

Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Escuela de Trabajo Social



La escuela al encuentro con la Educación Popular

Andrea Giordano

Tesina de Grado

Licenciatura en Trabajo Social

Directora: Lic. Ruth Sosa

Rosario

2015

INDICE

AGRADEDIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
1. LO FORMAL Y LO NO FORMAL EN LA EDUCACIÓN.....	8
1.1 ¿Alergia a la escuela?	9
1.2 Revalorizando espacios	11
2. EDUCAR PARA FORMAR, EDUCACIÓN TRADICIONAL.....	13
2.1 El papel de los sistemas educativos.....	14
2.2 Una promesa que se desvanece	16
2.3 Construyendo subjetividades.....	18
2.4 Que los ídolos caigan.....	21
3. EDUCACIÓN POPULAR, UNA PROPUESTA TRANSFORMADORA.....	22
3.1 Breve reseña histórica del pensamiento latinoamericano.....	23
3.2 ¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Popular?.....	28
3.3 La educabilidad del ser	30
3.4 Educación bancaria y educación liberadora	32
3.5 Concepción metodológica dialéctica y la capacidad de transformar la realidad.....	34
3.6 Métodos y técnicas activas y participativas.....	36
4. FREIRE VA A LA ESCUELA: La experiencia de la Escuela Incorporada N° 1358 “Vivir y Convivir”	38
4.1 Educación popular, un concepto dinámico.....	39
4.2. Escuela Incorporada N° 1358 “Vivir y Convivir”	42
4.3 ¿Qué significan Praxis, Política y Diálogo en el espacio de aprendizaje?	46
5. DIMENSIÓN CULTURAL DEL PROCESO EDUCATIVO	51
5.1 Educación e interculturalidad	52
5.2 Contribuciones hacia la educación intercultural.....	54
5.3. Identidades culturales en la práctica educativa	56
6. DESDE EL TRABAJO SOCIAL	59
6.1 Identidad y cultura profesional.....	60

6.2 La intervención social como proceso	62
6.3 Trabajador/a social, trabajador/a asalariado/a	65
6.4 Construir ciudadanía y autonomía desde la escuela	67
6.5 Educación para la autonomía.....	70
REFLEXIONES FINALES.....	74
BIBLIOGRAFÍA.....	78

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, amigos y compañeros de militancia.

A la Esc. Vivir y Convivir de Rosario.

A Ruth y Oscar.

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación deriva de las reflexiones generadas a partir de la participación/militancia en espacios educativos no formales, tanto en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti, como en “La Casita” del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos, ambos en la ciudad de Rosario.

La Biblioteca popular del barrio Tablada, se propone como un ámbito socio-cultural y educativo para el diseño y desarrollo de políticas de acción social dirigido a aquellos sectores de la comunidad que luchan por el pleno reconocimiento de sus derechos sociales y ciudadanos. Desde el espacio de apoyo escolar, donde lo lúdico y lo artístico tenían fuerte presencia, se buscaba ir un poco más allá de la comprensión de los contenidos demandados por parte de la escuela. Allí cobraban importancia las historias de vida, los intereses y motivaciones de los/las integrantes; siempre dando lugar al diálogo, fomentando la creatividad y respetando sus libertades.

La segunda experiencia tuvo lugar en el barrio Fisherton Norte, en “La Casita” donde funciona el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos. Allí realicé las prácticas pre-profesionales de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario. “La Casita es un lugar donde encontrarse con adultos, jóvenes, niños/as del barrio que quieran venir, a compartir un rato, tomar unos mates, jugar, aprender, charlar para poder también pensar y cuestionar aquellas situaciones cotidianas que ocurren en el barrio y proponer ideas y actividades que sirvan para mejorar la calidad de vida de los vecinos y vecinas” (Lupori, 2014).

En ambos espacios, aunque con diferentes enfoques, tienen lugar una variedad de talleres sociales/culturales que están atravesados por la propuesta pedagógica de Educación Popular (EP), planteada por el pedagogo brasileño Paulo Freire. Promoviendo una práctica y diálogo entre los/as coordinadores/as y los/as jóvenes se persigue el intercambio de saberes, la construcción de conocimientos y de experiencias. Estimulando a los/as jóvenes a crear, a preguntar, y a construir grupalmente se posibilita el fortalecimiento de sus identidades.

En palabras de Oscar, Jara H., se trata de desarrollar progresivamente las *capacidades* requeridas para asumir el derecho de ser actores protagonistas de su propia historia.

“En primer lugar, la capacidad de romper con el orden social imperante que se nos impone como única posibilidad histórica (el modelo de globalización neoliberal).

En segundo lugar, la capacidad de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes como verdades absolutas (el individualismo, la competencia, el mercado como regulador de las relaciones humanas). En tercer lugar, la capacidad de aprender y desaprender permanentemente. En cuarto lugar, la capacidad de imaginar y de crear nuevos espacios y relaciones entre los seres humanos en el hogar, la comunidad, el trabajo, el país, la región, y la capacidad de suscitar una disposición vital solidaria con el entorno social y medioambiental como afirmación cotidiana. Finalmente, tal educación ofrece la capacidad de afirmarnos como personas autónomas pero no auto centradas, sino como seres que podemos superar el antagonismo entre el yo y el/la otro/a y desarrollar las potencialidades racionales, emocionales y espirituales como hombres y como mujeres. Esto también requiere superar la socialización de género patriarcal y machista y construir nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y en el sistema de relaciones sociales, políticas y culturales” (Jara, 2010:9-10).

Hace tiempo que este tipo de propuestas pedagógicas, característica de los espacios no formales como los mencionados, entraron en diálogo con el espacio formal de la escuela. Existen numerosas experiencias e investigaciones al respecto que permiten reflexionar acerca de otras formas de educación que no necesariamente se inscriben en una u otra propuesta: escuela tradicional (ET) – EP.

Los interrogantes que abren camino a esta indagación son: ¿Cuáles son las principales características de un espacio formal y uno no formal? ¿A qué hacemos referencia cuando hablamos de EP? ¿De qué manera es posible hacer EP en un espacio formal? ¿Qué consecuencias positivas trae trabajar desde esta perspectiva? ¿Qué lugar ocupa la dimensión cultural en el proceso educativo? ¿Cómo entendemos la intervención pedagógica en lo social?

A partir de estos cuestionamientos, hemos seleccionado la Escuela Particular Incorporada N° 1358 “Vivir y Convivir”, ubicada en el barrio de Fisherton de la ciudad de Rosario que, desde su proyecto institucional, busca trabajar con la metodología de Paulo Freire dentro de las aulas. La misma ha sido referenciada por ser una de las primeras escuelas de Rosario que, en la década del ochenta, se propuso formas alternativas de aprendizaje – enseñanza y comenzó a trabajar la cuestión de la “inclusión” de chicos/as con capacidades diferentes en la misma aula.

Luego de realizar algunas entrevistas al personal de la escuela, nuevos interrogantes dieron otro impulso a la investigación: ¿Cómo surge la necesidad de articular la EP en un espacio formal? ¿De qué manera incorporan la metodología de Freire en su trabajo cotidiano con los chicos? ¿Qué formación reciben los profesionales que llevan adelante esta práctica? ¿Cómo manejan las exigencias del Ministerio de Educación?

Tratando de analizar las posibilidades de articulación entre EP y la ET, buscamos reivindicar el compromiso y el trabajo que dedican un grupo de personas en la escuela seleccionada, que luchan por construir un paradigma de educación alternativo que contribuya a transformar la sociedad en una más justa, igualitaria y democrática. Si bien los alcances de la investigación tienen sus límites, la experiencia puede traer algunos elementos importantes para aportar a la construcción de un pensamiento y una práctica pedagógica crítica.

Para dar alcance a nuestro objetivo es que nos proponemos en el primer capítulo exponer los rasgos principales de los espacios formales y los no formales donde tienen lugar los procesos educativos, dejando vislumbrar la aparición de la EP de la mano del pedagogo brasileño Paulo Freire y sus críticas a la ET.

En el segundo y tercer capítulo, a fines analíticos, caracterizar los dos modelos principales de educación por separado: ET y EP.

En el cuarto capítulo, ponemos énfasis en el encuentro de estos modelos y se evidencia de qué manera una escuela de la ciudad de Rosario desde hace años viene trabajando en pos de posibilitar el diálogo entre ambos modelos, encarando el espacio formal de la escuela en clave de EP.

En el quinto capítulo hacemos hincapié en un concepto fundamental desde el posicionamiento de la EP como lo es la interculturalidad como propuesta dialógica y de encuentro entre los/as educadores/as y educandos.

En el sexto y último capítulo, nos proponemos desarrollar el Trabajo Social como trabajo cultural, artístico, artesanal, formativo, pedagógico; indagando acerca de la intervención teniendo en cuenta tres ejes: trabajo, interacción y praxis sociopolítica.

Para ultimar, algunas reflexiones finales.

1. LO FORMAL Y LO NO FORMAL EN LA EDUCACIÓN



1.1 ¿Alergia a la escuela?

Aquellas prácticas que se ejecutan en el seno de la institución educativa nacional suelen denominarse *educación formal*; se organizan generalmente en escuelas y están encargadas de escolarizar a contingentes grandes de la población.

Por otro lado, con el término *educación no formal*, suele referirse a los procesos de complementación de la educación que buscan incidir sobre aquellos sectores que por una u otra razón se han salido del cauce de la educación formal, aquellos que han abandonado la educación formal en diferentes momentos y que estos procesos tratan de compensar.

La educación no formal en América Latina tuvo un impulso muy grande con los procesos de crecimiento de fines de los años cuarenta y cincuenta. Más tarde tuvo otro impulso a partir de la *Alianza para el Progreso*, que fue una iniciativa norteamericana que trató, en los años sesenta, frenar la conflictividad social y la rebeldía. Es importante aclarar que en esa época se hablaba de *marginación*, y no de *exclusión*; teniendo en cuenta que un marginado es quien va quedando a los costados de la carretera del progreso y un excluido es alguien a quien ya sacaron de la carretera y del camino.

La educación no formal aparece en ese momento como uno de los instrumentos que podía permitir la reinserción de estos grupos marginados al cauce general del desarrollo, ya que uno de los denominadores comunes de estos grupos tenía que ver con déficits de escolaridad. De esta manera, la educación no formal se volvió importante, y fue promovida por gobiernos y agencias internacionales.

Muchos grupos latinoamericanos, que más tarde adhirieron a la EP, empezaron su vida como educadores/as dentro de la educación no formal. Y fue allí mismo donde comienzan a aparecer las distintas críticas.

La sometieron a la crítica propia y a la crítica de los propios grupos con los que trabajaban. Fundamentalmente se basaron en los fines que se plantea la educación no formal: fines de adecuación, de hacer funcionales a la dominación a estos grupos. Encontraron que ese modelo de educación se contraponía a dos cuestiones que para los/as educadores/as populares después van a resultar elementales. Primero, trabajaba en pos de hacer eficientes a las personas en la sociedad tal como es, es decir, que se inserten en el modelo. En segundo lugar, la educación no formal, no

trataba de aprehender la realidad social en los procesos de educación; no trataba de que los/as involucrados/as, los/as que participan en los procesos de educación, aprehendan, capturen, atrapen, metabolicen, el conjunto de las relaciones sociales en las cuales están inmersos/as.

Paulo Freire parte de la crítica a la escuela, pero a una escuela concreta que es la brasilera de los años cincuenta. La critica como institución y por sus finalidades. Él ve en la misma, un aparato de reproducción de la dominación en Brasil: “Una de las cosas que estaba haciendo esa escuela, era ir creando tornillos eficientes que se insertaran en el sistema tal cual es, pero que nunca lo pudieran criticar porque nunca lo entendían por completo” (Pérez, 2000:28).

Otra de las críticas que hace el autor tiene que ver con la deslegitimación de los saberes de los/as educandos de las clases populares. Por eso va a hablar de *educación bancaria*, haciendo referencia a que los conocimientos son depositados en la cabeza de los/as chicos/as.

Durante mucho tiempo, los movimientos de EP en América Latina desarrollaron una alergia a la escuela, a los espacios de educación formal, porque partían de referentes teóricos que hacían una crítica a la escuela como espacio de reproducción de la hegemonía, de lo existente, de lo que es, pero también porque la EP empieza a cobrar auge en América Latina, en una época en que su inserción posible eran los movimientos contestatarios, los movimientos opuestos a las dictaduras, los movimientos opuestos a gobiernos muy autoritarios, y en condiciones a veces muy difíciles.

En ese entonces, se entendía a los sistemas formales como el campo del enemigo, como espacios totalmente domesticados, cuya única función es reproducir lo existente. En ellos no había posibilidad, debía irse a lo alternativo, ser alternativo al sistema formal.

Esta situación se fue modificando en algunos grupos de EP. Actualmente existen numerosos trabajos de EP en espacios formales.

1.2 Revalorizando espacios...

Interesantes experiencias parten de una revalorización del espacio escolar, de la institución educativa, concibiéndolo como un espacio de reproducción de lo vigente, un espacio de reconstrucción de la hegemonía pero que siempre ha sido un espacio en disputa. Por tal motivo, nos resulta importante que la EP y la ET se encuentren, dialoguen y se articulen. La discusión no puede quedar reducida al espacio educativo (formal o no formal), sino que hemos de hacer hincapié respecto de las finalidades últimas de las políticas de las instituciones, las organizaciones, espacios educativos donde se participe/trabaje.

Si estamos insertos/as en espacios cuya finalidad es la reproducción de lo existente y no la formación de sujetos críticos, va a ser muy difícil en ese espacio hacer un proceso de EP sin dar una disputa mayor. Más que en categorías de educación es preciso que pensemos en la *politicidad* de los espacios educativos. Y aquí es donde Freire hace hincapié: la educación nunca es neutra, porque involucra valores, proyectos, utopías, que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad.

Clásicamente la EP se diferenció de la ET justamente por estar en el espacio no formal, fuera de los sistemas educativos tradicionales. Sin embargo, desde hace un tiempo, muchos/as docentes, maestros/as, profesores/as, en escuelas y en la universidad, trabajan desde la perspectiva de EP, es decir, desde una perspectiva liberadora y transformadora de la educación.

Si entendemos la escuela como un espacio de igualdad y democracia, y le abrimos paso a la cualificación, a la comprensión y en especial a la diferenciación en la reflexión y práctica de sus cotidianidades, le estamos dando una cordial bienvenida y cabida a la EP en la escuela. En ese sentido, podría entenderse la EP como una manera de mirar la educación en general, y de esta manera, también la ET.

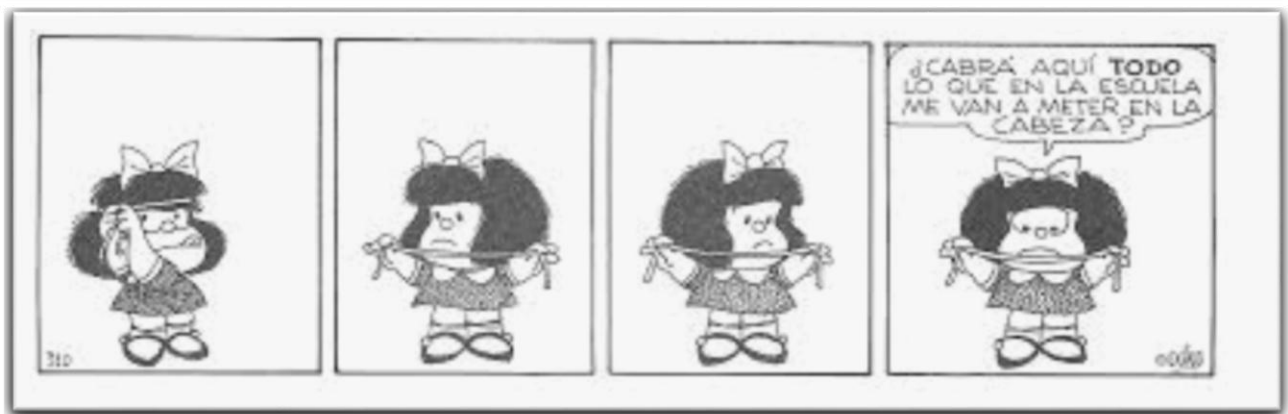
Interesantes y motivadoras experiencias dan cuenta de que es posible desarrollar prácticas escolares en la línea de la EP, y la Escuela “Vivir y convivir” de la ciudad de Rosario, seleccionada para este trabajo, ha marcado un camino en este sentido.

“Pensar la EP en la escuela es pensar que la escuela tiene la responsabilidad de mirar la historia desde la vida de los grupos subalternos, de pensar los procesos económicos y sociales desde su impacto en los sectores más vulnerables. La EP

interpela las naturalizaciones de la desigualdad para hacer de esta vida una vida más justa, para hacer de los alumnos sujetos de derecho, sujetos actores de la transformación del mundo (...) No obstante, hemos de estar atentos/as a las diferencias que existen entre encarar la escuela en clave de EP e incorporar técnicas participativas en un molde de ET. Sucede que en la práctica, en nombre de una educación y una metodología liberadoras, en muchas ocasiones, se continúan haciendo prácticas bancarias y colonizadoras. Y es que “no existe una práctica educadora liberadora en estado puro. Como tampoco existe una práctica reproductora en estado puro. Las representaciones modélicas las hacemos nosotros a los fines de leer y transformar nuestra práctica” (Docente *1, 2014).

Pensando entonces en que es posible el encuentro entre ET y EP, a través de la desnaturalización y problematización de la realidad y de la búsqueda de la utopía freireana, tal como intenta proponer la escuela que elegimos estudiar; es que concebimos necesario a fines analíticos, desarrollar algunas características de los modelos de educación esta vez por separado.

2. EDUCAR PARA FORMAR, EDUCACIÓN TRADICIONAL



2.1 El papel de los sistemas educativos

Los sistemas escolares tradicionales-formales en América Latina están insertos dentro de estructuras económicas, políticas y sociales que están marcadas por el subdesarrollo y la dependencia estructural de los grupos de poder interno y de los países dominantes. Estas relaciones de dominación y dependencia son el resultado de un proceso histórico complejo que marca la forma como nuestras débiles economías se han insertado en el mercado mundial y también se reproducen al interior de nuestras sociedades.

Tomando como referencia la investigación realizada por el Instituto Cooperativo Latinoamericano de Panamá, decimos que, a lo largo de este proceso de dominación de unos países sobre otros y de una clase social sobre otras, los sistemas educativos han desempeñado un papel que se puede caracterizar por su *función económica* y por su *función ideológico-política*.

Respecto de la primera función, el sistema educativo tradicional se ha encargado de capacitar profesionalmente a los individuos de cada clase social, de acuerdo a su nivel (gobernantes, empresarios/as, técnicos/as, profesionales, obreros/as, mano de obra agrícola, costureros/as, etc.). Así, tal sistema ha venido preparando a las personas en los oficios y ocupaciones que las economías dependientes necesitan para su funcionamiento. Es aquí donde se encuentra la raíz de la función selectiva de los sistemas educativos. Las oportunidades de acceso al sistema escolar están determinadas por la clase social a la cual pertenece la persona: los grupos sociales marginados y de menores ingresos tienen poca o ninguna posibilidad de recibir una instrucción de la misma calidad que los grupos económicamente poderosos. Esta selectividad se refleja también en las posibilidades de continuar los estudios de un nivel educativo a otro (primaria a secundaria, secundaria a universidad). Cada vez son más escasas las personas pertenecientes a grupos marginados que puedan llegar con éxito a la universidad. El sistema parece estar diseñado para filtrar tan sólo a unos/as cuantos/as.

Respecto de la segunda función, el sistema educativo tradicional transmite una visión de la sociedad que es la que conviene a los intereses de las clases dominantes. Estos valores, ideas, hábitos y formas de pensar sirven para reproducir y legitimar las estructuras de dominación entre los países y dentro del país. Cabe mencionar, por ejemplo, la transmisión del conformismo como norma para adaptarse a aceptar la desigualdad social, la falsa idea de movilidad social, que hace creer que el sólo esfuerzo personal es suficiente para alcanzar mejores posiciones económicas; se

fomenta la acriticidad, el mito de una educación “apolítica”, neutra, lo que en la práctica equivale a una forma oculta de hacer política a favor del sistema vigente.

Siguiendo a Michael Apple (educador y sociólogo de la educación estadounidense) podemos también hablar de la *función social* que tiene la escuela en el sistema capitalista. En este sistema, la escuela desempeña una destacada tarea en la preparación de las condiciones para la acumulación del capital y para la legitimación de este orden. El sistema económico no puede asegurarse por sí mismo las condiciones que garantizan su reproducción, por lo que necesita de un orden social que gire en torno a las relaciones económicas y le asegure su continuidad. Las condiciones necesarias para el mantenimiento de la hegemonía que este sistema económico debe crear no se imponen, sino que deben ser reconstruidas constantemente.

En este sentido, la función de la escuela consiste en la transmisión de una conciencia ideológica que ayude a reproducir la división social del trabajo. De esta manera, tanto la estructura formal del conocimiento transmitido como las perspectivas que los/as educadores utilizan para planificar, organizar y evaluar los contenidos, forman parte de un proceso complejo de reproducción cultural y económica de las relaciones sociales. Como expresión del proyecto de la burguesía, la misma busca formar al/la ciudadano/a que ese orden social requiere; un/a ciudadano/a organizado/a bajo las ideas de libertad, fraternidad e igualdad, de progreso y orden social. Sin embargo, si bien se le asigna la tarea de promoción de la emancipación del ser humano, al mismo tiempo, se trata de una institución ligada al orden y al control en la que se busca que los seres humanos acepten pasivamente su lugar en el orden social establecido. Por lo tanto, la institución escolar se mueve en dos hipótesis contrarias: por una parte, constituye la posibilidad de emancipación del ser humano, y por otra, es un espacio de posible alienación (Apple, 1987).

Esta posibilidad de emancipación se vincula con las consecuencias que tiene la educación en el sujeto; con el ejercicio de la razón se promueve la generación de una racionalidad propia y la capacidad de progresar. La emancipación permite a los sujetos desarrollar una racionalidad crítica, lo que puede dar como resultado la generación de estrategias de ruptura del orden dominante. Las prácticas escolares no se recrean pasiva y acríticamente, ya que los actores insertos en esta institución poseen una autonomía relativa que brinda la posibilidad de producir acciones que contradigan a la reproducción esperada. Así surgen por parte de determinados grupos, acciones de resistencia, que es necesario aprender a leer.

2.2 Una promesa que se desvanece

Históricamente el tránsito por el sistema educativo estuvo asociado a una promesa de un destino mejor. La escuela, constituía un dispositivo eficaz para la incorporación de los diferentes sectores sociales a un universo compartido de valores y normas que posibilitaba habitar un mismo suelo.

Siguiendo a Sandra Ziegler (Licenciada en Ciencias de la Educación, argentina), a partir de los cambios producidos desde mitad del siglo pasado, tuvo lugar una reestructuración del orden social caracterizado por una “falta de encuentros y continuidades entre los distintos sectores de la sociedad” (Ziegler, 2004:47). Una nueva configuración que procesa una gran desigualdad social. Estas transformaciones, inevitablemente, modifican las demandas y expectativas en relación a las funciones que debe cumplir la institución escolar.

La escuela ya no representa garantía de movilidad social ascendente, ni una mejor inserción laboral. Actualmente, las escuelas continúan con el énfasis en la obediencia, los trabajos repetitivos, los ejercicios premeditados, la memorización de conceptos abstractos. Desde muy pequeños/as los/as niños/as siguen sometidos/as a la voluntad de los adultos durante largas horas de inmovilidad física; las actividades creativas resultan sumamente dirigidas. Año tras año, aumentan considerablemente el número de chicos/as que abandonan la escuela, y los que no lo hacen advierten que es “aburrida”.

“Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo” (Freire, 1970:74-75).

Resulta inexcusable reflexionar acerca de qué sucede con los/as niños/as, en el transcurso de los años en la escuela, que termina por disminuir notablemente el entusiasmo, la curiosidad y sus ganas de aprender. Uno de los desafíos más importantes de la educación parece ser cómo lograr conservar y potenciar la motivación de los/as niños/as por conocer el mundo.

Sin embargo, no es competencia de este trabajo indagar acerca de las falencias que hoy atraviesan a la institución escolar, sino por el contrario, rescatar las potencialidades que dicha institución cuenta para lograr las condiciones para el desarrollo de los/as niños/as de la actualidad.

“La escuela, como institución social reproductora de desigualdades, transmisora y constructora de valores, debe replantear su función y contribuir junto con otras instituciones de la sociedad, a la formación de las conciencias, la elaboración del conocimiento y su distribución igualitaria, mediante prácticas equitativas y democráticas” (Freire, 1997).

2.3 Construyendo subjetividades

Cuando los/as niños/as entran en contacto con la cultura, adquieren las características físicas del medio y los significados culturales de una manera natural; por lo que el desarrollo del ser humano se encuentra mediatizado por el ambiente social y cultural que lo lleva a construir su subjetividad y su identidad. En este proceso, intervienen tanto las relaciones sociales que rodean a las personas en la familia y en la escuela, como también los diferentes medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas que cumplen una función más dirigida a la reproducción de la cultura dominante que a la reelaboración crítica y reflexiva de la misma (Chaves Salas, 2006).

En el ámbito escolar, la cultura dominante se transmite mediante la selección y organización de los contenidos, las relaciones sociales, el lenguaje, la distribución del tiempo y del espacio, el nivel de participación de los educandos, la evaluación, el establecimiento y el control de normas y las relaciones de poder que se presentan en el aula y en la institución. De este modo, los/as niños/as van asimilando los contenidos del currículo explícito y oculto e interiorizan los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en ella. Al mismo tiempo, van configurando su cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *statu quo*, percibido como inevitable, natural y conveniente (Apple, 1995). En este intercambio social, se presenta la construcción intersubjetiva, de acuerdo con la cultura hegemónica.

Lev Vigotsky señala que en el desarrollo psíquico de la persona, toda función aparece en primera instancia, en el plano social y posteriormente en el psicológico, es decir, se presenta al inicio en el nivel intersíquico entre los demás y, luego, en el interior del niño/a en un plano intrapsíquico. En esta transición de afuera hacia dentro, se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones. El autor denominó este proceso de interiorización como “Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”, donde el principio social está sobre el principio natural-biológico. Por lo tanto, las fuentes del desarrollo psíquico de la persona, no se encuentran en ella misma, sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con los otros y las otras, en su actividad colectiva y conjunta con ellos/as (Vigotsky, 1987).

Es entonces en la interacción social, en las relaciones con las personas, en la familia, en la escuela y en la comunidad que nos vamos construyendo como seres humanos. En ese contacto con

el contexto sociocultural, vamos edificando nuestra subjetividad, nuestra manera de ser, pensar, sentir y actuar.

Nos resulta interesante mencionar los aportes que también ha hecho Inés Rosbaco respecto del fracaso escolar en su relación con la constitución subjetiva de los/as niños/as.

La autora entiende el fracaso escolar como un fenómeno histórico-subjetivo complejo, que, a partir de no adaptar las currículas a las necesidades y la cotidianidad de los/as niños/as, la escuela termina por expulsarlos a veces hacia escuelas especiales, o incluso, a la calle. Utiliza la categoría de “desnutrido escolar” como metáfora para focalizar la problemática en las consecuencias psíquicas de los sujetos cuando la escuela, con currículas tan universales y generales que se consideran válidas para cualquier grupo social, no puede articular adecuadamente sus enunciados con los enunciados de origen de esos/as niños/as.

Con el avance del neoliberalismo y la exclusión social como consecuencia, donde los/as chicos/as están cada vez más lejos de la esfera pública, terminan por conformar no sólo su subjetividad, sino el mismo aparato psíquico de manera inédita. En la actualidad, dice Rosbaco, una de las frecuentes patologías de las personas adultas, se denomina ‘estructura de vacío’:

“Existe un vacío de subjetividad, producto, entre otros factores, del arrasamiento del tejido social que produjo el neoliberalismo, que hemos heredado. Con ese arrasamiento también se arrasó con los diferentes referentes culturales y todos los enunciados que genera un grupo social (...) Éste también es uno de los grandes fracasos que produjo el neoliberalismo: la pérdida de confianza en el otro y en el adulto” (Rosbaco, 2011).

En muchas ocasiones en que la escuela no respeta el origen sociocultural de los/as niños/as, desvalorizando sus modismos, sus costumbres, sus creencias, sus valores, o simplemente desconociéndolos, imponiendo un lenguaje, incurre en un exceso de violencia simbólica. Es fundamental, en los procesos educativos, tratar de descubrir los intereses auténticos de los/as niños/as, de reconocer y respetar sus mecanismos naturales de aprendizaje, fortalecer su voluntad individual para que sirva de motor de todas sus acciones. Partiendo de que cada niño/a es diferente, es inútil y hasta dañino, insistir en una misma rutina de trabajo para todos/as. La igualdad no deriva de la homogeneidad.

Convencida de la necesidad de luchar por una educación de calidad, asegura que solo ocurrirá en la medida en que se profundicen los pensamientos críticos dentro de un sistema que está en crisis. Y esto solamente se dará con otros/as, nunca solos/as.

Sostenemos con ella que la escuela “oferta posibilidades de constitución y potenciación del pensamiento creativo de la subjetividad. A la vez que tiene una función reproductora de sujetos sociales, circunda y potencia el pensamiento y oferta herramientas que pueden ser apropiadas por el niño para construir un sujeto pensante cuestionador, futuro ciudadano con pensamiento crítico” (Rosbaco, 2001:9).

2.4 Que los ídolos caigan

Marcelo Carusso e Inés Dussel en su libro *“De Sarmiento a los Simpsons”* (1995) advierten que para lograr una mirada distinta sobre nuestras escuelas, resulta necesario que “los ídolos caigan”, haciendo referencia a la caída de la neutralidad escolar. Señalan que las escuelas no son neutrales porque ellas mismas no están por fuera de las relaciones sociales de poder. Hablan de tres ídolos que están investidos por la neutralidad y que están atravesados por el poder: el conocimiento, la institución y el vínculo pedagógico.

Los autores citan a Friedrich Nietzsche e indican que “el conocimiento no es una actividad vinculada con la objetividad, sino con su contrario: la pasión. El conocimiento se produce por el poder que se deriva de una voluntad de conocer, de trasponer límites. (...) Parimos con dolor nuestros pensamientos y maternalmente les damos cuanto hay en nosotros: sangre, corazón, fogosidad, alegría, tormento, pasión, conciencia, fatalidad” (Nietzsche, 1984: 26).

La visión idolatra desde la sociología, concibe a las instituciones educativas como herencias de los muertos que cargan a los vivos. Sin embargo, una visión crítica de las instituciones implica poder verlas como entramados de relaciones regladas que producen su propio proyecto, aun por omisión; están plagadas de poder, de alianzas, de imposiciones y resistencias cotidianas (Lourau-Lapassade, 1973).

El tercer ídolo es el propio vínculo pedagógico. Vuelven a retomar ideas de Nietzsche y plantean que todo vínculo pedagógico surge en el lugar de una renuncia a aprender por cuenta propia, a producir el propio camino de conocimiento, a enseñar según las demandas de los/as que aprenden. Un aprendizaje significativo/exitoso/comprometido, es posible si a los sujetos del aprendizaje se les plantea la autonomía cognitiva, y se les dan también márgenes de libertad (Carusso-Dussel, 1995).

El trabajo de estos autores, es citado para rescatar su visión crítica del poder: “Todos somos portadores de poderes y las relaciones de poder tiñen todos los vínculos, incluso los amorosos. Esto no implica que nuestros poderes sean iguales, ni que todos seamos igualmente participantes. Pero en última instancia, todos estamos inscriptos en relaciones de poder” (Carusso-Dussel, 1995). Estas relaciones son históricas, no naturales, y por lo tanto, susceptibles a cambios.

3. EDUCACIÓN POPULAR, UNA PROPUESTA TRANSFORMADORA



3.1 Breve reseña histórica del pensamiento latinoamericano

Desde mitad del siglo XX se viene hablando de EP desde las particularidades del contexto latinoamericano en sus distintas regiones. Se le atribuye a Paulo Freire ser el padre de la EP por tener la capacidad de hacer en él y en su práctica; síntesis de procesos históricos que ya se venían dando desde hace tiempo.

En el continente latinoamericano han habido múltiples experiencias de educación ligada a los sectores populares. Podríamos remontarnos a la experiencia de *Augusto Cesar Sandino* en Nicaragua en los años veinte, quién dio gran importancia a los aspectos educativos ligados a la lucha militar y particularmente a la alfabetización. La primera escuela rural creada en Nicaragua bajo este “doble signo pedagógico político” fue en las montañas de Las Segovias en 1928. También organizó en su ejército el Departamento docente. Sandino, ya en esos tiempos, hacía referencia a la relación entre práctica y su pertinente análisis e interpretación.

Algunos historiadores de la educación consideran también al peruano *José Carlos Mariategui* como el precursor ideológico y fundador práctico de la corriente de pensamiento que interpreta al marxismo desde Latinoamérica. Desde esta perspectiva, orientó y desarrolló tareas organizativas y formativas relacionadas a lo que hoy conocemos como EP. Uno de sus aportes principales tuvo que ver con la reflexión acerca de la *democratización de la enseñanza*.

También en México, en la década del treinta, el gobierno de *Lázaro Cárdenas*, a través de su proyecto de "educación socialista", quiso marcar una orientación popular y democrática a todo el modelo educativo formal, lo cual también tuvo una fuerte influencia en la llamada educación no formal desarrollada en las organizaciones obreras y campesinas de ese momento. Según Adriana V. Puiggrós (política y pedagoga argentina), esta experiencia marcó algunas de las líneas fundamentales en relación a la EP como son:

- La identificación de la EP con una posición revolucionaria.
- El carácter laico.
- La relación con la realidad.
- El carácter masivo y gratuito.

- El intento de construir una pedagogía socialista nacional que intentara relacionar los principios marxistas pedagógicos con las características y necesidades mexicanas.

A fines de los años cincuenta, se comenzó a cuestionar el concepto "EP" y la función de la escuela desde perspectivas políticas-ideológica, pedagógicas. Se contraponen el concepto de ET que era visto como universal (escuela, docente, norma y currículo homogéneo y uniforme) con el de EP en tanto propia, gestada y destinada a los sectores populares.

El triunfo de la revolución cubana en 1959, marcó los inicios de la década de los sesenta. El progresivo incremento de contradicciones económico-sociales y el crecimiento de la pobreza e injusticia en América Latina, provocó un despertar de la conciencia en personas con vocación y militancia de compromiso social. Ante esta situación, el gobierno de los Estados Unidos desarrolló la "Alianza para el Progreso" como estrategia de cooptación de las inquietudes que aparecían en cualquier lugar del continente latinoamericano, fomentando el desarrollo de cientos de proyectos de "Desarrollo Comunitario", viviendas, servicios básicos, de infraestructura, etcétera, a lo largo y ancho del continente. A pesar de la finalidad política, esa estrategia norteamericana favoreció en cuanto a capital, tecnología, debate, etcétera, en el campo de las políticas públicas.

Entrando en la década del sesenta surge con fuerza un movimiento de renovación dentro de la Iglesia que da origen al "Concilio Vaticano II". Con este documento, buscaban un cambio en el compromiso y posición de la Iglesia respecto a la realidad de los/las más pobres y que discutía la antinomia *desarrollo vs subdesarrollo*. Este fenómeno ubicó, desde el punto de vista religioso, a amplios sectores religiosos y cristianos en general, en el camino del encuentro con los/as pobres y oprimidos/as de la tierra en América Latina. Esto indudablemente provocó la madurez del pensamiento y la práctica socio-religiosa de lo que se denominó "Teología de la Liberación", cuya esencia fue expresada en los "Documentos de Medellín" del CELAM (Conferencia Episcopal Latinoamericana) en 1968. Generó un enriquecimiento importante en relación a las prácticas sociales con métodos de investigación, recursos didácticos, organizativos y comienza entonces, una reflexión crítica y política de las mismas.

Hubo expresiones de rebeldía en Francia, Checoslovaquia y en México, entre otros países, que fueron dejando huellas en la conciencia y en vida política de algunos de nuestros países. Entre sus premisas, decían:

“Que nadie pretenda llamarse a engaño. No estudiamos con el propósito de acumular conocimientos estáticos y sin contenido humano. Nuestra causa, como estudiantes, es la del conocimiento militante, el conocimiento crítico que impugna, contradice, controvierte, refuta, y transforma; revoluciona la realidad social, política, cultural y científica. No se engañen las clases dominantes” (Comité de Lucha de la Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad Universitaria, 26 de agosto de 1968).

En estos escenarios realmente complejos, aparecen otras construcciones teóricas que pretenden explicar la esencia de la pobreza en Latinoamérica. De ese modo se construye la “*Teoría de la Marginalidad*” y su antídoto, la “*Promoción Popular*” que producida en Chile por el equipo de DESAL (Desarrollo Económico y Social para América Latina) ofreció una interpretación histórica y estructural de la pobreza continental.

Es en este escenario, de finales de los sesenta, que algunas obras de Paulo Freire se hacen presentes “*La educación como práctica de la libertad*”(1967) y “*Pedagogía del oprimido*” (1970), ofreciendo aportes epistemológicos y propuestas metodológicas que contribuyeron con aquellos que venían “concientizados”, según la propuesta freiriana, por los acontecimientos históricos, como herramientas conceptuales y prácticas que les permitieron desplegar nuevas formas de encauzar proyectos sociales y políticos. De esta forma, emerge la corriente de pensamiento y acción denominada *Educación Popular*.

Éstos y otros fenómenos sociales, así como pensadores/as e intelectuales comprometidos/as, impulsaron el despertar de la conciencia de cambio hacia sociedades más justas y más humanas, creando así el ambiente y el espacio ético e intelectual que dio origen a esta importante propuesta.

En los años setenta, el proceso prosiguió desarrollándose a través del fomento de organizaciones de base, creando ONG (Organizaciones No Gubernamentales), ampliando otras formas de acción. En 1979, el triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua marcó otra etapa en el desarrollo de la EP. Esta segunda revolución triunfante, a veinte años de la cubana, marcó un

hito de esperanza para pueblos latinoamericanos que venían sufriendo durante décadas dictaduras militares. El sandinismo triunfante, con fuerte presencia cristiana marcó el carácter particular de dicho proceso revolucionario, y esto generó un espacio particular para el desarrollo de la EP.

Efectivamente, por primera vez, la EP fue invitada a asumir retos de envergadura nunca antes demandados. Se trataba de asumir, desde sus presupuestos y propuestas, la elaboración de políticas públicas en materia educativa, de vivienda, de salud, de fortalecimiento de las organizaciones sociales a nivel nacional.

Las experiencias en ese proceso tuvieron impacto en todo continente, que a su vez, se movilizaba en nuevos procesos por la recuperación y/o profundización de la democracia. En la “década perdida”, la de los años ochenta, crecía la crisis económica social, y simultáneamente se produjo el fortalecimiento y desarrollo de la EP.

En ese contexto se despliegan valiosas experiencias, se promueven y consolidan redes y articulaciones. Es época de intercambios, de influencias, de avance. Pero en todas, se fue cristalizando la concepción y metodología de Paulo Freire. De esa forma, con el avance de los años, creció la capacidad e incidencia de los procesos sociales populares en Latinoamérica. Así surgieron “frentes”, “alianzas” que relacionaron y dimensionaron a muchas de las organizaciones sociales de base, carentes en un principio de proyección política y, por lo tanto, de verdadera capacidad de incidencia en los procesos de transformación que les daban origen ético.

La creación y el desarrollo de diversas ONG, fue también expresión explícita del avance de la EP. Las mismas se fueron ocupando de promover la capacitación popular con el abordaje de temáticas de problemas sociales y la capacitación de los sujetos emergentes. La EP empezó a expresar su postura en la comunicación y defensa de las identidades, de los derechos humanos, del medio ambiente, en la educación para la equidad de género, entre otros fenómenos que expresan las nuevas problemáticas, el desarrollo mismo de la conciencia sobre esas temáticas, y el creciente protagonismo de la sociedad civil, que coloca también nuevos sujetos antes no existentes o poco considerados.

A finales de los ochenta, con el derrumbe del socialismo histórico, la caída del muro y la derrota electoral del sandinismo, se produjo una crisis en la EP al igual que en otras corrientes y movimientos reivindicativos.

La década del noventa fue para algunos de despliegue de incredulidad, desencanto. Para otros, fue como una inyección a la reflexión autocrítica y debates sobre la “re fundamentación” de la propuesta de EP, de repliegue, de abandono del apoyo financiero internacional, pero también de fuerte impacto y presencia significativa en escenarios antes no abordados, como la incidencia en políticas públicas, en foros internacionales, en la misma política y en la vida académica.

3.2 ¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Popular?

“La Educación Popular es un proceso de aprendizaje durante el cual el pueblo o algún sector del mismo, construye su conciencia de una situación social de opresión y fortalece sus habilidades, particularmente a nivel organizativo, para superarla” (Herman Van De Velde, 2008:64).

No se reduce a la aplicación de un conjunto de técnicas para hacer más participativos los talleres. Cuando hablamos de EP, nos referimos a un proceso de aprendizaje colectivo del pueblo, que apunta al fortalecimiento de su organización a fin de transformar la realidad en función de sus intereses.

Resulta una respuesta pedagógica a la explotación económica, la discriminación social, la dependencia cultural y la dominación política, identificando y analizando críticamente las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales a partir de sus manifestaciones concretas. “Mientras persistan desigualdades, la educación popular seguirá siendo necesaria” (Herman Van De Velde, 2008:65).

Su finalidad esencial es contribuir a la construcción de una sociedad nueva, más humana y justa. Esto significa, como lo señalaba Paulo Freire, que el proceso de EP no termina con la liberación de los sectores oprimidos, sino que debe alcanzar también la liberación de los sectores opresores, apuntando más generalmente a la superación de toda estructura injusta de sumisión-dominación, en sus manifestaciones sociales, económicas, culturales y políticas.

En un espacio donde las propias capas populares desarrollan, expresan, critican, enriquecen colectivamente su conocimiento, sus formas de aprender y explicar los acontecimientos de la vida social, el conocimiento brota de la experiencia de vida y de lucha reforzando su capacidad de discernir y rechazar las reglas de dominación y fortaleciendo su poder para decidir cuáles son las luchas y formas de organización más capaces de concretar nuevas reglas de la vida social.

La EP fue generada, en el proceso histórico, para confrontar regímenes y condiciones de opresión, explotación, exclusión e injusticia social. Freire la describe como un enfoque de educación alternativa dirigida hacia la promoción del cambio social. “No promueve la estabilidad social, sino dirige su acción hacia la organización de actividades que contribuyan a la liberación y la transformación” (Freire, 1993). El propósito central de este paradigma se vincula con la necesidad de que el proceso de cambio sea asumido por el pueblo.

Esta mirada pedagógica no se dirige a los sectores populares exclusivamente, sino que debe ser la educación de todos/as, ya que considera, como uno de sus objetivos, la construcción del espacio común democrático. Lo común, se construye con el aporte de todos/as, en vínculos de negociación y lucha. Tomando las palabras de José Martí (político y escritor cubano): “Educación Popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales” (Martí, 1975:375).

3.3 La educabilidad del ser

Paulo Freire define a hombres y mujeres como seres históricos que se hacen y se rehacen socialmente. Es la experiencia social la que constituye como estamos siendo. En cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados, inconclusos: “El mundo de la vida es un mundo permanentemente interminado, en movimiento” (Freire, 2003:20). Pero, a diferencia del resto de los seres vivos, los seres humanos nos sabemos inacabados y es precisamente en este inacabamiento donde radica la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó la “*educabilidad del ser*”. Por tanto, se entiende que la educación es una especificidad humana.

La curiosidad, junto con la conciencia del inacabamiento, es el motor del conocimiento. “La curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva a develar la realidad a través de la acción” (Freire, 2003:22). No hay búsqueda sin esperanza, la condición del *buscar humano* es hacerlo con esperanza.

“Todo educando, todo educador se descubre como ser curioso, como buscador, como indagador inconcluso, capaz de captar y transmitir el sentido de la realidad. Es en el propio proceso de inteligibilidad de la realidad que la comunicación de lo que fue inteligido se vuelve posible. La comprensión implica la posibilidad de la trasmisión. Por esto es que somos seres sociales, culturales, históricos y comunicativos. El quiebre de la relación dialógica no solo es un quiebre de un principio democrático, sino que es también el quiebre de la propia naturaleza humana” (Freire, 2003:25).

En la actualidad, la ET no busca otro desarrollo que el curricular y solo se priorizan los conocimientos formales, los que no duran ni prevalecen mucho tiempo. Se apunta a grupos homogéneos, con contenidos homogéneos, que tienen que obtener resultados medianamente parejos. La escuela tiene poca capacidad de responder a las necesidades individuales y el/la que no aprende “se queda”. Hoy los sistemas educativos no han cambiado tan rápidamente como la sociedad.

No se puede negar que el modelo de escuela, como se encuentra planteado en la actualidad, está agotado. El ambiente y el espacio escolar, el currículo oficial, los planes de estudio, ya no responden a los intereses, los deseos y las motivaciones previas de los educandos y sus familias. Sin embargo, la escuela como campo de conflicto, revela que hay otras fuerzas subalternas que

luchan por una educación distinta, que responden a intereses populares y que sirven a la liberación y la emancipación del ser humano.

3.4 Educación bancaria y educación liberadora

Paulo Freire ha sido creador de una de las mayores contribuciones al campo de la educación en Latinoamérica: el método de EP, también conocido como educación para la libertad, en la cual el educador da prevalencia al diálogo con el educando. “El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quién al ser educado, también educa” (Freire, 1970:92). Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el que para ejercer la autoridad, se requiere respetar las libertades de los/as estudiantes y no en contra de ellas.

El autor brasilero sostiene que ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los seres humanos se educan en comunicación, socializadamente, mediatizados por el contexto socioeconómico. Los/as estudiantes en vez de ser pasivos receptores del conocimiento se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el/la educador/a, quien a su vez es también un/a investigador/a crítico/a.

La *Educación Liberadora* es un proceso dinámico, un proceso de acción de parte de los sujetos, donde la educación es un producto de la praxis. No es únicamente reflexión sino una actividad orientada a transformar a través de la acción humana; al/a la estudiante se le debe dar la conciencia para asumir su rol, la educación se manifiesta en la liberación de la opresión. Freire plantea, además, que la educación es una forma de percibir la realidad social, y al hacerlo el sujeto está construyendo su historia; es protagonista de su historia. El/la educador/a no es el/la que transmite la realidad, sino que es el educando el que la descubre por sí mismo, utilizando los conocimientos ya obtenidos y los sistematiza para producir nuevos conocimientos.

Desde la perspectiva de la *Educación Bancaria o ET*, la función de la educación es adaptar al educando al ámbito social, para lo cual se requiere la pasividad en el/la estudiante y la ascendencia o el control del/de la educador/a. El/la educador/a debe transmitir el mantenimiento de pautas y valores y así la asignación de roles, es decir, es una educación para la dominación de la sociedad. El/la estudiante debe recibir estas pautas y valores con pasividad, el educando es un receptáculo vacío en el momento de empezar su educación. El/la educador/a debe hablar con tono de mando, con autoridad, hacer q el acto se cumpla y sea considerado tal como él/ella la muestra porque no puede suceder de otra manera. Debe dar a entender que la negativa a obedecer no es ni

siquiera concebible dentro del ambiente de clases. La superioridad que el/la maestro/a tiene sobre los/as estudiantes, debido a su experiencia y a su saber, ejerce una influencia decisiva a la hora de "hacer los depósitos".

3.5 Concepción metodológica dialéctica y la capacidad de transformar la realidad

Siguiendo a Oscar Jara H. (1984) en su artículo “*La concepción metodología dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*” decimos que los desafíos metodológicos deben ser asumidos con la definición de criterios y principios metodológicos que permitan estructurar toda una estrategia de trabajo; planificar, diseñar, ejecutar, evaluar y sistematizar procesos ordenados y coherentes, que tengan una secuencia lógica acumulativa y que den por resultado una transformación cualitativa de la situación de la cual se partió. Esta afirmación implica romper radicalmente con la tendencia a identificar lo metodológico con las técnicas.

En los procesos de EP se busca contribuir al conocimiento y a la transformación de la realidad por parte de los sectores populares. Que puedan fortalecer su capacidad para elaborar y producir conocimientos, apropiándose de manera ordenada, sistemática y progresiva de conocimientos científicos, así como de la manera científica de producir conocimientos. De esta manera, se busca fortalecer la capacidad de transformar la realidad.

La definición metodológica significa estructurar con un sentido estratégico toda la lógica del proceso que se quiere impulsar, orientar y dar unidad a todos los factores que intervienen: los/las participantes y sus características personales y grupales, sus necesidades, sus intereses, el contexto en el que viven, sus conocimientos sobre el tema, los objetivos que nos proponemos alcanzar, las etapas que hay que desarrollar para lograrlos, la secuencia temática que hay que seguir, las técnicas y procedimientos que vamos a utilizar en los distintos momentos, las tareas de aplicación práctica que vamos a proponer y evaluar.

La concepción metodológica dialéctica permite articular lo particular con lo general, lo concreto y lo abstracto; permite responder a la dinámica cambiante y contradictoria de la realidad; permite vincular la práctica con la teoría, permite conocer la realidad y transformarla. Es una manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla. Entiende la realidad como proceso histórico, como una creación de los seres humanos que, con nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, transformamos el mundo de la naturaleza y construimos la historia otorgándole un sentido. Entiende la realidad histórica como totalidad: un todo integrado, en el que las partes (lo económico, lo social, lo político, lo cultural; lo

individual, local, nacional, internacional; lo objetivo, lo subjetivo, etc.) no se pueden entender aisladamente, sino en relación al conjunto. Y ésta se encuentra en permanente movimiento debido a la tensión que ejercen incesantemente las contradicciones e interrelaciones de sus elementos.

Los fenómenos sociales son comprendidos desde el interior de su dinámica, como sujetos partícipes en la construcción de la historia, totalmente implicados de forma activa en su proceso. Por ello hemos de proponernos comprender sus causas y relaciones, identificar sus contradicciones profundas, situar honradamente nuestra práctica como parte de esas contradicciones, y llegar a imaginar y a emprender acciones tendientes a transformarla. Transformar la realidad, desde esta perspectiva, significa transformarnos también a nosotros mismos como personas, con nuestras ideas, sueños, voluntades y pasiones. Somos así, a la vez, sujetos y objetos de conocimiento y transformación.

Esta visión de la realidad, nos coloca ante los procesos sociales con una actitud fundamental: “tener disposición creadora, tener la convicción de que lo que hoy existe no es la única realidad posible y que no tiene sentido proponerse conocer la realidad solo para constatar como es. Asumir una concepción metodológica dialéctica, significa situarse ante la historia desde una posición profundamente crítica, cuestionadora y creativa” (Jara, 1984:90).

3.6 Métodos y técnicas activas y participativas

Los *métodos* son las diferentes formas o maneras de organizar los procesos específicos de trabajo popular, en función de situaciones concretas y objetivo particulares a lograr. Pueden existir métodos para divulgar, para educar, para discutir, para investigar, evaluar, planificar o sistematizar. Todos deberán responder a una concepción metodológica y ser coherentes con ella, pero cada uno responderá de manera específica al tipo de proceso que se quiere impulsar. Un taller, un seminario, un curso, pueden ser métodos de trabajo.

Las *técnicas*, entendidas como aquellos instrumentos y herramientas concretas que permitirán hacer viable cada paso del proceso, se ubican a la luz de los criterios y principios metodológicos generales y en función de cada método particular. Una dinámica grupal, un sociodrama, la proyección de un audiovisual, una entrevista colectiva, una mesa redonda, una conferencia son ejemplos de múltiples técnicas que se pueden utilizar en los espacios educativos.

Las técnicas pueden ser utilizadas de formas muy diferentes dependiendo de las características de cada grupo de participantes, el espacio o ambiente físico en el que se trabaja y, por supuesto, del objetivo específico para el que se va a utilizar cada técnica en particular. Esto hace referencia a que existen distintos procedimientos posibles para el uso de una misma técnica.

Los métodos y técnicas participativos se basan en el incentivo del *principio activo del conocimiento y el aprendizaje*: el conocimiento crítico se construye, se elabora, por medio de una serie de procesos intelectuales y motrices que implican realizar asociaciones, relaciones, abstracciones, formular conclusiones, análisis o síntesis, de forma activa y consciente.

Conocer de forma participativa, los deseos, temores, expectativas e intenciones de cada persona, es esencial para estructurar un proceso de formación que permita conocer y transformar las realidades concretas en las que se vive. Así, lo activo y lo participativo de los métodos y técnicas, no tienen que ver principalmente con hacer entretenido, animado o simpático un proceso educativo, sino con el sentido fundamental de contribuir a formarnos como sujetos críticos y transformadores. Además, permite ejercitar capacidades para poder participar activamente en otros campos de la vida social: intervenir con posiciones críticas, disposición de aprender y con voluntad de aportar en actividades económicas, sociales, culturales, políticas, etc.

Merece la pena mencionar nuevamente que para encarar en clave de EP un proyecto educativo no basta con incorporar métodos y técnicas participativas, sino que debemos pensar en las finalidades últimas que se proponen, es decir, su *politicidad*.

**4. FREIRE VA A LA ESCUELA: La experiencia de la Escuela
Incorporada N° 1358 “Vivir y Convivir”**



4.1 Educación popular, un concepto dinámico

Siempre volviendo a nuestro referente teórico- metodológico principal de la EP, sostenemos con Freire que se trata de un concepto que se dinamiza constantemente con las transformaciones sociales, políticas y culturales de cada tiempo y contexto. Por este motivo, no podemos soslayar las contribuciones de autores contemporáneos que son parte de las discusiones actuales y en particular de la temática que aquí nos ocupa: la posibilidad de la EP en un espacio formal. Creemos que es este uno de los debates más importante e interesante entre los/as educadores/as que hoy continúan indagando, sumando, construyendo el concepto de *educación*.

Marco Raúl Mejía (integrante del Centro de Investigación en Educación Popular -Cinep- Bogotá, Colombia) en su texto “*Escuela formal y educación popular. Hacia un nuevo paradigma cultural en nuestra realidad*” (2011), indicó que abordar el problema de la educación popular en la escuela formal ante todo, significa:

“Romper prevenciones que se tienen de lado y lado: superar por parte de los educadores populares la idea de que la escuela es el lugar central de la ideología dominante y un lugar de reproducción social del sistema, en el cual la contradicción no tiene manifestación específica. Igualmente significa para los maestros y educadores del sistema formal, superar la mirada sobre la educación popular como específica del mundo adulto y reconocer en estas prácticas procesos reflexivos que permiten desescolarizar la educación y la recuperación de sus procesos más intensos – procedimientos didácticas específicas y generales, técnicas, pedagogía, enseñanza– al campo global de la reflexión específica, pero referidas al amplio campo de la socialización” (Mejía, 2011:1-2).

El autor asegura que existen posibilidades de encuentro entre las dos. Realiza una historización desde las primeras experiencias de EP y sus distintas transformaciones y dice que en los años ochenta, al volverse “específicas”, las prácticas de EP encuentran que todos los espacios sociales son susceptibles de ser influenciados por la confrontación y, desde luego, la escuela es uno más.

“Debemos buscar un puente que recupere los aportes de cada uno y nos lleve a la construcción de un proyecto de transformación. Es necesario que desde la escuela se

aporte toda la herencia ganada a lo largo de la historia de la humanidad y, desde la educación popular, ese naciente horizonte surgido de las condiciones que gestan la miseria y el desarrollo particular de nuestro continente” (Mejía, 2011:2-3).

Una posición bien diferente es la de Frei Betto quien en *“Los nuevos paradigmas de la educación popular”* expresa que no es posible adoptar la metodología de la Educación Popular en la escuela formal. “Es posible llevar algunas pedagogías de la educación popular, pero no es posible adoptar su metodología a menos que se abandone la metodología no popular” (Betto, 2001:43).

Fundamenta su mención explicando que la EP es incompatible con la cronología curricular, porque depende del tiempo de los/as educandos y no de la currícula; y también es distinto en cada grupo. “Un grupo avanza en determinados temas, en tanto otro demanda mucho más tiempo. El desafío es conseguir inventar una escuela que no se enrosque en el control del Ministerio de Educación” (Betto, 2001:44).

Siguiendo a Esther Pérez (coordinadora del área de EP del Centro Martin Luther King de Cuba), en su trabajo *“Concepción y Desafíos de la Educación Popular”*, el problema de la EP radica en que en la práctica, en nombre de una educación y una metodología liberadoras, se continúa haciendo prácticas tradicionales y bancarias. Resulta que a veces no se parte del educando, ni se logra con facilidad educar al educando y educar al/a la educador/a permanentemente. Y es que “el educador se educa a partir del educando, pero como educador, puedo o no dejarme reeducar, tengo ese poder. En general, nuestra tendencia es a no dejar, es no ser cuestionados” (Pérez, 2001:15).

Alba Salese, de la Escuela de Formación Pedagógica Popular SABERES- FGN, en su texto *“Educación popular ¿Qué es? ¿Qué hace? ¿Cómo se hace?”* (2012) señaló que la EP liberadora puede estar fuera y dentro de la escuela; y que también la educación reproductora de injusticias puede estar dentro o fuera de la escuela.

“La Educación Popular es una cuestión de posicionamiento, de pensamiento y actitud. No es un concepto que se pueda recortar a determinada población o a determinado conjunto de técnicas, porque no se trata de una concepción tecnicista, ni aséptica. Se trata de un concepto dinámico porque adquiere sentido en el seno de una sociedad contextualizada histórica, política, económica y culturalmente. Siendo

dinámico, mantiene en su esencia determinadas características irrenunciables e innegociables: implica una cosmovisión de la vida y de la educación amplia superadora y profunda asociada a valores que tiene que ver con la justicia social, la dignificación y la felicidad del ser humano” (Salese, 2012).

Así como es preciso profundizar en la esencia del sentido de la EP, es necesario también hacerlo desde lo metodológico, porque “la metodología hace a la Educación popular” (Salese, 2012). Implica una concepción diferente de la construcción del conocimiento. No se puede hablar de EP si no se habla de metodología dialéctica. No se trata de un discurso, se trata de una práctica transformadora. Acción y reflexión para la transformación hacia un mundo más justo y humano.

Desde este último enfoque teórico nos posicionamos para analizar la manera en que se articula, desde la Escuela Incorporada N° 1358 “Vivir y Convivir”, la EP y un espacio de educación formal.

4.2 Escuela Incorporada N° 1358 “Vivir y Convivir”

“Si se puede trabajar con los chicos de la misma manera que se viene trabajando desde 1810, cómo no va a poder trabajar con el método de Freire en la escuela. Implica mucho aprendizaje interno, porque hay que tener una predisposición para escuchar a los demás, aprender con el otro, fomentar la pregunta” (Docente *1, 2014).

Esa fue la respuesta inmediata que dio una de las docentes entrevistadas de la escuela seleccionada cuando le preguntamos si creía posible trabajar desde la EP en un espacio formal. En seguida pudimos percibir la disconformidad con el sistema educativo tradicional pero también el desafío que implica encarar la institución escolar desde esta perspectiva freiriana.

Las entrevistas que sirvieron de insumo para conocer de qué manera trabajaban en la institución fueron realizadas en sus respectivos lugares de trabajo, permitiendo así también la observación del “cotidiano vivir” de la misma.

“Un par de aventureras...” (Directora, 2014).

“Fundamos la Escuela en el año 1987 con Silvana Méndez que es una pedagoga extraordinaria, maestra jardinera, que también había fundado la Escuela Integral de Fisherton de Rosario (...) Pensé en que juntas podríamos fundar una escuela que tuviera un paso más que la integral que era la integración en aquel momento, de chicos con alguna discapacidad a la escuela común, que todavía no había a ninguna escuela en Rosario que tuviera un proyecto así. (...) Alquilamos una casa en Fisherton y empezamos con un jardín donde ya recibíamos en el jardín chiquitos (...) desde los ocho meses en adelante, con necesidades educativas especiales, que todos tienen, porque ninguno es igual a otro. Que la escuela intente, que todos sean iguales, eso no existe. Esa es la grandeza del género humano para mí, que seamos todos diferentes” (Directora, 2014).

Por aquel entonces funcionaban como cooperativa (“Cooperativa Vivir y Convivir”), donde todos/as los/as que participaban dejaban parte de su sueldo para afrontar las necesidades de la escuela. Se entiende por *cooperativa*, una “asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para hacer frente a sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente

controladas, se posee en conjunto y se controla democráticamente” (Alianza Cooperativa Internacional, 1995).

Enseguida se entusiasmaron con armar una escuela primaria. Para entonces, “se hizo el proyecto, que aún tenemos, que habla de inclusión que era más adecuada que integración” (Directora, 2014). Para dar este paso, fue necesario dejar atrás la forma de cooperativa y se transformó en una Sociedad Civil. La *Sociedad Civil* es un contrato por el cual dos o más personas se obligan a poner en común dinero, bienes o industria, con ánimo de repartir entre sí las ganancias.

El Código Civil argentino establece como responsabilidades que:

- Los socios responderán frente a la sociedad de los daños y perjuicios ocasionados con culpa.
- Frente a terceros primero responderá la sociedad con todos sus bienes, y si éstos no son suficientes, responderán los socios con su patrimonio personal conforme a lo pactado.

“Como sociedad civil, si uno pierde la escuela lo paga con sus bienes, pero ni lo pensamos” (Directora, 2014).

“Los chicos tienen que caminar caminos juntos” (Directora, 2014).

En barrio Belgrano, al oeste de nuestra ciudad, la Escuela Particular N° 1358 “Vivir y Convivir” lleva adelante un proyecto de integración, una práctica educativa con una propuesta de escuela abierta e inclusiva basada en el respeto por la humanidad.

Vivir y Convivir es una Institución Pública de Gestión Privada. Se encuentra cien por ciento subsidiada por el Estado, y la Provincia de Santa Fe aporta para el pago de los sueldos docentes. Cuenta con jardín de tres y de cuatro, primaria y, desde no hace mucho, con secundaria. Una sola división por año y un número no mayor de veintitrés educandos por grado. Estas características permiten que todos/as se conozcan y puedan establecer vínculos afectivos estrechos.

Dentro del ideario de la escuela se contempla la inclusión de niños/as y adolescentes con necesidades educativas especiales, en todos los grupos. No sólo se atiende a la diversidad, sino que se busca la calidad educativa y la participación activa de los/as jóvenes en su propio aprendizaje y en la sociedad. De allí que se organizan y fomentan actividades curriculares y extracurriculares que permiten lograr los objetivos institucionales. Éstos últimos son:

- Una real integración entre los niños/as y sus familias, sin discriminaciones de ningún tipo.
- Respetar a los/as educandos y sus derechos.
- Respetar la maduración, originalidad, los distintos tipos de aprendizaje y tiempos.
- Establecer una relación pedagógica personalizada.
- Atender en forma integral al educando.
- Abandonar el sistema ET y enciclopedista.
- Contemplar la diversidad en el proceso de aprendizaje.
- Asumir que todos/as somos diferentes, que todos/as somos necesarios/as.

La escuela cuenta con un proyecto de alfabetización, y de matemáticas diferente al resto de todas las escuelas tradicionales. La alfabetización es planteada a partir del método de Pablo Freire desde *palabras generadoras*:

“Se trata de buscar las palabras de acuerdo a lo que va viviendo el grupo, es un trabajo que requiere un trabajo previo. Cuando uno presenta la palabra, es algo ya vivido entonces el trabajo con la sílaba es mucho más natural. Se empieza armar la combinación de las palabras, las dibujan, se hacen trabajos, se trabaja anualmente con cada palabra no es un día. Utilizamos láminas grandes, imágenes, fotos de los chicos. Con esta metodología uno aprehende estas palabras. Hacer el trabajo en grupo es lo rico. Hacerlo con el compañero de al lado y en otro momento poder hacerlo solo. (...) Están aprendiendo a leer y a escribir, para toda la vida, vale la pena que sea algo que esté relacionado con su propia vida...” (Docente *1, 2014).

El proyecto de matemáticas está planteado en relación a las ideas de Constance Kamii (pedagoga francesa), quien plantea toda la matemática desde los juegos:

“El proyecto tiene dos pilares uno es esta cuestión de los juegos grupales o colectivos y el otro, la parte de las situaciones problemáticas que son siempre situaciones que se toman de la experiencia de vida del grupo y se formula con ellas un aprendizaje matemático (...) Las disposiciones dentro de la aulas tienen que ver con mesas grandes, nadie se sienta mirándole la espalda al otro, (...) no corregimos con notas, o sea no ponemos bien mal, una cruz roja, ni ninguna de esas cosas, las libretas las entregamos a fin de año porque a lo largo

del año vamos entregando informes personales, en las reuniones de padres (...) tenemos un espacio de merienda compartida, que también se trata de sostener todos los días, y después bueno, cuestiones que ya pasan más por las características personales de cada docente” (Cattoni, 2013:12-13).

¿Quiénes trabajan allí? ¿De qué manera?

El cuerpo profesional se compone por los/as maestros/as de grado, maestros/as especiales o de apoyo, psicopedagogos/as y profesionales externos (acompañantes terapéuticos que no son empleados/as de la Escuela). Se trata de hacer un trabajo de conocimiento, un “cruce de información” entre los informes psicopedagógicos, lo que los/as docentes ven en las clases y las historias que comentan los/as familiares; teniendo siempre presente que “uno dentro del colectivo es singular, se hace con el colectivo pero es singular” (Docente *1, 2013). De esa manera, si bien la currícula está previamente establecida, se va viendo de manera conjunta las transformaciones necesarias según las particularidades.

“Buscamos metodologías que estén acorde a las distintas concepciones que veníamos trabajando acá en la escuela, trabajamos con grupos heterogéneos y necesitamos trabajar con metodologías que respondan a esa heterogeneidad. Planificar clases que puedan ser accesibles a todos. (...) Creo que la educación es popular cuando no resulta funcional a la dominación, sino que deja en la gente capacidades de autorganización, de búsqueda, de exigencia de sus derechos” (Cattoni, 2013:13).

Cuando se instaura un proceso donde las personas y los grupos involucrados se expresan, teniendo concretamente la posibilidad de ejercer el poder de pensar, de cuestionar, de definir, de encaminar, de decidir, surgen nuevas formas de conocimiento. El espacio escolar efectivamente es un espacio en disputa y es necesario revalorizarlo.

“Si estamos insertos en espacios cuya finalidad no es la formación de sujetos críticos, va a ser muy difícil hacer un proceso de educación popular (...) Es otro universo y no tenés todo tangible, hay que hacer todo todo el tiempo, a cada momento. Es un esfuerzo que vale la pena, y no resulta tan complejo. Parece sino que uno tiene que hacer algo extraordinario para poder educar” (Docente*2, 2014).

4.3 ¿Qué significan Praxis, Política y Diálogo en el espacio de aprendizaje?

La Escuela “Vivir y Convivir” busca resignificar las prácticas educativas trabajando con dos términos que históricamente han sido contrapuestos: EP y ET.

Es necesario aclarar que encarar un proyecto de educación formal en clave de EP implica cierta premisa: “La escuela tiene un rol social que es la transformación del entorno, la negociación cultural y la trasmisión crítica de la cultura a las nuevas generaciones. Tiene que ver con la definición explícita, clara y consensuada de que el rol social y el mandato social de la escuela pasa por esto y no sólo por la mera asistencia, la contención o, en el peor de los casos, la reproducción social” (Bolton, 2006:45).

La escuela resulta entonces, un espacio para la negociación cultural entre las culturas populares y los conocimientos científicos, entre los saberes populares y los saberes que el sistema educativo le ha encargado transmitir. Se trata de construir una vinculación real de la escuela con la vida cotidiana, con el barrio, con la comunidad donde se inserta.

Tres conceptos resultan fundamentales para que esto sea posible: praxis, diálogo y política; y es desde estos mismos, que nos proponemos analizar la propuesta educativa de la Escuela Incorporada N° 1358 “Vivir y Convivir”:

En primer lugar ubicamos el concepto de *Praxis*, como “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1969:7).

Praxis puede ser comprendida como la estrecha relación que se establece entre un modo de interpretar la realidad, la vida, y la consiguiente práctica que prosigue de esta comprensión, logrando una acción transformadora.

Se opone a las ideas de alienación y domesticación, generando un proceso de actuación consciente que conduzca a un discurso sobre la realidad para modificar la misma. La acción es precedida por la concientización, pero generada por ésta, lleva a la construcción de otro mundo conceptual en que el individuo se torna sujeto y pasa a actuar sobre el mundo que lo rodea.

Implica la teoría como un conjunto de ideas capaces de interpretar un fenómeno dado en un momento histórico, que, en un segundo momento, lleva a un nuevo enunciado, en el que el sujeto

dice su palabra sobre el mundo y pasa a actuar para transformar esta misma realidad. Es una síntesis entre teoría-palabra y acción.

A partir del momento en que alguien comprende la toma de consciencia de su papel en el mundo, su transformación se torna inevitable y genera, por lo tanto, una acción para lograr tal fin.

Aplicando esta dimensión a la educación, el ser humano se educa en un constante proceso de devenir, en comunión con los/as otros/as, diciendo su palabra sobre el mundo. Decir su palabra es definir su lugar en la historia.

“Hay que transformar las matrices de aprendizaje que hemos tenido (...) Es importante aprender en grupo. Nuevas formas de vincularse, nuevas formas de ocupar los espacios. (...)En la Escuela “Vivir y Convivir”, dentro de los grados se trabaja en subgrupos, tratamos de que sean lo más heterogéneos posibles” (Docente *1, 2014). Desde la institución se potencia constantemente el trabajo grupal, se concibe al *grupo* como un instrumento privilegiado para los aprendizajes, para la humanización. Teniendo en cuenta al aprendizaje como una apropiación instrumental de la realidad que nos permite transformarla y transformarnos, transformar al propio sujeto.

“Ir un poquito más allá de lo que tiene que ver con el sujeto relacionado que uno puede ver en otras teorías, el niño que se relaciona con otro. En cambio este es un sujeto producido en una praxis, productor y producido a la vez, y según este desarrollo no hay nada en el sujeto que no sea la resultante entre individuos, grupos y clases sociales (...) Nosotros (los docentes) estamos también aprendiendo del grupo e intentamos que el grupo aprenda de nosotros, los maestros. Asumimos la parte de propiciar espacios para que cada grupo y dentro del grupo, cada sujeto pueda desarrollar su aprendizaje. Propiciamos los espacios de pregunta y también de respuesta, pero principalmente de pregunta” (Docente *1, 2014).

Praxis es trabajo, es la posibilidad humana de crear, de pensar, de inventar. Cuando el saber y el hacer están juntos, producen trabajo, creación. Y es tarea de los/as educadores/as propiciar los espacios para que esto sea posible.

“Planteamos la educación un poco más desde la construcción, desde el protagonismo de los chicos; que a partir de los emergentes de las realidades que uno va teniendo pueda ir articulando

esa teoría, (...) es más difícil, es más complicado, pero es mucho más significativo” (Docente *2, 2014).

Sin embargo entendemos que los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos, como ya ha mencionado Freire; y por eso el segundo concepto en cuestión es *Política*.

Freire sostiene que los hombres y mujeres se distinguen de los animales por el hecho de estar en y con el mundo, por ser gente de relación, histórica e inacabada; por eso, se dedican a conocer la realidad produciendo cultura.

“Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero consciente de este inacabamiento, sé que puedo ir más allá de él. Esa es la diferencia profunda entre ser o no ser condicionado y/o determinado” (Freire, 1997:25). Es ahí donde reside nuestra condición política.

La educación es un acto político, porque está al servicio de uno/a y no de otros/as. El autor la reconoce como no-neutra, impregnada de autoridad y compromiso con las clases populares, en el reconocimiento de nuestro lugar histórico donde nos situamos y buscamos ser más. El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los/as educandos. Somos sujetos sociales y por tanto, nuestros aprendizajes acontecen a partir de la interacción en y con el mundo. “Somos seres de interrelación. La escuela, al negar eso, niega también nuestra humanidad; por eso, recrearla es nuestra tarea” (Docente *1, 2014).

“Educación es transformación. Sino no es educación. Sirve para determinados intereses, obvio, pero es transformación. Para los señores oligarcas, para quien sea. Pero es transformación. Y se creó para eso. Eso hay que tenerlo en cuenta. Yo lo tengo en cuenta siempre y me parece que hay que tenerlo en cuenta porque si no es como que se le quita el verdadero sentido” (Docente *2, 2014).

Promover vivencias de solidaridad, fraternidad y democracia constituyen una lucha cotidiana, para que pueda pulsar vida humana dentro de la escuela. “Tenemos una clase de valores en el secundario, en 1° y 2° año que funciona con la metodología de taller y con el objetivo de mejorar la convivencia en la escuela con sus compañeros. El amor, la paz, la verdad, la conducta

recta y la no violencia. De cada uno se desprenden más valores que también se van trabajando a lo largo del año” (Directora, 2014).

Resulta imprescindible pensar en la educación para la decisión, para el aprendizaje de responsabilidad política y social, asociada al saber democrático y participativo y no para servir al autoritarismo que fomenta la opresión y profesa la alienación como si viviésemos en un mundo determinado y no-político. Reconocernos como seres condicionados y no determinados, es importante para posicionarnos y pelear contra las fuerzas que nos condicionan.

Por último pero no menos importante, entra en escena el concepto de *Diálogo*. “Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción en la reflexión” (Freire, 1970:106). Es por eso que el diálogo es quizás lo más importante para lograr la transformación social.

No es una charla, es intercambio, construcción, es compartir el conocimiento y para ello es necesario aprender a transmitirlo. “Debemos ver cómo piensa el otro para ver cómo enseñarle” (Docente *1, 2014). Entrando en diálogo con el pensamiento del/de la otro/a es que producimos significados.

La palabra es de todos/as, no se trata de que uno/a hable y el/la otro/a escuche. Existen distintas palabras, y es necesario que se adentren en el diálogo. Hay poder en las palabras cuando se habla con el/la otro/a. El diálogo es posible a partir de los diferentes pero no de los antagónicos, los opuestos modelos de sociedad, de vida. Principalmente porque el dialogo presupone cambios colectivos. Cuando hay diálogo nos estamos cambiando juntos/as, además de los cambios individuales que se dan. Este “cambiar juntos” tiene que ver con un proyecto común, con hacer algo juntos, en el caso contrario no resulta efectivo el diálogo.

Para que eso sea posible es necesario que haya equidad. Para eso Freire propone los *círculos de cultura*, concebidos como lugar donde se promueve un diálogo vivo y creador, donde todos/as sabremos algo y todos/as ignoraremos algo, pero donde juntos/as podemos buscar, saber más. “La autoridad no se pierde por estar en círculo, y es una forma en que todos se encuentran ubicados a la misma distancia del centro” (Docente *1, 2014).

Compartimos con el autor que Freire la educación es diálogo, es un encuentro entre sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados. Es precisamente en esta cuestión

donde consideramos que es importante hacer mayor énfasis en la actualidad, rescatándola como “*exigencia existencial*” (Freire, 1972). El contexto neoliberal vende una falacia de comunicación; la era tecnológica hace desaparecer, de alguna manera, espacio y tiempo, pero olvida el componente esencial de la comunicación que son los sujetos” (Docente *1, 2014).

5. DIMENSIÓN CULTURAL DEL PROCESO EDUCATIVO



5.1 Educación e interculturalidad

“El encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación, la autonomía, etcétera, son condiciones necesarias del quehacer educativo, entendido éste como una experiencia particularmente humana, histórica, política y cultural” (Delgado Tornés, 2011:20).

Un concepto fundamental que se vislumbra desde este posicionamiento metodológico (EP), tiene que ver con la *interculturalidad* como propuesta dialógica y de encuentro entre los/as educadores/as y educandos.

En varios países, y en el marco de las reformas educativas, se apela a la noción de *interculturalidad* para referirse a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas. A partir de entonces, la interculturalidad se postula como un rasgo fundamental de la educación de todos/as y se convierte, por lo menos en el plano declarativo, en una transversal de las propuestas curriculares, como ocurre en Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Perú, o en un eje de todo el sistema educativo, como es el caso de la nueva educación boliviana.

En el caso argentino, la Ley de Educación Nacional en su Capítulo XI contempla, por primera vez en la historia de la educación argentina, la creación de la *Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe* –EIB- dentro de la estructura del Sistema Educativo. Esto significa que los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria deben garantizar el cumplimiento del derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar su identidad étnica, su lengua, su cosmovisión y su cultura.

Podríamos decir que se trata de propiciar una relectura de la realidad “nacional”, así como de saldar una deuda histórica con su población indígena originaria que, en muchos casos, ha estado en contacto y conflicto permanente con las minorías blanco-mestizas, desde prácticamente el mismo momento de la colonización europea.

Nuestras sociedades latinoamericanas han sido desde siempre multiculturales y frente a esta situación, se plantea la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que

apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el lema de la *unidad en la diversidad*.

5.2 Contribuciones hacia la educación intercultural

El término *interculturalidad* surge en América Latina dentro del contexto educacional y, más específicamente, vinculado a la educación escolar indígena. Mosonyi y González, (lingüistas antropólogos venezolanos), son los primeros en definir el concepto en la primera mitad de los años setenta, para aplicarlo al tema educativo y utilizarlo para describir sus experiencias con los/as indígenas arhuacos, de la región de Río Negro, en Venezuela.

La denominación *intercultural* está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas.

Además de la educación escolar indígena, otros grupos contribuyeron para que creciera la discusión sobre las relaciones entre educación e interculturalismo. Entre ellos, podemos mencionar a los *movimientos negros latinoamericanos* que, en general, son ignorados por la bibliografía que trata de educación intercultural en el continente. Sin embargo, han contribuido de modo significativo para la ampliación del concepto de educación intercultural.

Otra contribución importante para el carácter particular del desarrollo de la educación intercultural tiene que ver con las experiencias de EP realizadas a lo largo de toda América Latina, particularmente, a partir de los años sesenta. Al igual que las anteriores, esta contribución también se da en un universo heterogéneo y cuenta con diferentes repercusiones en los diversos contextos. Si bien estas experiencias privilegiaron los ámbitos de educación no formal, principalmente a partir de fines de la década del ochenta y comienzos de los años noventa, el hecho es que dejaron una impronta en las propuestas de renovación de diversos sistemas escolares. Su principal contribución, ha consistido en afirmar la intrínseca articulación existente entre los procesos educativos y los contextos socioculturales en los que aquellos se desarrollan. Con esto, los universos culturales de los actores implicados acabaron siendo incorporados en el centro de las acciones pedagógicas.

Un cuarto movimiento que ha intensificado la importancia del tema multicultural, data de las décadas del ochenta y del noventa, época en que innumerables países latinoamericanos reconocieron en sus Constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades.

Como consecuencia, las políticas públicas en el área educativa se han visto en la necesidad de contemplar las diferencias culturales y las diversas reformas en educación han incorporado la perspectiva intercultural, ya sea instituyéndola en uno de los ejes de articulación de los currículos escolares, ya sea introduciendo en los temas transversales cuestiones relativas a las diferencias culturales. Sin embargo, si esta ampliación del concepto y de su impacto sobre las políticas públicas puede ser vista como un progreso significativo, no por ello deja de estar traspasada por fuertes ambigüedades, ya que dicha incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales.

“Desde que fue acuñado y aceptado en la región, el término trascendió el ámbito de los programas y de los proyectos que se referían a los indígenas y, hoy, un número importante de países, desde México a Tierra del Fuego, ven en él una posibilidad de transformar tanto a la sociedad como un todo como a los sistemas educativos nacionales, en el sentido de crear una articulación más democrática entre las diferentes sociedades y pueblos que integran un determinado país. Desde este punto de vista, hoy la interculturalidad también supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia” (López-Hurtado Quiroz, 2007: 21-22).

5.3 Identidades culturales en la práctica educativa

Según Freire, la identidad es un proceso histórico concomitante con el desarrollo de la especie, es donde hombres y mujeres van perfilando sus individualidades.

“En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” (Freire, 1993:103).

La identidad entonces, es ese proceso histórico social en su marcha hacia lo humano; ese camino donde se cruzan lo natural y lo adquirido, entre lo natural de la especie y lo artificial ganado en el proceso de humanización.

Para desarrollar estas ideas, Paulo Freire se apoya en Françoise Jacob (biólogo francés), del que toma la idea de que “Estamos programados, pero para aprender” (1991). Establece por lo tanto, la posibilidad de remodelar el mundo natural en beneficio de la construcción humana. Con la invención del lenguaje, se logra prolongar el acumulado cultural más allá de las vivencias generacionales. La existencia adquiere sentido por medio del lenguaje. “Con la invención social del lenguaje, lado a lado con la operación sobre el mundo, prolongamos el mundo natural, que no hicimos, en un mundo cultural e histórico, que es producto nuestro, que nos volvimos animales permanentemente inscritos en un proceso de aprender y de buscar” (Freire, 1993:104). Este *aprender y buscar*, resultan premisas necesarias para el enseñar y el aprender, son espacios para la construcción de la libertad como posibilidad de estar construyendo en el mundo.

“Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. Y de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos” (Freire, 1993:105). Pensemos entonces, en la identidad cultural de los educandos y en el respeto necesario que le debemos en cualquier práctica educativa.

La escuela resulta un espacio donde las culturas de los/as educadores/as y los educandos se encuentran. Freire considera que el primer paso a dar en dirección al respeto por la identidad cultural es el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que experimentan. Requiere tener en cuenta, tanto su condición de clase, para respetar la forma de decir y de hacer, como valor; así mismo el contexto cultural en cual se desenvuelven.

Resulta un imperativo el diálogo intergeneracional en la cultura escolar, la valoración del/de la otro/a, la ponderación de la intersubjetividad, como fuentes del quehacer pedagógico. Es la relación entre los sujetos lo que permite el encuentro entre los actores interculturales; un encuentro de seres humanos, seres creativos, seres culturales.

“Crear posible la realización de un trabajo en el que el contexto teórico se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su contexto concreto sólo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace indiferentemente de lo que los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores a la escuela. Y no para quien rechaza con razón esa dicotomía insustentable entre contexto concreto y contexto teórico” (Freire, 1993:106).

Freire rescata los saberes de los educandos en la escuela, como aportes que ellos llevan al proceso educativo; por lo tanto, persigue que se miren las relaciones intergeneracionales dentro de unos marcos de complejidad, en donde ellas se desenvuelven, busquen fabricar alternativas educativas, políticas y culturales, en las cuales los seres humanos puedan expresar la forma consustancial con ellos, como es la de crear y recrear cultura.

Pero la escuela no debe estar abierta a la realidad contextual de sus educandos solo para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su autoridad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De esta manera, realmente se constituye como una institución necesaria y significativa para el desarrollo del potencial humano. Los/as educadores/as para mantener este logro requieren mantener presente el para qué y el porqué de la educación conservando la coherencia en sus prácticas.

“La escuela no tiene que ser un lugar distinto, no tiene que ser un lugar distinto porque en algún momento salen de la escuela y la vida se los come sino, ¿me entendés? (...) porque la escuela tiene que ser la mediadora entre esa realidad, esa sociedad y el niño, que de alguna manera, como puede con las realidades que nos han tocado vivir

en este país, en este continente latinoamericano, va tomando herramientas para después poder hacer algo de eso en su vida. Entonces si vos todo el tiempo te la pasas diciendo que la cultura es la pintura y la música clásica, ¿el niño que va a creer cuando llega a su casa y su mama escucha cumbia? (...) Es importante que ellos puedan anclar en su historia...en su historia, de donde vienen. Cualquiera de los temas que vos trabajes te puede permitir hacer eso, te lo puedo asegurar, cualquier tema, desde la dictadura que fue súper reciente y que mucho de los padres de ellos ya eran adolescentes o sus abuelos, hasta temas que tienen que ver con la revolución de Mayo y...empezamos a pensar en los africanos, que también pelearon, en los de piel negra y entonces uno dice ‘ah me parece que mi abuela...’...saber de dónde viene su familia, porque están donde están. Yo creo que esa, esa es la base de poder pensar desde donde vos a poder establecer o querer crear esas herramientas. Desde ahí todo es tan fácil” (Docente *2, 2014).

El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos. Somos sujetos sociales y por tanto, nuestros aprendizajes acontecen a partir de la interacción en y con el mundo.

Para el caso cobran fundamental importancia las palabras de Oscar Lupori (referente de compromiso y trabajo barrial en la ciudad de Rosario):

“Primero para bajar los niveles de deserción escolar, la escuela actual debe ser un círculo de cultura, donde las cuestiones que se plantean son cuestiones que son propias de quienes conviven en un barrio, y esas cuestiones tienen que abrir las puertas para poder entrar en las dimensiones de una sociedad más amplia que la simple barrial. El barrio es la mediación para poder funcionar en la ciudad y quien puede funcionar en la ciudad está en condiciones de participar en aquella sociedad más amplia que no es la simple sociedad urbana en la que viven” (Lupori, 2013).

6. DESDE EL TRABAJO SOCIAL



6.1 Identidad y cultura profesional

“Uno de los temas, casi obsesivo, preferidos en los debates de los asistentes sociales está vinculado a la búsqueda de su 'especificidad', de su diferencia con las restantes disciplinas sociales, de su estatuto teórico. Parecería que sin un "saber específico", sin un "campo específico de intervención", sin "sujetos propios", sin "métodos y técnicas específicas", sin "objetivos exclusivos", la profesión, por un lado, no tendría motivo de existir y/o, por otro lado, ella quedaría extremadamente vulnerable e indefensa frente a las restantes profesiones que eventualmente compartan estas características” (Montaño, 2000:107).

Siguiendo las ideas del autor, no existe una "especificidad" del Servicio Social; sino apenas características que atribuyen cierta *identidad*, cierta *cultura profesional*:

“La mayoría femenina, la intervención de campo como actividad más recurrente, la instrumentación en las refracciones de la "cuestión social", la manipulación de variables empíricas como límite de la mayoría de las intervenciones, las políticas sociales como campos más frecuentes de su actividad, el Estado como espacio privilegiado de empleo. Características que son históricas, y por tanto variables, y que no necesariamente están presentes en todos los miembros del colectivo profesional y demarcando la diferencia con otras profesiones” (Montaño, 2000:152-153).

Sin embargo, esto no es razón para deslegitimar la profesión; la misma se legitima por la *función sociopolítica y económica* que cumple, la cual no le es necesariamente específica. Dicha función está intrínsecamente vinculada al proyecto societario que van construyendo los/as profesionales y al cual pretenden ser orgánicos/as. De esta manera, carga de contenido a esta identidad y cultura profesional de la que venimos hablando.

Nos encontramos aquí con una cuestión central de nuestra profesión, donde hemos de decidir el proyecto de sociedad que deseamos. Si vamos a acompañar a las clases populares en sus procesos de organización y participación popular o funcionaremos como instrumentos de las clases dominantes; si pretendemos continuar viviendo y legitimando un sistema capitalista que explota y oprime a las clases subalternas para que los sectores dominantes se beneficien y sigan expandiendo

sus riquezas, o si estamos decididos a ser partes del cambio, construyendo las bases de un nuevo Trabajo Social, movido por una ética profesional que impulse la solidaridad y el bien común, para construir un nuevo orden social sin dominación ni explotación de clase, etnia y género, donde el consumo de bienes materiales no sea el fin que justifique todos los medios. Un proyecto profesional donde la *libertad* se constituya como valor central, concebida como la posibilidad de escoger entre alternativas concretas, *comprometido con la construcción de ciudadanía y de autonomía de los sujetos*. Un proyecto socio-político enmarcado en la cultura latinoamericana que afirme la defensa intransigente de los derechos humanos.

Sin dar lugar a estas reflexiones corremos el riesgo de caer en la naturalización de los hechos sociales donde la única respuesta posible es a través del *asistencialismo*.

“El gran peligro del asistencialismo está en la violencia del anti diálogo que impone al hombre mutismo y pasividad, no le ofrece condiciones especiales para el desarrollo o la apertura de su conciencia, que, en las democracias auténticas, ha de ser cada vez más crítica. Sin esta conciencia cada vez más crítica no le será posible al hombre (...) integrarse a su sociedad en transición, intensamente cambiante y contradictoria. (...) Lo que importa, (...) es ponerlos en una posición conscientemente crítica frente a sus problemas” (Freire, 2008:50).

6.2 Intervención social como proceso

Desde el espacio de Taller de Aprendizaje Integrado IV (Licenciatura en Trabajo Social, UNR) se sostiene que la intervención en Trabajo Social está marcada por tres dimensiones que le son intrínsecas:

La primera corresponde a la *interacción*, ya que no hay posible planteo de intervenciones que no sean interacciones, que no impliquen encuentros interpersonales, intergrupales y comunitarios; en palabras de Freire, que no supongan diálogo.

Esta primera línea sugiere la idea de una acción mutua en reciprocidad; y es esta misma conducta en retorno, lo que confiere a las conductas, a la consideración del/de la otro/a, su carácter de interacción. Envuelve también, necesariamente, la idea de copresencia, ya que se difuminan por un espacio y un tiempo que es tanto condición como resultado de una asociación humana (Giddens, 2006).

Siguiendo a Dominique Picard (psicóloga social, francesa) resulta importante hacer referencia al carácter social de las interacciones, ya que todo encuentro interpersonal supone interactuantes socialmente situados y caracterizados; el encuentro “se desarrolla en un contexto social que imprime su marca aportando un conjunto de códigos, de normas y de modales que vuelven posible la comunicación y aseguran su regulación” (Marc y Picard, 1992:16).

Podemos decir que se trata de una relación dialéctica. La interacción es el campo donde las relaciones sociales se actualizan y se reproducen, y constituye también un espacio de juego donde pueden introducirse la intervención y el cambio, donde constantemente, se funda el vínculo social.

La autora la define como un “fenómeno social total”, en cuanto involucra a la sociedad y sus instituciones en conjunto, y en el que interactúan diversas dimensiones psicológicas, sociales y culturales, por su condición de proceso de condición interpersonal y social.

“Intervenir es interacción porque en el intervenir profesional lo primero que se da son las interacciones entre sujetos. El trabajador social se define porque trabaja con sujetos porque todo lo demás tiene que ver con los sujetos con los que trabaja y eso es típico de la interacción. La única herramienta es como nos presentamos y como entablamos las relaciones, como son las interacciones. El famoso tema de la pedagogía

como encuentro de Freire. Hace referencia a la educación como un entre, entre sujetos, entre deseos” (Lupori, 2014).

La segunda categoría para tener en cuenta es la de *praxis sociopolítica*, entendiendo que para llevarse a cabo los procesos de intervención se necesitan tanto de estrategias como de tácticas enmarcadas dentro de un trabajo sociopolítico, muchas veces con dificultades para ser dilucidado.

La praxis es, en definitiva, teórico-práctica. Esto es, dos caras de una moneda que se separan por abstracción. Su carácter teleológico tiene que ver con cierta direccionalidad, orientación; es decir, fines y criterios establecidos.

“En su acepción revolucionaria, la praxis es una práctica que aspira a mejorar radicalmente una sociedad; tiene un carácter futurista, trabaja a favor de un mejor porvenir humano. La praxis revolucionaria aspira a una ética, a vivir bien con y para los otros en el marco de instituciones justas. Esto supone el cambio de las circunstancias sociales y del ser humano mismo. Los individuos son condicionados por la situación social en que se encuentran. Este ser-estar en una situación provoca sus reacciones más o menos revolucionarias o, en contrario, adaptadas a un statu quo” (Sánchez Vázquez, 1980).

El filósofo, escritor y profesor hispanomexicano, hace hincapié en el profundo contenido moral que impregna la praxis o creatividad social.

Lo impredecible se debe a que la acción revolucionaria se enfrenta a resistencias que rebasan los planes individuales; no hay una continuidad entre la gestación subjetiva de proyectos y su realización efectiva, lo cual impele a que los actuantes vayan de lo ideal a lo real, y viceversa, dependiendo de situaciones no previstas. La praxis es, pues, creativa. En su curso sufre cambios en sus realizaciones episódicas y esto engendra la inadecuación entre intenciones conscientes y resultados. En la intervención, en la praxis, nos enfrentamos necesariamente a resistencias que rebasan los planes individuales, sucede lo impredecible. Es importante entonces, aprender a leer las resistencias y ser capaces de continuar creando nuestro proceso de intervención.

El tercer eje tiene que ver con la noción de *trabajo*, ya que intervenir también es trabajar, se trata de un proceso de “trabajos”, es decir, la puesta en marcha y en tensión de conocimientos, habilidades, herramientas con las cuales contamos y de las cuales nos valemos.

“Un trabajo cultural, artístico, artesanal, formativo, pedagógico” (Sosa, 2015). Por medio del cual se produce una doble transformación, dado que el ser social que trabaja actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, pero a la vez transforma su propia naturaleza, desarrollando las potencias que dormitan en él. Es a través de esa compleja procesualidad que el trabajo humano-social se convierte en elemento central del desarrollo de la sociabilidad humana.

Hoy en día, con el sistema capitalista reinante, todo trabajo parecería tener su fundamento en el mercado laboral y es en donde se vuelve abstracto, dependiente, ya no más un acto creativo y creador.

“A partir de la vigencia del sistema de metabolismo social del capital, el carácter útil del trabajo, su dimensión concreta, pasa a subordinarse a otra condición, la de ser gasto de fuerza humana productiva, física o intelectual, socialmente determinada para generar plusvalor” (Antunes, 2010).

Siguiendo al autor citado, aquí aflora la idea de trabajo abstracto que hace desaparecer las diferentes formas de trabajo concreto. Según Marx, son reducidas a una única especie de trabajo, el trabajo humano abstracto, gasto de energías físicas e intelectuales necesarias para la producción de mercancías y la valorización del capital.

Deformado y desfigurado su sentido original, orientado a la creación de cosas útiles, el trabajo, la actividad vital, la vida productiva misma, se le aparece al ser humano como un medio para la satisfacción de una necesidad. El/la trabajador/a queda degradado/a al nivel de una mercancía, lo que hace que convierta su actividad vital, su ser, en mero medio para su existencia.

Sucede entonces que, bajo el capitalismo, el/la trabajador/a no se reconoce, sino que se niega en el trabajo. Resulta una actividad puramente impuesta incentivada por una necesidad extrínseca y accidental, y no una necesidad interna y necesaria.

Consideramos, al igual que Ricardo Antunes (sociólogo brasileño), posible y absolutamente necesario, concebir una forma de sociabilidad que rechace el trabajo abstracto y asalariado, rescatando el original sentido del trabajo como actividad vital. La abstracción del trabajo podría superarse con la concreción del trabajo dotado de sentido.

6.3 Trabajador/a social, trabajador/a asalariado/a

“La imagen social del trabajador social generalmente vincula a este profesional a la idea de un sujeto “bueno”, desprendido de los objetos materiales, dedicado a la ayuda al prójimo inspirado por motivaciones altruistas y filantrópicas; una persona volcada al servicio del oprimido, con vocación de servicio. Esta imagen además implica un ‘llamado’ al que sólo pueden adherir individuos dotados de ciertas aptitudes particulares y dispuestos a vincular la totalidad de sus vidas a un proyecto que, más que un trabajo, es una misión. Es esta imagen, sostenida también por algunos profesionales, la que encubre el carácter asalariado del trabajador social” (Iamamoto, 2001:99).

El/la trabajador/a social, como todos los/as trabajadores/as asalariados/as, vende su fuerza de trabajo en el mercado y establece relaciones contractuales con sus empleadores/as en las cuales se definen las funciones a desempeñar y la manera en que estas se desarrollarán, teniendo en cuenta la institución en la que se inserta. Esta condición de asalariado/a y la consiguiente obediencia al/a la empleador/a que esta situación supone, entra en tensión con el accionar esperado en el Código de Ética del Trabajo Social y, en algunas situaciones, con el motivo manifiesto por el cual se lo/la contrató.

La institución es quien organiza el proceso de trabajo en el que el/la trabajador/a social se mueve, pues la misma permite el acceso a los servicios, provee los recursos necesarios para realizar su trabajo tanto financieros, técnicos como humanos, establece prioridades e interfiere en la definición de aquellas funciones que hacen al cotidiano trabajo en la institución. Sin embargo, podemos decir que los/as profesionales cuentan con una *autonomía relativa*, ya que la coyuntura impone al mismo tiempo límites y posibilidades. “Siempre existe un campo para la acción de los sujetos, para la proposición de alternativas creadoras, inventivas, resultantes de la apropiación de las posibilidades y contradicciones presentes en la propia dinámica de la vida social” (Iammamoto, 2003:34).

Frente a esta situación el/la profesional puede limitarse a responder las exigencias de quien lo/la emplea o trabajar junto con el colectivo profesional, los/las demás profesionales y los sectores populares para proponer y concretizar una dirección nueva, diferente a la que proponen los sectores dominantes para su intervención.

Dentro de las instituciones el ejercicio profesional siempre supone que se le ha delegado una cuota de poder de decisión al/a la trabajador/a social; este poder se expresa a la hora de definir sus intervenciones, como llevarlas adelante y principalmente en la relación que establece con los sujetos con los que trabaja.

El escenario actual obliga a las instituciones a responder de manera nueva a situaciones inéditas. El Trabajo Social en la escuela no puede quedar limitado a combatir el ausentismo (que da cuenta de la función de *control social* que se le ha atribuido históricamente a la profesión) o gestionar recursos, sino que puede trabajar en pos de hacer de la educación una *herramienta de emancipación y transformación social*, de la institución educativa un *círculo de cultura* donde se planteen las cuestiones propias de quienes conviven en un barrio (Parenti, 2013). Es decir, que la escuela se constituya verdaderamente como el lugar de la posibilidad, donde cada actor se vuelva protagonista.

Es importante reconocer al/a la Trabajador/a Social como agente educativo y profesional con capacidad de aportar saberes y organizar intervenciones que pueden ser útiles al campo de la educación, asumiendo conjuntamente con educandos, familia, educadores/as y directivos, el compromiso de crear alternativas a los distintos desafíos que se presentan cotidianamente en las instituciones escolares. Pensemos un/a Trabajador/a Social problematizado/a y problematizador/a, concientizado/a y concientizador/a que investigue y diagnostique científicamente la realidad, junto con el ser humano para transformarlo en sujeto y no objeto de la acción, de tal manera que acción y reflexión constituyan un permanente proceso dialéctico concretado en una praxis vital (Melano, 2007).

Mucho podemos aportar desde la profesión en dirección a la construcción de autonomía y hacia el fortalecimiento de la ciudadanía; y es ahí donde pretendemos indagar un poco más: ¿De qué manera la escuela puede trabajar en la construcción de autonomía y ciudadanía de los sujetos?

6.4 Construir ciudadanía y autonomía desde la escuela

Para desarrollar este apartado, nos ha resultado muy interesante mencionar los aportes de una investigación que se realizó en la Universidad de Manizales, Colombia (2007) acerca de este tema.

Los autores señalan que “formar en la autonomía para formar en la ciudadanía”, implica formar para proponer y crear *nuevas significaciones imaginarias* que cambien la situación actual de exclusión política y de dependencia que sufren los/as jóvenes cotidianamente, en un ejercicio que implica potenciar la creatividad y la reflexión crítica.

La escuela, se constituye como uno de los múltiples escenarios proponentes de significaciones que instituyen una sociedad heterónoma. A través de sus procesos, forma seres humanos incapaces de transformar las instituciones sociales, de romper con aquellas formas sutiles que los desmovilizan y los conducen al aislamiento (Herrera-Salgado, 2007).

El concepto de autonomía es asumido por los autores como la posibilidad que tienen los seres humanos de crear, desde imaginarios instituyentes, nuevas formas de institucionalidad y de participación política. Formar a los/as jóvenes en la autonomía es proponer desde la institución escolar un camino para la creación de sociedades autónomas, o sea, sociedades integradas por sujetos autónomos quienes comprendieron que las leyes que rigen su sociedad están en pie, en tanto existe la voluntad de sus integrantes de mantenerlas. Pero igualmente son ellos/as quienes pueden desecharlas o transformarlas:

“La sociedad únicamente puede ser autónoma –es decir, autogobernada y con capacidad de elección– si sus integrantes tienen el derecho y los recursos necesarios para elegir y decidir y, en ningún caso, renuncian a ese derecho ni lo ceden a alguien (o algo) más” (Bauman, 2002: 146).

Tal investigación establece que la escuela debiera asumirse como una institución de saber, pero comprendiendo también que la forma en la cual ella relaciona a los sujetos con el saber, con los/as otros/as y con el mundo, es una práctica moral y una práctica política en sí misma.

“No se forma en la ciudadanía reduciéndola y, en general, restringiendo todo el proceso formativo a la transmisión de información, de códigos y normas presentados como la garantía de reproducción de un orden social, que además es excluyente, se

forma en la ciudadanía reconociendo las mutaciones de una sociedad en transformación, pensando críticamente aquellas significaciones imaginarias que son propuestas por la sociedad de consumo y que, incluso, el mismo escenario escolar reproduce mediante su renuncia a la producción de conocimiento y la mercantilización eficientista de sus lógicas profesionalizantes de formación” (Herrera-Salgado, 2007).

Una institución como la escuela, hoy tan cuestionada, sigue siendo un escenario de socialización cuyas prácticas pedagógicas pueden instituir nuevas significaciones, un nuevo vínculo social donde la solidaridad sea una forma de tránsito del espacio del yo al espacio del otro. Una nueva sociabilidad que desde la solidaridad cree subjetividades que luchan y vinculan los sentimientos y las pasiones con la transformación social. La solidaridad no permite banalizar la responsabilidad con el/la otro/a, así las luchas por reivindicaciones particulares, puntuales y episódicas, acarreen el riesgo de hacer del conflicto algo individual. Se trata de una nueva sociabilidad que forme sujetos autónomos intelectualmente pero también creadores y sensibles socialmente.

Hacer de la escuela un proyecto de saber ya es en sí mismo un enorme reto. Hacer de ella un espacio de producción de conocimiento, de formación moral y de participación política, implica superar la lentitud de sus procesos, la transmisión de un conocimiento que sólo es válido en su interior y su renuncia a generar conocimiento. Transformación que involucra necesariamente una gran responsabilidad del/de la educador/a.

El escenario escolar podría jugar un papel fundamental en dicha tarea si sus procesos de formación en el aula de clase fueran coherentes con los objetivos planteados en casi todos los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), tales como la formación de sujetos autónomos, críticos, creativos, entre otros propósitos.

El aula de clase es uno de los escenarios de socialización, donde la juventud puede formarse en la autonomía siempre y cuando las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas sean consecuentes a ese propósito. Modelos pedagógicos heterónomos no forman sujetos autónomos. La autonomía y la creatividad sólo son posibles si se abren posibilidades de participación y creación. Por ello la predeterminación de las respuestas y la solución únicamente de problemas instrumentales alejan a los/as estudiantes de las realidades sociales que enfrentan día a día,

asfixiando su creatividad y poniéndolos en condición de renuncia frente a la idea de cualquier tipo de transformación posible.

Formar para la ciudadanía significa propiciar espacios de participación e involucramiento en los asuntos públicos, educación para el gobierno de la sociedad, reflexión crítica de las diversas formas de producir significaciones imaginarias desde las empresas constructoras de realidad, así como reconocimiento de las nuevas sensibilidades y nuevas tecnicidades que ellas generan. Se busca la formación de la auténtica autonomía de la sociedad, donde se empodera a los sujetos sociales a participar en las decisiones que los afectan. El proyecto de autonomía no entendido como un fin, sino como un proyecto que implica participar para decidir el tipo de sociedad deseada.

La necesidad de resignificar la ciudadanía y de reconocer otros modos de participación política no puede de ninguna manera implicar la renuncia ni la aceptación del destino inevitable de la exclusión y el marginamiento. La cruda realidad latinoamericana nos pone en la obligación de pensar alternativas distintas, generadoras de dinámicas de inclusión, de visibilidad de todos aquellos sujetos de derechos. Se trata también de aceptar su condición de consumidores/as, o de una ciudadanía desde el consumo, pero de ninguna manera aceptar que el consumo y sus significaciones imaginarias se constituyan en nuestra única realidad posible (García Canclini, 1995).

Tendrá entonces la escuela que protagonizar una ruptura con aquellas prácticas excluyentes, homogeneizadoras e invisibilizadoras de los sujetos sociales; prácticas que no reconocen la existencia de una sociedad llena de matices, contradicciones e injusticias, pero al mismo tiempo de actores sociales resignificadores de la teoría democrática en escenarios emergentes de socialización y generadores de sendas transformadoras en la ciudadanía.

6.5 Educación para la autonomía

Cuando se utiliza la noción de *autonomía* en el contexto escolar, se trunca su significado, ya que generalmente los adultos hablan de la autonomía de los/as niños/as en el sentido de que estos últimos actúen por decisión propia, pero asumiendo y respetando normas preestablecidas. Las expectativas de los adultos son transmitidas en lenguajes verbales explícitos y no verbales implícitos, condicionando todos los espacios en los que los/as niños/as interactúan con los adultos: en la familia, en la escuela, en la calle. Cuando los/as educadores/as plantean el logro educativo de la autonomía de sus educandos, lo que están buscando es que los/as niños/as hayan internalizado las normas y expectativas de su entorno y que, sin la necesidad de la indicación o el control del adulto, actúen de acuerdo a los usos y costumbres preexistentes.

Parece ser que todavía queda un largo trecho para desandar las concepciones adultocéntricas del sistema de patronato. Si bien hubo transformaciones en las leyes de infancias y niñez, ha quedado reducido al nivel teórico. Desde lo práctico, desde el contexto inmediato en el que se desenvuelven los/as niños/as y jóvenes, siguen siendo tratados/as como objetos de protección y no como sujetos de derechos. Por consiguiente, subyace la idea de que los/as niños/as para convertirse en sujetos de derechos, tiene que ser adultos/as, pues son éstos quienes posibilitan o limitan el ejercicio de los mismos.

Las prácticas pedagógicas que buscan el logro educativo de la autonomía efectiva del educando en la construcción de sus conocimientos y de su identidad personal, plantean que los/as educadores/as accedan a facilitar el desarrollo natural del niño/a en un ambiente auténtico de libertad por el que haga por sí mismo todo aquello que tiene que ver con su persona. Las pautas culturales casi siempre retrasan estos procesos de independencia, ya que con frecuencia se subestima lo que los/as niños/as son capaces de hacer o se les imponen ritmos de vida que dificultan el respeto a su tiempo real para adquirir habilidades y competencias.

“Solo si los niños pueden vivir hoy plenamente como tales, mañana serán personas adultas en la plenitud de su potencial. El renacuajo no se hace mejor sapo si se lo fuerza a vivir fuera del agua prematuramente. Así también, el niño no desarrolla mejores cualidades humanas si se reprime sus impulsos naturales, si se le obliga a portarse como un pequeño adulto que debe pasar durante muchas horas inmóvil, callado, asimilando conocimientos en proporciones reguladas científicamente por

medio de lecciones verbales, siguiendo ejercicios predeterminados, de acuerdo a un horario organizado por especialistas en pedagogía” (Ortega-Gasset).

En la mayoría de las prácticas educativas no hay espacios reales para la problematización de los conocimientos y se asume, sin mayor discusión, que los adultos tenemos el derecho de colonizar el alma, la mente y el cuerpo de los/as niños/as con todas aquellas reconcepciones, normas explícitas e implícitas que hemos generado en un determinado entorno social. No nos damos cuenta de la violencia cultural y de la imposición que ejercemos como educadores/as y de esta manera ingenuamente se contribuye a ganar el cuerpo infantil para los intereses del sistema (Orellana: 2005).

Cuando un sistema educativo fomenta la pasividad de los educandos, inhibe su capacidad creadora y los aliena. Cuando los contenidos educativos no son más que la repetición fragmentada de información que no hace sentido, se está promoviendo una respuesta pasiva de los/as jóvenes que con dificultad adquieren la capacidad de insertarse en su contexto para transformarlo.

Ya en la década de los setenta, Paulo Freire advertía que el ser humano incapaz de ejercer su libertad ha adoptado un comportamiento que obedece a la expectativa ajena:

“Sería libre de actuar según su propia voluntad, si supiese lo que quiere, piensa y siente. Pero no sabe. Se ajusta al mandato de las autoridades anónimas y adopta un yo que no le pertenece. Cuanto más procede de este modo, tanto más se siente forzado a conformar su conducta a la expectativa ajena. A pesar de su disfraz de iniciativa y optimismo, el ser humano moderno está oprimido por un profundo sentimiento de impotencia que lo mantiene como paralizado, frente a las catástrofes que se avecinan” (Freire, 1973:275-276).

El reto de los procesos de educación es el de lograr la afirmación de seres humanos como sujetos libres y responsables, en lugar de minimizarlos como objetos.

Siguiendo al autor, la autonomía no es resultado de procesos únicamente individuales, sino por el contrario se construye a partir de verdaderas relaciones que cuestionan constructivamente al/a la otro/a, que amorosamente le permiten equivocarse, ser imperfecto, cometer errores para aprender de ellos, sin sentirse solo/a y abandonado/a. Es a partir de estas relaciones en el aula, que se estimula la creatividad y se supera la pasividad. Lo que aporta un vínculo profundo es un

estímulo, un reto, una nueva manera de mirar las cosas, preguntas bien planteadas, una recta aprehensión de la realidad que se construye en conjunto.

Las relaciones verdaderas invitan a la participación genuina y trascienden la pasividad que se provoca desde la manipulación o la imposición. En este sentido el desarrollo humano y la creatividad son esencialmente producto de relaciones que fomentan el juego, la toma colectiva de decisiones, una comprensión razonada del entorno.

La educación tiene la responsabilidad de generar conciencias críticas, sujetos capaces de encarar la realidad como problemas que presentan desafíos. Exigida por la teoría dialógica de la acción, los sujetos se vuelcan sobre la realidad de la que dependen, que, problematizada, los desafía. La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción crítica de los sujetos dialógicos sobre ella para transformarla (Freire, 2002:217).

Para que se formen pequeños/as con conciencia crítica se requieren varias condiciones. Los/as niños/as necesitan ser reconocidos/as como sujetos autónomos para integrarse en el mundo; deben ser aceptados como seres pensantes, que sienten y perciben el mundo de manera singular y única; han de tener la oportunidad de estar con el mundo, es decir, de jugar, recrear y actuar en su entorno inmediato para desarrollar sus facultades reflexivas; deben ejercitarse en el diálogo para apreciar al/a la otro/a; han de satisfacer su capacidad de preguntar y plantear problemas.

La escuela no le ha dado a las generaciones que se formaron durante la segunda mitad del siglo XX las herramientas para problematizar su realidad, dialogar con ella, estar con el mundo y respetar su condición humana. Seguimos sin despertar una conciencia crítica que se aventure a transformar desde el amor y la conciencia, a reconocer que la construcción de conocimientos es un proceso eternamente inacabado, que el reto no es la dominación del entorno o del/de la otro/a, sino la convivencia, la comprensión, el respeto a la diversidad.

Quizá en este siglo se logre acceder a estas nuevas formas de educar que permitan el desarrollo de una conciencia crítica y amorosa, una conciencia que esté enraizada en nuestra condición humana, que reconozca el baile con el entorno natural y cultural. Sólo así lograremos una cultura que dé lugar a sociedades justas, en lugar de continuar encerrados en nuestras cárceles autoconstruidas desde la dependencia a las verdades impuestas que no nos permiten acceder a la comprensión de nuestra realidad. El reto es el de brindar a las nuevas generaciones la posibilidad

de acceder a la aventura maravillosa de una búsqueda por construir un mundo más amable para todos/as.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta investigación, hemos tratado principalmente, de contribuir a superar la histórica oposición que en la mayoría los países latinoamericanos ha existido entre la educación popular y la educación tradicional; para poder así, pensar líneas que posibiliten avizorar alternativas transformadoras del espacio escolar.

La situación de la escuela pública ha sido caracterizada por numerosos autores como 'empeoramiento de la educación', 'quiebre del sistema educativo', 'fragmentación'. Sin embargo, 'crisis' parece ser el término más adecuado. Siguiendo a Gramsci, sucede que 'lo viejo' está agonizando o muerto, y 'lo nuevo' aún no ha terminado de nacer. Es un momento por lo tanto, de incertidumbre y de fragmentación. Por un lado, porque la muerte de 'lo viejo' aniquila de alguna manera las viejas certezas, y por el otro, porque lo vigente se ha trizado y no se percibe como recomponerlo (Gramsci, 1975). Este concepto, no parece haber perdido vigencia para referir la situación de la educación en la actualidad.

La ET envejeció inexorablemente y perdió aptitud para adaptarse a las nuevas realidades y conocimientos, perdió capacidad para enfrentar la complejidad social y cultural de las sociedades actuales, los cambios tecnológicos y sus múltiples desafíos.

Nos encontramos aquí reflexionando acerca de la posibilidad de construir una escuela con otro rostro, con otro espíritu, más alegre, fraternal y democrática, porque la entendemos como *lugar político*, espacio de pugna y confrontación entre actores y propuestas.

Mostrar la necesidad del cambio en la educación es indispensable, pero no suficiente. Asimismo, consideramos necesario indagar acerca de las innumerables experiencias que existen en América Latina que ya vienen trabajando. Por eso fue que elegimos una escuela de nuestra ciudad para acercarnos y conocer su experiencia.

Entrar en diálogo y repensarnos con estas experiencias, permiten evidenciar lo positivo que puede resultar trabajar en clave de EP, pero a la vez las dificultades y resistencias que conlleva dicho proceso. Sin embargo, es enormemente grato saber que existen instituciones, grupos, educadores, que tienen el compromiso de intentar contribuir a crear un mundo mejor que el existente porque se da cuenta que lo existente no es lo único posible.

Ahora bien, el futuro puede tener infinitos recorridos y discontinuidades, ya que no tiene una continuidad lineal con el presente como ocurría con las generaciones anteriores. En el actual contexto, el futuro ya no se presenta con certeza, no se puede programar, sino por el contrario resulta impredecible y volátil. Justamente es la incertidumbre del futuro la que permite pensar en que existan posibilidades diferentes de las actuales, aunque se conozcan las restricciones y límites. Las cosas pueden cambiar, lo que 'es así' podría ser modificado por el azaroso tiempo que está por venir, abriendo una esperanza de que el futuro pueda ser cambiado aunque para algunos/as jóvenes el presente parezca determinado y el futuro no sea más que la proyección del presente.

Concebimos un desafío actual producir modos de representar la escuela que la asocien con algún horizonte posible. Creemos imprescindible producir sentidos organizadores que sustenten una nueva institución escolar y pensamos que la EP, puede aportar a esta reinención de la escuela.

No podemos obviar que pensar en esta 'otra escuela', democrática y popular, no es posible sin darnos una disputa mayor ya que supone necesariamente 'otro' Estado. En principio, un Estado que retome un rol protagónico y activo en la generación y ejecución de políticas educativas.

La EP, como ya hemos mencionado, emergió en tiempos difíciles, de persecución y atropello a los derechos fundamentales. Y fue justamente por ese contexto, que surgió la necesidad de trabajar por la libertad y por generar una conciencia colectiva sobre la capacidad transformadora y liberadora que permitiera romper las cadenas de la opresión.

Hoy, afortunadamente, podemos decir que en América Latina no hay dictaduras militares pero sin embargo, existe un nuevo tipo de opresión caracterizado por el mercado, por la exclusión, por la desigualdad e inequidad en la distribución de la riqueza, del poder y del conocimiento. Desde el pensamiento crítico, que expresa ruptura con el orden existente y afianzamiento de la imaginación creativa como poder liberador para la reconstrucción del futuro, es que nos permitimos entonces reflexionar acerca de la reinención de la escuela.

Una educación que se abre a la diversidad cultural puede ser una herramienta en nuestros esfuerzos por comprender la complejidad del mundo. Además, puede ser una de las claves para abrir las puertas de una nueva sociedad, ya que el aprendizaje intercultural puede permitirnos enfrentar mejor los desafíos de la realidad actual.

No se trata sólo de conseguir la aceptación de la *diversidad cultural* en sí misma, sino de cómo educarnos en actitudes y convicciones para que no se utilice esta diversidad cultural como legitimación de la exclusión social. No poner el acento sobre la diversidad y el hipotético enriquecimiento que supone, sino sobre el hecho de ser iguales en dignidad y derechos.

Si admitimos que la interdependencia del mundo de hoy nos involucra a todos/as, nos convenceríamos quizás más fácilmente de buscar nuevas formas de vivir y convivir juntos, de comprender al otro/a como alguien que debe ser respetado profundamente en todas sus diferencias. Una sociedad multicultural debe educar un ser humano multicultural, capaz de oír, de prestar atención a lo diferente, de respetarlo. Principalmente, no negar ni esconder los conflictos que subyacen en las relaciones interculturales, ni minimizar la relación de poder y dominación que la cultura dominante, caracterizada bajo el formato de hombre blanco y occidental, ha ejercido sobre los grupos que no se ajustan a este patrón.

Nadie puede afirmar categóricamente que un mundo así, más orientado hacia la *transformación social* que a la *trasmisión cultural*, jamás será construido. Soñar con este mundo, no basta para que se concrete, precisamos luchar incesantemente para construirlo.

Releer el trabajo del distinguido pedagogo Paulo Freire en clave presente, siempre nos alienta para continuar construyendo este sueño. Su pensamiento/reflexión resulta una fuente inagotable de sabiduría pedagógica y política. Él nos enseñó que cambiar es difícil, pero es posible y urgente. La escuela puede lograrlo principalmente rescatando la solidaridad y conquistando su autonomía.

“La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía” (Freire, 2002).

Desde el lugar del Trabajo Social tenemos la posibilidad y el compromiso de trabajar en pos de que la educación resulte una *herramienta de emancipación y transformación social*. Que los espacios escolares, funcionando como *círculos de cultura*, se constituyan verdaderamente como lugares de la *posibilidad*, donde cada actor se vuelva protagonista de su propia historia.

Si realmente sostenemos que la institución escolar oferta posibilidades de constitución y potenciación del pensamiento creativo de la subjetividad, que brinda herramientas que pueden ser apropiadas por los/as niños/as y jóvenes para constituirse como sujetos pensantes cuestionadores,

futuros ciudadanos críticos; es preciso fomentar su participación en el diseño de la escuela que ellos/as mismos/as sueñan. Para ello estimular siempre su imaginación es de vital importancia.

La imaginación nos lleva a sueños posibles o imposibles, pero siempre necesarios (Freire, 2002).

BIBLIOGRAFÍA

ANTUNES, R. La dialéctica entre el trabajo concreto y el trabajo abstracto. Buenos Aires, Ediciones Herramienta, 2010.

APPLE, M. Educación y poder. Barcelona, Editorial Paidós, 1987.

BAUMAN, Z. En busca de la política. México, Ed. F.C.E., 2002. pp. 146.

BETTO, F. Los nuevos paradigmas de la educación popular. Universidad Popular Madres Plaza de Mayo. Educación Popular. Buenos Aires, Ediciones Barbarroja, 2001.

BOLTON, P. Educación y vulnerabilidad. Buenos Aires, Ed. Stella, 2006.

CARUSSO, M y DUSSEL, I. De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires, Kapelusz s.a. 1995.

CHAVES SALAS, A. L. La construcción de subjetividades en el contexto escolar. Revista Educación, vol. 30, núm. 1. Costa Rica, Redalyc, 2006.

DELGADO TORNÉS, A. N. Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire. Universidades, vol. LXI, núm. 50, Distrito Federal, Ed. UDUAL, 2011. pp. 19-32. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319837003>

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1970.

FREIRE, P. Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1993.

FREIRE, P. El grito manso. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 2003.

FREIRE, P. Cartas a quien prefiere enseñar. México, Ed. Siglo XXI, 1993.

FREIRE, P. Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1997.

GALEANO, E. Espejos. Una historia casi universal. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 2008.

GARCÍA CANCLINI, N. Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México, Ed. Grijalbo, 1995.

GIDDENS, A. La constitución de la sociedad. Bases de la teoría para la estructuración. Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 2006.

GRAMSCI, A. Cuadernos de la cárcel. Turín, Ed. Era, 1975.

HURTADO HERRERA, D. R. y ALVARADO SALGADO, S. V. Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autoreflexividad. Estudios Pedagógicos, vol. XXXIII, núm. 1. Chile, Ed. Redalyc, 2007. pp. 79-93. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133005>

IAMMAMOTO, M. El servicio Social y la división del trabajo. San Pablo, Ed. Cortez, 2001. pp. 99.

JARA HOLLIDAY O. Los desafíos de la educación popular. San José, Ed. Alforja, 1984.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L. E. Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. Multiculturalismo y Educación para la Equidad. Barcelona, Ed. Octaedro-OEI. 2007. pp. 13-44.

MARC, E y PICARD, D. La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1992. pp. 16.

MARTI, J. Obras Completas, tomo 19, La Habana, Ed. de Ciencias Sociales, 1975. pp. 375-376.

MEJÍA, M. R. Escuela formal y educación popular. Hacia un nuevo paradigma cultural en nuestra realidad. Bogotá, Ed. CINEP, 2011. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/59016226/Escuela-formal-y-educacion-popular-Marco-Raul-Mejia#scribd>

MELANO, M. C. Ciudadanía y autonomía en trabajo social: el papel de los saberes políticos y científico técnicos. Revista Alternativas N° 15. España, Ed. Alicante, 2007. pp. 99 a 110.

MONTAÑO, C. E. La naturaleza del servicio social. Sao Paulo, Ed. Cortez, 2000. pp. 107.

NIETZSCHE, F. W. El anticristo. Madrid, Editorial Buma, 1984. pp. 26.

CASTRO ORELLANA, R. Foucault y el saber educativo (segunda parte: la invención de la infancia)” en Revista Electrónica Diálogos Educativos No.9. 2005. Disponible en: http://www.umce.cl/-diálogos/diálogos_educativos-n09_art04.html

PARENTI, I. Los jóvenes de los sectores populares y la escuela: ¿deserción escolar o expulsión del sistema educativo? Rosario, UNR, 2013.

PAVCOVICH, P. I. Juanito laguna va a la escuela. La educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu. Villa María, Ed. Eduvim, 2009.

PEREZ, E. Concepción y Desafíos de la Educación Popular. Seminario de Educación Popular de la Universidad Popular Madres Plaza de Mayo, Buenos Aires, Ed. Barbarroja, 2000.

ROSBACO, I. El desnutrido escolar: dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana. Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens, 2001.

ROSBACO, I. Conocer las subjetividades para mejorar la calidad del trabajo. Entre ríos. AIM digital. 2011. Disponible en: <http://www.aimdigital.com.ar/2011/09/04/rosbaco-conocer-las-subjetividades-para-mejorar-la-calidad-del-trabajo/>

SALESE, A. Educación popular ¿Qué es? ¿Qué hace? ¿Cómo se hace? Escuela de Formación Pedagógica Popular SABERES- FGN. Disponible en: <http://guardianesdelplaneta.overblog.es/article-la-educacion-popular-que-es-que-hace-58673830.html>

SANCHEZ VAZQUEZ, A. Filosofía de la praxis. México, Ed. Grijalbo, 1980.

VAN DE VELDE, H. Educación popular. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica. Colección: Cuadernos del Desarrollo Comunitario; No. 3. Nicaragua, Ed. Estelí: CICAP/FAREM. 2008.

VIGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Ed. Científico-Técnica, 1987.

ZIEGLER, S. La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. Buenos Aires, Ed. Manantial, 2004.