

La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro.



Libro de la Maestría en Educación
"Pedagogías Críticas y
Problemáticas Socioeducativas"

Flora M. Hillert
María José Ameijeiras
Nora Graziano
(compiladoras)



CLACSO



operaciones permite establecer y hacer visibles la forma en que el sistema educativo argentino se ordenó como propuesta estética, no sólo en las específicas formas que el discurso escolar configuró para sí, sino también en los filtros y tramitaciones que éste desplegó sobre otros procesos de modernización –v.g. la tecnología- y de producción de jerarquías culturales.

III. MESA REDONDA: “LO PEDAGÓGICO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS”

PARTICIPANTES: MYRIAM FELDFEBER, ANAHÍ GUELMAN, ANA PAGANO-PAULA
MONTESINOS, MÓNICA PASO, MARÍA TERESA SIRVENT.

COORDINADOR: DANIEL SUÁREZ

PRESENTACIÓN

Daniel H. Suárez¹

En esta sección de esta obra colectiva se presentan cinco artículos elaborados a partir de las ponencias presentadas en la Mesa Redonda “Lo pedagógico en las prácticas educativas”, que coordiné en el marco de las *Jornadas de Debate y Producción: La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*, organizadas por la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-Educativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el año 2009. Todos ellos asumen, más o menos explícitamente, un desafío emergente en el campo de la pedagogía que interpela en particular a la tradición crítica en educación y que moviliza los esfuerzos para la reconfiguración y revitalización del saber pedagógico: el re-conocimiento y la re-construcción reflexiva y problematizadora de diferentes praxis pedagógicas como locus epistémicos que podrían contribuir en la recreación del aparato conceptual, teórico, metodológico y político del pensamiento pedagógico crítico. En efecto, a pesar de que los textos tematizan y problematizan experiencias de la praxis pedagógica localizadas y diferentes entre sí en muchos aspectos, cada uno ofrece perspectivas de análisis e interpretación que contribuyen a repensar y poner en tensión al campo de producción crítica de la pedagogía. Tomados en conjunto y puestos en diálogo, los trabajos aquí reunidos avanzan en tornar viable una conversación más amplia acerca de las posibilidades y límites para reconstruir y reimpulsar el pensamiento pedagógico crítico en y desde la intervención reflexiva sobre el mundo de la educación. Y proponen hacerlo a partir de la recuperación y puesta en debate de diversas experiencias de la praxis pedagógica que se vienen desarrollando, muchas veces en silencio, o silenciadas, en distintos lugares y momentos de sus vastos territorios y tiempos. De hecho, sus antecedentes, los “textos dichos” en las *Jornadas*, provocaron un fuerte y disruptivo debate entre los participantes.

Ahora bien, la conversación acerca de la contemporaneidad y la construcción de inéditos viables para la educación emancipadora que involucra a estos textos se inscribe en otras que ya vienen sucediendo no sólo en nuestro país y América Latina, sino también en el resto del mundo, y que están animadas por el proyecto colectivo de

¹ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Profesor de *Educación II* en el Departamento de Ciencias de la Educación. Actualmente Director del Departamento de Ciencias de la Educación.

aportar a construir un pensamiento social y pedagógico *desde el Sur*. De este modo, los debates epistemológicos y políticos y las aproximaciones descriptivas y analíticas que promueven pueden sumarse a una corriente de revisión de la tradición crítica en el pensamiento social, que viene planteando el “imperativo hermenéutico y pragmático” de reformular su lenguaje teórico a partir de la reconstrucción crítica de los discursos y experiencias de la praxis social. Este heterogéneo grupo de perspectivas visualiza el Sur del mundo capitalista globalizado, o los bordes de la Modernidad, o la periferia Occidente, no sólo como emplazamientos geo-políticos locales de resistencia cultural a la globalización neoliberal, sino también como locus epistémicos privilegiados (dislocados) para la producción intelectual y política alternativa a la dominante.

La empresa política y teórica de contribuir a la re-construcción de las pedagogías críticas *desde el Sur* nos sugiere pensar que las pedagogías críticas o, como prefiero nombrar, la tradición crítica en educación/pedagogía, requieren o están transitando un proceso de re-construcción, de re-formulación, de re-vitalización. Este presupuesto o hipótesis de trabajo al mismo tiempo induce a una doble afirmación de carácter tentativo, que pretendemos poner en discusión a través de esta sección del libro: en primer lugar, que la tradición crítica en educación/pedagogía está desestabilizada, en crisis, que sus certezas y delimitaciones, hasta ahora convincentes y demarcatorias, han sido puestas en cuestión y desafiadas, que la fuerza normativa de sus opciones conceptuales han perdido eficacia para regular las posiciones y producciones legítimas en el campo; y luego, que es posible, deseable, legítimo y viable reconstruir y poner en conversación discursos y experiencias de la praxis pedagógica heterodoxas, diversas, silenciadas, que permitan elaborar y desplegar un nuevo lenguaje crítico para la pedagogía. Esto es, que ayuden a poner en tensión y a redefinir los términos y reglas de juego que rigen y ponderan la producción pedagógica en el campo crítico y los criterios selectivos que delinear y trazan marcas de inclusión/exclusión en la tradición crítica en educación.

Lo que estoy indicando entonces es un doble y simultáneo movimiento de negación y de afirmación del pensamiento, que es muy caro a la tradición crítica y que constituye uno de sus elementos definitorios: por un lado, un movimiento negativo, de crítica a la tradición crítica, de metacrítica, de deconstrucción de algunos de sus discursos y prácticas discursivas y, por otro lado, un movimiento afirmativo, propositivo, de producción de alternativas o, mejor, de construcción de nuevos criterios para reconocer, ponderar y poner en contacto las oportunidades históricas y localizadas de desplegar las potencialidades de experiencias pedagógicas alternativas a las dominantes. No obstante, el trabajo de de-construcción y re-construcción que estamos proponiendo no puede desplegarse sobre la base de pretender erigir una única voz que permita identificar cuáles no tienen ese status. Muy por el contrario, requiere de otra serie de movimientos.

En primer lugar, resulta necesario pasar de una definición cerrada, con un significado fijo y con pretensiones normativas, de “pedagogía crítica” (en singular), a una definición mucho más abierta, compleja y plural, de “pedagogías críticas”. Avanzar en una idea de “pedagogías críticas” a definirse y en construcción, nos permitirá visualizar, describir y poner en debate una pluralidad de experiencias de la praxis pedagógica. También habilitará la pretensión de ponerlas en tensión con los debates y argumentaciones que se vinieron trazando en la tradición crítica en educación, así como ponderar sus aportes al proyecto de reconstruir los términos y los criterios epistemológicos, políticos, teóricos y metodológicos de la pedagogía. Construir una política (y una pedagogía) de re-conocimiento que trabaje para la visualización y reconstrucción de experiencias de la praxis silenciadas, negadas y ocultadas es una tarea que difícilmente pueda llevarse a cabo si ella es reducida tan sólo a los criterios y reglas de validez y legitimidad dominantes en el campo académico. Tampoco si esperamos que un grupo selecto de pedagogos consagren ciertas experiencias pedagógicas como “críticas”, discriminándolas de aquellas prácticas ingenuas, inútiles, del sentido común, folklóricas, improductivas, en virtud de sus prerrogativas cognitivas, éticas y políticas.

En segundo lugar, entonces, el movimiento que estamos proponiendo no se dirigirá a examinar qué tienen de “críticas” las experiencias de la praxis pedagógica bajo el auxilio de las categorías validadas y de los criterios consagrados por la ortodoxia teórica crítica. No se trata de evaluar ni definir si estas experiencias de la praxis, o aquellas, califican o no como “críticas” teniendo en cuenta algún criterio normativo de la ciencia crítica, o de la “verdadera” teoría crítica. La propuesta es más bien describirlas, tematizarlas y problematizarlas en tanto experiencias de la praxis pedagógica que producen saber pedagógico y que intervienen en el campo de saber de la pedagogía, y abrir una conversación en torno de sus posibles aportes a la tradición crítica en educación y pedagogía.

En tercer lugar, resulta importante incluir en este movimiento la necesidad de diferenciar, al menos en principio, entre “teoría crítica” y “tradición crítica”. Si bien estos términos pueden parecer similares, no son sinónimos y requieren ser distinguidos. Mientras la idea de teoría hace referencia a un corpus discursivo altamente formalizado, en el que se incluyen significados cerrados, saturados y consagrados (y, por ello mismo, autorizados a integrar ese corpus), la noción de tradición (y más precisamente, la de “tradición selectiva” de Raymond Williams, cuyas resonancias convocamos aquí) alude a una construcción histórica y siempre en curso, a la selección activada e históricamente localizada de una serie de significados abiertos y en permanente configuración, a un conjunto de conversaciones, tematizaciones y debates que han venido teniendo lugar y en el que podemos incluir nuestras actuales prácticas discursivas para llenar a aquella tradición de otros sentidos, proyecciones y utopías. Es esta idea de

“tradición” la que queremos recuperar aquí, en tanto que es la que habilita la posibilidad de incluir las discusiones e intercambios que proponen los artículos puestos en conversación. Esta tarea requerirá que los respectivos discursos se tornen inteligibles entre sí, se reconozcan y puedan aprender unos de otros.

Pero para tornar visible lo invisibilizado y lo activamente producido como improductivo, ignorante, residual, inferior y local, como proponen los artículos reunidos en esta sección, es primordial también avanzar en la creación de inteligibilidad recíproca entre saberes y experiencias del mundo –tanto las disponibles como las posibles– a fin de ponerlos a conversar. Para ello, se requiere una operación de *traducción* como estrategia metodológica para configurar una “ecología de saberes críticos” que sitúe en conversación saberes, discursos y sujetos sin prerrogativas éticas, cognitivas y políticas, ni jerarquías o criterios de exclusión. La traducción no atribuye a ningún conjunto de experiencias el estatuto de totalidad exclusiva ni de parte homogénea, considerándolas en cambio como realidades o partes que no se agotan en esas totalidades o partes. ¿Cómo ver lo subalterno tanto dentro como fuera de la relación de subalternidad? ¿Cómo abordar a las minorías –de raza, de género, de etnia– más allá de su condición de minoría frente a una mayoría? ¿Cómo pensar las alternativas pedagógicas más allá de su condición frente a un sistema educativo hegemónico? Estas preguntas pueden organizar las lecturas de los textos y, junto con otras a formularse mientras esa lectura acontece, colaborar en recuperar, describir y tornar visibles, debatibles, aprovechables, otra serie de experiencias de la praxis pedagógica que nos permitan seguir tematizando y problematizando la posibilidad de una contribución *desde el Sur* a la reconstrucción de la tradición crítica en educación y pedagogía.

La presentación de los artículos en esta sección del libro se ha organizado con la pretensión de facilitar esas lecturas y conversación entre los textos, aunque la entrada a los trabajos puede ser diversa. El texto de Myriam Feldfeber, “Los docentes como sujetos del campo educativo: una mirada desde las políticas educativas”, dispuesto en el primer lugar de la serie, sintetiza algunos de los resultados y avances del proyecto de investigación “Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino”, que dirige la autora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE). Su lectura permite interrogarnos, entre otras cuestiones, acerca de las posiciones de sujeto pedagógico y político de los docentes como actores centrales del campo educativo y como potenciales productores de saber pedagógico, sobre todo a partir de las interpelaciones y resistencias construidas en torno de la política educativa de la década de los ’90 y en la actualidad.

Seguidamente, el artículo de Anahí Guelman, “Pedagogía y movimientos sociales. Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas”, describe y problematiza las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales populares y procura

reconstruir la mirada sobre lo pedagógico de las prácticas que esos movimientos llevan adelante en sus territorios y organizaciones. Al igual que el trabajo de Feldfeber, sus reflexiones se informan en los avances de investigaciones y estudios que la autora viene desarrollando y que se focalizan fundamentalmente en aquellos aspectos vinculados con la formación para el trabajo, contenidos en esas propuestas. No obstante, el texto avanza en caracterizar en términos generales, pedagógicos y políticos, el conjunto de experiencias educativas desplegadas al margen, en conversación o en tensión con las formas consolidadas y hegemónicas de producir escolarización por parte de las administraciones educativas, y en debatir acerca de las múltiples y situadas formas de resistir y construir alternativas viables para la lucha política y pedagógica.

Por su parte, el trabajo “Reflexiones pedagógicas en torno a procesos de escolarización de chicos y chicas en situación de calle”, de María Paula Montesinos y Ana Pagano, presenta una serie de reflexiones teóricas, políticas y metodológicas referidas a la propia experiencia desplegada, entre 2001 y 2006, en el contexto del Programa Puentes Escolares dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Sus argumentos se orientan a contextualizar, describir y problematizar la propuesta pedagógica que informó y se reconstruyó a partir de un conjunto de procesos de intervención político-pedagógica vinculados con la promoción de la escolarización de chicos/as en situación de calle. Al mismo tiempo, abren preguntas sugerentes y nos dan pistas acerca de la doble posibilidad de construir políticas públicas y desplegar prácticas pedagógicas en el campo educativo orientadas a la reconstrucción del lazo social y el cumplimiento pleno del derecho a la educación de sectores excluidos y, al mismo tiempo, de revitalizar la producción y re-elaboración del pensamiento pedagógico desde la praxis educativa impulsada desde el estado democrático y progresista.

El cuarto trabajo, “Algunas metáforas para pensar la especificidad de la intervención socio-pedagógica” de Mónica Paso, se fundamenta en una serie de experiencias de enseñanza de Pedagogía Social desarrolladas por la autora, primero, en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y, luego, en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). En primer lugar, el texto ofrece una tematización y problematización del contexto de recepción y re-elaboración de la pedagogía social en América Latina y Argentina, sobre todo en lo que concierne a los debates teóricos y políticos que están interpelando a este campo de saber. Luego, el artículo da lugar al planteo de un problema del campo pedagógico-social, que se focaliza en las consecuencias prácticas de pensar la intervención socio-pedagógica desde lógicas asistencialistas, tutelares y moralizantes. Finalmente, presenta un conjunto de “metáforas” que considera elocuentes para delimitar la “especificidad de los procesos socio-pedagógicos y la función de los educadores”, y que interrogan las potencialidades teóricas y metodológicas de una pedagogía social latinoamericana que dialogue con experiencias y conceptualizaciones de la educación popular.

Por último, el texto de María Teresa Sirvent, “La Investigación Acción Participativa y la Educación Popular: su encuadre pedagógico”, desarrolla el fundamento político y pedagógico de las prácticas de la Investigación Acción Participativa (IAP), enmarcadas en las notas vertebrales de la educación popular y de una pedagogía crítica, que la autora y su equipo de investigación vienen llevando a cabo, desde 1984, junto con líderes y miembros de organizaciones barriales de la periferia urbana de Buenos Aires. Específicamente, el artículo sintetiza algunos resultados del “Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela”, que viene desarrollando ese equipo desde el año 2001 en el IICE, con la participación de líderes barriales, docentes y vecinos pertenecientes a organizaciones barriales de los barrios Mataderos y Lugano (Villa 15) y a la Escuela Media Nro. 2 del Distrito Escolar XX. Su lectura permite, entre otras cosas, aproximarnos y poner en debate al conjunto de criterios epistemológicos, teóricos, metodológicos y políticos que delimitan y expanden las posibilidades de encauzar la investigación acción participativa y la educación popular hacia los fines emancipatorios de la tradición crítica en educación.

LOS DOCENTES COMO SUJETOS DEL CAMPO PEDAGÓGICO: UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS¹

Myriam Feldfeber²

I. PRESENTACIÓN

Los docentes constituyen actores centrales del campo pedagógico³. La docencia en Argentina constituye un colectivo cada vez más heterogéneo⁴ tanto en términos de sus condiciones materiales de existencia como desde los aspectos subjetivos que contribuyen a definir su identidad⁵. Sin embargo y más allá de una retórica, que en general se asienta en el respeto por la diversidad, consideramos que las políticas implementadas en los últimos años para el sector docente evidencian un tratamiento homogeneizante, a partir de los temas que circulan en la agenda globalmente estructurada para la educación, e individualizante, en tanto las regulaciones para la formación y el trabajo docente interpelan básicamente al docente en forma individual antes que como parte de un colectivo.

Los temas que integran la Agenda educativa y que circulan a través de los organismos regionales e internacionales, de los consultores y de los grupos de trabajo, y de las fundaciones que se expandieron en los '90, se articulan en torno a las demandas de profesionalización y autonomía de los docentes; a las políticas en materia de formación continua y desarrollo profesional; a la definición de nuevas carreras laborales; al establecimiento de sistemas de evaluación de los docentes; a la introducción de meca-

¹ Esta ponencia presenta algunos de los avances del proyecto UBACYT F112 “Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino”

² Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Profesora de Política Educacional, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Profesora Titular de *Política e Instituciones Educativas* en el Profesorado de la Carrera de Ciencias de la Comunicación.

³ Pensar en términos de campo, desde la conceptualización de Bourdieu, nos permite analizar relaciones de fuerza y posiciones, reglas de juego compartidas, relaciones con otros campos, límites del campo que están en permanente movimiento

⁴ De acuerdo con el censo docente del año 2004, 825.250 docentes se desempeñaban en los niveles iniciales, primario, medio y superior no universitario. El 70,8 % lo hacía en el sector público (denominado estatal), el 22,2 % en el sector privado y un 7 % en ambos sectores.

⁵ Al respecto ver Tenti Fanfani, E. *La condición docente*. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. Angus, 1994, citado WHITTY, G.; Power, S. y Halpin, D. *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paidós, 1999.

nismos para volver “atractiva” la profesión y atraer “jóvenes calificados”, y al establecimiento de nuevos criterios para definir las escalas salariales en base al mérito y a la responsabilidad por los resultados⁶.

Del análisis de las políticas públicas para el sector docente nos interesa reflexionar en esta presentación sobre el lugar en el que se posiciona a los docentes como sujetos que participan de la definición e implementación de las políticas, o como “objetos”⁷ destinatarios de las políticas definidas por los especialistas. Nos preguntamos en qué medida la incipiente recuperación de la centralidad de la política frente a la lógica economicista y tecnocrática hegemónica en los '90 y los desplazamientos de las demandas de profesionalización hacia modelos que proponen el desarrollo profesional, han comenzado a impactar en los modos de construcción política hacia el sector docente⁸.

2. LA REFORMA DE LOS '90: LOS DOCENTES COMO “OBJETOS” DE LA POLÍTICA

Las políticas destinadas al sector docente durante la autodenominada transformación educativa de la década de los '90 se inició con el proceso de transferencia de las Instituciones de Formación Docente de dependencia nacional a los estados subnacionales (provincias y Ciudad de Buenos Aires) de acuerdo con la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario del año 1992⁹. De este modo se transfirió la responsabilidad por la formación de los docentes a las provincias, al tiempo que el Gobierno Nacional asumió funciones de regulación y control a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993 y de la Ley de Educación Superior del año 1995¹⁰. Para la implementación de los cambios derivados de la Ley Federal de Educación, desde una concepción instrumental, se planteó la necesidad de “reconvertir” a los docentes a través de los circuitos de capacitación coordinados y financiados por la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), creada por la LFE. Un aspecto innovador fue el establecimiento de la idea de Formación Docente Continua.

La profesionalización de los docentes se transformó en un imperativo de la reforma, articulado en torno a cuatro propósitos centrales: la reconversión profesional para aplicar los nuevos contenidos y el nuevo modelo de gestión institucional; la acredita-

ción tanto individual como institucional; el desarrollo de nuevas funciones, en especial la de investigación; y la definición de una nueva carrera docente sobre la base de la flexibilización laboral.

Desde una visión iluminista respecto al saber, la reforma “ilustrada”¹¹ se asentó en la distancia entre los reformadores “expertos” y los sujetos a ser reformados, los docentes¹². El “saber” de la reforma fue el de los contenidos, definidos por los expertos: contenidos “conceptuales, procedimentales y actitudinales” integraron los saberes del curriculum oficial. Los nuevos modos de gestión institucional se presentaron también como contenidos a ser transmitidos a los docentes. Ser autónomos se transformó en el imperativo y a la vez en la paradoja de la reforma, en tanto imposición heterónoma definida “desde arriba”.

La reforma agudizó un modelo histórico donde el hablar **sobre** los otros y no **con** los otros fue el modo predominante de construcción política. Los políticos contrataron a los expertos para que hablen **sobre** los cambios necesarios. Los expertos hablaban **sobre** los docentes, las escuelas y los saberes relevantes. El lenguaje de la reforma se transformó en el modo predominante de hablar **sobre** los otros. Tras la dictadura del pensamiento único fueron acalladas las distintas voces, entre ellas la voz de la experiencia docente frente a la voz del saber “experto”. La reconversión a través del lenguaje de la reforma fue uno de los objetivos tras el cual se encolumnaron no sólo los expertos, sino también las instituciones que ofrecían los cursos de actualización con las titulaciones requeridas y el mercado editorial.

En este marco, los docentes fueron caracterizados sólo en términos de sus carencias: “no saben, no se actualizan, no son profesionales, los mejores ya no eligen la docencia, y no quieren innovar”. En muchos casos la posibilidad de innovación se presentaba asociada a la derogación de sus estatutos¹³. A pesar de los fuertes cuestionamientos al discurso de la profesionalización, este fue asumido en los términos impuestos por la reforma y se comenzó hablar en el lenguaje de la profesionalización.

Las demandas de profesionalización y autonomía fueron significadas como una forma de quedar librados a su suerte. Al mismo tiempo que se cuestionaban sus saberes se les exigía autonomía y responsabilidad por los resultados. De este modo los docentes no percibieron una revalorización de su experiencia y sus saberes sino un vaciamiento

⁶ Estos temas se desarrollan en: Feldfeber, M. “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la ‘agenda educativa’ en América Latina” En *Revista Educação & Sociedade* vol. 28 n. 99, Campinas, San Pablo: CEDES, Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP, 2007.

⁷ La idea de los docentes como “objetos” de la política o como “profesionales participantes en ella” se desarrolla en Angus, 1994, citado En: Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia, 1999.

⁸ Con toda la provisoriedad que implica analizar un proceso en curso.

⁹ En realidad la primer iniciativa fue el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) de 1990.

¹⁰ En 1988 comenzó a implementarse el Sistema Nacional de Acreditación de las Instituciones de Formación Docente que trajo aparejados diversos conflictos, derivados principalmente del temor al cierre de Institutos y de los lineamientos para elaborar los Proyectos Educativos Institucionales y los protocolos iniciales de acreditación.

¹¹ La tradición técnico-academicista centrada en los contenidos inspiró el modelo de la reforma. La metáfora del nadador acuñada por Busquet hace más de 20 años ejemplifica elocuentemente esta lógica: “hay que darles teoría, porque el que está iluminado por la teoría va a saber actuar en la práctica..... Es como si uno podría enseñar la teoría de la natación y después decirle a una persona tírese a la piletta”.

¹² Gimeno Sacristán, J. “Reformas Educativas y Reforma del Currículo: anotaciones a partir de la experiencia española”. En: WARDE, Mirian (organizadora), *II Seminario Internacional Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

¹³ Las críticas a los estatutos docentes estuvieron dirigidas contra el reconocimiento de la antigüedad como elemento de diferenciación salarial y se propuso una carrera docente basada en el mérito y la acreditación y no ya en la experiencia reconocida a través de la antigüedad. Más aún, la antigüedad pasó a ser considerada como un obstáculo para la innovación.

del sentido de su quehacer agudizado por una crisis que adquirió inusitadas dimensiones. El trabajo docente se intensificó tanto debido al incremento de las tareas asistenciales en la escuela por el crecimiento de la pobreza¹⁴, como por las exigencias de profesionalizarse (aprender todo lo nuevo que la reforma pretendía instaurar) sin una mejora de las condiciones laborales.

3. LAS POLÍTICAS ACTUALES EN MATERIA DE DESARROLLO PROFESIONAL: ¿UN NUEVO LUGAR PARA LOS DOCENTES?

Las políticas educativas de la poscrisis contienen tanto elementos de ruptura como también de continuidad respecto de la orientación de las políticas reformistas de los '90, tal como se evidencia de la descripción de las leyes sancionadas en el período 2003-2007¹⁵. Estas leyes incluyen algunos aspectos vinculados con las políticas destinadas al sector docente que refieren, entre otros aspectos, a las condiciones de trabajo, a la formación continua, a la participación y a la evaluación. En lo que respecta al salario docente, la normativa ha fijado un piso mínimo junto con mecanismos de compensación salarial para equilibrar parcialmente las diferencias entre las jurisdicciones, lo cual ha permitido impulsar la implementación de las Paritarias Docentes.

La derogación de la LFE y la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 constituyó un quiebre respecto de las políticas de los '90, más allá de que sea evidente que la normativa por sí sola no va resolver los problemas que enfrente nuestro sistema y que las leyes no siempre encuentran su correlato en políticas que garanticen su efectivo cumplimiento. Si bien la LEN mantiene algunos de los principios cuestionados en la LFE, incluye algunos avances relevantes respecto de la normativa vigente, en especial en la conceptualización de la educación como derecho social y en la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. No podemos afirmar que la LEN es fruto del consenso social, aunque posee un grado de legitimidad mucho mayor que la LFE. La yuxtaposición de ciertos principios pone en evidencia la falta de acuerdos históricos en torno a los modos de pensar a la educación como derecho social y la responsabilidad del Estado como garante de los derechos de los ciudadanos.

La LEN establece que “la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el

trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (art. 71). Se considera que la formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa (art. 72).

Entre los objetivos de la política nacional de formación docente se destaca el de “jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación”. Las políticas y los planes de formación docente inicial y continua se acordarán entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación. Se extiende a 4 años la duración de la formación inicial y se establece la gratuidad de la oferta estatal de capacitación. En cuanto a la carrera docente se admiten al menos dos opciones: desempeño en el aula y desempeño de la función directiva y de supervisión.

La LEN creó, en el ámbito del Ministerio, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo regulador en el ámbito nacional, responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo, y aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente. El INFD, que se propone como forma de generar una nueva institucionalidad, cuenta con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico (art. 77 LEN). El Ministerio, en acuerdo con el CFE, es el responsable de establecer los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones (art.78).

La propuesta de desarrollo profesional toma como punto de partida el escenario heterogéneo y fragmentado que caracteriza a la formación docente estableciendo como objetivo “construir unidad sin uniformidad” y consolidar el papel del Estado Nacional como garante de condiciones de igualdad educativa para la totalidad del sistema, respetando y fortaleciendo la capacidad de las Provincias para el desarrollo de sus políticas educativas provinciales. En lo que respecta a los procesos de oferta y demanda de capacitación docente, se reconoce que en los últimos años se ha asistido a un crecimiento inédito de propuestas de capacitación en los ámbitos público y privado, caracterizado por la heterogeneidad de propósitos, formatos, alcance y calidad, y que factores como la crisis laboral general, la escasa renovación generacional en la profesión y las posibilidades de obtener un puesto de trabajo con relativa estabilidad, entre otros, contribuyeron a intensificar los procesos de búsqueda de credenciales for-

¹⁴ Los docentes tuvieron que hacer frente tanto a las condiciones de pobreza de sus alumnos como a su propia situación de empobrecimiento. Aproximadamente un tercio de los docentes pasaron a ubicarse bajo la línea de la pobreza. Al respecto ver Tenti 2005, op. cit y CTERA. *Consulta nacional docente. La educación argentina: ¿qué dicen los maestros?*, Buenos Aires, 2001.

¹⁵ Se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase, 2003; Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, 2004; Ley de Educación Técnico Profesional, 2005; Ley de Financiamiento Educativo, 2005; Ley Nacional de Educación Sexual Integral, 2006; Ley de Educación Nacional, 2006

mativas. Frente a este estado de situación, se propone sostener la capacitación gratuita como obligación del Estado hacia el sistema público de educación.

También se señala que “es crucial tener presente la realidad de sus instituciones y los distintos actores implicados, sin cuya participación, cooperación y compromiso, cualquier propuesta resultará inevitable”. En este sentido, la resolución 30 del CFCyE del año 2007 estableció que la planificación del Sistema de Formación Docente se realizará en ámbitos específicos de concertación y con la participación de todos los actores involucrados.

En el año 2004 por resolución 224 del CFCyE se inició un proceso de consulta y elaboración para mejorar los parámetros, criterios y mecanismos de acreditación de las instituciones de Formación Docente, continuando, con algunas modificaciones, con el Sistema de Acreditación de los '90. En 2007 se aprobó en el CFE el Plan Nacional de Formación Docente y se acordaron las funciones del sistema de formación docente y los criterios para su planificación y estrategias de articulación con escuelas y universidades. También se aprobaron los lineamientos institucionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional.

En el Plan previsto para el período 2007-2010 se señala que las mejoras de las condiciones laborales y salariales docentes constituyen un marco de posibilidad, un tiempo de fortaleza y oportunidad para el INFD, en tanto órgano rector de las políticas de Estado para la formación inicial y continua. Las áreas prioritarias previstas son: Desarrollo institucional; Desarrollo curricular, y Formación continua y desarrollo profesional. Se concibe a la formación y al desarrollo profesional como “una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales”.

Las diversas iniciativas que se están implementando¹⁶ ponen énfasis en el reclutamiento de quienes ingresan a la docencia, estimulando la opción por al docencia de “jóvenes talentosos”; en nuevas apuestas al desarrollo profesional y en el fortalecimiento institucional como clave de la transformación.

Si se observan las acciones en desarrollo se pueden identificar dos tendencias. Una de continuidad respecto de las políticas típicas de los '90, por ejemplo aquellas centradas en la definición de múltiples proyectos y en la distribución de recursos a través de proyectos concursables para el desarrollo de trabajos de investigación o para la participación en programas de intercambio con el exterior, entre otros. Estas políticas son definidas y evaluadas por los especialistas con un alto grado de externalidad respecto de los problemas centrales que enfrentan las instituciones formadoras. Otra tendencia

que otorga un papel más protagónico a los actores del sistema a través de espacios de trabajo como las Mesas Federales, que agrupan a los responsables de formación docente de todas las provincias¹⁷, o la incipiente apertura de mayores espacios de participación para los docentes, como por ejemplo en el Consejo Consultivo, donde también se encuentra representado el sector privado.

En lo que respecta a la articulación entre las Instituciones Superiores de Formación Docente con las Universidades, no queda claro cuáles son los mecanismos previstos para el diseño de una política integral de formación.

4. REFLEXIONES FINALES

De las líneas de acción en curso, surgen algunos interrogantes. En primer término, si estamos asistiendo a nuevos modos de construcción de la política pública tendientes a la articulación de un sistema formador en el marco de un país formalmente federal, o a la persistencia de la definición de políticas en forma centralizada y heterónoma por expertos que no logran impactar en los procesos de formación y en las culturas institucionales de las instituciones formadoras.

También surge el interrogante de si las actuales políticas basadas en el desarrollo profesional marcan un punto de ruptura respecto del modelo tecnocrático de profesionalización de los '90 y si en buena medida los docentes como trabajadores y como profesionales comienzan a transformarse en sujetos de la política.

Evidentemente hay una ruptura entre las políticas basadas en los imperativos de la profesionalización y las que se basan en modelos de desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, queda el interrogante si sólo se trata de un desplazamiento discursivo o estamos asistiendo a nuevos modos de definir e implementar las políticas para y con los docentes.

¹⁶ Boletín electrónico del GTD – PREAL. Políticas para mejorar la formación docente en Argentina. Boletín n° 36, junio de 2008.

¹⁷ El art. 139 de la LEN establece que la concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el CFE, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente.

PEDAGOGÍA Y MOVIMIENTOS SOCIALES: LO PEDAGÓGICO Y LO POLÍTICO EN SUS PROPUESTAS EDUCATIVAS

Anahi Guelman¹

1. MOVIMIENTOS SOCIALES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

La exposición que presento refiere a las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales populares e intenta desarrollar una mirada sobre lo pedagógico en dichas propuestas y en las prácticas que los movimientos llevan adelante. En mis temas de investigación y de estudio, enfoco algunos aspectos particulares de estas prácticas, los referidos a la formación para el trabajo. Intento hoy abordar un plano más general que constituye el marco en el que se desarrollan las prácticas de formación para el trabajo.

A los fines de nuestra presentación y en función del tiempo, voy a dar por supuesto el marco de surgimiento en nuestro país (y en realidad en Latinoamérica) de lo que denominamos nuevos movimientos sociales. Sólo voy a mencionar que en el contexto de desigualdad, exclusión y marginación social, política, económica, laboral y educativa instalado por el neoliberalismo, empiezan a surgir otras respuestas y comienzan a generarse en la lucha por la supervivencia, procesos de construcción de nuevos espacios sociales que desde su nacimiento hasta aquí vienen adquiriendo modalidades de recomposición y reconfiguración permanentes, dando lugar a lo que se conoce como nuevos movimientos sociales (NMS).

Vale la pena sin embargo, hacer una breve caracterización de los nuevos movimientos sociales, porque de esta caracterización depende lo que quiero decir respecto de lo que, me parece, configura lo pedagógico en las propuestas, en los objetivos y en las prácticas de los movimientos. En esta caracterización, por supuesto, la generalización corre el riesgo de borrar particularidades.

En el contexto de exclusión mencionado, se producen transformaciones en los procesos de conflictividad social, en la forma de articulación de las demandas, en las formas

que asume la participación y en las luchas por los derechos y la ciudadanía. Comienzan a desarrollarse propuestas autónomas respecto, tanto del estado como de los partidos políticos y los sindicatos, que dan cuenta de rupturas con experiencias sociales anteriores y también de algunas continuidades. Se cuestionan y revisan las categorías de poder, de autonomía, horizontalidad, trabajo, ciudadanía, territorialidad, subjetividad, poniéndolas en discusión en su dimensión teórica pero también práctica.

Para Zibechi² los '80 están marcados por la impronta de las formas tradicionales y modernas de acción características de los sindicatos y los viejos partidos políticos. Entre esa década y los '90 se produjo un intercambio generacional simultáneo a la profundización de la instalación del modelo neoliberal y al viraje en las formas de acción de las organizaciones del campo popular. Se pasaría así, según Zibechi, a partir de la inexperiencia juvenil de trabajo, control, disciplinamiento y jerarquía vertical a la constitución de grupos de base territorial cuyos integrantes tienen vínculos cotidianos y horizontales. La nueva realidad que se va configurando requiere organizaciones diferentes para hacer cosas distintas. Los grupos de distinto tipo que se nuclean, se van constituyendo como espacios de afirmación de una identidad diferente a la hegemónica. Suelen negar el afuera y producir nuevas formas de hacer. Se sitúan por fuera de la política formal y en su contra. Se asumen como alternativos a lo establecido y poco a poco se van encontrando entre ellos, aunque también sufren procesos de división, fractura y fragmentación. En términos económicos muchas veces desarrollan iniciativas basadas en la asociatividad y la autogestión. Sin embargo, al mismo tiempo es necesario considerar que forman parte, se sitúan, se vinculan y se articulan en y con organizaciones de la estructura económica hegemónica vigente.

Se caracterizan por la territorialidad, las redes cotidianas de contacto y los modos también cotidianos y territoriales de comunicación, por la búsqueda de autonomía, la revalorización de la cultura e identidad de pertenencia, la ampliación del concepto de ciudadanía, el papel aglutinante de la mujer y por las formas autoafirmativas de identidad que buscan visibilidad. Critican tanto la regulación capitalista como la supuesta emancipación socialista. Denuncian nuevas formas de opresión tales como el racismo, el machismo, la polución y la guerra. Una de sus principales novedades es la ampliación de lo político respecto del sentido liberal: buscan transformar el cotidiano y no el futuro, es decir, el mundo de la intersubjetividad, la cotidianeidad, la dimensión espacio-temporal donde se vivencian las opresiones concretas. Esta nueva cultura política implica autonomía, autogobierno, descentralización, democracia participativa, cooperativismo y producción social. Organizan de modo diferente el trabajo y las relaciones con la naturaleza, a través de las relaciones igualitarias y horizontales, de la

¹ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Docente de *Educación I* y Profesora de Seminarios de *Educación y Ciencias Sociales* en el Departamento de Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

² Zibechi R., "La educación en los movimientos sociales", Programa de las Américas. Silver City. NM: Internacional Relations Center, 8 de junio de 2005. En <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-06educacion.html>

autoorganización y de la producción sin patrón. (Zibechi, De Souza Santos, Svampa)³. Todas estas características generales no se dan en forma pura ni completa⁴.

Una de las características que más nos interesan es que toman a su cargo la formación de sus propios intelectuales o que asumen la responsabilidad por la educación.

Este es el marco que permitirá contextualizar y comprender las concepciones y propuestas educativas de los movimientos sociales que plantean posturas novedosas, polémicas y emergentes.

La demanda de educación constituye a los movimientos mismos como tales en la compleja y contradictoria vinculación que establecen con el Estado y con la escuela. La demanda educativa efectuada por los movimientos sociales, la mirada de la educación como derecho y el reclamo que se efectúa al Estado al respecto, hasta el lugar que en cada uno de los movimientos sociales tiene lo educativo cotidiano, lo educativo encuentro con el otro, lo educativo relación social, presentan una gama de concepciones y propuestas que es necesario estudiar, porque representan no sólo alternativas desde el punto de vista pedagógico y político, sino también un eje constructor de la identidad de los propios movimientos y de la construcción de sus actores como sujetos políticos.

Algunos movimientos plantean la existencia de escuelas propias en sus territorios como parte de la disputa con el Estado. Hay en ellos un abordaje nuevo de lo educativo tanto como forma de construcción del propio movimiento, como del lugar que le otorgan a la escuela: el de un espacio propio, autónomo que forme a sus hijos coherentemente con sus objetivos, colaborando con sus procesos de construcción política.

Lo educativo se inserta en la trama política en tanto que los movimientos se consideran sujeto y principio educativo: todos sus espacios y acciones tienen intencionalidad pedagógica. Los espacios de formación son específicos pero también lo son la asamblea, el trabajo y la lucha concreta. Ponen el acento en la cotidianeidad, priorizando la horizontalidad y el valor formativo de las distintas experiencias. Desde el punto de vista de la construcción subjetiva en el encuentro con el otro se produce un proceso de aprendizaje colectivo, autogestivo, que restablece la capacidad, el reconocimiento; el lazo, el poder frente al desamparo y la victimización, en un ambiente que educa.

Las propuestas educativas de los movimientos no constituyen novedades absolutas. Tienen antecedentes históricos en la escuelas de las organizaciones políticas, sindicales, sociales y culturales formadas por inmigrantes mayoritariamente anarquistas o socialistas, que generaban sus propias formas de educación, con programas de autoinstrucción que planteaban por una parte una concepción polivalente de la de la educa-

ción, unida al trabajo y por otra parte, como marco de la misma, un proyecto político emancipatorio. La escuela obligatoria estatal vino a suplir este tipo de propuesta en la intención de socializar a estos grupos de inmigrantes junto a la población criolla y aborigen para construir la Nación.⁵

Retomando las propuestas de los movimientos populares actuales, se puede intentar hacer una primera enumeración o sistematización de un "repertorio" de propuestas y prácticas que los movimientos desarrollan respecto de la educación (que podrá no ser exhaustiva):

- **Demanda por educación al estado**, como derecho. Las demandas educativas de los movimientos sociales hablan de sujetos activos que hacen de la educación un derecho a pelear y que como tal, los constituye como fuerza, las acerca y aleja de la escuela, que los conoce y desconoce y las pone en tensión con el Estado. En esta demanda se producen procesos de valorización de la escuela coexistiendo con el reconocimiento de la reproducción social y del papel excluyente de la escuela.
- Plantean la existencia de **escuelas propias**, con un nuevo abordaje de lo educativo y de la escuela, como espacio propio, autónomo en el que se puedan formar a los hijos coherentemente, con sus valores y objetivos políticos. Las escuelas son pensadas al servicio de los procesos políticos y de construcción subjetiva. Existen escuelas de nivel inicial y de nivel primario. No son sólo para los hijos sino para los militantes, trabajadores, miembros jóvenes y adultos. También existen escuelas de nivel medio. Los casos de las escuelas del MST en Brasil y de los bachilleratos populares en nuestro país son paradigmáticos. El primero porque además la ocupación de la escuela tiene tanto valor como la ocupación de la tierra. El segundo (los bachilleratos) no sólo porque son nuestros sino porque son una experiencia multifacética, que crece enormemente y que al mismo tiempo da cuenta de los vacíos que deja el estado, de las formas y la complejidad de la disputa con el mismo, y de múltiples modos de trabajar desde concepciones alternativas de educación.
- Existen también **espacios de formación filosófica, política, ideológica**. Espacios específicos que generan los propios movimientos.
- Desarrollan **espacios de formación específica para el trabajo** vinculados a los proyectos productivos que despliegan, generalmente encuadrados en la economía social o solidaria. Estas propuestas resultan de particular riqueza, en mi caso particular porque constituyen mi tema específico, pero además porque, a mi modo de ver, tocan el nudo de lo que puede constituirse en alternativo: las relaciones de trabajo. Los cambios en los sistemas socioproductivos que vienen desarrollando estas organizaciones colocan a los trabajadores frente a nuevas responsabilidades y tareas dentro y fuera del proceso productivo y por lo tanto en

³ De Souza Santos, *Los nuevos movimientos sociales*, Revista OSAL N° 5 septiembre de 2001, CLACSO, Buenos Aires: 2001, 177-183. Svampa, M. y Pereyra, S. Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras. Buenos Aires, Editorial Biblos. 2003

⁴ Se nutren de distintas energías y corrientes. Hay movimientos que juntan orientaciones clasistas, étnicas y sexuales y otros clasistas y culturalistas. Para De Souza Santos (2001) no pueden ser explicados en su totalidad por una teoría unitaria y lo más novedoso que tendrían es su propia impureza así como la ampliación de lo político.

⁵ Barrancos, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires, Editorial Contrapunto. 1991. Puiggrós A. (dirección) Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Ed. Galerna. 1991

la necesidad de **nuevos conocimientos y saberes**. Apelan no sólo a los nuevos saberes que requiere, por ejemplo la autogestión, sino también a los viejos, a experiencias previas de sus trayectorias. Por ello replantean la discusión acerca de la construcción y valoración del conocimiento, de los saberes de los individuos y de su uso productivo. Por otra parte, tocan aspectos como la disciplina en un trabajo sin patrones, la gestión cooperativa, y requieren vencer la cultura individualista y extender la lógica y los valores solidarios para el trabajo conjunto. Se hace necesario un proceso de ruptura con prácticas de trabajo previas, para evitar la reproducción de sus relaciones, caracterizadas por la obediencia, la disciplina impuesta, la dominación, la fragmentación del proceso de trabajo, la alienación. La gestión colectiva demanda otras prácticas cotidianas y otras relaciones. La autogestión requiere superar la heteronomía, evitar la sumisión y la anomia

- Existen también **espacios de alfabetización, de educación no formal, de apoyo escolar, y de expresión artística**. Todos ellos, cada uno a su modo, reconstitutivo de derechos, de satisfacciones, de formas de reconocimiento y autorreconocimiento personal.
- Formación universitaria: Una cantidad de iniciativas de **universidades populares** son llevadas adelante por movimientos sociales, vinculadas a la problemática indígena, a la problemática campesina, a la formación docente, etc. Las experiencias universitarias son todas diferentes pero todas autónomas del estado.
- Uno de los aspectos más interesantes del repertorio: Los movimientos se consideran **sujeto y principio educativo**. Se consideran a sí mismos educadores. Todos los espacios y acciones que se llevan a cabo enseñan, forman, tienen intencionalidad pedagógica. Hay un nuevo papel para lo cotidiano y para lo colectivo: La toma de decisiones colectivas, la modalidad asamblearia, el corte de rutas, las relaciones horizontales, el modo del reparto del excedente cuando se trata de organizaciones que además producen, la disciplina de trabajo y el modo de definir sus reglas, el compromiso con el trabajo, el control y la propiedad colectivos, el encuentro con compañeros de siempre pero en nuevos espacios y tareas, la solidaridad de vecinos y de otras organizaciones sociales, la pertenencia a una organización y a movimientos más amplios, la participación en luchas políticas en ámbitos legislativos y judiciales, etc., son de hecho parte de estas experiencias cotidianas fundantes de nuevos saberes y nuevas subjetividades e identidades colectivas.

Tienen lugar entonces una diversidad de propuestas que nos plantean un primer gran interrogante: ¿Se trata de una lucha por el derecho a la educación, de una lucha por la igualdad? Es decir, ¿Es posible caracterizar a estas prácticas y experiencias sólo en términos políticos? ¿O en cambio se trata de un fenómeno profundamente pedagógico, que en todo caso, a través de esa lucha política, encarna un proceso de formación alternativo, contrahegemónico, de oposición o de clase, formador de sujetos (colectivos) políticos?

Miradas desde el campo de la Pedagogía, parecería que las iniciativas educativas de los movimientos, ya no sólo forman parte de la lucha por el derecho a la educación. Aun cuando lejos de aceptar pasivamente el proceso de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras, tanto desde dentro como desde fuera del sistema educativo, revalorizando sus potencialidades en la sociedad, también pueden ser vistas desde el punto de vista pedagógico en un doble sentido:

- Por un lado, se desarrollan una cantidad de prácticas y experiencias educativas que operan como un espacio de producción de sentidos diferentes de los hegemónicos. En ellos parecen producirse procesos de formación de sujetos, efectivamente transformadores; procesos de formación colectiva. Se estarían construyendo nuevos saberes que recuperan los saberes populares. Se trataría de procesos de recomposición de identidades y de lo colectivo, de la construcción de nuevas subjetividades desde sentidos que parecen contrahegemónicos.
- Por otro lado, y esto resulta más complejo, estas iniciativas parecerían brindar pistas para pensar lo educativo desde lugares alternativos, de modo que estos puedan ser aprendidos, tomados ¿cooptados? por la educación pública.

2. EL CARÁCTER POLÍTICO Y PEDAGÓGICO.

La vinculación de las propuestas de los movimientos con la educación popular (a la que no me voy a referir específicamente) da cuenta de su intencionalidad transformadora y por ende, política y pedagógica al mismo tiempo.

Muchos de los movimientos toman como referente a Paulo Freire⁶ para plasmar sus propuestas, quien explicita la vinculación entre lo político y lo pedagógico y la naturaleza política de la educación al sostener que en la relación pedagógica puede reproducirse la opresión (educación bancaria) o favorecerse el proceso de liberación (educación liberadora, problematizadora o dialógica). Freire piensa las relaciones sociales como relaciones culturales. Por eso su planteo pedagógico básico es la educación como acción cultural. Encarar de este modo los actos educativos, como actos de conocimiento, implica encararlos como acción cultural. Los actos de conocimiento no son neutrales: es necesario preguntarse para qué, para quién, con quién, contra quién conocer.

Sin embargo, esta apelación a la educación popular, no tiene sólo un sentido metodológico y organizativo. Norma Michi⁷ da cuenta en su Tesis de Doctorado del mecanismo, profundamente político y pedagógico que los procesos de participación en estas instancias implican para sujetos y colectivos: para ella la experiencia de enfrentamiento, de participación en relaciones de producción no capitalistas y la pertenencia a

⁶ Freire P., *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. 1991

⁷ Michi N., *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero*- VC. Bs. As. Tesis de Doctorado. Mimeo.2008

las organizaciones, consolida en prácticas, formas institucionales, etc., una producción cultural que articula componentes residuales de la cultura popular, experiencias sociales previas, en formas culturales nuevas que trascienden a los sujetos individuales. Es el colectivo, a través de sus diversos mecanismos de transmisión (en los que participan sujetos de distinto origen), el que contribuye a reproducir y recrear las prácticas significadas de esa confrontación. Michi traduce esto al análisis de uno de los movimientos que analiza, a partir de la noción de

“conocimiento como praxis transformadora colectiva; partir del conocimiento de la realidad en la que viven los sujetos y de su comprensión; concebir que el sentido común campesino debe tanto afirmarse en su ‘núcleo de buen sentido’, como ser problematizados algunos de sus contenidos a partir del diálogo con otros conocimientos y de la recuperación de lo nuevo que se fue gestando en la experiencia misma; que este proceso requiere estar inmerso en la praxis organizativa que tiene que ser una anticipación de la sociedad revolucionaria”.

Lo cultural en términos políticos y pedagógicos puede ser visto también y complementariamente desde la perspectiva de Gramsci⁸: Gramsci explica cómo la clase dominante impone sus objetivos sin el uso de la fuerza, naturalizando sus valores, como sentido común⁹ a través de la hegemonía (unidad cultural-social sobre la base de una concepción del mundo general y común) **“Toda relación de hegemonía es un rapport pedagógico”**. La hegemonía es siempre un proceso, un complejo de experiencias, relaciones y actividades cambiantes, continuamente renovadas, defendidas, resistidas, limitadas¹⁰. Por ello resulta fundamental el papel de la batalla cultural para crear una contrahegemonía. La concepción de hegemonía de Gramsci permitió otorgar carácter procesual también a la cultura popular al permitir percibir operaciones simbólicas de adaptación, de contestación, de resignificación, de infiltración, etc. Muestra, justamente por eso, cómo su construcción permanente y su limitación, **y la construcción de su resistencia, del proceso contrahegemónico, es cultural también y comporta también una relación pedagógica.**

Nuevamente tomamos el análisis de Norma Michi porque encuentra que los movimientos estudiados procuran la creación de una hegemonía alternativa dentro del territorio, como disputa con el capitalismo y **como experimentación de la forma de vida que van conformando** como propuesta social. Actúan además sobre la “opinión pública” disputándola con la hegemonía a través de diversas formas (medios de comunicación propios o afines, diferentes acciones de protesta) en búsqueda de apoyo a

las luchas reivindicativas y de conquista de potenciales miembros o adherentes al movimiento. Se trata de una disputa en el campo de las relaciones económicas, políticas y culturales, disputan intereses y también valores. Disputan la hegemonía gestando diversas formas de hegemonía alternativa, que pueden formar parte de una “nueva cultura” (Gramsci) porque:

- a. producen nuevo conocimiento,
- b. lo convierten en elementos de coordinación y de orden intelectual y moral;
- c. construyen sus concepciones y conocimientos con los sujetos populares que las integran;
- d. su producción intelectual nace en actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar existente;
- e. integran crecientemente teoría y práctica;
- f. crean sus intelectuales para contribuir a la superación de los límites de la mera práctica;
- g. se articulan con otras organizaciones.

Se trataría según Michi de un proceso de producción y consolidación cultural dinámico y que, en tanto experiencia para los sujetos, amplía su horizonte político y resignifica su pasado, su presente y su futuro. **Identificamos estos procesos de producción de subjetividades como pedagógicos.**

Lo pedagógico estaría cruzando todo el accionar de los movimientos en la construcción cotidiana permanente de una nueva cultura, de una intención política contrahegemónica. La concepción del movimiento como principio educativo entronca con el ejercicio de esta praxis al mismo tiempo política y cultural.

Si se mira lo pedagógico desde un punto de vista más restringido, tal como fue enunciado en los repertorios de propuestas educativas, la intencionalidad pedagógica de los movimientos se evidencia en la consolidación de formas organizativas y de dispositivos específicos para la formación.

Tanto en la demanda de educación que efectúan, como en las escuelas propias que desarrollan, los espacios de formación política, los de formación para el trabajo, los talleres de alfabetización, los talleres de arte y las propuestas de universidades populares hay aspectos pedagógicos específicos que enfocar.

Los movimientos no adoptan estos dispositivos acríticamente. Intervienen sobre el sentido político pedagógico de las experiencias educativas, sobre la selección y trata-

⁸ Gramsci A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Hogar del Libro. 1985

⁹ El sentido común es una concepción disgregada, incoherente, incongruente

¹⁰ Williams R., *Marxismo y literatura*. Barcelona, Ediciones Península. 1980

miento de conocimientos; las metodologías; la formación y selección de los docentes; la organización institucional; la vinculación con el sistema público de enseñanza¹¹.

En algunos movimientos, así como se nutren de Freire lo hacen también de pedagogos socialistas, clásicos, de corrientes postestructuralistas, posmodernas, que encaran nuevas problemáticas y también son influidos por formas tradicionales de educación.

Algunos movimientos (como el MST) elaboran principios, normas y orientaciones exhaustivos con sus docentes y militantes. Muchos también recuperan su propia historia y la historia de organización y de luchas como parte de los aspectos culturales a transmitir.

En general se orientan por la noción de praxis, es decir que articulan teoría y práctica en prácticas concientes y transformadoras.

Las negociaciones con el Estado por el reconocimiento de los certificados, de la autonomía y de financiamiento son arduas, complejas y contradictorias, y en ocasiones condicionan parte de la propuesta pedagógica y hasta curricular. La selección y formación de docentes capaces de llevar adelante los postulados pedagógicos con coherencia también resulta un desafío.

3. EL PAPEL DE LA PEDAGOGÍA: PREGUNTAS PARA EL DEBATE

La pedagogía en los ámbitos académicos suele tener como objeto a la escuela “pública” estatal. Ante estas nuevas reconfiguraciones educativas, ante estos ámbitos de despliegue de lo pedagógico, tan distantes de esa escuela, se hace imprescindible reflexionar acerca del papel del campo pedagógico.

Parte del campo comienza a interesarse por este nuevo actor educativo, y lo constituye como nuevo objeto de estudio, de intervención y también de aprendizaje. Sin embargo, aún hay poco desarrollo de investigación al respecto, y esta misma, la investigación, tiene grandes interrogantes respecto de sus modos de acercamiento, de sus aspectos éticos y políticos y también metodológicos.

Natalia Baraldo¹² viene desarrollando una dinámica sistematización de los estudios al respecto, de las orientaciones que los investigadores vamos asumiendo. Releva los estudios recientes en Argentina sobre el vínculo entre *educación, formación y movimientos sociales*; identificando los principales problemas de investigación, los movimientos sociales privilegiados en el análisis, las perspectivas teóricas y las metodologías utilizadas, entre otros aspectos. Ella encuentra que el 48 % de los trabajos privilegia a las prácticas *intencionalmente educativas* (talleres de formación, escuelas,

espacios de capacitación, programas de alfabetización, etc.); mientras que un porcentaje bastante menor (15%) sólo focaliza el análisis en lo que denomina *educación en sentido amplio*. Habla de un *área de conocimiento* en construcción. Aunque los autores e investigadores provenimos del campo pedagógico, paradójicamente, los avances de las investigaciones (casi el 63%) son presentadas en eventos científicos vinculados a las Ciencias Sociales.

Gran parte de los estudios existentes miran el fenómeno desde temáticas vinculadas a la política educacional, al derecho a la educación, a la relación con el estado. Un trabajo del LPP, por ejemplo, estudia el desarrollo de las alternativas educativas de los movimientos enfatizando la lucha por el derecho a la educación, en la relación con el estado, o sea, en una clave más cercana a la política educativa que a la pedagogía, pero también se mira el fenómeno como un bien necesario que hay que disputar, conquistar, obtener, garantizar, distribuir y/o como un espacio de lucha de nuevas formas contrahegemónicas.

Entretanto, la pedagogía adeuda conocimiento y análisis sobre estos procesos desde el punto de vista pedagógico, adeuda aportes tales como el acortar la brecha entre saber científico y saber popular, un mayor conocimiento sobre el saber cotidiano, etc.

Parece importante, tal como lo plantea Michi, mirar la producción y reproducción cultural en diversas organizaciones populares; las características y efectos de los dispositivos pedagógicos utilizados por diversos movimientos sociales; la relación entre esos dispositivos y otras formas de transmisión de la cultura popular; los efectos sobre la producción de subjetividad de los espacios organizacionales que no son considerados por los protagonistas como formativos.

En este sentido plantea una serie de núcleos problemáticos para aproximarnos a los sentidos y prácticas puestos en juego en esas experiencias educativas, que yo quisiera transformar en interrogantes:

- ¿Cómo operan en términos formativos las características de la organización respecto de la toma de decisiones y del ejercicio del poder?
- ¿Qué continuidades y rupturas existen entre la dinámica cultural de la organización y la experiencia de educación en general y escolar en particular tanto en la organización como en la historia de los sujetos?
- ¿Cómo es la relación que se establece entre conocimiento legitimado y el conocimiento popular?
- ¿Cómo se resuelve el tema de la existencia de un cuerpo de especialistas y su relación con la organización?
- ¿Cómo es la participación de los padres y de la comunidad en los procesos escolares?
- ¿Qué implica en términos pedagógicos?
- A estos núcleos yo le agregaría los interrogantes acerca de la relación pedagógica, de las formas organizativas que asumen los dispositivos alternativos, de las relaciones sociales en su desarrollo cotidiano.

¹¹ Michi N. Tesis de doctorado. Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC. 2008

¹² Baraldo N., *Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación?* Algunas tendencias en estudios recientes. Mendoza. Mimeo. 2009

- ¿Qué vinculación existe o puede existir entre los proyectos de escolaridad alternativos y el sistema público de enseñanza?

En este último sentido parece interesante cuestionarse si podemos volver a la escuela del estado desde aquí. Tal como nos preguntamos antes ¿Podemos encontrar pistas para pensar la escuela pública, la escuela del Estado, desde lugares alternativos, de modo que las enseñanzas de los movimientos puedan ser aprendidos/ tomados (¿co-optados?) por la educación pública? ¿Puede la escuela pública apropiarse de la praxis, el hacer, la acción, la experiencia y adoptar una posición más cercana y protectora de los sectores populares?

Finalizo con un interrogante para el que sí quiero ensayar un atisbo de respuesta: Borón se pregunta si es posible colocar la esperanza de la construcción contrahegemónica en la educación popular llevada adelante por los movimientos sociales. Yo quisiera agregar a esta pregunta la **precaución** de mirar el lugar de los movimientos como ámbitos sociales y políticos en los que lo educativo, tanto en sentido específico como en sentido amplio, lo cultural, lo pedagógico, acompañan procesos de construcción contrahegemónica. Que lo político y cultural implique lo pedagógico no puede hacernos perder de vista que en primer lugar es político y social. Intentemos no volver a forzar el papel de la educación hacia un optimismo que le otorgue un poder inexistente. No olvidemos que en los movimientos lo pedagógico se constituye a partir de la experiencia de lucha.

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO A PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE CHICOS Y CHICAS EN SITUACIÓN DE CALLE

María Paula Montesinos y Ana Pagano¹

I. INTRODUCCIÓN: LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN CONTEXTO

En este trabajo presentamos una serie de reflexiones en torno a la propuesta pedagógica que vertebró un conjunto de procesos orientados a promover la escolarización de chicos/as en situación de calle. El texto da cuenta del recorrido realizado por esta experiencia entre los años 2001 y 2006, cuando participamos del Programa Puentes Escolares dependiente de la Secretaría de Educación de entonces (GCBA). Antes de aproximarnos a la cuestión más estrictamente pedagógica, mencionaremos, brevemente, algunas de las dimensiones políticas, sociales y educativas que contextualizaron el desarrollo de esta iniciativa, delinearon sus enunciados e intervinieron en sus prácticas.

En primer lugar es necesario poner de relieve que la entrada en nuestro país de un nuevo modelo de dominación bajo el signo del neoliberalismo implicó el desarrollo de un conjunto de transformaciones que dio como resultado la instalación de una nueva configuración social marcada por el aumento de la desigualdad junto con sus consecuencias más visibles: el empobrecimiento masivo y la exclusión. Teniendo en cuenta este panorama, resaltaremos cinco cuestiones que estuvieron presentes en nuestro diagnóstico, en la elaboración de la propuesta educativa y en el trabajo cotidiano de los equipos.

Por un lado, y lejos de considerar que nos hallábamos frente a un Estado ausente, advertíamos la presencia de una reconfiguración de las relaciones entre el Estado y la sociedad. Tanto a través de modalidades vinculadas con la asistencia, sobre la base de políticas focalizadas, como bajo la esfera de políticas punitivas, el Estado exhibía, de este modo, sus formas de intervención predominantes hacia los sectores populares que, en buena medida, derivaban en el desarrollo de una ciudadanía restringida.

Observábamos las modificaciones que se producían en los modos de integración social de los sectores populares, obligados a transitar por la inestabilidad/ fragilidad

¹ Fueron integrantes del Programa *Puentes Escolares*, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

como condiciones básicas de vida. Así, destacábamos el carácter decisivo que para estos sectores tuvieron las reformas laborales, tanto en lo que concierne al desmantelamiento que sufrieron las protecciones sociales como al incremento del desempleo y del empleo precario. Sobre este trasfondo histórico, era posible pensar en la presencia de una “catástrofe social”, ya que considerábamos el aumento descomunal de la pobreza y la capacidad devastadora que para la subjetividad tuvieron estas transformaciones. En este contexto se puso de manifiesto la pérdida de gravitación política/económica de los sectores populares y, bajo estas circunstancias, se registraban los cambios que alteraron las formas en que cada sujeto representa su destino social. También, advertíamos la voluntad de revertir esta situación a través de nuevas modalidades de acción colectiva, diferentes a las protagonizadas en el conflicto industrial, encaradas por trabajadores subocupados y desocupados.

El paisaje social derivado de este escenario ponía en evidencia los nuevos modos de sociabilidad que delineaban las formas de vida de los/as chicos/as de sectores populares. Una nota distintiva de su cotidiano se reflejaba en los vínculos que tejían con los medios disponibles para obtener ingresos económicos y, así, aportar a la reproducción de sus vidas y de su grupo familiar: cartoneo, búsqueda de subsidios, cuidado de la casa, “trabajo infantil”, emprendimientos productivos. Nos hallábamos frente a procesos que vulneraban los derechos consagrados por las legislaciones vigentes para la infancia/adolescencia.

Respecto del sistema educativo, reconocíamos que las transformaciones producidas en la década de 1990 habían agudizado los procesos de desigualdad educativa y que, consecuentemente, los sectores populares habían visto comprometidas sus posibilidades de acceso y participación en la escuela. Reforzada con la presencia de una matriz vinculada con la focalización en el campo educativo, seguía presente en la escuela la diferenciación de sus destinatarios junto al abandono del ideal de igualdad y de universalidad como fundamento y meta de las acciones estatales.

Por último, en el campo legislativo, convivíamos a nivel nacional con la vigencia que desde el año 1919 mantenía la Ley 10.903 de Patronato de Menores junto con las luchas hasta sancionar, en el año 2005, la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. A nivel local nos regulaba la nueva Ley 114, también de protección integral de derechos, sancionada en 1998 y que dio origen a un nuevo organismo para la Ciudad: el Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes.

2. LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA EXPERIENCIA

Ya mencionamos que esta experiencia fue realizada a través del Programa “Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle” en el marco de una gestión que privilegiaba dar respuesta a los problemas de la desigualdad

educativa². Una primera preocupación en el armado de nuestra propuesta pedagógica se vinculaba con que ésta debía revertir un tipo de práctica predominante en estos espacios que, a nuestro juicio, bastardeaba la densidad que poseen los procesos de transmisión, producción y apropiación de la cultura. En general, bajo la apariencia de formatos educativos y culturales, se impulsaban experiencias en las que sólo se habilitaban momentos de “intercambio”, de “animación cultural”, que apelaban a la “creatividad” de los/as participantes, a un “entretenerse”, “sin más”. En cambio, desde el Programa, privilegiamos la elaboración de una propuesta con respaldos conceptuales y metodológicos que dieran cuenta de la complejidad que poseen este tipo de prácticas. Para ello, apelamos a tradiciones pedagógicas latinoamericanas, como la de la educación popular, y exploramos las alternativas pedagógicas que el sistema educativo produjo para trabajar con grupos heterogéneos (como el plurigrado). Sin embargo, advertíamos que existían escasos antecedentes vinculados a promover procesos de escolarización de chicos/as en situación de calle. De ahí que fue necesario producir saberes pedagógicos destinados a favorecer la conceptualización de la propuesta, anudando nociones dispersas en este campo.

En esta dirección, en primer lugar, acudimos al concepto de “procesos de escolarización” -enfaticando el plural- para dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones y trayectorias, sujetos y relaciones, sentidos y prácticas involucradas en los procesos formativos. El concepto de “procesos de escolarización” -asimismo- nos habilitaba al desafío de pensar propuestas pertinentes a las particularidades propias de la infancia y adolescencia en situación de calle y a las articulaciones que necesariamente debíamos realizar con otras instituciones estatales y también de la sociedad civil. En segundo lugar, nos abocamos a caracterizar al sujeto que participaba de esta experiencia. Además de considerar que sus rasgos eran semejantes a los de la infancia de sectores populares, hubo que orientarse a delimitar sus particularidades. Registramos que la mayor parte de los chicos y las chicas en situación de calle en algún momento habían transitado por la escuela; carecían de un lugar estable donde vivir y de adultos/as referentes que los/as acompañen y se responsabilicen por su crecimiento. Habían pasado por diferentes instituciones con características tutelares y podían encontrarse judicializados/as. La calle se convertía en el lugar donde desarrollaban su cotidianeidad, el intercambio con sus pares y, eventualmente, su lugar de habitación. Por lo general, mantenían vínculos fragmentarios con sus familias, atravesadas por diferentes procesos relacionados con la devastación social. Considerábamos que se hallaban en esta situación porque gran parte de sus derechos y los de su familia habían sido arrasados y que, bajo determinadas condiciones institucionales y pedagógicas, podían posicionarse como sujetos de la educación. En tercer lugar, generamos equipos de trabajo con profesionales de distin-

² El Programa nace en el año 2001 bajo la dependencia de la Dirección General de Educación (Secretaría de Educación/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

tas disciplinas debido a la necesidad de abordar la complejidad de los trayectos, casos y situaciones desde vastos puntos de vista. Partíamos de la convicción que la dramática de los cambios operados requería de miradas complejas y comprehensivas.

El Programa proponía dos líneas de acción: la vinculación o revinculación escolar y los talleres escolares. A continuación, desarrollaremos los aspectos pedagógicos de ambas propuestas.

- La propuesta pedagógica para los procesos de revinculación y vinculación escolar

Desde el Programa, planteábamos la vinculación o revinculación escolar con los distintos niveles de la enseñanza pública y, por sobre todo, con la Dirección del Adulto y del Adolescente (con el Programa de Alfabetización, los Centros Educativos y los CENS). En esta línea, nuestra intervención más significativa se desarrolló en el Centro de Educación Básica "Isauro Arancibia" donde concurría un buen número de adolescentes en situación de calle. La vinculación o revinculación escolar suponía la elaboración de una propuesta pedagógica que favoreciera el posicionamiento de los/as chicos/as como sujetos de la educación dentro de marcos institucionales donde, por lo general, se generaban situaciones de disputa de sentidos/lugares bajo condiciones en las que se podía reconocer una marcada asimetría de poder que limitaba nuestras acciones. Sobre la base de este trasfondo político/institucional, diseñamos espacios de reflexión para acompañar los recorridos de cada sujeto por los diferentes ámbitos institucionales. Allí favorecimos dar lugar a qué piensa cada chico/a, cómo vive el forzamiento que tiene que transitar para mantener la escolaridad, cómo sostiene su deseo de conocer/ estudiar, cómo se aprende el "oficio" de alumno/a, o cómo se desarman algunos prejuicios que les obstaculizan la inserción en las escuelas. En este sentido, enfatizamos el lugar de la palabra de los/as chicos/as, sabiendo que esto implica un reconocimiento como responsables de la misma, al tiempo que analizamos en qué dispositivo cada sujeto va a tener mejor posibilidad para que su palabra sea escuchada. Asimismo, la tarea de seguimiento escolar de estos grupos, una vez que son alojados en instituciones educativas, sólo era posible cuando se construía un vínculo estable y confiable, una presencia constante y una perspectiva que asumía la complejidad de tensionar, esperar, volver a retomar acuerdos y transitar procesos de aprendizajes respecto de la escuela, la comunidad y las instituciones. Desde este abordaje, cada situación, generalmente muy conflictiva, era pensada como una posibilidad de aprendizaje para todas las personas que intervenían. Así, se desplegaba una práctica que descansaba en un conjunto de operaciones con soportes que se iban instituyendo, cuyas garantías de "éxito" dependían de cada sujeto-situación-institución. Se trataba de un trabajo muy cuidado, 'cuerpo a cuerpo', que permitía la realización de "puentes" para poder llevar a cabo los recorridos educativos planteados. Por último, en estos abordajes se consideraba relevante dar respuesta a la situación integral de los/as chicos/as: salud, documentación, alimentación, vivienda.

- La propuesta pedagógica de los talleres escolares

Los talleres escolares son espacios educativos orientados a promover la participación de chicos y chicas en situación de calle en experiencias formativas centradas en la transmisión, construcción y apropiación de conocimientos. Se desarrollaban diariamente durante aproximadamente dos horas en instituciones estatales o de la sociedad civil que suelen alojar a esta población: centros de día, paradores, merenderos, asambleas barriales, etc.

En los talleres, el principal desafío pedagógico era concebir propuestas educativas capaces de convocar al *deseo* y a la *voluntad* de los/as chicos/as para participar en ellas. Es decir, no es la "obligatoriedad escolar" la que insta a la participación de los/as chicos/as en el taller. Por lo tanto, se trataba de construir perspectivas pedagógicas que promovieran el "deseo de conocer" y de integrarse a un grupo de aprendizaje.

Asimismo, considerábamos fundamental que los talleres escolares se desarrollaran en instituciones que contemplaran la intención de construir una "mirada articulada": es decir, pensar junto con otros el trayecto que realiza cada chico y chica. Para esto, era imprescindible que las instituciones *alojaran* la propuesta con cierta estabilidad y compartieran el interés en la participación y aprendizaje de los/as chicos/as en ella.

Ahora bien, existían un conjunto de condicionamientos y complejidades que representaban desafíos que atravesaban y constituían a los talleres escolares: A)- *las particularidades de los/as chicos/as en situación de calle*, vinculadas a los procesos de vulnerabilidad social a los/as que están expuestos/as. Asimismo, ellos/as plantean una fuerte intensidad en los vínculos y demandas, con un cotidiano que obliga a acordar constantemente los marcos de referencia que permitan sostener las experiencias de enseñanza y aprendizaje; B)- *la heterogeneidad de los grupos de niños/as que asistían a los talleres*, debido a: 1- la amplitud etárea de quienes participaban (de 7 a 18 años); 2- la alta rotación y discontinuidad en la asistencia que obedece, entre otras cuestiones, a las contingencias de la vida en situación de calle y a las modalidades de funcionamiento de las instituciones donde funcionaban los talleres; 3- las distintas temporalidades que se expresan en el "*tiempo de calle*": el período transcurrido desde que comenzaron a habitar la calle; el "*tiempo de asistencia en la institución*" y el "*tiempo de escolaridad*", en relación a los grados/ciclos cursados y al momento en que dejaron de asistir a la escuela. Por esto, en el taller convivían todos los ciclos educativos, sin separación por edad o por ciclo acreditado; y C)- *las características de las instituciones donde se desarrollaban los talleres escolares*: inscriptas en variadas tradiciones y marcos normativos, portan una particular historia institucional, con prácticas y sentidos diversos en el trabajo con esta población. Estas características influyen en el tipo de articulación interinstitucional, en la dinámica cotidiana del taller, en facilitar o no la asistencia al mismo y en las posibilidades de pensar conjuntamente los procesos de cada uno de los/as chicos/as.

A partir de este escenario, y como producto de la experiencia transitada muy brevemente expuesta, planteamos que la realización de estos talleres escolares supone un conjunto de dimensiones que, articuladamente, constituyen las condiciones pedagógicas de los mismos; es decir aludimos al conjunto de dimensiones que pueden convertirse en base para el desarrollo de futuras acciones educativas dirigidas a estos grupos.

A – el nivel político – institucional: en este punto incluimos el trabajo de articulación con las instituciones donde funcionan los talleres escolares, tal como ya lo mencionamos

B – el nivel pedagógico: en este apartado incluimos las siguientes dimensiones:

B.1- Vínculo pedagógico: la construcción de un vínculo pedagógico que aloje a esta población constituye la condición de posibilidad del desarrollo de la tarea educativa. Es una relación en la cual el/la docente tiene confianza y respeto por el saber que los/as chicos/as traen; ellos/as pueden confiar en que el/a docente sabe algo que está dispuesto/a a enseñarles.

B. 2- Construcción del rol docente de los talleres escolares: se trata de un rol que sostiene la mirada hacia los recorridos singulares de cada chico/a y del grupo; que no presupone procesos predefinidos; que concibe el trabajo pedagógico con los/as chicos/as a partir de sus potencialidades; que asume los desafíos pedagógico–didácticos presentes en la heterogeneidad de los grupos, y que construye propuestas didácticas desde una perspectiva que articula diferentes campos de conocimiento. Se trabaja a partir de una pareja pedagógica ya que la presencia de dos docentes facilita la posibilidad de ocupar diferentes lugares y armar distintos vínculos según la singularidad del chico/a. A esto se suma el trabajo conjunto con profesionales de otras disciplinas, compartir espacios de reflexión y sistematización escrita de la experiencia que transitan.

B.3- Construcción de un equipo de trabajo interdisciplinario: ya mencionamos la importancia de contar con un equipo interdisciplinario. El equipo de trabajo de cada taller se compone de una pareja de docentes, un/a docente de expresión, un/a psicólogo/a, un/a trabajador/a social, didactas y una coordinación que articula y promueve el trabajo en equipo entre estos diferentes profesionales y la institución donde funciona el taller.

B. 4- asesoramiento didáctico: los/as docentes participan de ámbitos para diseñar y reflexionar colectivamente sobre las propuestas de enseñanza. Asimismo, cuentan con el aporte de un equipo de especialistas en las diferentes áreas del conocimiento que colaboran en proponer, recrear y sistematizar las experiencias pedagógicas de los talleres.

B. 5- la elaboración de contenidos: los contenidos de los talleres provienen de tres fuentes. Por un lado, del Diseño Curricular de la Ciudad. Por otro lado, gran parte de la agenda de temas se vincula con cuestiones que las instituciones articuladas al Programa requieren que se trabaje especialmente. Por último, son introducidos los problemas e intereses que portan los/as chicos/as. Allí es importante distinguir aquéllos

que forman parte de una coyuntura inmediata y otros, más estructurales, y vinculados a sus historias y condiciones de vida.

B.6- Construcción de marcos normativos: nos referimos al conjunto de acuerdos para participar en las actividades del taller, que involucra a los/as chicos/as y a los/as docentes³ y que supone un proceso complejo de construcción permanente, sostenidos en el vínculo pedagógico que los articula.

B.7- Recuperación de saberes de los/as chicos/as: en los talleres se procura partir de sus fortalezas y de la recuperación de sus saberes. Esto involucra la reapropiación por parte de los/as chicos/as de sus “conocimientos escolares” previos y la recuperación crítica de aquellos que construyen cotidianamente, contrastándolos y enriqueciéndolos con otros saberes.

B.8- Flexibilidad: este atributo singulariza la modalidad de trabajo pedagógico y refiere a la necesaria plasticidad de las propuestas en función de los desafíos y dificultades mencionadas. Así, no debe ser entendida como mera “adecuación” o como sinónimo de incertidumbre o improvisación. Los talleres planteaban encuadres con actividades específicas a realizar, pautas de convivencia y ciertas metodologías de trabajo. La necesaria flexibilidad se plasma en el diseño de las propuestas pedagógicas, en la selección de las temáticas, en las estrategias didácticas, en la evaluación constante de lo realizado y en una ‘pelea’ por la participación y permanencia de los/as chicos/as.

B.9- El espacio de trabajo: cada institución debía disponer de un “aula”, concebida como aquel espacio que está esperando a los/as chicos/as para la tarea. La importancia de este espacio radica en que va relatando lo que allí se hace: va dando cuenta de la historia del taller, es la dimensión espacial del ‘texto’ común. Así, se va vistiendo con las producciones de los chicos/as. Para quienes vienen después de un tiempo o llegan por primera vez, estas ‘huellas’ los alojan en ese texto. Se trata, entonces, de crear coordenadas de tiempo y espacio para llevar a cabo las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

C – el nivel vinculado a los recursos materiales y de infraestructura.

Contar con un aula con el equipamiento suficiente es fundamental para el trabajo del taller escolar, así como disponer de todos los materiales didácticos para desarrollar diversas actividades.

3. CONSIDERACIONES FINALES

En líneas generales, esta propuesta pedagógica se dirige a profundizar los procesos de democratización del campo educativo para los sectores populares. Sus principales componentes descansan en:

³ Pero, también, al resto del equipo de profesionales del Programa y a los referentes de cada institución donde funcionan los talleres escolares.

- La elaboración de alternativas pedagógicas que contemplen la creación y transformación de propuestas educativas en los siguientes aspectos: los enunciados generales, los diseños institucionales (y sus articulaciones), las estrategias didácticas, los contenidos y las prácticas de los/as educadores/as y de los equipos interdisciplinarios.
- La conformación de un vínculo pedagógico dispuesto a dar cabida al alojamiento de los/as chicos/as y a mantener la presencia de un adulto/a confiable capaz de contener situaciones emocionales difíciles.
- La creación de espacios de reflexión, de recomposición colectiva, orientados a poner a disposición de los/as chicos/as herramientas que permitan elaborar sus diferentes formas de malestar y propiciar nuevas formas de constitución subjetiva.
- La construcción de interacciones sociales que contemplen contratos educativos que tengan en cuenta responsabilidades compartidas y la construcción de una "legalidad" dirigida a generar reglas claras de convivencia.
- El desarrollo de marcos políticos destinados a promover procesos de ciudadanización y de ejercicio de derechos y que permita pensar en otros destinos para los sectores populares en el campo de la educación y la cultura.
- Podría pensarse que la productividad político/educativa de esta experiencia se basa en la posibilidad de proponer prácticas en espacios públicos donde se pone de relieve las trayectorias educativas de chicos/as de sectores populares en la tentativa por revertir los procesos de desigualdad educativa. Se trata de recorridos que expresan una dinámica de recomposición que alberga preguntas y respuestas ante la emergencia de nuevos contextos y sujetos y que marcan una tendencia que invita a elaborar reflexiones sobre los procesos de apropiación de la educación y la cultura en un escenario signado por la desigualdad y la desprotección social.⁴

⁴ Azurmendi, Eugenia; Guilmen, Victoria; De la Vega, Sergio; Piñeiro, Paula Piñeiro y Canosa, Carlos, "Quién vendrá hoy?", relato de una experiencia de trabajo pedagógico en los talleres escolares con chicos y chicas en situación de calle: Historia de un relato: lectura de novelas por capítulos". Ponencia en el Primer Seminario - Taller Internacional de Educación "Escuela: Producción y Democratización de Conocimiento", organizado por la Dirección de Investigación. Secretaría de Educación. GCBA. Buenos Aires, junio de 2005. Carli, S., "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983- 2001) Figuras de la historia reciente", en Carli, Sandra. (comp.), La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires, Paidós. 2006. Levinson, Bradley A. y Holland, D., "La producción cultural de la persona educada: una introducción"; en: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice. State University of New York, 1996. Traducción de Laura Cerletti. Nuñez, V., "La infancia posmoderna", en El Niño. Revista del Instituto del campo freudiano. Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño (CIEN). Buenos Aires. 1996. Pagano, A. Montesinos, M. P.; Nicoletti, E. y García Cabriada, A, Procesos de escolarización y chicos y chicas en situación de calle. La experiencia del Programa Puentes Escolares. Inédito. 2005. Rockwell, E., La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México. 1995. Rockwell, E., "La dinámica cultural en la escuela"; en Alvarez, A y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*. Madrid. 1996. Svampa, M. *La sociedad excluyente*. Buenos Aires, Taurus. 2005. Waisbrot, D. et. al (comps) *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina*, Buenos Aires, Paidós. 2003. "Propuesta pedagógica de los talleres escolares". Programa Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle. Marzo de 2006.

ALGUNAS METÁFORAS PARA PENSAR LA ESPECIFICIDAD DE LA INTERVENCIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA

Mónica Paso¹

A MODO DE HOJA DE RUTA

Nuestra exposición aborda el tema de esta convocatoria – lo pedagógico en las prácticas – articulándolo desde una experiencia de enseñanza de Pedagogía Social destinada a estudiantes de Licenciatura y Profesorado en Educación en una universidad pública (Universidad Nacional de Quilmes) que, a su vez, es deudora de una primera experiencia realizada años atrás en el curso de Pedagogía I de la Universidad Nacional de La Plata. La ponencia se centrará en lo siguiente:

- una introducción que permita situar la Pedagogía Social, su contexto de producción, antecedentes de su construcción en América Latina y Argentina, y las problemáticas teóricas y prácticas en discusión en esta disciplina;
- el planteo de un problema del campo pedagógico-social que se focaliza en lo que ocurre cuando la práctica socio-pedagógica es pensada desde lógicas diversas de lo pedagógico (asistencialistas, vigilaes, moralizantes) a partir de la hegemonía de otras discursividades, con la consecuente pérdida de especificidad de su función;
- por último, la presentación de un conjunto de metáforas que se muestran potentes para avizorar la especificidad de los procesos socio-pedagógicos y la función de los educadores, así como unas breves reflexiones finales.

NOTAS SOBRE LOS ORÍGENES Y DERROTEROS ACTUALES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La Pedagogía Social es una disciplina originada a fines del siglo XIX en Europa y que circunscribe como objeto de estudio la *educación social* entendiendo por tal al conjunto de prácticas educativas que se despliegan en escenarios sociales y comunitarios, más allá de lo escolar. La matriz teórica más desarrollada y los problemas que se formulan proceden de comunidades académicas europeas, en sus vertientes germánica, anglosajona y francófona y, más recientemente, la de Europa mediterránea. Su expansión se

¹ Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Profesora Titular de *Pedagogía General*.

vincula con las crisis del capitalismo –sobre todo en las dos post-guerras mundiales– y la tendencia a abordar problemáticas sociales de la infancia y la juventud (desamparo, desarraigo, marginalidad) en escenarios extraescolares, mediante acciones socio-pedagógicas. Esta condición le dio el cariz de una *Pedagogía de la necesidad*, cuestión que ha contribuido a pensarla en términos restringidos como una ayuda educativa a personas y grupos que configuran la realidad social desfavorecida. Actualmente, lo que se adscribe a la práctica socio-educativa –con matices según países– es más amplio e incluye la educación social especializada– personas en riesgo, desamparo, exclusión– o en conflicto; la educación permanente y de adultos, las intervenciones educativas en la vejez, la formación laboral y ocupacional y la animación sociocultural, la educación para el ocio y el tiempo libre, los programas de educación cívica, educación ambiental, trabajos educativos vinculados a cuestiones de género, inmigración, entre otros.

Las razones del despliegue de la Pedagogía Social en América Latina merecerían una indagación. Sin perjuicio de lo anterior, una primera mirada permite considerar entre los factores que la impulsan las nuevas formas de relación entre Estado y sociedad civil en materia de políticas socio-educativas, la crisis de los sistemas educativos, el incremento de prácticas educativas extra-escolares y la internacionalización del campo académico en el marco de sociedades globalizadas.² Es preciso señalar que así como se extienden en nuestro medio líneas socio-críticas de Pedagogía Social, sobre todo desde la vertiente germana vinculada a la Escuela de Frankfurt y relecturas actuales de la Europa meridional y latinoamericanas, simultáneamente, desde la nueva agenda discursiva de algunos organismos internacionales (Banco Mundial y otros) se difunden tendencias conservadoras que buscan estructurar una educación para el desarrollo a partir de nociones como capital social, aprender a emprender, redes de confianza y reciprocidad, que son propuestas como recursos para enfrentar la pobreza y expandir los mercados. Estas perspectivas de Pedagogía Social dejan incuestionada la estructura de poder y las reglas del sistema económico imperante y su expansión pone de relieve la necesidad de dar un debate ideológico y de desarrollar herramientas analíticas que permitan esclarecer las orientaciones políticas subyacentes. La mirada histórica permite revelar los nexos entre estas perspectivas y otras que en los años 60 del siglo XX, en el marco de la Alianza para el Progreso, se difundieron con fines de estabilización del sistema social, tales como la línea del desarrollo comunitario de cuño empirista inglés (Follari y otros)³.

² Pérez Serrano (2004) señala que entre los fines de la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social –creada en el año 2000 en Santiago de Compostela– se destaca el hincapié en la dimensión internacional con las miras puestas no solo en España sino también en América Latina.

³ Follari, R y otros: "Trabajo en comunidad: análisis y perspectivas". Buenos Aires Humanitas. 1984. García Molina, J. *Dar la palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa. 2003.

La línea de Pedagogía Social de más proyección en América Latina procede de España⁴, país en el cual domina el paradigma tecnológico que adscribe a la búsqueda de solución a problemas sociales mediante la educación, con un fuerte sesgo hacia el control de conductas "desviadas". No dejan de tener influencia, sin embargo, corrientes emergentes en aquel país, entre ellas el paradigma estructural (representado por Núñez y García Molina, entre otros)⁵ y el paradigma socio-crítico (representado por Sáez, entre otros). En nuestro continente, desde hace algunos años hay desarrollos de Pedagogía Social en Brasil (Muller y Kresburg); Colombia (Ghiso), Ecuador (Chacón Padilla), Chile y Uruguay, los que asumen rasgos propios en función de historias, identidades y coordenadas socio-políticas y culturales de inscripción específicas. En general, en América Latina no se ha utilizado la categoría *educación social* aunque hay aquí una rica tradición de teorización y prácticas socio-comunitarias que, desde nuestra propia historia se conceptualizan como educación popular, promoción sociocultural y educación comunitaria. Experiencias todas que subrayan la dimensión política de la educación y reconocen en los pioneros trabajos de Freire una herencia valiosa⁶, y que se proyectan hoy en acciones socioeducativas desplegadas por movimientos sociales, ONG, cooperativas y otros actores. Hay iniciativas recientes que intentan recuperar el legado freireano para avanzar en la conceptualización de una Pedagogía Social de raigambre latinoamericana presuponiendo que ha habido una diferencia sustantiva entre las prácticas socio-pedagógicas del continente europeo –inscriptas en modelos democráticos que expandieron los derechos sociales y educativos al compás de Estados de Bienestar plenos– y las prácticas socio-pedagógicas de América Latina surgidas al calor de las luchas para confrontar regímenes de opresión y exclusión (Ghiso, 2007). Tales condiciones le han dado una singular textura y especificidad a estas prácticas resaltando la función de la educación en la constitución de sujetos políticos con voluntad para hacer la historia y construir colectivamente aquello que Freire⁷ llamó lo "inédito viable".⁸

⁴ En el contexto español siguiendo el análisis de Sáez (2006) se considera a la Pedagogía Social un campo de conocimiento inscripto en la Pedagogía General que, a su vez, es troncal ya que da cobertura a ramas más específicas acotadas en disciplinas tales como la educación de adultos, educación ambiental, animación sociocultural, educación especializada, entre otras.

⁵ Se trata de una concepción con epicentro en la Universidad de Stanford que postula que las teorías son estructuras de redes que se van construyendo hasta que son sustituidas por otras que explican el mundo de un modo más consistente. Postula que no hay una relación necesariamente unívoca entre la ciencia y lo real pero reconoce que las teorías son capaces de conocer algo de lo real. (Núñez, 1999).

⁶ Véase Follari, R. Op. Cit y Núñez, V *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana, 1999.

⁷ Freire, P. *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires, siglo XXI. 2002.

⁸ En su *Pedagogía del Oprimido* Freire conceptualiza lo "inédito viable", categoría que alude al sueño de lo posible y de lo que vendrá. A partir de la percepción crítica de los condicionamientos sociales y de la libertad se abre en los hombres y mujeres una actitud que presupone la capacidad de operar sobre las situaciones- límite (barreras y obstáculos al cambio) para superarlas a través de la generación de acciones ("actos límite") orientadas a negar lo dado y transformarlo. El sujeto se ubica así, en la corriente de hacer su historia, superando la pasividad y el acatamiento y construyendo una postura decidida frente al mundo (Pedagogía de la Esperanza, 2002 : 240).

En la Argentina actual, la Pedagogía Social como campo de enseñanza ha tenido acogida en algunas universidades públicas que poseen tradición y grupos académicos nucleados en torno a la Pedagogía, disciplina que tiene por objeto la reflexión sobre la educación en sus diversas formas y que permite articular este nuevo campo en su seno⁹. Si bien hay políticas públicas que impulsan la Pedagogía y la Educación Social en institutos superiores de formación docente a través de tecnicaturas, a poco de indagar se advierte que las iniciativas más desarrolladas corresponden a universidades privadas que, por un lado, inscriben el sentido de la disciplina en una cosmovisión religiosa y, por otro, intentan operar -desde la formación que brindan a sus egresados- sobre los dispositivos escolares en tópicos que la iglesia disputa con el Estado, tales como la formación ética y ciudadana y la educación sexual.

El contexto actual en el que se inscriben la teoría y práctica socio-pedagógica se caracteriza por la agudización de viejos problemas: multiplicación de las pobreza¹⁰, fragmentación social y cultural, crisis institucional, así como por la producción de nuevas formas de segregación en relación con tendencias que consagran la prescindibilidad económica y social de muchos. En este marco, hay que destacar que políticas como la criminalización de la miseria¹¹ y la gestión diferencial de poblaciones¹² adquieren un gran poder de estructuración de prácticas y reactualizan los viejos modelos de intervención social, volviendo sobre la punición y moralización típicas del positivismo y el higienismo del siglo XIX aunque travestidas.

ALGUNOS PROBLEMAS Y PARADOJAS EN EL CAMPO DE LA TEORÍA Y PRÁCTICA -PEDAGÓGICO- SOCIAL.

Para avanzar en lo que queremos poner en discusión, plantearemos una paradoja que atraviesa el campo pedagógico- social y que inspiró, en parte, la estructuración de los temas de nuestra propuesta de enseñanza de Pedagogía Social. La formulamos como sigue:

La lógica que debería orientar los análisis y las prácticas educativas en ámbitos extraescolares - lo socio-pedagógico - no se encuentra necesariamente presente al pensar e implementar propuestas de intervención; y esta cuestión se vislumbra tanto al analizar los modelos que han sido pregnantes (sintéticamente expresado, estos han sido benéfico-asistenciales, tutelares, terapéuticos, socioeducativos y otros) como cuando

se examinan programas públicos e iniciativas sociales que interpelan a poblaciones diversas: jóvenes y adolescentes en situación de riesgo educativo o en conflicto con la ley, adultos mayores, presos, sectores populares.¹³ Toda suerte de sucedáneos vienen a suplantarse la labor educativa: la "contención" en instituciones que encierran y cronifican sujetos que son contruidos como problemáticos (desde categorías del campo médico, jurídico y psicológico), o las propuestas centradas en la afectividad y la compensación, son sólo una muestra de prácticas que alimentan círculos de reproducción social. Y es aquí donde lanzamos un interrogante:

¿La Pedagogía Social carece de categorías propias y argumentaciones en las cuales referenciar la reflexión y la intervención? ¿O lo que ocurre es un sometimiento y/o expropiación de la especificidad ante la autoridad y el poder de otras discursividades que resultan más funcionales a ciertos imperativos de la época?

Puede entreverse, imaginamos, a partir de lo antedicho, que un problema central de este campo es la adscripción a categorías de otros discursos y el deslizamiento de lo socio-pedagógico hacia prácticas moralizadoras, vigilaras y correctivas que, no obstante, suelen nominarse como educación. En tal sentido, Núñez (1999) argumenta que una antinomia ha recorrido el vínculo entre políticas sociales y educación provocando el vaciamiento de lo específicamente educativo en favor del disciplinamiento. La explicación es que la lógica que organiza la política social tiende al control y, en cambio, la que estructura la educación apunta a la promoción cultural. Sin embargo, en el devenir histórico, al inscribirse la educación en las políticas sociales se subsumió en la lógica de éstas. Así, la educación social deja de pensarse como estrategia de empoderamiento de sujetos y la Pedagogía Social muta su cometido: en lugar de discurso abocado a ensanchar la educabilidad (categoría fundamental de la reflexión pedagógica), se acota a justificar la inutilidad de cualquier apuesta o hace propios imperativos de gestionar un "resto" social.

Entendemos que, de este modo, la práctica socio-educativa, se extravía en su significado más genuino. En efecto, un análisis histórico mostraría que una cuestión central en el campo pedagógico ha sido tematizar la inclusión del sujeto en lo social, pensándola inicialmente a través del eje escuela/infancia y ensanchando, después, la noción de educación a nuevos escenarios, sujetos y tiempos.¹⁴ Si la mirada se extiende lo suficiente se advierte en clásicos de la Pedagogía el esfuerzo por deslindar disciplina y cultura (a Kant nos remitimos) o disciplina, gobierno e instrucción (en el caso de Herbart¹⁵), lo que no obsta para que hoy campee cierta indistinción entre edu-

⁹ Existen cátedras de Pedagogía Social en la Universidad Nacional de Salta que hasta donde sabemos fue la iniciativa pionera, en la Universidad Nacional de Quilmes y tratamiento de tópicos de esta disciplina dentro de otras asignaturas en la Universidad Nacional de La Plata. Con respecto a las universidades privadas se destaca la oferta de la carrera de Pedagogía Social de la Universidad del Salvador en sus diversas sedes. En materia de formación de post-grado hay iniciativas en la UNER.

¹⁰ Sirvent, MT "Poder, participación y múltiples pobreza. La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo" www.amsaferosario.com.ar/docs/poderypart.doc 1998

¹¹ Wacquant, L. *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, El manantial. 2004

¹² Castel, R. *La gestión de los riesgos*. Anagrama, Barcelona 1984

¹³ El intrusismo de categorías de otros campos disciplinarios en lo pedagógico ha sido estudiado por autores como García Molina (2003), Núñez (1999), Petrus (1997), Ortega Esteban (2005), entre otros.

¹⁴ Esta tarea se objetivó en la construcción de categorías propias como las de educación permanente, no formal, de adultos, educación a lo largo de la vida, promoción sociocultural, educación comunitaria, educación social, entre otras.

¹⁵ Herbart, JF *Pedagogía General derivada del fin de la Educación*. Madrid, ediciones de la lectura. 1910

cación y moralización o entre educación y control. Se advierte una recia influencia de renovados paradigmas deterministas que delimitan poblaciones y les confieren estatuto especial - *sujetos adjetivados* como conflictivos, fracasados escolares, retrasados o inadaptados al decir de García Molina¹⁶. Tales perspectivas parecen estar a la orden del día en estrategias de intervención previsiva de riesgos (Castel) que fijan los límites de la educabilidad/ineducabilidad y formulan opciones (educación compensatoria, contención y variadas fórmulas "a medida"). Como tales suelen ser justificadas desde un discurso que reivindica la diferencia pero que, en virtud de las operaciones de etiquetamiento que las fundan, tienen mayores probabilidades de reenviar a rutas paralelas y producir efectos de desintegración que de abrir nuevas posibilidades para los sujetos implicados.

Nuestra perspectiva de enseñanza de la Pedagogía Social intenta problematizar las visiones anteriormente planteadas recuperando aportes de diversos discursos, entre ellos los de la tradición socio-crítica a partir de los cuales los comportamientos individuales se interpretan en sus vínculos con la estructura social superando posturas que explican las problemáticas juveniles y de los adultos como cualidades negativas o carencias de las personas. Se entiende que la acción socio-pedagógica se enfoca a reducir el dominio del hombre por el hombre en el marco de una *pedagogía ofensiva* (Giesecke, 1973 citado en Pérez Serrano, 2004), a construir poder en la esfera política y en la vida cotidiana, a través de una mediación que pretende desnaturalizar y desenmascarar mitos y relaciones sociales inmovilizantes y que opera a partir de una idea de totalidad social anticipada¹⁷. Así, la traducción pedagógica de la lucha contra la exclusión social podríamos enunciarla como una apuesta tendiente a construir lugares sociales valiosos para sujetos y colectivos, sobre todo para aquellos que la sociedad y sus instituciones segregan.

ALGUNAS METÁFORAS PARA VISLUMBRAR LA ESPECIFICIDAD DE LA PRAXIS SOCIO-PEDAGÓGICA.

En este apartado intentaremos compartir una cuestión que hemos juzgado central para poner en tensión - en la enseñanza de la Pedagogía Social- los extravíos del significado de la educación social a los que nos referimos en apartados anteriores. Se trata de centrar la reflexión teórica y metodológica para circunscribir una cuestión que, por simple, no resulta nada obvia: ¿Qué es lo nuclear de la experiencia socio-pedagógica?

¹⁶ García Molina, J (2003) *Dar la palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa

¹⁷ La pedagogía social crítica ha sido difundida por K. Mollenhauer y H. Giesecke, (pedagogía ofensiva) ambos vinculados a la tradición de la escuela de Frankfurt. La acción pedagógica se entiende como una interacción discursiva entre adultos y jóvenes orientada a problematizar la vida cotidiana con intención emancipatoria, persigue procesos de concienciación, reflexión y liberación por parte de los afectados por la miseria con respecto al sistema social que la produce.

¿A qué procesos vamos a nominar como educación social? ¿Qué elementos dan cuenta de la especificidad de las prácticas pedagógico-sociales?

Desde un punto de vista metodológico para el tratamiento de estos temas, combinamos la aproximación teórica y el tratamiento crítico de políticas y propuestas socio-educativas focalizando la mirada en los procesos y en los efectos que ciframos entre dos puntos posibles: la promoción de los sujetos participantes o, su opuesto, la de-socialización, así como probables matices intermedios. Asumimos con da Silva¹⁸ que las representaciones que construimos - en este caso referidas a lo pedagógico-social- no constituyen meras descripciones que hacemos de una realidad pre-existente, sino que poseen valor para dar forma a la intervención pedagógica. Desde tales asunciones, buscamos problematizar los modelos educativos propuestos para orientar prácticas de educación social interrogando los elementos básicos que los estructuran: el agente educativo, el sujeto de la educación, los contenidos y la metodología, y el encuadre institucional e histórico-social. Así pues, el problema práctico para nosotros como docentes puede ser formulado como sigue:

¿Cómo formar profesionales que puedan comprender la especificidad de su función e imaginar posibilidades de intervención socio-pedagógica que busquen el empoderamiento y la promoción de sujetos y colectivos?

El problema teórico que se nos plantea es deslindar las prácticas socio-pedagógicas de otras prácticas inscriptas en lógicas diferentes y para ello recurrimos a algunas metáforas que permiten analizar la especificidad del acto educativo y la noción de educación como práctica articuladora entre el sujeto y lo social. Estas metáforas son las siguientes: la educación como un *don*, como un problema de *natalidad*, la educación como un problema de *fabricación* vs. de *formación* de sujetos, la educación como *certificación de destino* vs. como *anti-destino*.

La primera cuestión que tematizamos con los estudiantes se refiere a la *praxis pedagógica* a la que entendemos como una acción indeterminada y enigmática que supone siempre la libertad del otro y, por lo tanto, torna imposible prefigurar lo que aquel *debe ser*. *Lo pedagógico*, así, es pensado como un espacio capaz de albergar las opciones éticas del sujeto, su voluntad y deseo en la construcción de su subjetividad, asunción que permite ver los límites de la acción educadora y acotar la tarea del educador. En las antípodas, situamos concepciones del acto educativo que deslizan el trabajo pedagógico hacia el interior del sujeto - transmutando en control y moralización- y buscan escudriñar el fondo del alma e inscribir en el educando actitudes y valores. Esta perspectiva, según Núñez (1999) tiene modos actuales de expresión en concepciones que cifran el eje de la acción pedagógica en formar el "carácter", el "afecto", la empatía y la comprensión. Una mirada local de este mismo problema es formulada por Bru-

¹⁸ Da Silva, T. *Espacios de identidad. Nuevas miradas sobre el currículo*, Barcelona, Octaedro 2001

silovsky¹⁹ al identificar, a través de una investigación, orientaciones centradas en la moralización y el disciplinamiento en prácticas de educación de jóvenes y adultos de sectores populares.

Otro aspecto clave para problematizar modelos educativos se orienta a identificar las cuestiones relativas al poder que se juegan en la relación pedagógica. Al respecto, son muy potentes ciertas *metáforas* planteadas por Meirieu (1998) que permiten captar los desvíos del acto de educar entre dos posiciones pedagógicas. La primera se vincula con la concepción de *educación como fabricación* y se caracteriza por el deseo de dominar al otro, “hacerlo” (al modo de fabricar una cosa), determinar lo que debe ser en nombre de las exigencias sociales. El otro desvío es el que conduce al fatalismo, a dimitir de la función de educar ya sea por desconfianza en el sujeto educativo o por la percepción de dificultades. Los efectos de esta posición pedagógica han sido bien establecidos por este autor cuando sostiene que “...sería tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano. Sería condenarle por otra vía a la violencia. Por eso es tan grave alegar la “dificultad” de enseñar a determinados alumnos para justificar una renuncia al respecto.”²⁰

Una mirada clásica al despejar la especificidad de la *relación pedagógica* advertiría - tal como hizo Herbart (1910) y fue recuperado por Bernfeld²¹- que ésta se constituye como relación ternaria entre un agente y un sujeto mediatizados por un tercer elemento, la cultura. Así, la lógica que singulariza *lo pedagógico* tiene que ver con la transmisión de la herencia cultural y de lo nuevo, que da a quien lo recibe la posibilidad de construirse como sujeto. Formulaciones más actuales del planteamiento herbartiano dentro de la Pedagogía Social hablan de la *educación social* como acto de *dar la palabra* entendiendo que ésta puede asociarse al contenido cultural en tanto el lenguaje es herramienta de articulación con lo simbólico y con otros. Este planteamiento conduce a la metáfora de la *educación como un don* que postula que para solventar el acto educativo debe haber un donante, un receptor y un presente (el bien cultural) que se transmite. Aquí, se enfatiza en lo que se distribuye, lo que media la relación educador- educando y hace posible la adquisición de conocimiento. Pensar la educación social como un *don* supone asumir que no genera deuda en quien la recibe; así, se la concibe como traspaso de una herencia y se reconoce que el heredero tendrá la opción de resignificarla e incluso, subvertirla. *Dar la palabra* implica dejar al otro decir lo suyo, hacerse cargo de sí mismo; favorecer el acceso a

las propias técnicas de subjetivación, posibilitando herramientas para que el sujeto se de su propia forma y pueda liberarse de tecnologías del yo que se le pretendan imponer.

Esta mirada recoge el sentido que le diera Arendt²² a la educación como fenómeno de *natalidad*, trabajo de inscripción de los recién llegados, responsabilidad de los adultos de albergar al otro. En esta perspectiva, la transmisión del legado es imprescindible para que la construcción del sujeto se produzca y, a propósito de esta cuestión de hacer sitio al que llega, Meirieu (1998) entiende que el poder del educador - al que éste no debería renunciar- es establecer condiciones y propuestas para movilizar al sujeto, hacerlo entrar en el juego, incentivarlo a actuar y atribuirle la responsabilidad de sus actos para acompañarlo en la construcción de su autonomía.

Otras dos metáforas que, a nuestro juicio, condensan planteamientos anteriores, son formuladas por Núñez²³. La metáfora de la *educación como destino* se funda en una concepción esencialista que presupone que lo social e individual no se construyen y que el sujeto de la educación es predeterminado y perfectamente calculable. A este presupuesto se añade la confianza -basada en una epistemología positivista- en establecer una causalidad única de los problemas que son vistos como carencias del sujeto, anticipar lo que acontecerá y actuar preventivamente. Desde tales asunciones se legitiman modalidades de intervención *sobre* el sujeto (en lugar de intervención *con* el sujeto) que exigen la sumisión de aquel y entronizan modelos pedagógicos moralizantes y/o re-educacionistas.²⁴

La metáfora de la *educación como anti- destino* que sostiene Núñez²⁵ asume la indeterminación y sitúa el acto educativo en una temporalidad compleja que requiere del educador sostener apuestas de largo plazo. El sujeto educativo es considerado un otro que está en construcción, en cuya virtualidad se confía, y esta confianza es fundante de la opción de educar. En esta perspectiva, la educación es una práctica que se orienta a la redistribución social y busca abrir posibilidades a los sujetos -mediante el traspaso y transformación de bienes socialmente valiosos - para construir trayectos de vida y futuros no predecibles. Siguiendo a esta autora, tal postura comporta construir el espacio pedagógico desde el compromiso de mediar entre un sujeto y las posibilidades que le ofrece la cultura para optar a nuevos lugares y recorridos sociales. La educación, si

¹⁹ Brusilovsky, S y otros: “Orientaciones políticas de las prácticas de educación de jóvenes y Adultos. Continuidades y rupturas” En: Elisalde, R y Ampudia M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en América Latina y Argentina* Buenos Aires, ediciones buenoslibros. 2008

²⁰ Meirieu, PH: *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes. 1998. Pérez Serrano, G. *Pedagogía social -Educación social*. Madrid, Nanca. 2004

²¹ Bernfeld, S: *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires, siglo XXI. 1975

²² Arendt, H: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión*. Barcelona, Península. 2003.

²³ Núñez, C: *Educación para transformar, transformar para educar*. Lima, Tarea. 1987

²⁴ Según Ucar Martínez la *intervención* siempre supone la irrupción en la realidad de otro con ánimo de modificarla. No obstante este autor, retomando conceptos de Lucio-Villegas, señala la diferencia entre la intervención *sobre* las personas que las obliga a cambiar en la dirección que el educador quiere y la intervención *con* el otro que se basa en facilitar al individuo o grupo recursos que lo ayuden a cambiarse a sí mismo. Ucar Martínez, X “El por qué y el para qué de la Pedagogía Social. En: Planella Ribera y otros. *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona, UOC 2006

²⁵ Núñez, V.: “Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”. Conferencia 2007

es tal, se constituye como una intervención mediadora de las relaciones entre el sujeto y la sociedad a través de la oferta cultural.

A MODO DE RECAPITULACIÓN Y SÍNTESIS

En lo que sigue recapitularemos brevemente los problemas abordados puntualizando algunas cuestiones presentadas, a modo de provocación al debate

Al inicio formulamos como problema la intrusión de categorías de otros campos en el discurso y las prácticas socio-pedagógicas y nos preguntamos, si acaso, la Pedagogía Social no disponía de categorías propias o si lo que estaba en juego era el poder de otras discursividades - más en línea con políticas de criminalización de la miseria y de gestión diferencial de poblaciones- para moldear formas de intervención en este campo. Identificamos ciertos planteamientos de Pedagogía Social enfocados a categorizar grupos y sectores y a aplicar tecnologías de control de lo que se tipifica como desvío de la norma y postulamos la necesidad de problematizar esta mirada y de abrir cauce a intervenciones socioeducativas desde orientaciones teóricas y epistemológicas alternativas.

Como se ha podido apreciar, las tradiciones de la Pedagogía y la Pedagogía Social han desarrollado un corpus propio para orientar la reflexión y la praxis educativa. Así, pues, es preciso revisitar y resignificar algunos planteamientos clásicos en el esfuerzo actual por inventar formas de intervención específicamente socio-pedagógicas, sin perjuicio de enriquecer los análisis y mantener relaciones interdisciplinarias con otros campos.

Frente a un *sentido común* que consagra acciones de promoción de la autoestima, de contención, moralización y prevención como equivalentes a educación, hemos puntualizado algunas notas de la praxis socio-pedagógica que permiten captar los límites más allá de los cuales el eje de la acción pedagógica puede desplazarse hacia otros rumbos produciendo efectos de des-inscripción de los sujetos y contribuyendo a reproducir círculos perversos de desigualdad. A través de un conjunto de metáforas intentamos plantear que los modelos de intervención socio-pedagógica operan pedagógicamente- valga la redundancia- si y solo si median las relaciones entre el sujeto y el mundo social distribuyendo recursos culturales valiosos y resguardando espacios de opción ética para la construcción de un *sí mismo* y un *nosotros* colectivo. Las nociones de *don*, *natalidad*, *dar la palabra* y de educación como *anti-destino* condensan posiciones pedagógicas que permiten fundar la apuesta de educar y que se distancian tanto de la impotencia que conduce a dimitir del trabajo educativo, como de la omnipotencia que pretende dominar al otro y transforma la educación en ejercicio de poder.

Postulamos que la intervención socio-pedagógica - que sin duda se construye con aportes plurales procedentes tanto de las comunidades académicas como de los actores sociales - debería realizarse desde lógicas propias de la Pedagogía y de la Pedagogía Social como corpus encargados de problematizar y sintetizar los múltiples factores socioculturales, históricos, psicológicos, antropológicos y otros, implicados en la edu-

cación social. Para concluir, quisiéramos señalar que entre los principales desafíos en el campo que nos ocupa se destaca el de profundizar las líneas de análisis - en desarrollo en la región- que intentan recuperar los legados de la rica tradición de teorización y prácticas socio-comunitarias latinoamericanas, para forjar un corpus de Pedagogía Social que retome la singularidad histórico- política de nuestro continente.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y LA EDUCACIÓN POPULAR: SU ENCUADRE PEDAGÓGICO

María Teresa Sirvent¹

INTRODUCCIÓN

Es nuestro propósito desarrollar sintéticamente el encuadre pedagógico de nuestras prácticas que articulan la Investigación Acción Participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la Educación Popular. En otras palabras, intentamos mostrar el fundamento pedagógico de las prácticas de la IAP, enmarcadas en las notas vertebrales de la Educación Popular y de una Pedagogía Crítica.

Esta presentación se apoya en nuestras experiencias de IAP desarrolladas fundamentalmente en Argentina con líderes y miembros de organizaciones barriales de la periferia urbana de Buenos Aires y que se llevan a cabo desde 1984 hasta el presente. Estas experiencias se orientaron y se orientan a la construcción colectiva de conocimiento científico que opere como instrumento clave en el fortalecimiento de los grupos de sectores populares intervinientes, en su capacidad de participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana².

¹ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora Consulta del Departamento de Ciencias de la Educación, Profesora Titular de *Investigación y Estadística Educacional I y Educación No Formal. Modelos y Teorías*.

² Esta investigación acción participativa se inscribe en el Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, Dra. María Teresa Sirvent (Directora); Lic. Amanda Toubes; Lic. Hilda Santos (Codirectoras). Se lleva a cabo desde el año 2001 hasta el presente, por el equipo investigador de la UBA con la participación de líderes barriales, docentes y vecinos pertenecientes a organizaciones barriales de los barrios Mataderos y Lugano (Villa 15) y a la Escuela Media Nro. 2 del Distrito Escolar XX. El equipo investigador de la UBA con la dirección de María Teresa Sirvent está compuesto por Claudia Lomagno, Sandra Llosa, Andrea Fernandez, Alina Fontana, Karina Paiva, Alejandra Stein, Mariana Vazquez, Natalia Natanson, María Muñoz y María Elena Benitez. Esta experiencia de IAP se desarrolla actualmente con la participación de las siguientes instituciones de los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15): Centro Popular Mataderos; Merendedor y Biblioteca Frutos de la Unidad; Departamento de Cultura y Educación del Club Nueva Chicago; Centro Conviven Villa 15; Club de Jóvenes; Centro Integral Comunitario Horas Felices; Comisión por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Mataderos, Liniers y Villa Luro y la Escuela Media Nro. 2 D.E. XX. Asimismo, esta investigación forma parte de los proyectos UBACYT y UBANEX de la Universidad de Buenos Aires.

BREVES NOTAS SOBRE EL CONTEXTO HISTÓRICO. LA FINALIDAD DE LA IAP

Es obvio que es imposible hablar de Investigación Social y de Educación Popular de jóvenes y adultos en un vacío histórico. Estas prácticas se van perfilando según los contextos históricos y los desafíos que debemos enfrentar.

El momento histórico de fines del año 1983 y principio de 1984, marcó para la Argentina la vuelta a la Democracia después de los años de dictadura militar y terrorismo de Estado más cruentos que ha sufrido la historia de nuestro país. Desde este retorno a la democracia y hasta nuestros días, estamos recorriendo un duro camino para lograr la conquista y fortalecimiento de la participación y de la organización social en todos los planos de nuestra vida cotidiana.

A través de nuestros trabajos³ fuimos detectando una serie de rasgos de la vida cotidiana y asociacional que operaban y operan como obstáculos del fortalecimiento de la trama organizativa de los sectores populares. Pudimos visualizar cómo la historia social y política del país y la cruenta dictadura militar no habían pasado en vano: habían dejado sus huellas en la forma en que pensábamos, sentíamos y actuábamos en nuestra vida cotidiana, en nuestra manera de “ver” la realidad, inhibiendo no sólo nuestras posibilidades de participar sino incluso, negándonos la posibilidad o ahogando en nosotros mismos el sentir la necesidad de participar. Es lo que hemos denominado la pobreza de participación o pobreza política⁴.

Fuimos identificando en nuestros trabajos que los mecanismos antiparticipativos que habíamos aprendido se legitimaban y reproducían en el día a día de la vida asociacional y cotidiana, limitando o atentando contra nuestra participación y creación social. Y eran muy difíciles de quebrar.

Descubrimos la profunda trama entre participación social y mecanismos de poder. Compleja relación que terminaba abortando los intentos participativos, a través de mecanismos de poder que fueron “ahogando” las demandas colectivas consideradas peligrosas para el *status quo*, a través de acciones de represión manifiestas, o bien por la “cooptación” de los líderes de un movimiento de resistencia o protesta (mecanismos de no-decisión)⁵. Mecanismos de poder que ya científicos políticos en la década del 80 señalaban como la forma más perversa de ejercicio de poder⁶. Lukes escribe:

³ Para más detalles ver Sirvent María Teresa *La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina* en Revista Argentina de Sociología. Tomo 5 Nro. 8. Consejos de Profesionales en Sociología/ Miño y Dávila Ed. 2007.

⁴ Para más detalles ver Sirvent M.T. “Multipobrezas, Violencia y Educación.” En *Violencia Social y Derechos Humanos*. Ines Izaguirre (coordinación y compilación). Editorial EUDEBA 1998.

⁵ En este aspecto trabajamos con la noción de “tridimensionalidad del poder” presentada por Steven Lukes. Lukes, S., *Power: a radical view*. London: The MacMillan Press. 1981.

⁶ Lukes, S., 1981.

¿No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder, de cualquier grado, impedir que la gente vea las injusticias a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas, ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa o porque ellos ven este orden como natural e incambiable, o porque ellos lo evalúan como orden divino y beneficioso?

Nosotros estamos ocupados de encontrar cómo es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar. (La traducción y el destacado son nuestros).⁷

Este ejercicio del poder actuando en la construcción de nuestro pensamiento, es el producto de procesos de aprendizajes, formales y no formales. Pero lo que se construye se desconstruye y desaprende⁸. Es este encuadre histórico del contexto de descubrimiento⁹ el que da cuenta de nuestra finalidad central en las prácticas de la IAP: la **construcción colectiva de conocimiento científico conducente al fortalecimiento de la capacidad de participación real¹⁰ y de organización social de los sectores populares intervinientes en las mismas.**

EL ARGUMENTO CENTRAL

La participación real no es una mera ilusión producto de mentes idealistas; es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo y explotación. Presenta avances y retrocesos; demanda etapas graduales de crecimiento y cambio institucional, grupal e individual que vayan modificando las representaciones inhibitorias que constituyen obstáculos de cualquier intento de producción colectiva.

Es en este punto que, asumimos el **valor central de la IAP en un encuadre de Educación Popular** para la identificación, de los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhiben la posibilidad de un crecimiento en la participación social. En nuestras experiencias, esta identificación ha implicado el desarrollo de procesos de construcción colectiva de conocimiento a través de la IAP implementada con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares.

⁷ Lukes, S. Op. Cit. pp. 24-25

⁸ Sirvent M.T. *El valor de educar en la sociedad actual y el "Talón de Aquiles" del pensamiento único* En Voces. Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. Año V, N°10, noviembre del 2001

⁹ *Contexto de Descubrimiento* entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, académicos, etc. que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación.

¹⁰ A lo largo de nuestras investigaciones hemos construido y consolidado la diferenciación conceptual entre Participación real y simbólica. Ver entre otros Sirvent M. T. *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Ed. Miño y Dávila Segunda edición ampliada. 2008

Son estas experiencias las nutrientes de nuestro argumento central: **el concebir a la IAP en un encuadre de Educación Popular como instrumento enriquecedor de la capacidad de la población para una participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana.**

LAS NOTAS VERTEBRALES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN UN ENCUADRE DE EDUCACIÓN POPULAR

La IAP es un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el triple objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, de fortalecer la organización social y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares.

Se asume que la construcción conjunta de conocimiento científico es un instrumento de lucha social, a partir de la posibilidad de que el "objeto" de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano.

El concebir a la IAP en sí misma como una intervención pedagógica, supone un entramado dialéctico entre las prácticas de la Investigación Acción Participativa (IAP) y las acciones de Educación Popular orientadas hacia la creatividad y la participación social.

Este enunciado tiene un doble fundamento.

En primer lugar es importante remarcar que la Investigación Acción Participativa es un modo de hacer ciencia de lo social¹¹, caracterizado por la articulación o trama de tres pilares vertebrales: **Investigación/Participación y Praxis Educativa**. Las prácticas de la IAP tienen en común el concebir a la Investigación y la Participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así práctica colectiva y que lleva implícito componentes de acción educativa. Este es el trípode conceptual donde se apoyan las acciones de la IAP.

La columna vertebral de la investigación define a la IAP como un modo de hacer ciencia de lo social. La caracterizamos como una **investigación científica** en la medida que es una práctica científica que busca generar conocimiento sobre la realidad adoptando recaudos de vigilancia epistemológica y de validación al igual que una seria y rigurosa investigación académica.

Tiene su nota distintiva en la centralidad de los procesos de participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso de investigación y en la cons-

¹¹ Se asume la legitimidad de "diferentes modos de hacer ciencia de lo social" no sólo como un "uso" de diferentes técnicas de obtención y análisis de información empírica, o como una mera diferenciación entre "usar" números o cualidades para representar los fenómenos sociales, sino como diferentes maneras de pensar o concebir el "hacer" investigación social. En este sentido hemos introducido la nominación de: Modo verificativo, Modo de generación conceptual y Modo Participativo. Para más detalles ver Rigal L. y Sirvent M.T. *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. 2010 Manuscrito en vías de revisión

trucción del conocimiento científico. Estamos haciendo referencia a una participación real en el proceso de construcción colectiva del conocimiento científico.

La participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso investigativo y en la construcción del conocimiento científico demanda la apropiación por parte del grupo implicado de los conocimientos e instrumentos básicos del quehacer científico. Esto supone claros procesos de aprendizaje caracterizados por su diferente grado de formalización.¹²

Los procesos investigativos y participativos se desenvuelven constituyendo una íntima trama teórica y práctica con **procesos educativos** de aprendizajes grupales e individuales donde el investigador juega un doble rol: el de investigador y el de educador popular. Esto representa el desafío pedagógico de ir facilitando el aprendizaje de conocimientos e instrumentos de la investigación social mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular.

El proceso y el producto de las acciones de la “cocina de la investigación” de la IAP van facilitando el proceso de **objetivación de la realidad cotidiana** por parte de la población involucrada. Se refieren al proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento por el cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis, estudio e investigación para la misma. Dentro de este proceso de aprendizaje y conocimiento se profundiza la confrontación de fuentes, información, teorías del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico. Nos estamos refiriendo al proceso de tomar distancia, de “ver” o “leer” nuestro entorno de una manera crítica convirtiéndolo en objeto del propio pensamiento reflexivo.¹³

Así se expresaba un docente de la escuela participante del grupo de la IAP, en ocasión de trabajar con los documentos de relatos del proceso de la IAP:

“Cuando estuvimos leyendo esto fue un momento de mucho quiebre. Yo no estoy hablando de otro... Estamos hablando de lo que a mí me pasa cotidianamente, lo que me pasa con los chicos, con los adultos. Era esto de investigador investigado. No estaba mirando una planta que crecía fuera de mí... No estoy hablando de otro que está haciendo otra cosa... y me preguntaba... ¿qué pasaba con este doble rol de ser investigado pero a la vez de constituirnos como investigadores? Estaba siendo objeto de mi investigación! Nosotros mismos éramos objeto investigado! Nos ayudó el distanciamiento.

La columna vertebral de la educación implica cerrar este entramado de articulación entre los procesos de investigación, participación y praxis educativa sin el cual es im-

¹² Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. *Revisión del concepto de Educación No Formal* Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.

¹³ En nuestro trabajo, asignamos especial atención a la identificación de necesidades colectivas y demandas, a través del trabajo reflexivo con líderes y con la población en general, analizando aspectos de la vida cotidiana y de la memoria colectiva.

posible concebir la participación real de la población en la construcción colectiva de conocimiento. La ausencia de estos procesos de aprendizaje puede generar la ilusión de una participación inexistente. De un “como si...” de la participación. **Sostenemos que participación sin conocimiento facilita la manipulación y el engaño de una participación inexistente.**

En **segundo lugar**, la trama tejida entre las columnas vertebrales de la IAP donde resaltamos el papel de los procesos de aprendizajes tiene que ver al menos con tres notas distintivas de la IAP:

- la relación sujeto-objeto de la investigación que se inscribe en el devenir histórico de la dualidad objetividad-subjetividad;
- la construcción colectiva del conocimiento;
- lo grupal como base de dicha construcción.

La relación entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer nos conduce a enfrentar la dualidad **objetividad – subjetividad** en ciencias sociales. En este sentido la historia de la investigación en ciencias sociales y del debate metodológico nos muestra el devenir de posiciones desde las concepciones que asumen que el sujeto que conoce debe “pararse” “fuera” de lo que va a ser conocido considerando que la verdad objetiva es posible (“externalidad”), hasta postulados que sostienen no sólo la interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer (“internalidad”), sino también la necesidad de la participación del sujeto-objeto de estudio en la construcción de un conocimiento colectivo sobre su realidad cotidiana. Aquí se juegan concepciones epistemológicas sobre la implicación tanto del investigador como del investigado en la construcción del conocimiento.

Las relaciones de “externalidad” y de “internalidad” comparten una característica en común: una postura **contemplativa**¹⁴ frente al objeto. Desde la tradición de la teoría social crítica, en la IAP se “rompe” con la relación **contemplativa** para asumir una intencionalidad de **emancipación** en el sentido de un proceso de construcción del conocimiento científico que apunta a procesos de aprendizaje y de ruptura crítica por parte del “objeto” a través de su participación en la construcción colectiva del conocimiento científico.

“Aquí fuimos aprendiendo maneras diferentes de trabajar con los vecinos, entrevistándolos, haciendo fichas de sus voces, invitando para la reunión siguiente, recuperando de forma sintética lo que se hizo en la anterior; es decir, cosas de una investigación seria... Si hubiéramos sabido todo esto en 1987, si hubiéramos sido investigadores en aquella época, nosotros le hubiéramos preguntado al vecino cómo quería que se organizara el barrio.”

¹⁴ Rigal y Sirvent .2010

“Yo creo que estas cosas que estamos haciendo son de una investigación seria. Cómo vamos volcando en las fichas lo que nos dice la gente, en tantos momentos de estos años, cuánta explicación tuvimos sobre cómo se va haciendo una ficha. O este tipo de invitación para la siguiente reunión donde se marca de forma muy sintética qué es lo que se ha hecho en la reunión anterior. No es solamente la invitación: “Vení a tal hora...”, sino que de todas las horas que hemos estado conversando, intercambiando, se llega en estas síntesis a lograr un avance más.”

(Frases de líderes de instituciones barriales participantes en nuestro grupo)

La posibilidad de la puesta en acto de esta participación en la construcción del conocimiento científico, **presupone de manera ineludible la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje desde un abordaje del paradigma de la Educación popular.**

EL ENCUADRE PEDAGÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

El encuadre pedagógico de nuestras prácticas que articulan la Investigación Acción Participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la Educación Popular, tiene su marco en las notas vertebrales de la teoría social crítica y en una visión holística del hecho educativo.

Nos referimos a un paradigma educacional, históricamente caracterizado por su profunda intencionalidad política en la búsqueda de ser un instrumento de emancipación de los sectores explotados y sometidos por una sociedad capitalista marcada por profundas injusticias, desigualdad y discriminación social. Implica una opción de trabajo junto a grupos y clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el fin de incidir en su capacidad de organización y de participación. Se concibe a la apropiación y construcción colectiva de conocimiento como un instrumento clave en la constitución de dicha capacidad.

La visión holística del hecho educativo asume la perspectiva de la educación como Educación Permanente. Partimos de una visión global de la educación, una concepción integral de lo educativo donde se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela. Refiere a la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva se basa en la percepción de la educación como una necesidad y derecho humano permanente para todos los individuos y grupos sociales, y en el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia.

Esta visión global del fenómeno educativo en tanto educación permanente implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada en la escuela y en los niños¹⁵.

¹⁵ La educación permanente incluye la educación inicial (haciendo referencia a los tres niveles de la educación formal: primario, secundario y superior o universitario); la educación de adultos de diferentes grados de formalización y los aprendizajes

Esta perspectiva es el fundamento central por el cual concebimos nuestra propuesta de educación popular y de investigación acción participativa, como acciones de investigación y de educación que se desarrollan en espacios educativos con jóvenes y adultos de diferente grado de formalización¹⁶, donde se remarcan los denominados aprendizajes sociales.

En la perspectiva de este trabajo se distinguen las siguientes dimensiones de análisis claves de nuestras prácticas de IAP en un encuadre de educación popular.

Su dimensión socio-política:

Tiene su anclaje en la noción del hecho social, desde la tradición de la teoría social crítica, como una estructura de significados atravesada por una trama de poder, clases sociales e injusticia social cuya construcción no es ingenua. Es decir una estructura de significados “anclada” en una estructura de dominación. Se parte de una visión de nuestra sociedad latinoamericana y argentina surcada desde siempre y horadada por la injusticia social y la dominación.

Se asume una visión de la transformación social asociada al crecimiento de la capacidad de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, capacidad de participación entendida como un proceso histórico de conquista y aprendizaje para realizar sus intereses objetivos específicos.

Su dimensión epistemológica:

Se concibe al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica de ida y vuelta constante entre teoría y práctica; entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano.

Conocer la realidad es comprender los hechos como partes estructurales de un todo en movimiento donde se identifican aspectos, puntos de vista y contradicciones.

Se asume la legitimidad y validez de un modo de hacer ciencia de lo social que implica la construcción colectiva de un conocimiento científico como instrumento que afiance la participación y la organización de los sectores populares.

Desde la Teoría Social Crítica y su concepción del hecho social, emerge la noción de “**enmancipación**” y de la ciencia como “conocimiento emancipatorio”. La visión de la ciencia y de la educación emancipatoria percibida como conciencia social crítica busca develar los mecanismos de poder y hegemonía y superar los atravesamientos ideológicos en un orden perverso e injusto. Implica producir saberes emancipatorios¹⁷ que aseguren autonomía y libertad.

Se remarca la noción de “praxis” buscando superar la división entre teoría y práctica, sujeto y objeto y la elaboración de un conocimiento fragmentado que impide

sociales. (Sirvent y otros 2006)

¹⁶ Sirvent y otros 2006

¹⁷ Rigal L. *El sentido de la producción de conocimientos para la práctica social: los desafíos de nuevos actores sociales* En Pensar la ciencia II Biblioteca del Congreso de la Nación 2004-2005

la captación de la dinámica y la esencia de los hechos sociales. Esta noción encierra presupuestos fundamentales de la dimensión cognitiva y epistemológica de nuestras prácticas de investigación y pedagógicas.

La vida cotidiana está llena de afirmaciones y prácticas basadas en conocimiento de sentido común. De un sentido común que tiende a naturalizar los hechos de la realidad, a afirmar que “las cosas son como son y no pueden ser de otra manera”. Por ejemplo, convertir las víctimas en victimarios, es decir en culpables de su propia situación de desamparo, o encontrar chivos emisarios culpables de la situación de miseria o de pobreza. Son mecanismos que naturalizan la pobreza y la injusticia; mecanismos que enmascaran o inhiben la posibilidad de identificar los factores estructurales, que como en las falacias del neoconservadurismo¹⁸, llevan a “naturalizar” la pobreza, la violencia, el desempleo y a considerarlos inevitables. Se concibe el espacio del pensamiento y de la cultura como un espacio de lucha de clases. La dominación se expresa en el campo del pensamiento.

Ya muchos científicos sociales han expresado que la lucha social, la lucha de las clases sociales se juega también en el campo de la cultura cotidiana, entendiendo ésta como un campo de lucha entre significados diferentes y a veces contradictorios del mismo fenómeno. Es la lucha por la apropiación de la llave del código.¹⁹ Se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos a través del lenguaje a los fenómenos de nuestra vida cotidiana. Fundamentalmente se expresa en categorías, en conceptos, en palabras, en significados que usamos para describir e interpretar la realidad y que tienden a desmovilizarnos, apoyan nuestra apatía e inmovilismo y no nuestra movilización y acción.

La puesta en acto de los conceptos de emancipación y de liberación como nota central de las prácticas que articulan la Investigación Acción Participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la Educación Popular supone el análisis colectivo de las representaciones sociales que facilitan y/o inhiben la capacidad de un grupo social para su participación y organización social. Implica una praxis investigativa y pedagógica de descubrimiento colectivo de la complejidad y de las contradicciones presentes en nuestras maneras de pensar y concebir el entorno cotidiano.

Desde esta perspectiva se asume que construir poder a través del conocimiento implica construir categorías del pensar la realidad que puedan devenir en acciones de movilización colectiva en confrontación con los significados que desmovilizan y paralizan.

Su dimensión metodológica:

¹⁸ Sirvent, 2001

¹⁹ Frase de Diana Weshler desde su perspectiva de una sociología del arte.

No nos referimos específicamente a las técnicas de trabajo sino a los modelos de investigación y de acción pedagógica y didáctica que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. Toma centralidad metodológica lo grupal como instancia productora de conocimiento colectivo²⁰.

Con anclaje en las dimensiones socio-política y epistemológica, la dinámica grupal que se implementa enfatiza la articulación de los procesos de Investigación, Participación y Praxis Educativa en la búsqueda de la construcción de un conocimiento colectivo orientado a una doble dimensión de la noción de praxis. Entendida por un lado como una acción social intencionalmente dirigida para la transformación de la conciencia y el pensamiento, y por el otro como acción social dirigida a la modificación de la organización social a través del crecimiento de la población en las capacidades de participación y organización para una acción colectiva de cambio.

Nuestras prácticas parten de la descripción de las situaciones problemáticas vividas como tales por los participantes. Exploran los factores que pueden dar cuenta de la misma y la determinación de fines y medios para la acción a través de una construcción colectiva del conocimiento que se va “amasando” en el juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico. Se trata de profundizar el proceso clave de **objetivación** de la realidad cotidiana, por parte de la población objeto de estudio.

Se introducen parámetros de evaluación del proceso y de la producción colectiva no convencionales y focalizados no sólo en el producto, sino en el **crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y apropiación del proceso realizado, y del producto colectivo y de organización colectiva para una acción de cambio.**

Este marco de referencia, en conjunción con nuestros conceptos vertebrales de Poder, Participación y Cultura Popular, fue la guía para la implementación de acciones de Educación Popular y de Investigación Acción Participativa.

¿CÓMO TRABAJAMOS?

Se busca ilustrar algunos de los postulados centrales presentados, con una experiencia de Investigación Acción Participativa y Educación Popular que estamos llevando a cabo con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares e instituciones educativas de diferente grado de formalización de la periferia de Buenos Aires. Esta experiencia se viene desarrollando desde el año 2001 hasta el presente en los barrios de Mataderos, Lugano y Villa 15 (Ciudad de Buenos Aires).

²⁰ Rigal 2004-2005; Sirvent M.T. *La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina*. En Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Nro. 22 Julio 2004

Tiene como objetivo central el fortalecimiento de un proceso de construcción de demanda social²¹ por aprendizaje permanente de jóvenes y adultos de sectores populares en organizaciones y movimientos sociales emergentes de Mataderos y Lugano.

En el desarrollo de nuestra experiencia, consideramos dos etapas fundamentales, a lo largo de las cuales el equipo investigador de la UBA, constituido por los docentes – investigadores de la Universidad, conjuga el “oficio de investigador” con el de educador popular para el logro de un equipo de investigación donde los líderes de las organizaciones populares y sus miembros se constituyan como partes de las decisiones de la investigación y fundamentalmente de la construcción de un conocimiento colectivo²².

Desde la perspectiva metodológica estamos diferenciando dos etapas según el abordaje participativo implementado, su alcance y modalidad²³.

- Etapa 2001-2006: abarca los momentos primeros de conformación del grupo de base para la IAP.
- Etapa 2007 hasta el presente: comprende los momentos que hacen a la implementación de la IAP propiamente dicha.

1. Metodología desarrollada en la Etapa 2001-2006:

Uno de los principios de la IAP es que se trata de una actividad **basada en un grupo** que se organiza en pos de una dualidad de propósitos: generar conocimientos colectivos sobre la realidad en estudio y al mismo tiempo facilitar la organización y movilización de los grupos comprometidos. En nuestro proyecto, dadas las características del contexto socio-histórico e institucional, fue necesario invertir un tiempo considerable en la conformación del grupo de base que ofreciera las condiciones objetivas para el desarrollo de la IAP²⁴.

El foco central en esta etapa de conformación inicial del grupo de la IAP fue una indagación sobre las necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos, trabajando con las instituciones y organizaciones de la zona, entre las cuales se encontra-

²¹ En nuestras investigaciones, las demandas por educación permanente son vistas como el resultado de un proceso histórico en la vida de los individuos y los grupos sociales. Un proceso de construcción individual y social, relacionado con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, su transformación en demanda efectiva o social y su conversión en cuestión de tratamiento institucional o político.

²² Sirvent, M. T.; Lomagno, C. y Llosa, S. *Intervención comunitaria en contextos de pobreza en la ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de animación sociocultural e investigación acción participativa*. Ponencia presentada al 4to Coloquio Internacional en Animación - Montreal Octubre 2009.

Sirvent y equipo *Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15)* 2009 OREALC/UNESCO Proyecto INNOVEMOS publicado en el sitio web <http://www.redinnovemos.org/content/view/996/108/lang.sp>

²³ Sirvent M.T. *Cultura Popular y Participación Social* 1999 Bs.As. Ed. Fac. de Filosofía y Letras (UBA) y Miño y Dávila, 2da. Ed. 2004

²⁴ El grupo que se fue constituyendo como base para la IAP presentaba algunas de las condiciones previas que podían facilitar este proceso; fundamentalmente, el ser parte de una población con existencia de organizaciones barriales y con una historia anterior de luchas por la participación y por el fortalecimiento de su organización social, tales como la constitución en el año 1987 del Movimiento de Villas y Barrios Carenciados “MVBC”.

ban las organizaciones barriales que hoy componen el grupo. Esta indagación también implicó el trabajar con el grupo cuestiones emergentes sobre, la pobreza educativa, el devenir histórico de la participación, las múltiples pobreza, los mecanismos de poder, los factores inhibitorios y facilitadores del crecimiento de la población en sus capacidades de organización social y participación comunitaria para la articulación de sus demandas educativas.

La indagación realizada implicó una estrategia general metodológica de combinación de abordajes convencionales de investigación social fundamentalmente cualitativos, siguiendo el Método Comparativo Constante²⁵, en combinación con instancias mínimas de participación, las **sesiones de retroalimentación**. Las sesiones de retroalimentación tenían como objetivo compartir y trabajar con los grupos barriales participantes tanto los resultados de la indagación, como también el proceso de investigación realizado. En términos generales, las sesiones de retroalimentación abarcaron tres momentos: a) la presentación de la información obtenida y sistematizada por el equipo de investigación; b) el proceso reflexivo-creativo de los participantes sobre dicha información constituidos en grupos de trabajo; c) el surgimiento de propuestas para la continuación de la indagación²⁶. Estas sesiones se constituyeron en instancias de objetivación de la realidad para los sujetos estudiados, y de espacio para la contribución de los mismos a la creación y re-creación del conocimiento.

Estas sesiones de retroalimentación fueron constituyendo a lo largo de este período una suerte de construcción dialéctica del conocimiento que se iba “encadenando”, eslabón tras eslabón representados por cada sesión. Constituyeron la base fundamental, el sedimento para la constitución del grupo de la IAP a fines del año 2006.

En este momento de constitución del grupo primó el trabajo de planificación e implementación del equipo de investigación de la UBA tanto en la obtención y análisis de la información como en la realización de las sesiones de retroalimentación y la elaboración de los boletines²⁷. La participación de las organizaciones barriales tenía lugar en las sesiones de retroalimentación.

En el año 2006, se identifican evidencias claras del crecimiento del grupo en su reconocimiento de necesidades educativas colectivas, y en su apropiación de esquemas conceptuales trabajados a lo largo de estos años.

Hacia el final del año 2006 ya se identificaba la presencia de condiciones objetivas para intentar un proceso de investigación acción participativa en la medida que se había constituido un grupo que planteó la posibilidad de continuar trabajando juntos

²⁵ Glaser B. y Strauss A., *The Discovery of Grounded Theory* 1967 New York Aldine Publish Company

²⁶ Sirvent, M. T. 2004

²⁷ Al final de cada sesión de retroalimentación, se elaboraban boletines de las reuniones para compartir con los participantes. Se realizaban visitas y entrevistas que permitían reconstruir con ellos el trabajo realizado a la luz de la lectura del boletín y que implicaban también una nueva obtención de información preparatoria de los encuentros subsiguientes.

durante el 2007, demandando al equipo investigador de la UBA generar un espacio de educación popular, de reflexión y construcción de un conocimiento crítico para seguir pensando cómo trabajar en torno a las necesidades educativas de la gente y de las organizaciones del barrio.

Era un gran desafío: no se había consolidado un grupo de trabajo todavía, existían conflictos entre las instituciones barriales y había una heterogeneidad entre los participantes. Nos preguntábamos: ¿cómo construir colectivamente un camino de apropiación de esta propuesta para todos?

2. Metodología desarrollada en la etapa 2007 – 2008, de la implementación de la IAP.

A partir de 2007 se inicia una nueva etapa que se continúa hasta el presente, caracterizada por una participación de los referentes de las organizaciones barriales involucradas en todo un proceso de IAP a partir de una situación problemática identificada como tal por el propio grupo.

En esta etapa es importante remarcar el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en cada sesión de trabajo con el objetivo de facilitar la apropiación por parte de los referentes barriales de los conceptos e instrumentos básicos del hacer investigativo. En otras palabras, del conocimiento básico sobre el “hacer ciencia” y de la “cocina de investigación” correspondiente.

En este sentido señalamos que las actividades realizadas abarcan tres rubros:

- instrumentos y actividades a cargo del equipo investigador de la UBA, que se relacionan con la metodología y técnicas utilizadas por el equipo investigador en su continua planificación de las actividades y en su rol, que en determinados momentos conjuga el “oficio de investigador” con el de animador sociocultural;

- instrumentos y actividades claves para el trabajo grupal conducentes a la construcción colectiva del conocimiento en consonancia con los principios básicos de la IAP;

- los instrumentos y actividades propias del trabajo en terreno de la IAP, donde se utilizan técnicas convencionales y no convencionales de investigación tales como, censos, entrevistas, observaciones, grupos focales, videos, trabajo con imágenes gráficas, etc.; todas ellas implementadas por todos los participantes.

Esta etapa de implementación de la IAP, implicó los siguientes momentos:

a. Elaboración colectiva del diseño de investigación

Este momento implicó la toma de decisiones colectivas con las organizaciones barriales correspondientes a las tres preguntas básicas de una investigación: ¿Qué se investiga? ¿Para qué / para quién se investiga? y ¿Cómo se investiga?

Se trabajaron los conceptos básicos referidos a las operaciones vertebrales conducentes a la construcción del objeto y del problema que se desea investigar, tales como: la descripción colectiva del contexto de descubrimiento y de la situación problemática en tanto génesis de una investigación; el proceso de focalización,

los antecedentes previos de investigaciones; y la perspectiva teórica de punto de partida en gran parte trabajada colectivamente en la primera etapa.

A través de este proceso, se determina colectivamente como **foco de investigación**: “las opiniones y puntos de vista de las familias, de los jóvenes y del personal de la escuela (docentes, directivos, preceptores, auxiliares) sobre la relación familia y escuela”, con un doble objetivo a) la generación de conocimiento y b) el fortalecer la construcción del puente entre la escuela y las organizaciones barriales, a la luz del conocimiento generado en búsqueda de lograr una mejor calidad de la educación del barrio²⁸.

A continuación se trabajó colectivamente en las decisiones sobre el universo de análisis, las unidades de análisis, y la selección de una muestra. Se delimitó el universo de análisis compuesto por el conjunto de familias, personal docente y jóvenes de la Escuela Media N° 2 del Distrito Escolar XX, situada en el barrio de Lugano.

Llegado a este punto se trabajó con el grupo las nociones vertebrales referidas a la elección de los instrumentos de obtención de información empírica.

“Después que ustedes presentaron la encuesta como un instrumento de medición, a mí no me gusta. No es lo que yo creo que sirva para nuestros vecinos y nuestro trabajo. Yo prefiero lo que ustedes hablan de una ‘entrevista abierta’ ¿Así se llama, no?”

“Deberíamos elaborar preguntas para hacer a los padres. Se escuchó una sola opinión, hay que escuchar a los demás. A mí me gustaría que elaboren esas preguntas para que yo las tenga y pueda salir por mi parte a averiguar donde yo vivo...”

(Testimonios de los referentes barriales participantes)

En estas expresiones ya aparecen evidencias del deseo de los propios participantes de indagar y de entrevistar a sus vecinos y familias. En las próximas reuniones

²⁸ La intervención pedagógica, desde una metodología de educación popular de adultos orientó las reuniones grupales, facilitando las operaciones mentales de enumeración de elementos, comparación, y clasificación a fin de describir colectivamente el contexto de descubrimiento y la situación problemática que preocupaba a las organizaciones participantes. Como eje de la situación problemática se identificó la situación de pobreza educativa de la comunidad y a la búsqueda de acciones para elevar la calidad educativa de la misma. A partir de este eje se obtiene una descripción en detalle de los diferentes aspectos de la situación problemática, sus componentes, los diferentes puntos de vista, las contradicciones. Se fue consolidando la idea de ampliar y mejorar la oferta educativa barrial para los jóvenes y los adolescentes a fin de favorecer la retención de los mismos e incluir a los que están fuera de ella. A partir del trabajo colectivo realizado, el equipo investigador realizó una sistematización de los distintos aspectos planteados en la situación problemática y se identificó un objetivo colectivo de acción: “*Tender un puente, crear un espacio de diálogo entre las organizaciones y la escuela*”. Este puente de relación entre las familias, las organizaciones y la escuela se vio como necesario para enfrentar la situación de pobreza y falta de calidad educativa identificada. Y para construir este puente, el grupo reconoció que era importante conocer las distintas voces de los padres, de los docentes y de los jóvenes. Es en este momento que comienzan a identificar y a expresar su demanda colectiva de investigación. “me gustaría que arranquemos en elaborar preguntas para hacer una encuesta, porque sino se escucha una sola opinión. Me gustaría hacer la encuesta ahí donde yo vivo, con mis vecinos”

se elaboraron colectivamente las preguntas guía para las entrevistas individuales y grupales.

b. Implementación colectiva del trabajo en terreno de obtención y análisis de la información empírica.

Se realizaron las primeras entrevistas a los vecinos, docentes y jóvenes a cargo de los miembros de las organizaciones participantes. Fueron acompañados por un miembro del equipo investigador que realizaba el registro. Se continuó con las reuniones planificadas y coordinadas por el equipo de investigación pero centradas en la realización de las entrevistas en terreno y en el análisis de la experiencia de entrevistar para cada uno de los participantes, como fuente de aprendizajes en el rol de entrevistador. Son algunos testimonios de los referentes barriales presentes:

“A mí me pareció bastante fluida la conversación. A mí me daba la impresión de que había que escuchar detrás de las palabras, leer entre líneas porque parecía contradictorio, te decía una cosa y terminaba con algo contrario, el concepto iba variando. En algún momento tuve la tentación de opinar y meterme, pero después me dije que no. En líneas generales eso es lo que yo tengo que cuidar, mantenerme objetivo, no querer ni siquiera ayudar a que el otro exprese lo que yo quiero escuchar”.

El devenir del trabajo de campo con su combinación de obtención y análisis de la información empírica condujo, como es habitual a un reajuste en la focalización del objeto y en las preguntas de interpelación al mismo que implicó la introducción del abordaje histórico en relación a la historia de creación de la Escuela Media N° 2 como producto de la participación de vecinos y líderes de las organizaciones barriales en el año 2001.

Este reajuste demandó la realización de nuevas reuniones de indagación con docentes, padres y jóvenes, y de una historia oral filmada con testimonios de vecinos, líderes comunitarios, jóvenes y docentes entre otros, que fueron actores de la creación de esta escuela media. Esta historia oral fue planificada e implementada por el grupo de las organizaciones barriales participantes en su totalidad.

Las técnicas de trabajo a lo largo de la IAP, con cada grupo variaron según el destinatario. En el caso de los jóvenes se trabajó por ejemplo, con técnicas de dramatización y construcción de historietas. Con los docentes de la escuela se realizaron grupos focales de indagación.

El análisis colectivo de la información empírica implicó el desafío de la construcción de espacios de educación popular que facilitaran la apropiación por parte de

los miembros de las organizaciones participantes de los procedimientos metodológicos de investigación social propios de un análisis cualitativo. En nuestro caso se trabajó con el grupo los instrumentos básicos de un análisis comparativo de los observables empíricos (las voces de los actores barriales), sobre la base del Método Comparativo Constante.

Este “entrenamiento”, como el análisis cualitativo en sí mismo, se realizó en varios momentos, articulados con la dialéctica de la vuelta a terreno. Con un rol y función predominante del equipo investigador de la UBA en esta etapa, se estimularon actividades colectivas en cada uno de los momentos del análisis: en la lectura de los registros, en su análisis, en la identificación de las categorías, en la elaboración, de “memos”, lectura y comparación de las fichas de las entrevistas según categorías e identificación de las distintas voces y opiniones dentro de cada grupo indagado (jóvenes, docentes y madres/padres).

Se buscó, asimismo, la desmitificación de los supuestos misterios de la ciencia, sólo al alcance de unos pocos, en un intento de compartir lo más claramente posible los procedimientos metodológicos puestos en juego en cada momento de la investigación. Al respecto del trabajo de análisis, los participantes de organizaciones barriales dijeron, por ejemplo:

“Lo que terminamos pensando es que, como había muchas posiciones encontradas, podíamos ver cuáles coincidían; e ir anotando otra vez: “esto coincide con esto (...); porque si no, era inabarcable. ¿Cómo hacemos para encontrar acuerdos si hasta una misma persona dice dos cosas opuestas?”

Sobre la base de la información analizada, se realizaron una serie de reuniones de retroalimentación con los grupos de familias, docentes y jóvenes entrevistados, a lo largo del proceso de la IAP que se planificaron e implementaron conjuntamente con los miembros de las organizaciones comunitarias. Funcionaron como espacio de validación y de ampliación del conocimiento construido hasta el momento.

El trabajo conjunto posibilitó la construcción de tres esquemas conceptuales que dan cuenta de las visiones de los docentes, padres y jóvenes así como de una trama de articulación entre estos tres esquemas, identificando colectivamente, los grandes núcleos de significado que aparecían como temas recurrentes. Estos esquemas los denominamos “**esculturas**” parangonando la idea de creación artística. El análisis colectivo de estos resultados permitió identificar los compo-

nentes facilitadores y/o inhibidores de una relación de participación conjunta de escuela - comunidad.

La reconstrucción constante de todo el proceso de nuestro trabajo con el grupo, la reflexión sobre dónde estamos y hacia dónde vamos, ha servido y sirve de anclaje para el gradual reconocimiento del grupo de los avances colectivos del trabajo y de su significado en relación con la vida educacional del barrio. Por ejemplo, he aquí algunos de los testimonios de los referentes barriales:

“Cuando uno está metido en algo y puede salirse, irse afuera y observar, hay algo así como “barajar y dar de nuevo”. Como si hubiera esta posibilidad en el trabajo que estamos haciendo.”

“Estuvimos aprendiendo. Todo lo propuesto lo habíamos cumplido, llegamos a fin de año con un crecimiento que, realmente ¡ahí lo pudimos ver! Era todo un logro”

Planificación e implementación colectiva de sesiones de retroalimentación ampliadas a los actores de la escuela, de la familia y de los jóvenes: Gran encuentro comunitario de retroalimentación

A fines de 2008, se llevó a cabo un Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación en la Escuela Media N°2, en el cual se amplió la participación hacia todos los actores involucrados en la indagación: docentes, directivos, preceptores y personal auxiliar, familias y jóvenes alumnos de dicha escuela.

Se remarca la participación del grupo de los referentes de las organizaciones barriales en el proceso de planificación, definiendo conjuntamente los objetivos de la retroalimentación, el tipo de convocatoria a realizar, la selección de la información a presentar en ese encuentro y la elección de las estrategias y metodologías más adecuadas para la presentación de esa información.

Se acordó que el objetivo de esta sesión de retroalimentación sería doble: a) ser un eslabón clave en la construcción de un conocimiento colectivo del barrio; b) ser un espacio fundamental para el comienzo de la elaboración de un plan de acción que implique actividades innovadoras de modificación de la relación escuela-comunidad tendiente a asegurar la mejora de la calidad educativa.

La implementación del Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación se desarrolló de acuerdo a esta planificación, en los tres momentos previstos: presentación del proceso y del producto del trabajo realizado hasta el momento, realización de un trabajo en pequeños grupos a fin de facilitar el análisis y ampliación del conocimiento presentado, y realización de un plenario final de conclusiones de los pequeños grupos

según factores que ayudan o no ayudan al fortalecimiento del puente escuela-comunidad²⁹.

El desempeño de los miembros de las organizaciones en la presentación general de la historia del grupo coordinador, en las dramatizaciones de los guiones de presentación de los resultados, en los pequeños grupos, en el plenario, puso de manifiesto su nivel de participación lograda a lo largo de nuestro trabajo.

Durante el mismo encuentro hubo evidencias del impacto del trabajo realizado. He aquí algunas palabras de uno de los miembros del grupo de las organizaciones barriales:

“Hoy todos vimos la actuación de la gente del barrio para construir conocimiento. Siempre se hacen programas y proyectos sin tener en cuenta la opinión del destinatario. Lo que tiene de valor esto, es haber podido preguntarles qué les parece lo que estamos haciendo. Hemos oído opiniones maravillosas y hemos visto actuaciones maravillosas. Yo creo que éste es el camino”

Evaluación del Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación y acciones para la elaboración colectiva del Plan de Acción

A posteriori de la sesión de retroalimentación elaboramos y distribuimos un boletín con la descripción de lo realizado a todos los participantes del encuentro.

En estas entrevistas de evaluación, fue remarcado el trabajo en los pequeños grupos en cuanto a la posibilidad inédita de un intercambio entre directores de la escuela, docentes y familias.

A partir del conocimiento generado, los nudos críticos identificados y los aprendizajes logrados, se ha avanzado hacia la formulación de un Plan Educativo Comunitario (PEC) que incluye posibles líneas de acción a desarrollarse desde el año 2009. Se dirige a fortalecer las potencialidades y a trabajar los puntos críticos identificados en vistas de la construcción del “puente” entre la escuela, las organizaciones comunitarias y las familias, e intenta la generación de espacios de aprendizajes permanentes de educación popular y de articulación y participación, que favorezcan la organización comunitaria y el reconocimiento de su derecho a participar en torno a las decisiones educativas.

²⁹ En la planificación colectiva de la sesión, se tuvo en cuenta estrategias tales como: a) incluir la presentación de la historia de participación que dio origen a la escuela a través de un video y la presentación de los núcleos de significados identificados a través de obras de títeres y de teatro. Todos participaron en la escritura de los guiones para estas obras, tomando los núcleos centrales de las categorías y las voces de los entrevistados. b) se previó que las dramatizaciones de los guiones de teatro y títeres funcionaran como disparador e insumo para reflexionar en pequeños grupos. La propuesta buscaba estimular la distinción de los aspectos facilitadores e inhibidores con respecto a la relación familia - escuela. Se utilizó para ello la imagen del puente entre la familia y la escuela y la imagen de la mochila para incluir o sacar de ella los aspectos necesarios para construirlo y transitarlo. c) se remarcaron aspectos nuevos aportados por los miembros de cada pequeño grupo y reflexiones para la acción futura escuela - comunidad, sobre la base del trabajo realizado.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo realizado desde 2001 permitió identificar la confrontación en el campo de la cultura popular entre el crecimiento en la conciencia y defensa de los derechos humanos, y al mismo tiempo, la continuidad de la presencia de mecanismos de poder que intentan controlar, neutralizar, ahogar dicho crecimiento.

Los factores inhibitorios de la participación se han internalizado y hoy se reflejan de distintas maneras en los procesos involucrados en las demandas sociales. Al asumir la perspectiva de la cultura popular como un terreno de conflictos políticos y sociales y un arma potencial de movilización, es posible analizar los elementos de cultura popular como fuerzas potenciales que facilitan o inhiben el reconocimiento de las necesidades objetivas y la emergencia de demandas sociales³⁰. Es la cultura popular analizada como el ruedo del consentimiento y la resistencia creativa³¹. En consonancia con esta perspectiva de la cultura popular, hemos podido identificar en el análisis de nuestra experiencia, una serie de complejos “*devenires*”. Devenires perfilados en relación con procesos de modificación de significados sobre el entorno cotidiano, inhibitorios de una movilización y participación colectiva, hacia significados facilitadores de un crecimiento en la capacidad de organización y participación social. Este análisis es consistente con el encuadre pedagógico de la IAP e ilustra el concepto de “*emancipación*” en relación a una praxis de transformación de nuestra conciencia y el pensamiento.

En aquel punto de partida del año 2001, en el marco de un contexto de crisis socio-política y económica, identificamos en los miembros de las organizaciones visiones de desesperanza respecto de la situación de los adolescentes y jóvenes del barrio y la expresión de la necesidad de ofertas de educación media para éstos.

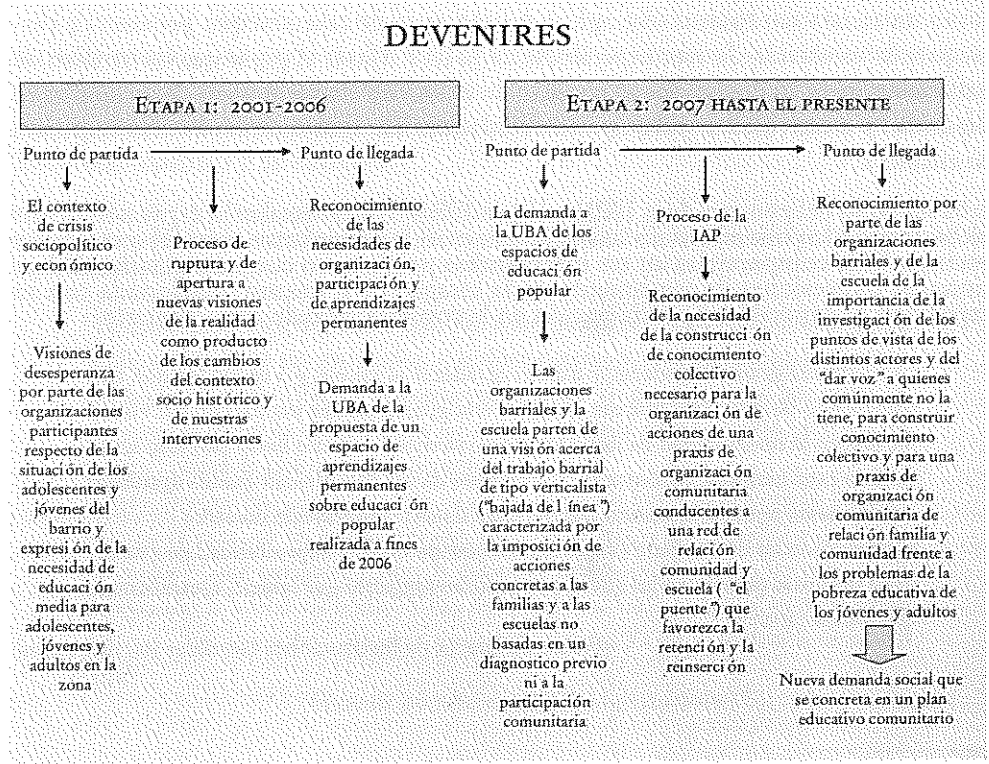
A partir del proceso de ruptura y apertura a nuevas visiones de la realidad como producto de los cambios en el contexto sociohistórico y de la intervención pedagógica realizada, se logró hacia fines del 2006, luego de un proceso con sus avances y sus retrocesos, un punto de llegada en el que los participantes reconocen las necesidades de participación, organización y aprendizajes permanentes y como consecuencia demandan al equipo investigador de la UBA la construcción de un espacio educativo desde la perspectiva de la educación popular.

³⁰ Sirvent, M. T. 2001

³¹ Stuart Hall escribe que lo esencial para la definición de la cultura popular son las relaciones que definen a la “cultura popular” en tensión continua (relación, influencia y antagonismo) con la cultura dominante. Para Stuart Hall, el análisis que debe hacerse es el análisis de la lucha de clases en la arena cultural: “De otra manera, si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito. [...] La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos; es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza.” (p.239). En Hall, S., *Notes on deconstructing “the popular”*. In: Samuel, Raphael (ed.). *People’s history and socialist theory*. London: Routledge and Kegan Paul. 1981pp. 227- 241.

Este punto de llegada hacia fines del 2006 no es otra cosa que un nuevo punto de partida, en el cual identificamos que la demanda expresada por las organizaciones enfatizaba una visión acerca del trabajo barrial de tipo verticalista, de “*bajada de línea*”, de imposición de acciones concretas a las familias y escuelas sin base ni en la participación comunitaria, ni en un diagnóstico previo. Esto requería entonces de nuevos aprendizajes que facilitaran la modificación de estas visiones y la apertura a nuevas formas de construcción colectiva de conocimiento y de prácticas sociales superadoras.

Consideramos que el segundo momento de esta experiencia, iniciado en 2007, favoreció estos aprendizajes, a través del espacio educativo generado. En efecto, a partir del proceso de IAP llevado a cabo con las organizaciones y movimientos sociales emergentes, orientado a la realización de un diagnóstico sociocultural participativo, dio lugar a que se comenzara a reconocer la necesidad de construir un conocimiento colectivo a través de la investigación de los distintos puntos de vista de los distintos actores y del “*dar la voz*” a quienes comúnmente no la tienen, con vistas a la elaboración de acciones conjuntas conducentes a tender un “*punto*” de relaciones escuela – comunidad. Se destaca el reconocimiento de la necesidad de investigación, articulado con el proceso de reconocimiento de la necesidad de conformación de un grupo sólido



que apoye la realización de acciones de intervención educativa que posibiliten la construcción de este “puente”.

En términos generales, se identifican los siguientes puntos de partida y de llegada enlazados por un contexto histórico y una acción de investigación, participación y educación popular:

El punto clave de los logros alcanzados es fundamentalmente, el crecimiento de los miembros de las organizaciones comunitarias en su capacidad del pensar reflexivo y científico sobre las actividades cotidianas, tanto de liderazgo comunitario, como de docencia escolar. **Como señalamos en el encuadre pedagógico** de esta experiencia, implica la conjunción de una praxis como modificación transformadora del pensamiento que a su vez puede servir de anclaje para la determinación de acciones como praxis transformadora de la acción colectiva del grupo.

El proceso de construcción social de la demanda por educación permanente de jóvenes y adultos que derivó en la realización del diagnóstico, ha implicado un reconocimiento por parte de los participantes, del **derecho de investigar en términos de construcción de saberes que sirvan de anclaje para la realización de acciones comunitarias.**

En este proceso de reconocimiento de la necesidad de saber y de la investigación como un satisfactor fuimos distinguiendo una serie de aspectos que proveen de pistas para la validación de esta experiencia de la IAP. Hasta el presente, los **análisis de validación de la IAP** referidos al impacto de la IAP en el crecimiento del grupo en su capacidad y creatividad de participación ciudadana han mostrado evidencias empíricas en cuanto a³²:

1. El impacto del proceso de la IAP en la posibilidad de estimular la expresión de sus ideas, tanto a los miembros de las organizaciones participantes como al resto de los vecinos. Y de compartirlas en un intercambio productivo con autoridades educativas. Expresiones de crecimiento en la imagen de sí mismo relacionada con su capacidad de expresión y participación en la construcción de conocimiento

“Yo soy inmigrante boliviano, y quiero agradecer al grupo, y a todos los que han participado de que antes que me integre a este grupo, **yo era un cuerpo sin voz** y me dieron la oportunidad de decir lo que yo siento y dejarme llevar por este lindo camino esta hermosa encontrada. En nombre de mi colectividad quiero agradecer infinitamente por esta sensación que me están dando” (Subrayado nuestro)

Si tiene un valor este trabajo es que hemos podido ofrecer la posibilidad de que dijeran sus cosas personas a las que nunca nadie les preguntó qué opinan. Descubrimos que somos capaces”

(Frases de líderes de instituciones barriales participantes)

2. Reconocimiento de la necesidad de reflexión y de conocimiento al percibir tanto la riqueza del saber cotidiano como sus limitaciones.

“... A las organizaciones de base nos faltan herramientas para trabajar desde la educación popular. No las tenemos, sino la realidad barrial sería otra. Hay que construir conjuntamente. Es importante generar espacios donde construir esas herramientas.”

“...a nosotros lo que nos pasa mucho es trabajar sobre la urgencia entonces el espacio de la reflexión resulta indispensable para poder orientar los proyectos”

“... a nosotros como docentes, nos falta formación para trabajar con los grupos sociales más vulnerables de la sociedad...”

“Los que estamos en la acción tenemos poco tiempo para sistematizar nuestro pensamiento, estamos desarticulados. Sin esta oportunidad y sus aportes no logramos unirnos para generar teoría, sabiduría. Nosotros necesitamos tener una instancia así.”

“Para mí sirve mucho, uno va aprendiendo y contempla las cosas en grupo”

“El valor de estos espacios es que son espacios para pensar críticamente!!”

(Frases de líderes de instituciones barriales participantes)

El proceso de objetivación de la realidad y de las prácticas cotidianas estimula el reconocimiento por parte de los participantes de la “íntima” relación entre conocimiento y acción. Implica el reconocimiento de la necesidad de reflexión sobre su práctica cotidiana como camino de construcción de un saber que apoye su accionar de líderes comunitarios y de docentes.

3. Procesos de objetivación y de ruptura crítica de los participantes en relación con visiones o prácticas cotidianas inhibitorias de una acción participativa barrial y ciudadana

“Yo como profesora, de pronto descubrí y me cuestioné que estaba hablando de las familias de Villa 15 sin conocerlas. ¿De dónde sacamos esto que decimos de cómo son las familias de Villa 15, si nunca vimos una? Yo me di cuenta, por ejemplo, que con los alumnos inauguramos un mural, y ¡nunca se me ocurrió invitar a los padres!” (frase de una docente miembro del grupo)

“Claro, porque uno, normalmente, es como que ya le llevas la propuesta. Lo analizás en tu casa, en un grupo cerrado, de cinco o seis, y le “bajás”. Le decíamos [al vecino] “que participe”, pero le dábamos la opción de votar, no más. Ya la elaboración la habíamos hecho. Y eso de escuchar al vecino; de qué manera; sentir que eso... era lo mejor... Bueno, ¡hemos aprendido! Ya no lo haríamos de nuevo igual”

(Frase de un referente de las instituciones barriales participantes)

³² Sirvent y equipo.2009.

Así mismo, estas “pequeñas” rupturas del sentido común pueden ser parte en el proceso de construcción de la demanda de acciones basadas en el reconocimiento previo de los puntos de vistas del vecino y no como “bajada de línea” pre-establecida. A diferencia de posturas de otros años, cuando se demandaba nuestro apoyo para acciones concretas inmediatistas, ahora se visualiza al diagnóstico de situación, como parte de la acción. Es decir, el grupo ve la necesidad del diagnóstico, con lo cual aparece el reconocimiento de su derecho a indagar qué piensan por ejemplo los vecinos y los docentes, para poder actuar; el reconocimiento de su derecho a un pensar reflexivo.

4. Reconocimiento de la práctica investigativa como satisfactor de estas necesidades

“Con la experiencia (...) fuimos formándonos no como investigadores profesionales, sino que hemos aprendido a investigar”

“Bueno, nosotros no nos creemos investigadores en el sentido de ustedes, por ejemplo. Ustedes investigan por profesión, digamos. Nosotros lo hacemos como una necesidad, para desarrollar el trabajo. Es más intuitivo. Pero si no se estructura bien, sin un encuadre, lo que hacemos es anecdótico (...) Por ahí es muy interesante ver cómo a partir de algo que nosotros rescatamos, hay distintas herramientas; codificar de determinadas maneras y sintetizar.”

“... se trataba de convertirnos en investigadores”

(Frasas de líderes de instituciones barriales participantes)

5. El crecimiento de los miembros en su apropiación de los principios, posicionamientos, productos y procesos de la investigación científica.

“Yo creo que todos estos instrumentos que estamos usando para llegar a otro concepto un poquito más profundo que el del barrio y que el de la escuela. Yo creo que estamos buscando por lo menos llegar a la educación, a la mejor educación de nuestros hijos. Eso yo creo que es el principal objetivo para el que nos estamos juntando”

“...Lo que pasa es que la verdad es que esa cosa que es tan linda es un ejercicio que prácticamente no se realiza nunca. Ponerse a ver lo que piensa el otro de la misma situación. Uno siempre se queda con lo que uno piensa, y allá va, y es su verdad. Y no te detenés a pensar que hay otras miradas sobre esa realidad. Desde ese punto de visto creo que es un aprendizaje para nosotros también importante”.

“Estuvimos aprendiendo. Todo lo propuesto lo habíamos cumplido, llegamos a fin de año con un crecimiento que, realmente, ¡ahí lo pudimos ver! Era todo un logro.”

“En todas las síntesis lo que uno pudo ver claramente, es esa sorpresa: ¡Tantas reuniones a lo largo de los meses! Pero ¡todas han llevado a una participación, a un trabajo, a una elaboración!”

Estas frases de líderes y vecinos participantes pueden ser testimonios de un reconocimiento de los procesos de aprendizaje a lo largo del proceso de investigación.

1. Testimonios de la vivencia los grupos de lo que implica la toma de distancia para el proceso reflexivo al trabajar con los documentos escritos de la experiencia. La vivencia personal del proceso de compromiso y distanciamiento. Testimonios del proceso de objetivación de la realidad cotidiana, por el cual esa realidad deviene objeto de estudio.

“Como que cuando uno está metido en algo y puede salirse, irse afuera y observar, hay algo así como “barajar y dar de nuevo”. Como si hubiera esta posibilidad en el trabajo que estamos haciendo.” (Frase de un referente de las instituciones barriales participantes)

“Eso es lo que me hace tanto ruido, cuando hablamos de aprendizajes, estamos hablando de nosotros mismos. Yo estoy hablando de mi misma, de mi proceso como docente, no estoy hablando de algo que le pasó a otro, es algo muy cercano. Estoy totalmente implicada... Es como si alguien nos hubiera mirado a nosotros y eso no es, “o por ahí el equipo de la facultad nos estaba mirando.

(Frase de una docente de la escuela).

2. El impacto del conocimiento colectivo elaborado como nutriente para elaborar propuestas colectivas para una praxis de modificación de los factores que obstaculizan el enfrentar la realidad de pobreza educativa y la elevación de la calidad educativa.

“Yo creo que este es el camino, dar la voz a los que nunca tienen voz, en un proceso de construcción del conocimiento y planificación de una acción todos juntos.

“Este encontrón debe presentar al barrio cómo fuimos construyendo este espacio. Y por eso podemos ahora compartir este conocimiento, que es el conocimiento que ha salido de la voz de los que generalmente no tienen voz. Estas voces son de ahora, pero nosotros logramos verlas con la mirada de nuestra historia de lucha por una mejor calidad de la educación”

(Frasas de referentes barriales)

3. El impacto del conocimiento colectivo elaborado como estímulo para el pensar reflexivo en los líderes y miembros de las organizaciones populares participantes al fortalecer la puesta en acto de las operaciones del pensar: enumerar nuevos aspectos, comparar, distinguir, clasificar, ubicar en tiempo y en espacio, proponer fines y medios para una acción en el momento de analizar las situaciones problemáticas de la vida educativa comunitaria.

Reconocimiento de la necesidad de organización y de participación para la construcción colectiva de conocimiento a través de la IAP y para el delineamiento de un plan educativo comunitario focalizado en la retención y reinserción de los jóvenes en la escuela

A lo largo del proceso y actualmente, en este presente aparece y reaparece constantemente la necesidad de fortalecer la consolidación del grupo, su expansión y fundamentalmente el compromiso con la tarea grupal para seguir concretando las acciones iniciadas en el 2007.

Es indudable que estas necesidades siguen vigentes como así también la búsqueda por nuevas formas de organización basadas en vínculos más fuertes de comunicación y articulación real.

Estas evidencias del impacto del proceso y del producto de la investigación en una demanda de reforzar la organización social, es uno de los propósitos de la IAP en términos de articular la praxis del pensar con una praxis de fortalecimiento de la organización social del grupo.

4. Reconocimiento del trabajo realizado y del papel del equipo para facilitar el reconocimiento de necesidades.

“A mí me pareció y se lo dije a mi compañera, que hace años que le vengo reclamando a la Universidad que nos dé las herramientas para actuar en el terreno... y la verdad que lo que surgió me parece que encontraron el camino para trabajar con nosotros”

“Nosotros reclamamos a la universidad que nos ayude a pensar. Nunca reclamamos que hagan el trabajo que tenemos que hacer nosotros y que es para lo que nos juntamos”

“sí, en síntesis yo pienso que si no fuera por la actividad de la gente de la facultad este espacio no existiría porque el compromiso que asumimos las organizaciones es aún muy vulnerable para una tarea permanente y continua...”

“... Nosotros [en el barrio] siempre hemos tenido participación en algunas cosas relacionadas con las escuelas, pero en cosas puntuales y aisladas. Desde conseguirle vacante a un chico, hasta actuar en algún problema de discriminación, pero una cosa puntual. Desde ese punto de vista, evidentemente, esta experiencia es inédita.”

“... pero, como investigación en sí, esta es una experiencia realmente es inédita en el barrio”

“... ésta es una experiencia inédita porque se escuchan voces que antes no se escuchaban. Le hemos dado voz a quienes nunca hablaron” (Frasas de líderes de instituciones barriales participantes)

5. Evidencias del impacto del proceso realizado a nivel institucional de algunas de las organizaciones barriales participantes.

Aparecen en las últimas reuniones del año 2009 expresiones de una intencionalidad política de la institución, de

“instalar el estilo participativo en el club superando el funcionamiento fragmentado de décadas de los quioscos institucionales”

“Buscamos un cambio de la cultura institucional instalando una nueva metodología de trabajo”

(Frasas de líderes institucionales)

Esta experiencia ha mostrado que la participación de los actores investigados en el proceso de investigación es, a su vez, un proceso de aprendizaje y de conquista de un derecho.

En este caso, implica el reconocimiento de la necesidad y del derecho a investigar y a construir conocimiento sobre la realidad cotidiana. En otras palabras, el derecho a problematizar la realidad y a apropiarse de los instrumentos del conocimiento necesario para encontrar las respuestas a las preguntas de investigación. De esta manera, el proceso metodológico seguido en esta IAP, en un encuadre de educación popular, ha contribuido a la construcción de una demanda social por aprendizaje permanente por parte de las organizaciones involucradas; posibilitando un crecimiento en su capacidad de participación social y de creatividad en relación con la planificación e implementación colectiva de un plan de acción comunitaria.

Consideramos que estos procesos de aprendizajes deben ser apoyados y fortalecidos. La constitución de equipos de Investigación Acción Participativa y de Educación Popular pueden fortalecer la acción de las organizaciones populares y los movimientos sociales a través de la generación de un conocimiento que apoye el análisis de las situaciones problemáticas y la organización de acciones para superarlas.