de sistemas públicos de servicios.

En este orden de ideas, el *derecho al cuidado* debe ser garantizado por el Estado mediante la implementación de políticas públicas que aseguren niveles de *protección integral*. No solo es necesario que el Estado adopte todas las medidas necesarias para asegurar una oferta de servicios de cuidado apropiada y suficiente, sino que también debe promover la universalización de la responsabilidad, la tarea y la asignación de los recursos materiales para realizarlo. En este sentido, se considera que incorporar una lógica de derechos a la complejidad del cuidado no solo permitiría el reconocimiento de la tarea, sino también una mejora sustancial en la calidad de vida ciudadana (Pautassi, 2007).

Para ello, es importante superar la conceptualización del cuidado como una obligación moral –que solo refuerza el carácter altruista adjudicado a las mujeres– para apropiarse del derecho al cuidado. No se trata de la lucha por una parte de la sociedad por mejorar las condiciones en las que se realizan las tareas de cuidado, sino del *reconocimiento de un derecho universal a cuidar, ser cuidado y a cuidarse*. Este será un primer paso para distribuir las responsabilidades de cuidado entre todos los miembros de la sociedad y no depositarlas sólo en las mujeres y en espacios familiares.

La conceptualización del *cuidado como derecho* conlleva para el Estado, naturalmente, no solo obligaciones negativas (abstenerse de entorpecer los servicios de guarderías infantiles, no impedir el acceso de un adulto mayor al sistema de salud, no dejar sin escuelas a poblaciones rurales distantes de centros de decisión, por ejemplo) sino también obligaciones positivas, tales como proveer los medios para poder cuidar y educar-se, garantizando que ello se

lleve adelante en condiciones de igualdad.

Por ello, resulta importante no solamente replantearse la propia concepción del Otro que nos hace actuar y sentir, sino también rever el cómo, las estrategias, los dispositivos e instrumentos que las transmiten en nuestra cultura, y también en quiénes las transmiten, desplazando la responsabilidad a las esferas de lo público y de la legalidad. Así también, rever el dónde, como ambiente del Otro, contexto de significaciones de sus saberes.

Lo anterior replantea para nosotros la aparición de un Otro “*que puede*”: estudiar, trabajar, pensar, crear, elegir, decidir... aprender a cuidar a otros.

Tal vez sea necesario, en el terreno de la accesibilidad al servicio educativo laico, gratuito y de calidad, convertir esta mirada en una *política de la humanización* que se plantea de qué forma cuidar mejor al ciudadano en cada escenario concreto, desde las instituciones, prácticas profesionales y definiciones de políticas. No se trataría de la reivindicación de los derechos de expresión cultural de sujetos sociales emergentes encontrándoles un espacio dentro del paradigma existente (lo que conllevaría a la reproducción de la lógica que pretendidamente se rechaza), sino de trastocar críticamente la lógica del sistema mismo. Para Boff esto solo se logra anteponiéndole una concepción explícitamente ética

¿Cómo deberían ingresar nuevas prácticas educativas y los cuidadores institucionales en las políticas del Estado?

En primer lugar, el concepto de *cuidados* debe ser desprivatizado, desfamiliarizado, ya que no solamente posee una connotación afectiva, sino, en tanto relación y preocupación por otro, conlleva también dimensiones morales y jurídicas, que desplazan la atención de su consideración al campo de las responsabilidades sociales, los compromisos institucionales y las políticas estatales, permitiendo instalar la mirada en torno a una amplia y compleja red de redes de cuidadores, en un terreno en que dichos cuidados se convierten en sus derechos.

Proponemos la promoción de los derechos como formas de cuidar, la *escucha atenta* para crear contextos y ambientes donde

el Otro pueda ser, con la consiguiente responsabilización familiar, social, pública, política y estatal como redes coordinadas (aunque por momentos, caótica y conflictivamente) de cuidadores, porque creemos que frente al *desafío* de construir una sociedad más justa, es indispensable garantizar el derecho de acceder a una educación de calidad para todos.

Nuestras propuestas de otras alternativas de educación secundaria para el ámbito rural, presentadas al Ministerio de Educación y a la Universidad Nacional respectivamente (ver en anexos) están sustentadas en la convicción de que la educación como derecho social es uno de los factores claves para desarrollar estrategias que permitan fortalecer la capacidad de los jóvenes para definir sus proyectos de vida, dotarlos de los instrumentos básicos para que se conozcan ellos mismos y el entorno en el cual actúan, construyan su identidad y puedan desempeñarse como ciudadanos activos y críticos.

Se trata, en suma, de *no des-cuidar*, de no quedarnos solos, dejando al Otro finalmente solo. Se trata de entamar la ley, al discurso, a las acciones y decisiones oportunas y concretas, a la responsabilidad compartida ante las carencias y obstáculos. Se trata de pensar las estrategias y sus dispositivos como una red espesa y flexible a la vez, cuyos huecos no terminen siendo el *vacío al que caigan* los sujetos por haberse quedado solos. En su lugar, esos “huecos de la red” deberían rellenarse de prácticas intersticiales que llamamos cuidados.

Dar una respuesta es cuidar. Es un conjunto de acciones colectivas, no sólo gestos, discursos o enunciados prolijos. El Otro espera, en este caso, en silencio.

Dar una respuesta es materializar la responsabilidad colectiva ante las futuras generaciones, y hacernos conscientes hoy del mundo que queremos para ellos.

Dar una respuesta es –como expresa Paulo Freire (1990:166)- un proceso y un acto de *concienciación*:

La autoconciencia de los seres humanos implica una con-

ciencia de las cosas, un mundo real concreto en el que las personas se perciben como seres históricos en una realidad que aprenden a través de su capacidad de pensar. El conocimiento de la realidad es esencial para desarrollar la autoconciencia y un subsiguiente aumento de conocimiento. (...) Mientras uno se encuentra revelando la realidad social en el proceso de concienciación, debe aprehender el mundo real, no como algo que sólo existe, sino como algo que ha de ser, algo que está siendo. Pero si la propia realidad es mera existencia, y si el control de la realidad excede las propias posibilidades, el interjuego entre permanencia y cambio será sólo el resultado de la experiencia humana sobre la realidad.

Nos cuesta encontrar más palabras para cerrar este libro.

Quizás porque lo que cierra una experiencia no son sólo las palabras, sino la respuesta responsable al darnos cuenta de la necesidad del otro.

Comunicamos aquí una experiencia que intentó dar respuestas a esos rostros concretos del Otro, en el registro de una otredad distante, desconocida y callada. Fuimos muchos, pero no suficientes.

Aun hoy, adolescentes, jóvenes y adultos de este norte rural cordobés siguen soñando con *acceder a educación secundaria legítimamente* en su propio contexto de vida.

Quizás sea como nos dice el músico y poeta Pedro Aznar:

... Las cosas llevan tiempo
no es fácil de explicar
cuando tan poca gente
ve al otro como igual.
Y sus lágrimas sin fin
quizás ya no les dejen ver
lo bello que es el mundo...²⁷

²⁷ Fragmento, canción de Pedro Aznar “¿No es una pena?”. Buenos Aires, Argentina.

Por ello la narramos, y como producto de nuestro proceso, anexamos propuestas/apuestas para quienes tienen la responsabilidad ética y política de tomar decisiones de Estado a favor de garantizar el derecho a la educación, promoviendo igualdad y respeto por la diversidad cultural.

El propósito de este libro es el *desvelamiento de la realidad* (Freire, P., op.cit) en los contextos aludidos. Hacer ver, dar a conocer, y mostrar que es posible dar respuestas entre todos.

De este modo, la realidad nos exige discernir de esta experiencia: las metas, objetivos, métodos e intereses de aquellos que la dirigen. ¿A quién sirve la realidad? ¿A quién perjudica? En última instancia necesitamos ver que ésta es sólo una versión de la experiencia, no la única, ni un destino absoluto. (P.Freire, 1999:166)

Nos cuesta cerrar con palabras este libro, pues la revelación no basta por sí misma para producir conciencia, aún cuando pudiera impactar en una nueva percepción de la realidad. Como nos enseña el autor, “*la concienciación deviene auténtica cuando experimentamos la revelación del mundo real como unidad dinámica y dialéctica con la transformación concreta de la realidad*” (1999: 167) Pero dicha transformación no se realiza al margen de la experiencia.

La que aquí hemos narrado permitió a los involucrados, como totalidad, como conjuntos humanos interrelacionados en el proceso, comprender una situación compleja y generar intenciones ante ella, que tienen resonancias políticas concretas. Y no puede ser de otro modo, ya que la educación es política, prepara para la vida común a la vez que forma parte de procesos de constitución de subjetividades singulares.

Con Freire, reafirmamos que *separar la educación de la política no sólo resulta artificial sino peligroso.*

Esta experiencia comenzó un proceso de transformación. Parcial, incompleta, sembró semillas de conciencia, libertad y au-

torrealización. Por ello, fue una experiencia política.

Nos tendieron las manos, dimos una respuesta, juntos tejimos la trama, pusimos el acento en sus derechos. Nos empujaron. Los sostuvimos. Sembramos juntos. Algunos comenzaron a cosechar frutos.

Ayudamos, nos ayudaron. Nos cuidaron, los cuidamos. Nos incluyeron, los incluimos.

Entonces, ¿qué fue “eso que nos pasó”? Seguir las huellas del Otro, y dejar las nuestras. Sentirnos interpeladas/os por la exclusión del Otro y actuar en consecuencia.

De aquí en más, sentiremos resonar los ecos en las conciencias de los lectores, y en futuras acciones colectivas de educación rural.

IdentifcArte sólo ha sido una versión de lo posible.

Agradecimientos

Nuestro reconocimiento y cariñoso agradecimiento a las y los adolescentes campesinos, sus familias, parientes y amigos que viven en parajes del norte cordobés. ¿Quiénes son ellas y ellos, rostros y voces de la alteridad ligada a nuestra experiencia de investigación, extensión y formación universitaria? ¿Quiénes son las otras y los otros en esta experiencia que acabamos de narrar, esas y esos adolescentes, cuyas miradas hicieron nacer en nosotros tantas preguntas?:

Carabajal, Karen (de Los Cadillos);
Carrizo, Mónica Ivana (de Isla de San Antonio);
Carrizo, Gabriela Noemí (de Isla de San Antonio);
Carrizo, Analía (de Isla de San Antonio);
Carrizo, Yanina Rosa (de Isla de San Antonio);
Ferreira, Verónica Ayelén (de Isla de San Antonio);
Ferreira, Sergio Matías (de Isla de San Antonio);
Ferreira, Nadia Rocío (de Isla de San Antonio);
Ferreira, Andrea del Valle (de Las Cortaderas);
Figueroa, Anabela Lucía (de Isla de San Antonio);
Figueroa, Darío del Valle (de Isla de San Antonio);
Figueroa, Yessica Mariana (de Las Chilcas);
Ferreira, Lucas Iván (de Isla de San Antonio);
Gutiérrez, Victoria Soledad (de Isla de San Antonio);

Lucero, Paola Soledad (de Agua Hedionda);
Lucero, Omar Nicolás (de Agua Hedionda);
Lucero, Gabriela (de Agua Hedionda);
Lucero, María de los Ángeles (de Agua Hedionda);
Rivadera, Gisela Gabriela (de Isla de San Antonio);
Rivadera, Raúl Edgardo (de Isla de San Antonio);
Rivadera, Ezequiel Ismael (de Isla de San Antonio);
Rovert, Alejandra (de Los Cadillos);
Soria, Sebastián Roque (de Los Cadillos);
Vera, Yohana Gabriela (de Agua Hedionda);
Zalazar, Ezequiel Gabriel (de San Lorenzo).

Deseamos hacer explícito nuestro reconocimiento y agradecimiento también a cada una y cada uno de las y los jóvenes universitarios que entre 2003 y 2010 dejó lo mejor de sí. Sin su pasar, la experiencia de conocimiento que aquí narramos no hubiera podido ser. Perdón si alguien queda sin ser nombrado, y gracias a todas/os:

Albarracín, Karina (Trabajo Social);
Alias, Florencia (Trabajo Social);
Alvites Bayadera, Carla Soledad (Trabajo Social);
Angeloni, María Pilar (Trabajo Social);
Anselma Figueroa, Juan Pablo (Trabajo Social);
Aparicio, Nohelia Grisell (Trabajo Social);
Aragón, Inés S. (Trabajo Social);
Basconi, Leonardo (Trabajo Social);
Belochercovsky, Adrián (Trabajo Social);
Bosco, María Mercedes (Lenguas);
Borda Bossana, Inés (Trabajo Social);
Brosky, Celina (Trabajo Social);
Bustamante, Raúl (Trabajo Social);
Caballero, Susana (Trabajo Social);
Cabrera, Martín (Lenguas);

Carabajal, Verónica (Trabajo Social);
Cardozo, Silvana (Trabajo Social);
Castro, Miriam (Trabajo Social);
Cardozo, Fernanda (Trabajo Social);
Ceridano, Jorgelina (Ciencias Económicas);
Cisneros, Lucía del Carmen (Trabajo Social);
Claverie, María Sol (Trabajo Social);
Contreras, Fernando (Trabajo Social);
Chombi, Azucena (Trabajo Social);
Daffra, Luciana (Inglés);
Darricades, Agustín (Trabajo Social);
Delfino, Ivana (Trabajo Social);
Dolce, Gabriela del Valle (Psicología);
Ferreyra, Cecilia Verónica (Lenguas);
Filippa, María Paula (Trabajo Social);
Fleita, Celina (Trabajo Social);
Galiano, Paola (Trabajo Social);
García, Carolina Anabel (Trabajo Social);
Ibarra, Raquel (Trabajo Social);
Kornisuk, Daniela (Trabajo Social);
León Valverde, Sandra (Trabajo Social);
Macalusso, Mariela (Trabajo Social);
Mascias, Clara (Trabajo Social);
Macovaz, María Elena (Arquitectura);
Marrón, Alejandro (Agronomía);
Martínez, Susana Haydee (Trabajo Social);
Medina, Verónica del Valle (Historia);
Medina, Lía (Derecho);
Míguez, Gisela (Trabajo Social);
Moyano, Valeria (Lenguas);
Morales, María Victoria (Trabajo Social);
Nebbia, Carla (Trabajo Social);
Núñez, Paola Micaela (Trabajo Social);
Oliva, María Gabriela (Trabajo Social);

Oviedo, Laura (Trabajo Social);
Palacios, Soledad (Trabajo Social);
Pérez, Heliana (Trabajo Social);
Ponce Cortés, Liliana (Trabajo Social);
Pico, Tamara (Trabajo Social);
Quiroga, María Nina (Trabajo Social);
Saint Path, María Emilia (Medicina);
Sgavetti, Mariana (Trabajo Social);
Sapone, Silvana (Lenguas);
Sargiotto, Angelina (Psicología);
Silva, María Eugenia (Psicología);
Torres, Virginia (Trabajo Social);
Vargas, Nora Cecilia (Trabajo Social);
Vila, Verónica (Psicología).

Sigue nuestro reconocimiento y agradecimiento a la *Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba* por su apoyo que, junto con el soporte del Premio Presidencial *Educación Solidaria desde la Educación Superior (2008)*, del Ministerio de Educación de la Nación, que otorgando una mención especial a esta experiencia, se constituyeron en los marcos institucionales y económicos para hacer posible su ejecución.

Finalmente, a todos los seres que amamos, y a todo lo que amamos en nuestras vidas, por la energía que nos infundieron antes, durante y después de la experiencia, y ahora, que al escribirla retornan a nosotras haciéndonos recordar que también han sido y son parte de esta obra.

¡Gracias!

ANEXOS

1. 2006-VIAJE EDUCATIVO POR EL CAMINO REAL.
Domingo 22 de octubre de 2006
2. 2008 -2009: PREMIOS-DISTINCIONES-DIVULGACIÓN
DEL PROGRAMA
3. 2009- CONSERVACIÓN DE ÁRBOLES CENTENARIOS.
Informe del técnico de la Secretaría de Ambiente de la Provincia
de Córdoba
4. 2008- Propuesta: “ALTERNATIVA”
5. 2010- Propuesta: Creación de Unidades Educativas Rurales
Itinerantes para la Provincia de Córdoba
6. 2011- Propuesta: Educación Rural Secundaria a Distancia
(Propuesta de creación de Unidades Educativas Rurales
Itinerantes desde la Universidad Nacional de Córdoba)

Anexo 1.

VIAJE EDUCATIVO POR EL CAMINO REAL

Domingo 22 de octubre de 2006

Proyecto IdentificArte: *defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales*

Línea de acción: 1 *Texturas*

Línea de acción: 2 *Crear es una aventura*

Objetivos:

- ❖ Consolidar redes sociales en las comunidades y entre vecinos.
- ❖ Afirmar vínculos entre los adolescentes participantes del proyecto universitario.
- ❖ Propiciar un espacio de recreación.
- ❖ Observar y apreciar los distintos paisajes naturales de la región.
- ❖ Despertar el interés por conocer el patrimonio histórico cultural para poder valorarlo.
- ❖ Caminar la Reserva Cultural Natural Cerro Colorado.
- ❖ Conocer procedimientos y técnicas pertenecientes al lenguaje artístico del arte rupestre.
- ❖ Comprender los distintos elementos artísticos como vías de comunicación.
- ❖ Rescatar las identidades culturales de la comunidad y la región.

El **Camino Real** unía el Alto Perú con el puerto de Buenos Aires; fue la columna vertebral de estos territorios desde la época colonial hasta los tiempos de nuestra independencia y organización nacional. Cuando llegaba a la posta de Los Talas (donde hoy es la localidad de Sarmiento, departamento Totoral) se bifurcaba: uno, llamado del Bajo, pasaba por Totoral, Las Peñas, San José de la Dormida y Río Seco; y otro, denominado del Alto, vinculaba: Macha, Inti Huasi, Santa Cruz, San Pedro Viejo, Chañar y Pozo del Tigre; estas dos últimas postas en el actual departamento Sobremonte.

Partimos desde Isla de San Antonio, pasando por Agua Hedionda por el camino vecinal de tierra, llegando a la Ruta Nacional N° 60 a la altura de San José de las Salinas, transitando por la misma 54 kilómetros hasta llegar a Deán Funes. Allí tomamos la Ruta Provincial N° 16 hasta Inti Huasi (en quechua: Casa del Sol), ubicado en la intersección con la Ruta Provincial N° 18.

Desde un comienzo, este paraje se constituyó, por su topografía, en un cruce natural de caminos.

El primer propietario español fue el capitán Pedro Arballo de Bustamante, quien tomó posesión de esta merced en 1627.

Hacia 1802, la propiedad fue adquirida por José Roqué Carranza y Ávila, quien se encargó de prestar asistencia a los viajeros. Como en todos los jalones del Camino Real, en el norte cordobés, ilustres personajes de nuestra historia dejaron su huella indeleble.

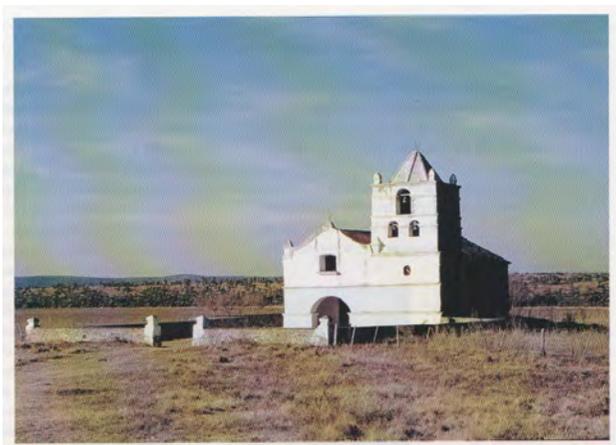
En esta posta, el caudillo riojano Juan Facundo Quiroga pasó su última noche.

Quiroga siempre luchó por la organización del país. Corrían los últimos meses del año 1934, cuando se produjo una de las tantas discordias entre provincias; en esos momentos era entre Tucumán y Salta. El Gobierno de Buenos Aires, encargado de las funciones tutelares de toda la Nación, solicitó a Juan Facundo Quiroga que mediara en esta contienda entre gobernadores federales. Antes de partir, Facundo pasó tres días en la estancia de Juan Manuel de Rosas, dialogando sobre la organización del país y redactando los documentos oficiales relativos a la misión que debía cumplir.

En la actualidad, las ruinas de la Posta Inti Huasi se encuentran en la estancia homónima a la vera de la ruta, donde resalta el casco construido a comienzo del siglo XX.

Dejando atrás la **posta de Santa Cruz** (donde en 1814 el general Carlos de Alvear se anotició de que el general José Rondeau se había sublevado en Jujuy, por lo que Alvear decidió no proseguir su marcha hacia el norte y regresar a Buenos Aires), ingresamos a un valle dominado por la presencia de la “palma caranday”; en la zona durante años se la utilizó para con sus hojas confeccionar cestos, pantallas, canastos, sombreros, hasta llegar a su industrialización por el año 1960.

Después de recorrer alrededor de 12 km con este paisaje del palmar, llegamos a la **Capilla de San Pedro Viejo**, más conocida como San Pedrito, por el tamaño de la imagen. Fue construida en el año 1600 por don Pedro Luis de Cabrera, hijo del fundador de Córdoba, don Jerónimo Luis de Cabrera.



Antes de llegar a **San Pedro**, a nuestra izquierda, en una paraje que se llama “El Camarón”, vemos las instalaciones olvidadas de Fibrapalma Saci, lugar donde se industrializó la hoja de la palmera, dando trabajo a la gente de la zona. Se cuenta que participaban alrededor de 200 familias. Las hojas de la palmera se cortaban y las llevaban a la planta fabril, donde eran desmenuzadas mediante la acción de máquinas desfibradoras especiales. Tras el secado se procedía a enfardar una parte de la producción, mientras que el resto se destinaba a la producción de hilo vegetal, que ovillado era remitido a otro establecimiento en Buenos Aires, para ser mezclado con yute y convertirse, luego del debido proceso textil, en la suela de la alpargata.

San Pedro Norte es actualmente una de las poblaciones más importantes de la pedanía que lleva su nombre; históricamente fue un nudo

importante en el tránsito de animales que iban al Alto Perú, especialmente ganado mular. También de aquí partieron los animales que ayudaron a transportar soldados y pertrechos al general San Martín en el cruce de la Cordillera de Los Andes.

Prosiguiendo nuestro viaje, pasamos por **Caminiaga**, ya dentro del departamento Sobremonte, para luego de andar unos 20 km de camino sinuoso llegar al Cerro Colorado, que se encuentra en la unión de tres departamentos: Tulumba, Río Seco y Sobremonte.

El **Cerro Colorado**, como su nombre lo indica, de fuerte color rojo, está formado por arenisca de “edad Pérmica”. Al pie del cerro corre el río Los Tártagos.

El Cerro Colorado fue reconocido como Parque Arqueológico en 1958 y como Reserva Natural y Cultural en 1992. Unos 600 abrigos rocosos, en unas 3000 hectáreas, guardan los testimonios pictográficos indígenas; tienen alrededor de 1500 años de antigüedad.

Los artistas serían sanavirones y comechingones, que son los últimos grupos que habitaron las serranías antes de la llegada de los españoles. Posiblemente el arte pictográfico sea una creación más sanavirona que comechingona, pues por los testimonios, los sanavirones tenían mejores elementos culturales.

Blanco, rojo y negro fueron los colores más usados. El rojo, de origen mineral, era ocre de las serranías; el negro, también de origen mineral, la pirolusita, o provenía de materia orgánica: carbón; el blanco era óxido o sulfato de calcio, quizás de origen óseo. Las materias primas eran pulverizadas y mezcladas en morteros con grasa y amoníaco del ganado.

Los motivos de las pictografías corresponden a tres manifestaciones ideológicas principales: naturalistas, abstractas y simbólicas.

Los animales pintados son los que habitaban en la zona en esa época: llamas, guanacos, pumas, ciervos, cóndores, búhos, ñandúes, reptiles e insectos. Sin embargo, el cóndor, al igual que otros animales representados en las pictografías, como el yaguararé y el guanaco, ya no existen en la zona o están en vías de extinción.

Dada la presencia de imágenes del cóndor en algunos aleros, es de suponer que el cóndor tuvo algún significado religioso, como para otros pueblos de la América indígena.

Los cóndores del Cerro Colorado han sido representados con las alas desplegadas; la figura representa la característica posición de asoleado, en que el ave muestra sus largas plumas remeras.

Las escenas en que aparecen los europeos marcan el último jalón cronológico de las pinturas rupestres a mediados del siglo XVI.

Estas pinturas rupestres están consideradas como las más bellas demostraciones artísticas del período precolombino, constituyendo uno de los yacimientos arqueológicos más importantes del continente.

En las proximidades del Cerro Colorado se encuentra la casa, hoy museo, de don Atahualpa Yupanqui, en un paraje denominado “Agua Escondida”, bautizado así por el mismo don Ata, que eligió este sitio como su querencia, allá por el año 1940.



Continuamos nuestro itinerario, pasando por Santa Elena, donde tomamos la Ruta Nacional N° 9, que nos conduce hasta **San José de la Dormida**.

La región que hoy forma la pedanía San José de la Dormida inicia su historia antes de la llegada de los españoles, cuando se llamaba “Chipitin” (Hombre del Río).

Tenía ríos y montes importantes, albergaban y daban vida, estaba habitada por grupos aborígenes que dejaron numerosos vestigios de su convivencia armónica con el medio natural, con la Madre Tierra. Llegó la conquista española, dejaron de ser personas, empezaron a ser mano de obra, un número en las mercedes y encomiendas.

Las comunidades fueron transformándose en hitos hispánicos del Camino Real, paradores, postas... apareció así “La Dormida del Alto” en el Camino Real del Bajo, hasta que en 1857 se funda oficialmente San José de la Dormida, con ese nombre en homenaje a su patrono. Se traza un pueblo en damero, con una iglesia frente a la plaza principal. Hoy San José de la Dormida cuenta con 3272 habitantes según el censo del año 2001. Es el núcleo urbano, económico y político más importante del departamento Tulumba.

Ahora, tomamos la Ruta Provincial N° 16 y luego de transitar 25 kilómetros llegamos a **Villa Tulumba**. Las lomas que conforman el entorno de la villa tienen una edad geológica muy antigua, tal vez en el período Cámbrico una explosión volcánica comenzó a darles ese aspecto de rocas desmembradas.

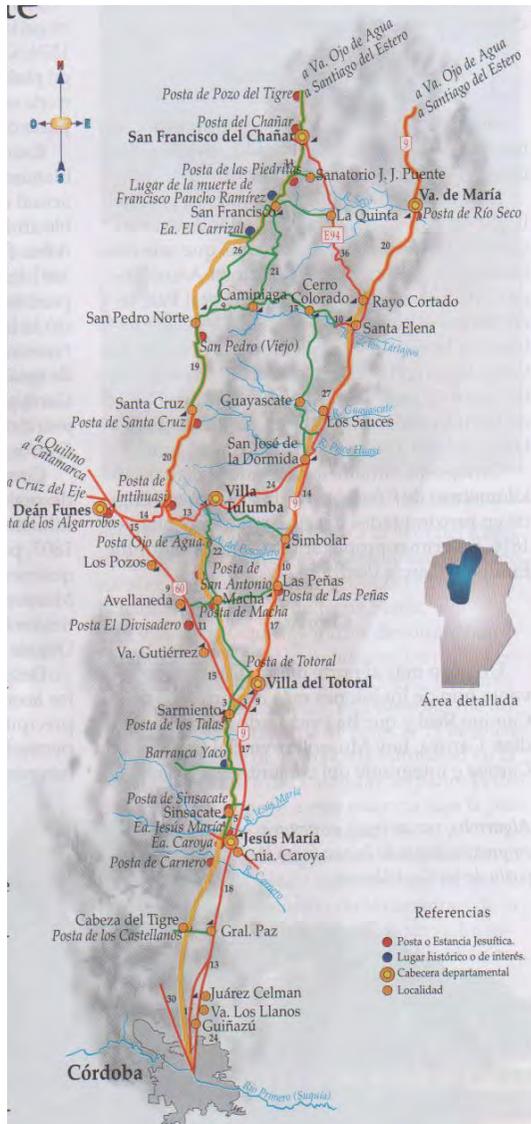
Su nombre, Tulumba, en voz quechua significaría “Pequeña Laguna” (“tul” o “utul”: pequeño, “umba”: laguna).

La población conserva su arquitectura colonial al igual que el trazado de sus pequeñas calles; se puede decir que es la síntesis de la historia del norte cordobés.

El nucleamiento urbano fue realizado bajo el gobierno del Marqués de Sobremonte en 1776. Existen registros de la compra realizada en 1626 por parte del capitán García de Vera y Mujica de las tierras de “Chipitín”, a las que poco después agregaría las de “Cuchihuasi”. El 3 de octubre de 1803 por Real Cédula de Carlos IV, la Corona la eleva a la categoría de Villa. Cuando el obispo Moscoso decidió levantar un nuevo altar en la catedral de Córdoba solicitando donaciones a todos los curatos, Tulumba fue la que

más oro y plata aportó. Como premio, el obispo le remitió el tabernáculo de madera tallada y policromada de estilo barroco; fue realizado por los aborígenes para la Compañía de Jesús.

En 1781 se casaba en la capilla de Tulumba don Guillermo Reynafé con doña Claudia H. Torres, de cuya unión nacieron cuatro varones y cinco mujeres. Los cuatro varones tuvieron relevancia política y militar. La trágica y controvertida muerte del general Juan Facundo Quiroga implicó a esta familia tulummana. El solar donde vivieron los Reynafé aún se encuentra frente a la antigua casa parroquial. Al lado de la iglesia se conservan las ruinas de la primitiva capilla construida a fines del siglo XVII. De esta tierra tulummana partieron, para servir a la patria, José Márquez, que formó parte del Regimiento de Granaderos a Caballo y perdió su vida en el combate de San Lorenzo el 3 de febrero de 1813; y el marino Héctor Flores, que perdió la vida en el hundimiento del crucero General Belgrano en la guerra de las Malvinas.



Anexo 2.

PREMIOS-DISTINCIONES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SOLIDARIA-2008

2008- Mención especial- Premio “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior-2008” del *Ministerio de Educación de la Nación*. Destinado al Programa de Extensión *IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales*. Implementándose a la fecha, y desde el 2004, en poblaciones rurales de Ischilín y Tulumba (Pcia. Cba.). Práctica 689 de la Convocatoria 2008. Preseleccionada entre 20 experiencias finalistas, obtuvo Mención especial.

Se entregó el Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior” 2008. Para conocer el detalle de los 20 premiados, clic aquí:

http://www.me.gov.ar/edusol/pp_2k8.html

<http://www.me.gov.ar/edusol/archivo.html#archivoppesup>

<http://www.me.gov.ar/edusol/archivoppedsup.html#pp2008>

DIVULGACIÓN DEL PROGRAMA

1. HOY LA UNIVERSIDAD-2009

Título: “Programa de educación rural IdentificArte | Incluyendo a las comunidades del norte cordobés”.

<http://www.hoylauniversidad.unc.edu.ar/2009/abril/programa-de-educacion-rural-identificarte>

(Menciona el programa y a la Escuela de Trabajo Social).

2. LA MAÑANA DE CÓRDOBA-2009

Título: “Utilizarán el sistema GPS para registrar y proteger los algarrobos centenarios de Córdoba”.

<http://www.lmcordoba.com.ar/2009/08/21/nota196949.html>

(Menciona el programa y a la Escuela de Trabajo Social).

3. DIARIO LA VOZ DEL INTERIOR, SECCIÓN A-SOCIEDAD, PÁG 12, 21/8/2009

Título: “Buscan preservar algarrobos centenarios en el norte cordobés”.

(Menciona el programa y a la Escuela de Trabajo Social).

4. PROGRAMA TELEVISIVO-Canal 10, SRT-UNC-Córdoba

“U-Diversidades” (2009).

Difusión del programa de extensión *IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales* implementándose desde el 2004, en poblaciones rurales de Ischilín y Tulumba (Provincia de Córdoba). Con Aval académico y financiamiento de la Escuela de Trabajo Social (UNC). Resolución N° 247/08 de la Dirección de la Escuela de Trabajo Social.

Aportes al debate sobre Educación Rural en la Provincia de Córdoba.

Grabado en DVD

Anexo 3

2009. CONSERVACIÓN DE ÁRBOLES CENTENARIOS

Informe del técnico de la Secretaría de Ambiente de la Provincia de Córdoba

“Técnicos del Área Forestal de la Secretaría de Ambiente visitaron las localidades de Los Cadillos, Isla de San Antonio y Agua Hedionda a los fines de brindar asesoramiento técnico sobre la conservación de árboles centenarios emplazados en la zona.

La visita se efectuó tras la solicitud enviada por alumnos de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, quienes llevan a cabo el proyecto “IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales”

Con la participación de pobladores de las tres localidades se identificaron cuatro algarrobos centenarios en la localidad de Agua Hedionda, uno de los cuales se encuentra dentro del predio de la institución educativa. En tanto, en Isla de San Antonio se recorrieron predios privados en los que se observan tres algarrobos añosos, uno de estos ubicado a la vera del camino público. En la localidad de Los Cadillos se pudieron apreciar tres ejemplares añosos de algarrobos, encontrándose todos sobre el camino.

La leña de algarrobo posee un gran valor comercial y su tala se vuelve incontrolable, lo que movilizó a los vecinos de las distintas localidades a solicitar se declare la intangibilidad de estos árboles centenarios. Otra razón es el desconocimiento de las tareas de poda y mantenimiento realizadas por gente contratada a cargo de los Consorcios Camineros.

Cabe destacar que el proyecto universitario consiste en contribuir a la finalización de los estudios primarios de adultos y de niños de la zona, quienes no cuentan con establecimiento educativo en las localidades mencionadas. La preparación de los chicos y grandes se realiza sábados de por medio y se lleva a cabo gracias a los alumnos universitarios, profesores y profesionales de diferentes ciencias que integran el proyecto”.



Anexo 4

2008-Propuesta Alternativa.

La Propuesta *Alternativa*, del *Proyecto Extensionista IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales* se presenta con carácter experimental para el año 2009, que una vez evaluado podría ser aplicado a otras áreas rurales. Fue elevado ante autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Expediente N° 301542018408),

Problemática: Adolescentes sin la escolaridad obligatoria, pues viven en zonas rurales alejadas desde 10 a 30 km del CBUR más cercano; sufren necesidades básicas insatisfechas, no poseen medio de transporte y la única institución en el medio es la escuela rural primaria, de la cual egresan uno o dos por año escolar.

Se solicita 1 (uno) Tutor Itinerante según la Resolución 237/2000, para integrar la Planta Funcional del CBUR de la localidad de San José de las Salinas, Dpto. Tulumba, con una carga horaria de 16 horas cátedra; docente que se designará por el Padrón de la Región Escolar VI de Nivel Primario, de las cuales desempeñará semanalmente con la siguiente distribución horaria:

4 horas en el CBUR de la localidad de San José de las Salinas, Pedanía San Pedro, Dpto. Tulumba.

4 horas en el paraje rural Los Cadillos, Pedanía Quilino, Dpto. Ischilín.

4 horas en Isla de San Antonio, Pedanía San Pedro, Dpto. Tulumba.

4 horas en Agua Hedionda, Pedanía San Pedro, Dpto. Tulumba.

En los parajes mencionados se agrupará a los alumnos/as en el local de la escuela primaria:

En Los Cadillos en el Centro Educativo “Mariano Balcarce”.

En Isla San Antonio en el Centro Educativo “Rubén Darío”.

En Agua Hedionda en el Centro Educativo “Leopoldo Lugones”.

Al Tutor Itinerante se le confeccionará un MAB por cada lugar físico de trabajo, con la bonificación por zona que tenga cada Institución Educativa.

Distancias de San José de las Salinas a Los Cadillos: 37 km; a Isla de San Antonio: 20 km; a Agua Hedionda: 12 km, por camino vecinal de tierra.

Las Funciones del Tutor Itinerante serán las contempladas en la Resolución del Ministerio de Educación N° 237/2000, Anexo I.

Los días que asista al CBUR deberá:

Trabajar conjuntamente con los profesores, para la planificación y organización de los contenidos pedagógicos a desarrollar en el año escolar.

Simultáneamente recibir de cada uno de los profesores capacitación en servicio.

Evaluar en forma conjunta con el profesor del área el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en este caso será en el mes de diciembre en la sede del CBUR.

Participar en la construcción del Proyecto Específico del CBUR aportando los conocimientos de las tres comunidades para su inclusión.

Los días que asista a los Centros Educativos Rurales en cada uno deberá:

Atender a todos los alumnos según el año que cursen.

Desarrollar los contenidos curriculares acordados con los profesores.

Registrar el proceso de cada uno de los alumnos en su correspondiente ficha de seguimiento.

Los alumnos seguirán con su Régimen de Alumnos Libres según el Decreto Ley 846-6-1963 y Ley 4891 -1966 Art. 116. El tutor deberá coordinar, articular y representar a los alumnos ante el CBUR.

Censo Proyectivo para el año 2009

Los Cadillos, 4 alumnos.

Isla de San Antonio, 10 alumnos.

Agua Hedionda, 5 alumnos.

La Propuesta *Alternativa* tiene su amparo legal en la Ley de Educación Nacional N° 26206, en el Capítulo X Educación Rural, Art. 49, Art. 50, Art. 51.

En el Art. 49 nos habla de que el Estado debe garantizar el “... cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales...”.

Art. 50. Dentro de los Objetivos de la Educación Rural, se plantean las propuestas pedagógicas flexibles, permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

El Art. 51 trata de las medidas necesarias destinadas a los servicios educativos al medio rural para que alcancen niveles de calidad. En nuestro caso sería el de adecuar el contrato laboral de la figura del Tutor Itinerante.

Esta propuesta, por el momento, es un paliativo para la inclusión al sistema educativo de estos adolescentes que habitan el espacio rural de nuestro norte y se hicieron visibles por el trabajo de los alumnos extensionistas.

Anexo 5

2010

Propuesta de Creación de Unidades Educativas Rurales Itinerantes para la Provincia de Córdoba.

Esta Propuesta se presentó en la Consulta Popular para el Proyecto de Modificación de la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, en el Año 2010, ante: la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, y la Comisión de Educación de la Unicameral.

Aportes para la creación de Unidades Educativas Rurales Itinerantes

Problema.

Niños y niñas habitantes de los parajes rurales, zonas inhóspitas del Norte de la provincia de Córdoba, que finalizado el ciclo de Educación Primaria (Sexto Grado) no tienen posibilidades de continuar el trayecto educativo obligatorio establecido en la Ley de Educación Nacional 26.206.

La *escuela rural*, con la aplicación de la Ley N° 8525, vio limitada su autonomía y su capacidad de administrar bienes y servicios culturales, perdió su capacidad de acreditar la finalización de un ciclo que pasó a la órbita del *Ciclo Básico Unificado* y aquí comenzó el camino *de exclusión de los niños campesinos* del sistema educativo en la provincia de Córdoba, especialmente en las zonas más vulnerables, como es el sector rural de los departamentos del norte y noroeste provincial.

Muchos de estos adolescentes, todos egresados de la *escuela rural* desde el año 1995 no continuaron estudiando, la oferta educativa estaba lejos de sus hogares, inaccesible, por lo que sostenemos que:

no fracasaron,

no desertaron,

no repitieron.

No fueron ni tan siquiera un número en las estadísticas educativas.

Un grupo de estos jóvenes, residentes en el departamento Tulumba,

fueron visibilizados por el *Proyecto de Extensión: "Identific-Arte Defendiendo derechos de aprender, preservando identidades culturales"* de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, en el año 2005.

CONSIDERANDO

- Que la educación es un derecho social, fundamental, y promotor de otros derechos
- Que la educación como derecho social es uno de los factores claves para desarrollar estrategias que permitan que el progreso del país, este sustentado en un modelo en el cual el objetivo principal del crecimiento económico sea la Justicia Social
- Que una educación de calidad para toda la población, permitiría alcanzar los objetivos de: justicia social, crecimiento económico, y ciudadanía democrática, objetivos que guían la construcción del desarrollo sustentable.
- Que la actual organización y la prevista en el anteproyecto de la nueva ley provincial de la distribución del servicio escolar cerciora los derechos a la educación de los adolescentes de las lejanas zonas rurales.
- Que cada comunidad rural capitaliza en el tiempo “bienes culturales” deseables de ser preservados, utilizados, enriquecidos, y transmitidos de generación en generación, en ello está implícito el hecho educativo que garantiza la preservación de la cultura.
- Que la juventud representa tiempos de formación y transformación en cada individuo **tiempos** de tentativas y de búsquedas de vocaciones y aprendizajes múltiples La tarea de enseñanza aprendizaje actualiza como ninguna otra el hecho irrenunciable de que el **tiempo** es lo único no renovable por lo tanto se concibe el **tiempo** como presente y espacio de acción por ello la educación para estos campesinos debe llegar en **tiempo** presente
- Que atendiendo al diagnostico situacional de nuestras zonas

rurales, especialmente las ubicadas al norte ,noroeste de la provincia de Córdoba ;

- Que dentro de la modalidad rural, esta Unidad Educativa Rural Itinerante, permitirá dar respuesta educativa contextualizada garantizando la igualdad en el **Derecho a la Educación**
- Que la libertad, la justicia, y la paz, en el mundo, tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, y creyendo esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, hemos encontrado en algunas disposiciones y normas los fundamentos que sustentan el Proyecto Educativo Rural

Fundamentación de derecho

La Declaración de Derechos Humanos

Artículo 26 dice: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la educación elemental y fundamental .La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los meritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.....”

Constitución Nacional

Artículo 14, dice: “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos (...) De enseñar y aprender...”

Constitución de la Provincia de Córdoba

Artículo 6, dice: “la finalidad de la educación es la formación integral armoniosa y permanente de la persona con la participación reflexiva y crítica del educando...”

Artículo 19, dice: “Todas las personas en la Provincia gozan de los siguientes derechos a aprender y enseñar...”

Artículo 60, dice: “(...)la cultura y la educación constituyen funciones sociales, cimientan la identidad y unidad nacional...”

Artículo 62, dice: “La Política Educativa provincial se ajusta a los siguientes principios y lineamientos : inc 2 “Garantizar el derecho de enseñar y aprender..”

Inc 6: “Promover el acceso de los habitantes según su vocación capacidad y merito, a los más altos niveles de formación investigación y creación...”

Inc 7: “Generar y promover medios diversos para la educación permanente...”

La Ley de Educación Nacional Nª 26.206

Capítulo IV- Educación Secundaria

Artículo 29: La Educación Secundaria es obligatoria.

Artículo 30: La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los y las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo, y para la continuación de estudios.

Capítulo X - Educación Rural

Artículo 50: Son objetivos de la Educación Rural

Inc a “.Garantizar el acceso a los saberes....a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el **vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales...**”

Inc b “Promover diseños institucionales que permita a los/las alumnos/as **mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local...**”

Inc c “Permitir modelos de organización escolar **adecuados a cada**

contexto, tales como...escuela itinerantes u otras que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar...”

Capítulo IX - Educación permanente de Jóvenes y Adultos

Artículo 46: “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley...”

Artículo 47: “los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos (...) se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo (...)”

Artículo 48: “La organización Curricular...responderá a los siguientes objetivos y criterios:

Inc a, “Brindar una formación básica ...atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.”

Inc i, “Desarrollar acciones **educativas presenciales** y /o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas...”

La Ley General de Educación Provincial N° 9870

Capítulo I Principios Generales y Fines

Artículo 1: Fundamentos “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el estado...”.....

Artículo 3: Principios Generales

“...La educación es función principal obligatoria y permanente para el Estado provincial...”

“...Todos los habitantes de la Provincia tienen derecho a la educación...”

“...Es responsabilidad del Estado garantizar el ejercicio de este derecho

en igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo...”

“...Todos los habitantes de la Provincia tienen así mismo, derecho a acceder a los más altos niveles formación...”

“...El Estado garantiza el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio provincial”

Capítulo II Derecho a la Educación

Artículo 5, Derecho a la educación .Garantías.

“...El Estado garantiza la igualdad de oportunidades y posibilidades ofreciendo en la prestación de los servicios públicos de gestión estatal y privada reconocidos, condiciones equitativas, para el acceso permanencia y promoción de alumnos. A fin de cumplir con esta responsabilidad sostendrá el sistema educativo en todo el territorio provincial...”

Artículo 6 Generalización del ejercicio del Derecho a la Educación

“...El Estado impulsará la generalización del ejercicio del derecho a la educación entre los sectores menos favorecidos de la sociedad, rurales y urbanos, instrumentado a tal efecto políticas especiales...”

Capítulo III Estructura del Sistema Educativo

Artículo 26: Educación Obligatoria

“...La obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cuatro años hasta la finalización del Nivel de Educación Secundaria...”

Artículo 37: “...La educación secundaria es obligatoria constituye una unidad pedagógica y organizativa y está destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido el nivel de Educación Primaria ...”

Artículo 58: “...Educación Rural es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales...”

La Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061

Artículo 15

“...Derecho a la Educación: las niñas, niños, adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita... respetando su identidad cultural y lengua de origen...fortaleciendo los valores de solidaridad respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente...”

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, también conocidos como Objetivos del Milenio (ODM) son ocho propósitos de Desarrollo Humano, fijados en el año 2000, que los 189 países miembros de las Naciones Unidas acordaron para el año 2015.

Estos Objetivos reflejan la factibilidad a partir de los recursos tecnológicos y de conocimientos que la humanidad dispone, de reducir la pobreza extrema, y el hambre, así como mejorar la cobertura, calidad y equidad en la educación y la salud, realizándolo con políticas de desarrollo sostenible y promoviendo valores de equidad y solidaridad de género, generacional y territorial.

Objetivo 2: Alcanzar la Educación Básica Universal

Meta 3: Asegurar que en el año 2010, todos los niños y adolescentes puedan completar los tres niveles de educación básica (10 años de educación)

Meta 4: Asegurar que en el año 2015, todos los niños y adolescentes puedan completar todos los niveles de educación (3 Niveles de EGB y polimodal)

Finalmente, en Octubre del 2003, ante la presentación de los Objetivos que deberíamos alcanzar en el año 2015, el entonces **presidente Dr Nestor Kirchner** expresó:

“estos objetivos y metas deben ser no solo de este gobierno. Deben ser

apropiados como aspiración por todos los gobiernos provinciales y municipales, por sus empresas y trabajadores, por su juventud y su infancia, por las organizaciones sociales y por todos los argentinos y argentinas que legítimamente quieran vivir en un país mejor y más justo. Para alcanzarlos todos debemos aportar.”

Solicitamos, por todo lo expresado, a la Legislatura de Córdoba la creación de Unidades Educativas Rurales Itinerantes

ANTEPROYECTO DE LEY: CREACIÓN DE UNIDADES EDUCATIVAS RURALES ITINERANTES PARA LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Artículo 1º

Institúyase el Servicio de Unidades Educativas Rurales Itinerantes, a cuyo fin el Poder Ejecutivo Provincial, a través del Ministerio de Educación, las creará y gestionará para atender las demandas educativas, de *nivel secundario*, de los jóvenes y adolescentes que habitan las zonas rurales de nuestra provincia, especialmente los comprendidos en las Regiones Escolares de Nivel Primario VI y VII. (Departamentos del Norte y Noroeste provincial)

Artículo 2º - Objetivos.

El objetivo principal es

- Proporcionar a los jóvenes y adolescentes campesinos , en su lugar y como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones una educación configurada en torno a los valores éticos que les permita desenvolverse en la sociedad practicando el pluralismo libre de toda discriminación, comprometidos con la exigencia de la participación comunitaria, motivados por la solidaridad hacia sus semejantes, preparados para el ejercicio de la vida democrática, en la aceptación y práctica de los Derechos Humanos y la diversidad cultural

Objetivos específicos

- Organizar prácticas de desarrollo endógeno, ligadas a la preservación del medio ambiente, y la economía familiar.

- Contribuir a elevar la calidad de vida de las familias, a través de la educación y el trabajo, reconociendo las singularidades de cada espacio.
- Crear espacios extracurriculares promoviendo la participación de todos los miembros de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas a las distintas manifestaciones artísticas y deportivas favoreciendo la integración social.
- Adecuar los lineamientos curriculares, con la participación de los alumnos y sus familiares atendiendo las problemáticas locales, rescatando la identidad cultural de cada comunidad.
- Arraigar a los jóvenes y adolescentes a su terruño, evitando que emigren.

Artículo 3 - Conformación.

Las *Unidades Educativas Rurales Itinerantes* estarán conformadas cada una por: un/a Coordinador/ra y cuatro Profesores/ras de áreas. La designación de este equipo docente se registrará según los estatutos para el personal docente del Nivel Secundario Modalidad Rural

El cargo de Coordinador Pedagógico-Comunitario será desempeñado por un Licenciado/a en Trabajo Social, que acredite título docente y experiencia en áreas rurales.

Las funciones del coordinador/ra serán:

Diagnóstico de la comunidad previo a la instalación de la Unidad

Promover la participación de las familias.

Articular con otras instituciones de la región

Coordinar acciones para potenciar los recursos disponibles

Vincular la Unidad con el mundo de la producción y el trabajo y otros organismos públicos y o privados tanto del orden cultural, gremial y tecnológico

Orientar a los adolescentes alumnos en los procesos de búsqueda vocacional y en la construcción de ciudadanía .

Operacionalizar las distintas políticas públicas para atender integralmente las necesidades de la comunidad educativa donde la Unidad este trabajando.

Los profesores deberán acreditar además del título habilitante de conocimientos específicos referidos al ámbito rural.

Artículo 4

Cada Unidad Educativa Rural Itinerante se dará un modelo de organización, participativo y flexible, atendiendo las características de cada comunidad donde desarrollará sus actividades

Proyectará sus actividades pedagógicas y prácticas: coordinando necesidades comunitarias con la currícula del nivel, tendiendo al desarrollo endógeno, sustentable, respetando las identidades culturales, y reafirmando así para los campesinos una educación que respete las particularidades propias de su contexto y la igualdad en los aprendizajes.

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje se realizarán en distintos espacios una individual de cada alumno/a en el predio familiar, y otra comunitaria tendiendo a la organización de cooperativas de trabajo, vinculando según la producción con los circuitos comerciales regionales

Artículo 5

Cada Unidad Educativa Rural Itinerante atenderá dos comunidades escolares, con alternancia de permanencia quincenal en cada comunidad, apoyando sus actividades, con módulos que deberán construir los docentes conjuntamente con la comunidad educativa.

Artículo 6

Servicios la Unidad Educativa Rural Itinerante brindará el servicio en parajes rurales que cuenten con adolescentes y jóvenes que hayan cumplido el nivel de Educación Primaria. Serán definidos en lo orgánico –funcional conforme a las pautas que por vía reglamentaria establecerá la autoridad competente. Gozarán de autonomía pedagógica y administrativa necesarias a los fines y objetivos que motivaren su creación.

Artículo 7

Movilidad: cada Unidad Educativa Rural Itinerante, contará con un vehículo para el transporte de los profesionales integrantes de la Unidad Educativa.

Artículo 8

Espacio físico: La Unidad Educativa Rural Itinerante compartirá el edificio público de la escuela rural de la comunidad como así también su equipamiento didáctico.

Artículo 9

La supervisión de las Unidades Educativas Rurales Itinerantes, estará a cargo de la Dirección General de Educación Media, a través de la Inspección competente.

Anexo 6

2011 – PROPUESTA

Educación Rural Secundaria a Distancia (Propuesta de creación de Unidades Educativas Rurales Itinerantes desde la Universidad Nacional de Córdoba).

Problema

Niños y niñas habitantes de los parajes rurales, “zonas inhóspitas” del norte de la provincia de Córdoba, finalizado el ciclo de educación primaria (sexto grado) no tienen posibilidades de continuar el trayecto obligatorio correspondiente a la educación secundaria.

Propuesta de creación de las Unidades Educativas Rurales Itinerantes desde al ámbito universitario

Considerando:

QUE la universidad, como institución rectora de los valores sustanciales de la sociedad y el pueblo a que pertenece, tiene por fines:

La educación plena de la persona humana.

La formación personal y técnica, la promoción de la investigación científica, el elevado y libre desarrollo de la cultura y la efectiva integración del hombre en su comunidad dentro de un régimen de autonomía y de convivencia democrática entre profesores, estudiantes y graduados.

La difusión del saber superior entre todas las capas de la población mediante adecuados programas de extensión cultural²⁸.

Promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las

²⁸ En el año 2009, la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA creó una Escuela de Educación Media con especialización en producción agropecuaria y agroalimentaria, con sede en la misma Facultad. La escuela dependerá de la Facultad hasta que egrese la primera promoción, luego dependerá del Rectorado, como los otros colegios universitarios.

soluciones de los mismos.

Proyectar su atención permanente sobre los grandes problemas y necesidades de la vida nacional, colaborando desinteresadamente en su esclarecimiento y solución.

QUE, la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521, en el capítulo 2 “De la Autonomía, su alcance y sus garantías”.

Artículo 29

“Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

Inc. g Impartir enseñanza, con fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, en los niveles preuniversitarios...”.

QUE desde la implementación del nuevo Sistema Educativo, los adolescentes que terminan el sexto grado en estas zonas inhóspitas fueron sistemáticamente olvidados, excluidos del Sistema Educativo Formal Provincial.

QUE la actual organización y la prevista en la nueva ley de educación provincial N° 9870 en la distribución del servicio escolar cerciora los derechos a la educación de los y las adolescentes de las zona inhóspitas.

QUE en el actual sistema se encuentran dificultades para el nombramiento de docentes en las distintas áreas, supliendo el déficit con la designación de agentes con título supletorio.

QUE fue y es la Comunidad Universitaria la que hizo visible y atendió las distintas problemáticas del norte y noroeste provincial, como salud, tenencia de tierra, agua, educación.

QUE son estudiantes y egresados universitarios los que demostraron sensibilidad y responsabilidad ante las demandas.

QUE son egresados universitarios los que “les pusieron voz a los reclamos, los que juntaron y escucharon a los campesinos”, los que echaron las bases para el Movimiento Campesino Cordobés.

QUE desde la universidad, los que conocemos desde hace años esta problemática de exclusión de los adolescentes tenemos la obligación ética,

y en ejercicio de un democracia participativa, el deber de denunciar y proponer otra alternativa educativa, para así aportar a la construcción de un país más justo en lo que respecta a la “distribución de saberes”.

QUE un grupo de estos jóvenes excluidos, residentes en el departamento Tulumba fueron visibilizados por el proyecto de extensión *IdentificArte: defendiendo el derecho a la educación promoviendo las identidades culturales*, de la Escuela de Trabajo Social.

Unidades Educativas Rurales Itinerantes

Objetivo general:

- Proporcionar a los jóvenes y adolescentes campesinos, en su lugar de residencia, una educación secundaria tendiendo a una formación integral como personas, sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, promoviendo el desarrollo de todas sus dimensiones a través de una educación configurada en torno a los valores éticos que les permita desenvolverse en la sociedad practicando el pluralismo, libres de toda discriminación, comprometidos con la exigencia de la participación comunitaria, motivados por la solidaridad hacia sus semejantes, preparados para el ejercicio de la vida democrática, en la aceptación y práctica de los Derechos Humanos y la diversidad cultural.

Objetivos específicos

- Organizar prácticas de desarrollo endógeno, ligadas a la preservación del medio ambiente y la economía familiar.
- Contribuir a elevar la calidad de vida de las familias, a través de la educación y el trabajo, reconociendo las singularidades de cada espacio.
- Crear espacios extracurriculares promoviendo la participación de todos los miembros de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas a las distintas manifestaciones artísticas y deportivas favoreciendo la integración social.
- Adecuar los lineamientos curriculares, con la participación de

los alumnos y sus familiares atendiendo las problemáticas locales, rescatando la identidad cultural de cada comunidad.

- Arraigar a los jóvenes y adolescentes a su terruño, evitando que emigren.

Organización:

Cada Unidad Educativa Rural Itinerante estará conformada por cinco miembros: un coordinador/ra y cuatro profesionales de áreas:

Ingeniero Agrónomo

Biólogo

Licenciado en Letras

Licenciado en Historia

El cargo de coordinador será en todas las unidades ejercido por un Licenciado/a en Trabajo Social.

Para la selección de los profesionales se convocaría a participar a todos los egresados de la UNC, interesados en la temática, dando prioridad a los que ya se encuentren trabajando en la zona rural.

Como proyecto piloto deberían conformarse tres unidades:

Una para las comunidades campesinas del oeste, otra para el norte y una tercera en el este, atendiendo a la cantidad de jóvenes que se tienen registrados como excluidos del sistema.

Los profesores de áreas que conforman cada una de las unidades educativas deberán rotar en las distintas unidades según las necesidades de las comunidades. Por ejemplo, no es lo mismo una comunidad campesina de Copacabana, departamento Ischilín, donde trabajan la palma caranday, que una comunidad instalada en los bañados del río Dulce o que otra de la zona bajo riego de Cruz del Eje, dedicada a la horticultura.

El cargo de Coordinador Pedagógico-Comunitario será desempeñado por un Licenciado/a en Trabajo Social, que acredite antecedentes docentes.

Las funciones del coordinador/ra serán:

Diagnóstico de la comunidad previo a la instalación de la unidad.

Promover la participación de las familias.

Articular con otras instituciones de la región.

Coordinar acciones para potenciar los recursos disponibles.

Vincular la unidad con el mundo de la producción y el trabajo y otros organismos públicos y/o privados, tanto del orden cultural y gremial como del tecnológico.

Orientar a los adolescentes alumnos en los procesos de búsqueda vocacional y en la construcción de ciudadanía.

Operacionalizar las distintas políticas públicas para atender integralmente las necesidades de la comunidad educativa donde la unidad esté trabajando.

En cada Unidad Educativa Rural Itinerante se dará un modelo de organización, participativo, flexible, atendiendo a las características de cada comunidad donde desarrollará sus actividades.

Proyectará sus actividades pedagógicas prácticas coordinando necesidades comunitarias.

La currícula

Se construirá con la participación de todos los profesionales que conforman cada una de las unidades y las familias de los futuros alumnos, con la dirección de contenidistas, atendiendo lo previsto en las normativas legales para la educación secundaria, dirigida a un sujeto social real, los jóvenes campesinos del norte cordobés. Se buscará

Habilitar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios.

Implementar procesos de orientación educacional que contribuyan a las elecciones vocacionales, vinculando a los alumnos con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

La dignificación del trabajo manual integrándolo en los procesos

productivos con el trabajo intelectual, contribuyendo a la capacitación laboral y a la promoción cultural de la población rural.

El rescate y fomento de los valores y expresiones culturales de las comunidades rurales.

El estímulo a la participación y formación de organizaciones sociales representativas.

Promover y desarrollar la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo sustentable, orientado por criterios de equidad y justicia social.

Brindar una formación básica atendiendo a las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.

Tendiendo al desarrollo endógeno, sustentable, respetando las identidades culturales, y reafirmando así, para los campesinos, una educación que respete las particularidades propias de su contexto y la igualdad en los aprendizajes.

Recursos:

Materiales: ámbito físico

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje se realizarán en distintos espacios: uno individual, de cada alumno/a en el predio familiar; y otro comunitario, tendiendo a la organización de cooperativas de trabajo, vinculando, según la producción, con los circuitos comerciales regionales.

Se ocupará el espacio público de la Escuela Rural.

Económicos

Para cada Unidad Educativa Rural Itinerante será necesario disponer de:

Un cargo de Profesor con Dedicación Semiexclusiva para Coordinador/ra.

Cuatro cargos de Profesores con Dedicación Simple.

Tiempo

La modalidad del cursado será a distancia, con presencia una vez a la

semana para tutoría. Dicho encuentro se daría los días sábado en horario extendido de 8 a 18 h, de marzo a diciembre.

Bibliografía

- Agnew, J. (2007). “Una alternativa teórica acerca del lugar y de la política”. Extracto Cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria. Universidad Nacional de Córdoba.
- Aguirre, R. (2005). “Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas”. En *Políticas hacia las familias, protección e inclusión social*. Chile. Informe de la División de Desarrollo Social de la Cepal.
- Aisenson, D. y Equipo de Inv. en Psicología de la Orientación (2002). *Después de la Escuela. Transición, Construcción de proyectos, Trayectorias e Identidad de los jóvenes*. Bs. As.: Eudeba.
- Anderson (1993). *Comunidades imaginadas*. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo. México: F.C. E.
- Arendt H. (1996). “La crisis en la educación”. En *Entre el Pasado y el Futuro*, (trad. A. Poljak). Barcelona: Península.
- Bleichmar, S. (2005). “Modos de concebir al Otro”. *Revista Monitor*, p. 34.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*, volumen 1, Madrid: Trotta.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción*. Laia.
- Boff, L. (2000). *La dignidad de la Tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2003, 1º de agosto). “El ‘ethos’ que se responsabiliza”. *Artículos periodísticos online (S/D)*.

- Boff, L. (2004, 26 de noviembre). “El otro lo es todo”. *Artículos periodísticos online (S/D)*.
- Boff, L. (2009). *Conversaciones*. Brasil: Forum Social Mundial.
- Bompadre, M. J.; Tomé, M.; Zidarich, M. (2011). Educación intercultural. Propuestas para el debate. Cuadernos de discusión. Córdoba: Instituto de Culturas Aborígenes.
- Boudon, R. y Bourricaud, F. (1990). *Diccionario Crítico de Sociología*. Buenos Aires: Edicial.
- Casullo, M. M. (1994). “Génesis y consolidación del proyecto de vida”. En Casullo, M. M. et ál. *Proyecto de vida y decisión vocacional* (pp.13-29). Bs. As.: Paidós.
- Cepal (1999-2000). Panorama Social de América Latina-*Informe Anual*. Chile, 2000. Naciones Unidas.
- Coscarelli, M. y Picco, S. (2006). “Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: aportes para la reflexión”. *Revista Escenarios*, nº 11, Año 6. La Plata: Espacio.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Bs. As.: Paidós. Serie Educación.
- Cyrulnik, B. y Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana* (p. 34). Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Contreras Domingo, José. (2009). Prólogo del libro *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-11). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Dabas, E. (1993). *Redes sociales, familias y escuela*. Bs. As.: Paidós.
- Derrida, J. (2000). *De la hospitalidad* (p. 31). Bs. As.: Ediciones de la Flor.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2004). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós. Tramas Sociales.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). “En busca de otras formas de cuidado”. *Revista Monitor*, nº4, 5ª Época, p. 30.
- Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior” (2008) (pp. 71-73), Ministerio de Educación de la Nación. 1ª edición: septiembre de 2009, Buenos

Aires.

- Forster, R. (2009). “Los rostros de la alteridad”. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 97-120). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Freire, P (1999) *La naturaleza política de la educación*. Edic. Paidós. Bs.As.
- Freire, P. (2003). *El grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gattino, Lanza Castelli y equipo (2007). “Adolescentes, sus cuidados y sus cuidadores: una ética orientada hacia el futuro”. En *Ciudadanía, Democracia y Ética pública* (pp. 199-204). Río Cuarto: Ediciones del Icala.
- Gattino, S.; Lanza Castelli, G. y equipo de investigación (2007). “Adolescentes, sus cuidados y sus cuidadores: una ética orientada hacia el futuro”. En D. Michelini (comp.) *Ciudadanía, Democracia y Ética pública* (pp. 199-204). Río Cuarto: Ediciones del Icala.
- Gattino, S. (2009). “Ecología del cuidado, prácticas intersticiales y responsabilidades públicas: el arte de crear dignidad humana”. En J. Wester, E. Romero, D. Michelini y Zavala Editores. *Dignidad del hombre y dignidad de los pueblos en un mundo global* (pp. 225-230). Río Cuarto: Ediciones del Icala.
- Gattino, S. (2009). “Éticas y estéticas discursivas en torno a cuidados, responsabilidades públicas y derechos de niñas, niños y adolescentes”. *Revista La Fuente*, año XII, n° 41, p. 21. Córdoba.
- Gattino, S. (2010). “Cuidados, solidaridad para con la naturaleza y en las relaciones sociales: política, estrategia, arte y apuesta”. En Actas de las Jornadas de Filosofía del NOA -“*Habitar la Tierra- La filosofía y el cuidado de la naturaleza*”. Organiza: Fac. de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Resolución F. H. N° 540/10. Resolución Rectoral N° 0205/10.

- Gattino, S.; Guevara, L. E.; Isoglio, R; Lanza Castelli, G.; Lungo, T.; Perticarari, M. (2011). *Cuadernos de trabajo serie investigación n° 2 “¿Qué significa cuidar? Actores, discursos, sentidos y voces en torno a los adolescentes: reflexiones de diversos trabajos de campo (1ª edición)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gattino Silvia (comp.), Milesi, Cocha, Ruiui, Chacarelli, Boito, Espoz (2013). “Cuidar y ser cuidado en nuestra cultura”. *Erasmus, Revista para el diálogo intercultural*, año XV, n° 2. Río Cuarto: Ediciones del Icala.
- Iglesia, L. (1973). *Pedagogía Creadora*. Tomo Segundo. Ediciones Bach.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad, Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Introd. de Andrés Sánchez Pascual. Barcelona: Herder.
- Lanza Castelli, G. (2004). “Acerca de la crítica de Hans Jonas al concepto de «utopía»”. En *La misión de los pensadores y de los filósofos hoy desde nuestra América*. Tomo X. Córdoba: Colección Perspectivas.
- Lanza Castelli, G. (2006). “Controversias acerca de la fundamentación del pensamiento utópico”. En Michellini y otros (editores). *Responsabilidad – Solidaridad*. Río Cuarto: Ediciones del Icala.
- Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En Carlos Skliar-Jorge Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp.13-44). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- La Serna, Carlos. Artículo “Reforma y Democracia: el caso del estado de la provincia de Córdoba en el período1995/1997”. *Revista Administración Pública y Sociedad* n° 14 /2001. Universidad Nacional de Córdoba.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro* (p. 49) México: Taurus.
- Levinas (2001). *Totalidad e infinito* (p. 226). Madrid: Sígueme.
- Matus, Teresa (2003). *Formación académica en Trabajo Social. Una apuesta política para pensar la profesión* (p. 20) Bs. As.: Espacio.

- Mèlich, J. C. (2009). “Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)”. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 79-95). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Michelini Dorando, J. (2002). *Globalización, Interculturalidad y Exclusión. Ensayos Ético-Políticos*. Río Cuarto: Ediciones del Icala.
- Michelini Dorando, J. (2007). “Bien común y ética pública. Alcances y límites del concepto tradicional del bien común”. *Revista Tópicos n° 15*. Santa Fe.
- Morin, E. (1996). “Epistemología de la Complejidad en Schnitman”, Dora (comp.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (p. 421) Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Najmanovich, D. (2001). “Pensar la Subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia”. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. Año 6, n° 14*. Venezuela. Editada por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Zulia.
- Ogbu, J. (1993). “Etnografía Escolar. Una aproximación a nivel múltiple”. En García Castaño y Díaz Rada (comp.) *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Otero, M. “Fracaso escolar, Repetición y sobreedad. El castigo del noroeste”. *La Voz del Interior*, sección Sociedad, 27 de julio de 2008. Córdoba.
- Pautassi, L. (2007). “Nuevos desafíos para el abordaje del cuidado desde el enfoque de derechos”. En: *El cuidado como cuestión social desde el enfoque de derechos. Serie Mujer y Desarrollo*, n° 87. Chile: Cepal.
- Pautassi, L. (2009). *De eso no se habla: el cuidado en la agenda pública. Estudio de opinión sobre la organización del cuidado*. Buenos Aires: ELA (Equipo Latinoamericano de Justicia y Género).
- Pérez, L. (2002). “Escuchar dentro de sí”. En Carlos Skliar y

- Jorge Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45-77). Bs. As.: Homo Sapiens.
- Perez Díaz, V. (1966). *Estructura social del campo y éxodo rural*. Madrid: Tecnos, Colección de Cs. Sociales.
 - Puiggrós, A. (1995) *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Bs. As.: Ariel.
 - Reguillo Cruz, R. (2000). “La clandestina centralidad de la vida cotidiana”. En Lindon A. (coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Anthropos. Barcelona. En Apunte de cátedra 2005 ficha de cátedra: Psicología Social. Universidad Nacional de Córdoba.
 - Reguillo Cruz, R. (2006). *Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
 - Rockwel, E. (1980). *Antropología y participación. Problemas del concepto de Cultura*. México: DIE.
 - Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural* (p. 257) Barcelona: Herder.
 - Solari, A. (1968). *Sociología Rural Latinoamericana*. Bs. As.: Paidós.
 - Tapia, M. I. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones juveniles*. Bs. As.: Ciudad Nueva.
 - Torcuato, S. Di Tella, Hugo Chumbita /Susana Gamba / Paz Gajardo Saic / Ariel; Emecé Editores.
 - Torrado, S. (1998). *Familia y diferenciación social. Cuestiones de método*. Bs As. Eudeba.
 - Vidart, D. (1960). *Sociología Rural*. Tomo I, cap. VII y VIII. Barcelona: Salvat.
 - Von Glasersfeld, E. (1996). “La construcción del conocimiento”. En Schnitman, Dora (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 15-128). Buenos Aires: Paidós.

Documentos electrónicos

- Arriagada, I. (2009). *La crisis de cuidado y la protección social: género, generaciones y familia en la encrucijada*. Documento Síntesis de los intercambios y debates del Foro realizado entre el 29 de junio y el 6 de julio de 2009 [en línea]. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social. En <http://sws.eclac.cl/wb/default.asp?boardid=agenda_social_2009&style=WebBoard>.
- Borneman, J. (1996). *Cuidar y ser cuidado: el desplazamiento del matrimonio, el parentesco, el género y la sexualidad* [en línea]. En: <<http://www.unesco.org/issj/rics154/bornemanspa.html>>.
- Gattino, Silvia y equipo de investigación et ál. (2010). “Organización social de los cuidados de niñas/os y adolescentes: una cuestión de responsabilidades públicas y ética ciudadana”. Publicada en libro de ponencias, COMISIÓN 1. A. Familias. *Segundo Congreso Latinoamericano de Niñez, Adolescencia y Familia* de la Asociación de Magistrados y Funcionarios Judiciales de la Pcia. Córdoba, y la asociación latinoamericana de Magistrado, Funcionarios, profesionales y operadores de Niñez, Adolescencia y Familia, en Córdoba. 10, 11 y 12 noviembre de 2010, sitio web: <www.alatinoamericana-naf.com>.
- Gherardi, N. (2009). “El acceso al cuidado desde un enfoque de derechos: nuevos escenarios, nuevos actores” [en línea]. Recuperado de <www.ela.org.ar>.
- Kliksberg, B. (2005, 30 de abril). “Educación en el campo, una cuestión crucial”. En *La Nación*. En <<http://www.lanacion.com.ar/700321>>.
- Najmanovich, D. (2012). *Configurazoom-Los enfoques de la complejidad* [en línea]. En <<http://www.denisajmanovich.com.ar>>.
- Najmanovich, D. (2012). *La construcción colectiva de la experiencia I. El mito de la objetividad* [en línea]. En <<http://www.denisajmanovich.com.ar>>.
- Najmanovich, D. (2012). *La subjetividad en la era de la red. El vivir humano entre lo singular y lo común* (Seminario on line). Clase 1 del módulo 1: *Las concepciones heredadas: la ética-estética*

de la disociación [en línea]. En <www.educampogrupal.com.ar>.

- Toro, B. y Boff, L. (2009). *Saber cuidar: el nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación* [en línea]. Bogotá y Petrópolis. En <http://seminarioelcuidado.net/?page_id=310>.

Otras fuentes consultadas

- Dolce Gabriela, Vila Verónica (2009) “*El proyecto de vida en jóvenes rurales. Una construcción subjetiva*”. Tesis de grado para obtener el título de Lic. en Psicología- Fac Psicología-UNC
- Lungo de Rivero, T. y Gattino, S. (2004). “Educación en el Área Rural”, Ponencia en el III Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural. *Antropología y Ruralidad: un reencuentro*. Organizado por Nadar (Núcleo Argentino de Antropología Rural). Tilcara, Jujuy, Argentina.
- Gattino, S. y Lungo, T. (2008). “¿Quién ayuda a quién? ¿Quién sabe qué?” Ponencia presentada en el II Encuentro Argentino y Latinoamericano *Prácticas sociales y pensamiento crítico*. Córdoba.
- Gattino, S. (2009). “Infancia y juventud, derechos, educación y política: problemas contemporáneos, soluciones inciertas”. Ponencia presentada en el II Simposium Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de niñas, niños y adolescentes. *Viejos Problemas. ¿Soluciones contemporáneas?* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gattino, S. (2009). “Explorando cuidados para adolescentes y responsabilidades públicas que son objeto de las políticas implementadas desde el Estado, en el campo de educación y salud, en la Pcia. de Córdoba: algunos hallazgos”. Ponencia en el IV Foro de Investigación e Intervención Social, Escuela de Trabajo Social y Ciencias. Información. Universidad Nacional de Córdoba.

Contenido

La trama... o una cuestión de acentos	9
¿Qué estamos narrando aquí? “Eso que nos pasó”	17
1. Entremos a la experiencia.....	25
2. El sesgo de “escribir” la experiencia: traducciones, narraciones abreviadas, intento de hacer ver la complejidad	27
 Nuestra narración de la experiencia: de seres en situación y de contextos	29
1. Contexto histórico y político: ¿cómo fue creada la experiencia de exclusión educativa que relatamos? Las políticas neoliberales y su impacto en la escuela rural	36
2. En este norte, ¿quiénes son las/los otras/os de nuestra experiencia?.....	44
2.1 Conglomerados familiares y escenarios domésticos de ado- lescentes y adultos rurales	52
 El punto de partida: ¿por qué decidimos iniciar esta práctica, en este contexto, desde la formación universitaria, y desde la cátedra de Trabajo Social con Familias?	59
1. Nuestra experiencia espacial y relacional al comienzo de la inserción	67
2. ¿Cómo empezamos?: años 2003, 2004	72
3. Llegamos así al año 2005: vislumbrando y creando una alterna- tiva educativa	78
4. ¿Quién “ayudó” a quién?	87
5. “IdentificArte” creció: tres líneas de trabajo (2006-2011)	93

5.1 Desentrañamos la síntesis: líneas de trabajo.....	97
5.2 La continuidad: abriendo caminos, cruzando senderos con nuestras estrategias (2008-2011)	106
El lugar de la extensión en los procesos de formación universitaria	111
Preguntas y respuestas incompletas que nos acompañaron en este pasaje...119	
Cierre de nuestra narración: sólo un puñado de resultados	125
1. Acerca de las diversas dimensiones de la responsabilidad del cuidado ante la exclusión educativa: ¿quiénes deben cuidar?	125
2. Acerca de los cuidadores.....	128
2.1. ¿Quiénes fuimos convirtiéndonos en cuidadores institucionales de los derechos de estos jóvenes y adultos rurales, a lo largo de esta experiencia?.....	129
3. Acerca de la organización social de los cuidados en el caso de los pobladores rurales	132
¿Es posible un cierre?	135
Agradecimientos.....	145
ANEXOS	149
Bibliografía	183

Impreso por Editorial Brujas • enero de 2015 • Córdoba–Argentina

