

*Revista del*  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
n° 31  
2012

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Director

*José Antonio Castorina*

(Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires)

Secretaria de redacción

*Victoria Orce*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de  
Buenos Aires

Integrantes

*Myriam Feldfeber*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad  
de Buenos Aires / *Marcela Mollis*, Facultad de Filosofía y  
Letras, Universidad de Buenos Aires / *Sandra Llosa*, Facultad  
de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Asesora editorial

*Amanda Toubes*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

CONSEJO ASESOR

Profesores consultos del Departamento de Ciencias de la  
Educación de la Facultad de Filosofía y Letras

*María Teresa Sirvent*, UBA

*Lidia Fernandez*, UBA

*Alicia Camilloni*, UBA

*Adriana Puiggrós*, UBA

Especialistas de Universidades nacionales y del extranjero

*Emilia Ferreiro*, CINVESTAV – México D.F. – México / *Jean  
Paul Bronckart*, Universidad de Ginebra, Suiza / *Emilio Tenti*,  
Universidad de Buenos Aires, Argentina / *Gary Anderson*,  
New York University, EE.UU / *Thomas Popkewitz*, University  
of Wisconsin-Madison, EE.UU / *Jean Claude Filloux*,  
Universidad de Paris Ouest, Nanterre, Francia /  
*Ricardo Baquero*, Universidad de Buenos Aires - Universidad  
de Quilmes, Argentina / *Germán Cantero*, Universidad  
Nacional de Entre Ríos, Argentina / *Antonio Bolívar*,  
Universidad de Granada, España / *Michael Young*, University  
of London, Gran Bretaña / *Rubén Cucuzza*, Universidad  
Nacional de Luján, Argentina

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras

Decano: *Hugo Trincherro*

Secretaria Académica: *Graciela Morgade*

Secretaria de Hacienda y Administración: *Marcela Lamelza*

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar

Estudiantil: *Alejandro Valitutti*

Secretario General: *Jorge Gugliotta*

Secretario de Posgrado: *Pablo Ciccolella*

Subsecretaria de Bibliotecas: *María Rosa Mostaccio*

Subsecretarios de Publicaciones

*Rubén Calmels* - *Matías Cordo*

Consejo Editor

*Amanda Toubes* - *Lidia Nacuzzi* - *Susana Cella*

*Myriam Feldfeber* - *Silvia Delfino* - *Diego Villarroel*

*Germán Delgado* - *Sergio Castello*

Dirección de Imprenta

*Rosa Gómez*

Coordinación y diagramación

*Maria Clara Diez*

© Facultad de Filosofía y Letras - UBA - 2011

Puán 480 - C1406CQJ

Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Esta revista se encuentra online en

[www.revistascientificas.filo.uba.ar/](http://www.revistascientificas.filo.uba.ar/)

*Revista del IICE* se publica anualmente

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA

EDUCACIÓN: PUAN 480 - 4º piso, of. .

C1406CQJ - Buenos Aires - Argentina

ISSN: 0327-7763

Revista del

# INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

nº 31

2012



## Sumario

Artículos

- 9  
Artículos Educación permanente: la dialéctica de las educaciones permanentes  
*Paul Bélanger*
- 37  
Artículos La construcción colectiva de la noción de derecho en la lucha por el territorio  
Consideraciones sobre la experiencia del MoCaSE VC  
*Norma Michi*
- 51  
Artículos Educación Popular y Universidad Pública  
Ensayo para una historia que aún espera ser escrita  
*María Teresa Sirvent*
- 69  
Artículos Formación para el trabajo en una empresa recuperada:  
Trabajo territorial y formación política  
*Anahi Guelman*
- 83  
Artículos “Será por todas estas cosas que me pasaron...”. Un estudio de los procesos  
psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida  
*Sandra Llosa*
- 99  
Artículos Fútbol y escuela: ¿mundos incompatibles?  
Los factores que dan cuenta de la búsqueda o no de una segunda chance educativa. Un  
estudio de caso con los jugadores de fútbol residentes de las divisiones inferiores del  
Club Atlético Nueva Chicago  
*Malena Ladizesky*
- 115  
Artículos Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y  
adultos con bajo nivel de alfabetización  
*María Elena Benítez / Ana María Borzone*
- 133  
Artículos Buenas condiciones para el trabajo escolar  
*Daniel Feldman / Gustavo Mórtola*

147  
Artículos **Recreando la investigación con tecnologías:  
redes digitales y escritura en colaboración**  
*Maggio, M. / Sarlé, P. / Lion, C. / Perosi, M. V. / Pinto, L.  
Latorre, M. / Masnatta, M. / Penacca, L.*

165  
Artículos **La construcción del conocimiento didáctico en ciencias  
naturales: una articulación con el trabajo etnográfico**  
*Cecilia Acevedo / Agustín Adúriz-Bravo*

La edición n° 31 de la revista del IICE presenta un dossier dedicado al tema de la educación de jóvenes y adultos (EDJA). Nos interesa destacar la amplia repercusión que tuvo la convocatoria a la presentación de artículos sobre esta temática, que nos ha llevado a presentar el dossier dividido en dos números. La diversidad de los artículos recibidos, tal como podrá apreciarse, refleja la perspectiva amplia acerca de los problemas que presenta el campo educativo que se despliega a lo largo de toda la vida, en diversidad de espacios: escuelas, instituciones barriales, empresas recuperadas, movimientos sociales, entre muchos otros.

La temática de referencia es significativa en la actualidad, cuando a pesar de haberse reconocido ya hace décadas el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas, aún se observan dificultades significativas para su concreción. Las profundas carencias educativas que afectan a la población joven y adulta de nuestro país y de otros países de América Latina y los obstáculos para una continuidad educativa a lo largo de la vida, requieren intervenciones superadoras, a nivel de las políticas públicas, de las instituciones y de los espacios educativos. Los cambios de la última década, con la multiplicación de experiencias y propuestas, ya sea desde el Estado como desde organizaciones y movimientos sociales, dan cuenta de visiones y perspectivas diversas. La alfabetización y la extensión de la escolaridad obligatoria, la formación para el trabajo, la formación para la participación social y política, la articulación de los espacios educativos escolares y los recursos educativos existentes más allá de la escuela en pos de una “educación permanente de jóvenes y adultos”, son sólo algunos de los desafíos actuales; no sólo en términos de una expansión inclusiva de la educación de jóvenes y adultos, sino del debate sobre su sentido político-pedagógico más profundo y sus vínculos con la educación popular.

En el primer artículo, *Educación Permanente: la dialéctica de las educaciones permanentes*, solicitado especialmente al autor por el comité editorial, el canadiense Paul Bélanger incluye a la Educación de Adultos como uno de los componentes de la Educación Permanente. Presenta una visión general de las contribuciones a la edición especial de la *International Review of Education*: “Lifelong Education / Education Permanente”, provenientes de varios países de las diferentes regiones del mundo, a partir de las cuales examina el surgimiento

de diversos patrones de Educación Permanente, en relación dialéctica con otros cambiantes aspectos de los distintos contextos. En líneas generales, el artículo presenta un panorama de la transición profunda y extendida en el cual, desde la perspectiva de este autor, emergen muchos tipos diferentes de sociedades del aprendizaje.

Norma Micci, por su parte, en *La construcción colectiva de la noción de derecho en la lucha por el territorio. Consideraciones sobre la experiencia del MOCASE VC*, aborda el proceso de acción colectiva de resistencia que llevan adelante los campesinos organizados en el Movimiento Campesino de Santiago Estero (MoCaSe-VC), y su vinculación con la construcción de la noción de derecho en los actores. El artículo, basado en un trabajo de investigación que se viene desarrollando sobre los procesos pedagógicos dentro de ese movimiento, recorre la situación de tenencia de la tierra en esa provincia y la disputa por el territorio.

En el siguiente artículo, *Educación Popular y Universidad Pública. Ensayo para una historia que aún espera ser escrita*, María Teresa Sirvent se propone presentar algunos hitos históricos sobre la relación entre Educación Popular y Universidad Pública, que alienten y estimulen investigaciones futuras. La autora presenta aspectos de esta compleja relación, identificando ciertas continuidades y discontinuidades, correspondencias y contradicciones. Plantea la universidad pública como un campo de lucha en el cual tenemos derecho a ampliar y reconquistar espacios para la formación de cuadros de jóvenes universitarios en el paradigma de la educación popular.

El trabajo de Anahí Guelman, *Formación para el trabajo en una empresa recuperada: Trabajo territorial y formación política*, indaga en la experiencia formativa de una empresa recuperada del Gran Buenos Aires con el propósito de analizar la formación para el trabajo como modo de formación política de trabajadores. Asimismo, indaga el papel que esta organización juega en la formación política de su comunidad y su territorio.

En “*Será por todas estas cosas que me pasaron...*”. *Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida*, Sandra Llosa presenta algunas de las principales categorías de análisis elaboradas en su investigación de doctorado, focalizada en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por Educación de Jóvenes y Adultos a lo largo de la vida, en adultos de sectores populares. La autora busca comprender sus decisiones en torno a lo educativo, los momentos en los cuales demandan o no demandan por educación, a la luz de sus biografías educativas y en su contexto sociohistórico.

Malena Ladizesky en *Fútbol y escuela: ¿mundos incompatibles? Los factores que dan cuenta de la búsqueda o no de una segunda chance educativa. Un estudio de caso con los jugadores de fútbol residentes de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago* presenta una investigación orientada al estudio de los factores que dan cuenta de la búsqueda o no de una segunda chance educativa

en los jugadores de fútbol residentes de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago, provenientes del interior del país.

*Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización* es el artículo de María Elena Benítez y Ana María Borzone, el cual tiene por objeto estudiar las estrategias de lectura y escritura de jóvenes y adultos iletrados que están comenzando su proceso de alfabetización.

La revista incluye también, como es habitual, artículos con otras temáticas por fuera del dossier. En este número se publican tres:

En el marco de una línea de acción educativa de creciente interés, consistente en procurar la mejora de las condiciones escolares, para que sea posible promover propósitos de inclusión, equidad y calidad educativa, el artículo *Buenas condiciones para el trabajo escolar* de Daniel Feldman y Gustavo Mórtoles, sintetiza conclusiones de diversos estudios sobre condiciones asociadas con el buen funcionamiento escolar y la promoción del aprendizaje, y revisa los señalamientos críticos que se realizaron a este tipo de trabajos.

El artículo de Maggio, Sarlé, Lion, Perosi, Pinto, Latorre, Masnatta y Penacca *Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración* tiene como objetivo explicitar la “lógica en uso” construida por un grupo de investigadores en la puesta en marcha de una investigación que involucró diferentes actores en entornos y marcos innovadores. El proyecto implicó el uso de entornos de intercambio propios de la inclusión de redes sociales. La mediación tecnológica fue no solo objeto de estudio sino también el modo en que se construyó la evidencia empírica a lo largo del proceso.

Cecilia Acevedo y Agustín Adúriz-Bravo presentan el artículo *La construcción del conocimiento didáctico en ciencias naturales: una articulación con el trabajo etnográfico*, el cual se propone reflexionar sobre la articulación entre etnografía y didáctica como propuesta teórico-metodológica potente para estudiar las intervenciones docentes en la enseñanza de las ciencias naturales, desde una perspectiva que permita recuperar las interacciones sociales cotidianas de los actores, así como la complejidad del contexto institucional y social más amplio.

Esperamos que este número sea una expresión ajustada del nivel de producción de los investigadores en la temática del dossier, la cuál continuará en el número 32 de nuestra revista.

José A. Castorina  
Director



# Educación permanente: la dialéctica de las educaciones permanentes

## Presentación

En este número de la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, tenemos el privilegio de presentar la traducción del artículo “Educación permanente: La dialéctica de las educaciones permanentes”, de Paul Bélanger.

Paul Bélanger es actual Presidente del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) y profesor de la Universidad UQAM en Canadá, así como profesor invitado de la Universidad de Duisburg-Essen en Alemania. Es director del Centro de Investigación Interdisciplinaria sobre la Educación Permanente (CIRDEP). Nacido en Canadá, hizo una Maestría en Ciencias Políticas de la Universidad de Montreal, un Post-grado en educación de adultos y desarrollo comunitario en la Universidad de Manchester en el Reino Unido y obtuvo su Ph.D. en sociología en la Universidad de la Sorbona en París, Francia. Después de dirigir centros de investigación sobre educación de adultos y trabajo en Quebec, Canadá e investigaciones en África, Paul Bélanger fue Director del Instituto de la UNESCO para la Educación en Hamburgo, Alemania de 1989 a 2000. Ha escrito numerosos libros y artículos sobre educación de adultos.

El artículo de Bélanger que aquí se publica, presenta su lectura global y análisis integrador de 17 contribuciones provenientes de distintos países, convocadas en ocasión de una edición especial de la *International Review of Education* (IRE), titulada “*Lifelong Education / Education Permanente*”. Tal como señalan Bélanger y Gelpi, en su carácter de editores, el libro se dirige a interpretar realidades educacionales del mundo actual que demandan con urgencia cada vez más el estudio y la intervención en la educación y los aprendizajes a lo largo de toda la vida, trascendiendo los límites de las edades escolares y de las instituciones tradicionalmente educativas. Los 17 colaboradores analizan los diversos patrones de la educación permanente dentro de los diferentes contextos

nacionales, “de Suecia a la región sub-sahariana de África y desde Argentina a Polonia”, abordando una amplia gama de temas vinculados, tales como la relación entre la educación y las estructuras sociales, las diferentes visiones acerca del papel del Estado, los cambios en los patrones de empleo y el surgimiento de un enfoque “biográfico” en el cual la educación deviene del proceso de compartir la propia historia de vida. Para una referencia para la lectura de este texto, hemos incluido entonces (al final) una enumeración de estas colaboraciones (señaladas con \* en el cuerpo del artículo).

El artículo de Bélanger ofrece una visión global de estas contribuciones que dan cuenta de las realidades educacionales de varios países de las diferentes regiones del mundo, indicando signos de cambios en las prácticas y en las políticas involucradas, tendencias y tensiones, a nivel nacional e internacional. Estas características de este artículo lo tornan un aporte relevante y prioritario para el dossier de esta *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, enfocado en la “Educación de Jóvenes y Adultos”. Desde la perspectiva de la educación permanente, Bélanger ubica el componente de la Educación de Adultos en la visión de la totalidad de las actividades educativas existentes en una sociedad, junto con otros dos componentes: la Educación Inicial y los Aprendizajes Sociales. Tal como el autor señala, desde esta perspectiva la Educación Inicial comprende los procesos educativos organizados en los que participan niños y jóvenes, ya sea en escuelas o a través de programas de educación básica no formal, antes de su vida “adulta”. La Educación de Adultos comprende el conjunto de los procesos educativos organizados, mediante los cuales los adultos enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales e introducen cambios en sus actitudes o comportamiento (incluyendo, entre muchas otras, las prácticas de alfabetización de adultos, la educación de segunda oportunidad, etc.).

Los Aprendizajes Sociales, por su parte, refieren al difuso impacto de los contextos vitales socioculturales en los que están inmersos permanentemente los niños y los adultos.

Consideramos que el contenido de este artículo, publicado en 1995, plantea cuestiones y problemáticas de plena vigencia y actualidad, tales como la interrelación entre los tres componentes antedichos; los desafíos para las prácticas y las políticas educacionales en atención a una doble dialéctica (aquella interna a la realidad educativa en sí misma y aquella más abarcadora, en cuyo marco dicha

realidad se desenvuelve, en relación con las transformaciones del mundo del trabajo, el tiempo de no trabajo, las relaciones entre el Estado y la sociedad civil); los cambios en el rol del Estado; los aspectos que hacen a la economía de la educación permanente. Este panorama provee líneas generales para una continua reactualización y abre, tal como Bélanger y Gelpi se proponen, múltiples cuestiones a debate y a la construcción de aportes creativos.

María Teresa Sirvent / Sandra Llosa

# Educación permanente: La dialéctica de las educaciones permanentes

---

 Paul Bélanger

## Resumen

Este artículo examina el surgimiento de diferentes patrones de Educación Permanente y al mismo tiempo presenta una visión general de cómo las diversas contribuciones a la edición especial de la *International Review of Education: "Lifelong Education / Education Permanente"*, incrementan nuestra comprensión del proceso de cambio que está ocurriendo en el terreno educativo. El artículo se estructura en torno a tres temas principales. En primer lugar, aborda la relación cambiante entre la Educación Inicial, la Educación de Adultos y los Aprendizajes Sociales del contexto circundante [*learning environments*]. Estos tres elementos conforman una compleja e interactiva red de influencias que solo es posible comprender si se la considera como una totalidad. En segundo lugar, bajo el título "Las dialécticas subyacentes e internas de la educación", se analizan factores tales como los patrones cambiantes del empleo y el tiempo de no trabajo, así como la disparidad entre la demanda social de educación y la respuesta institucional. En tercer lugar, se aborda la economía de la Educación Permanente y el rol cambiante del Estado en la educación. En líneas generales, el artículo presenta un panorama de la transición profunda y extendida en el cual están emergiendo muchos tipos diferentes de sociedades del aprendizaje.

## Abstract

This article examines the emergence of different patterns of lifelong education and the same time gives an overall view of how the various contributions to the special issue of the *International Review of Education: "Lifelong Education / Education Permanente"*, add to our understanding of the process of change that is taking place in the educational arena. The article is structured around three main themes. First, it addresses the changing relationship between initial education, adult education and the general learning environments. These three elements form a complex and interacting web of influences, which can be fully understood only as a totality. Secondly, under the heading of "The Dialectics at work behind and in education", the article discusses such factors as the changing patterns of employment and non-working time and the disparity between social demand for education and the institutional response. Thirdly, deals with the economy of lifelong learning and the changing role of the state in education. Overall, presents a picture of profound and widespread transition, in which many different types of learning society are emerging.

Traducción del artículo de Belanger, Paul: Lifelong Learning: "The dialectics of lifelong education", publicado en Paul Bélanger & Ettore Gelpi (Ed.) (1995) *Lifelong Education / Education Permanente*; London: Kluwer Academic Publishers. Traducido por Lilia Mosconi.

En todas las regiones del mundo emergen “educaciones permanentes”. A raíz del incremento constante en el nivel general de las capacidades de aprendizaje de las poblaciones jóvenes y adultas, observamos una prolongación y una diversificación de los ciclos educativos a lo largo de la vida, así como una proliferación de los actores educacionales.

Cabe destacar que la aparición de distintas educaciones permanentes ocurre bajo la influencia de contradicciones sociales que abren nuevas demandas culturales y educativas: el rol cada vez más activo de las sociedades civiles y las asociaciones voluntarias, que está profundizando nuestra concepción de la democracia; la búsqueda de una nueva identidad cultural como reacción a la discriminación de género y a diversas formas de hegemonía cultural; la crisis del empleo y la prolongación del tiempo de no trabajo.

1. Cuando los autores mencionados son colaboradores de la edición especial de la *International Review of Education*: “Lifelong Education / Education Permanente”, se indican con un asterisco.

2. A diferencia de la Educación de Adultos, la Educación Inicial comprende los procesos educativos continuos organizados en los que participan niños y jóvenes, ya sea en escuelas o a través de programas de educación básica no formal, antes de su vida “adulta”. Incluye la educación preescolar organizada y la educación primaria, pero para algunas poblaciones jóvenes privilegiadas llega mucho más lejos.

3. La Educación de Adultos es “el conjunto de todos los procesos educativos organizados, sea cual fuere el contenido, el nivel, y el método, ya sean formales o de otro tipo, ya prolonguen o reemplacen la Educación Inicial [...], mediante los cuales las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las orientan en una nueva dirección e introducen cambios en sus actitudes o comportamiento en la doble perspectiva del desarrollo personal completo y la participación en el desarrollo social, económico y cultural equilibrado e independiente” (UNESCO, 1976). La alfabetización de adultos, la post-alfabetización y la educación de segunda oportunidad para adultos se consideran parte de la Educación de Adultos.

4. Los Aprendizajes Sociales refieren al impacto de los contextos vitales socioculturales en los que están inmersos los niños y los adultos: en las escuelas, en la vida privada, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios, etc. Los Aprendizajes Sociales, tal como se los define aquí, están ligados a los procesos de educación formal o no formal, pero se diferencian de ellos. Son los diversos ambientes donde se hallan las personas y que influyen en su participación en las actividades educativas estructuradas. Los Aprendizajes Sociales aluden a la dimensión informal de la Educación Permanente (Dave, 1976), pero también incluyen los entornos culturales donde tienen lugar la Educación Inicial y la Educación de Adultos.

Esta edición especial de la *International Review of Education (IRE)*, titulada “Lifelong Education / Education Permanente”, no apunta a presentar una síntesis coherente de la aún poco clara transformación de los sistemas educativos, ya que se trataría de una empresa imposible y prematura. Más bien la intención consiste en recolectar algo así como “sondeos” con el objeto de dilucidar la fase actual de cambio y –en consonancia con la tradición de la *International Review of Education*– hacerlo a escala verdaderamente internacional, mediante la inclusión de contribuciones realizadas en los distintos continentes. El estudio presentado refiere al panorama de transición que refleja la escena educativa de los diversos países examinados.

Presentaremos nuestros comentarios en torno a tres temas clave. En primer lugar, la transformación de las relaciones entre los tres componentes de la Educación Permanente: la Educación Inicial, la Educación de Adultos y los difusos Aprendizajes Sociales; en segundo lugar, las dialécticas subyacentes e internas de la educación; en tercer lugar, la economía política de la Educación Permanente. Se espera que el presente artículo contribuya a la comprensión de las principales tendencias que subyacen a las transformaciones descritas en las colaboraciones incluidas en esta edición especial de IRE.

## I. La transformación de las relaciones entre tres componentes de la Educación Permanente

Desde nuestro punto de vista, la Educación Permanente no es una norma prescriptiva sino una realidad empírica a analizar y reconstruir. En el terreno educativo se han puesto en marcha diferentes procesos de transformación, de modo que existen muchas “educaciones permanentes” (Giere\*)<sup>1</sup>. La Educación Permanente de cada sociedad abarca la totalidad de actividades educativas que, a los fines analíticos, pueden dividirse en tres elementos constitutivos específicos: en primer lugar, la Educación Inicial;<sup>2</sup> en segundo lugar, la Educación de Adultos;<sup>3</sup> en tercer lugar, los difusos Aprendizajes Sociales.<sup>4</sup>

De más está decir que la escena educativa empírica es más compleja, de modo que el lector siempre encontrará casos que se superponen. No obstante, creemos que, a fin de aprehender las transformaciones actuales que conducen a distintas educaciones permanentes, es preciso reconstruir esos tres elementos, así como analizar las relaciones cambiantes y diversas entre ellos.

Cuando se habla de Educación Permanente es fundamental tener en cuenta que el desarrollo educativo es una empresa de toda la vida y suele ser acumulativo. Se crea un círculo virtuoso: quienes participan más en actividades de aprendizaje durante los diferentes períodos de su vida adulta suelen ser quienes contaron con una Educación

Inicial mejor y más prolongada. Numerosos estudios realizados en países industrializados (Cross, 1981, pp. 50-152; Tuijnman, 1991; Courtney, 1992) y países en desarrollo (Sirvent\*, Psacharopoulos y Vélez, 1992, pp. 585) han presentado evidencia de esta tendencia acumulativa.

La Educación Inicial formal prolongada está hoy establecida en la mayoría de los países desarrollados, en la mitad de los cuales se registró un nivel de matrícula escolar secundaria por encima del 90 por ciento en 1988 (OCDE, 1992, p. 74). Aunque aún se trata de una minoría, en una creciente cantidad de países en desarrollo se registra una expectativa de duración de la Educación Inicial formal superior a los diez años<sup>5</sup>. El índice general de alfabetización en los países en desarrollo, que en 1991 había alcanzado el 65 por ciento (desde el 47 por ciento en el África Subsahariana hasta el 85 por ciento en América Latina y el Caribe), también evidencia una tendencia ascendente (UNESCO, 1991; UNESCO 1993a). Asimismo, a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990, se comenzó a otorgar una nueva prioridad a la educación básica en el nivel de las políticas.

5. Por ejemplo, Jordania, Túnez, Botswana, Corea, Filipinas, Brasil, Chile, Cuba, Jamaica, Panamá, Venezuela (UNESCO, 1993).

## 1.1 El cuestionamiento de la Educación Inicial

Precisamente porque el patrón acumulativo general de la participación educativa está altamente influenciado por la Educación Inicial, la progresión crítica de este componente en los diversos países será un punto de referencia clave a la hora de evaluar la transición hacia las sociedades del aprendizaje. No obstante, la Educación Inicial presenta una considerable brecha, tanto en países desarrollados como en países en desarrollo.

En los países industrializados, una significativa minoría de jóvenes que asisten a la escuela durante el período completo de educación obligatoria no llega a obtener el diploma esperado y/o no posee las competencias previstas al finalizarla. Demuestran competencia al nivel más bajo, con grandes dificultades para localizar información simple en un texto, para resolver problemas cotidianos utilizando sencillos materiales impresos, o bien para aplicar la competencia numérica básica en su vida diaria (UIE, 1992; Kirsch, 1993). Este problema, que suele denominarse “analfabetismo funcional”, también se plantea en Japón (Maehira\*).

La crisis de la Educación Inicial está agravándose a causa de las crecientes disparidades económicas entre los países desarrollados y los países en desarrollo<sup>6</sup>. Aunque algunos países en desarrollo han incrementado la duración de la Educación Inicial formal a un total de hasta diez años, la discrepancia general permanece, con una duración promedio no mayor a dos años en muchos países africanos subsaharianos, en contraste con más de 14 años en los países de la OCDE y hasta 16 años en Canadá y Estados Unidos (UNESCO, 1993a; OCDE, 1992). Si estas tendencias y las políticas que las sostienen –como el Programa de Ajuste Estructural que se aplica en la actualidad (Agboton y Mede Moussa\*)– continúan inalteradas, la discrepancia aumentará de forma significativa, especialmente en el contexto de la creciente contradicción entre la matrícula limitada de la Educación Inicial y el veloz crecimiento de la población en muchos de esos países (UNESCO, 1993b).

6. En lo concerniente al gasto público recurrente por alumno, la brecha oscila de 40 y 35 a 1 entre los países industrializados y los países menos desarrollados, y es de 10 a 1 entre los países industrializados y los otros países en desarrollo (UNESCO, 1993a, p. 58).

La acumulación funciona en ambas direcciones. Quienes han recibido más obtienen más, pero también se genera un círculo vicioso. La Educación Inicial limitada, tiende a producir bajos índices de participación adulta en actividades formales y no formales. Por ejemplo, los argentinos que solo cuentan con educación primaria incompleta constituyen más de un tercio de la población adulta, pero, excepto por el 3,6 por ciento de ellos, no participan en la educación continua, en tanto que la minoría de la población

que ha completado la educación superior (3,2 por ciento) participa en una proporción del 43 por ciento, es decir, por encima de diez veces más que el primer grupo (Sirvent\*). La Educación Inicial formal tiende a parcelar a las personas en diferentes trayectorias educativas a lo largo de la vida (Oakes, 1985).

Quienes no saben leer o experimentan dificultades en los usos de la alfabetización poseen de todos modos competencias comunicativas y de otros tipos, claro está, pero no pueden hacer uso del derecho a participar en los procesos educativos organizados, del derecho a vivir y trabajar inmersos en Aprendizajes Sociales enriquecidos, a continuar aprendiendo y a adquirir nuevas competencias. Lejos de vincularse a una “cultura de la pobreza” (Leacock, 1971), este problema se relaciona con el desarrollo desigual, con el funcionamiento de las instituciones culturales y con los medios masivos en un contexto de desigualdades estructurales y en el marco de la crisis que aqueja a las ofertas de educación pública. He ahí los factores que han llevado a excluir a estas franjas poblacionales de los usos de la alfabetización, que a su vez ha pasado a ser una importante base referencial para la ciudadanía plena (Roche, 1992, pp. 147-149, 168-175, 206-207).

A la inversa, es importante reconocer que la reproducción de la desigualdad educativa a lo largo de la vida no es lineal ni total, y tampoco es automática. La Educación Inicial formal no es la totalidad de la Educación Inicial, y a su vez el modelo actual de escolarización primaria estandarizada –con su efecto “de arrastre”– no es la única posibilidad. Los determinantes sociales de la Educación Inicial y de los subsiguientes procesos educativos organizados (la Educación de Adultos) también pueden ser objeto de debates y conflictos en algunas sociedades, así como inspirar medidas y políticas públicas correctivas. La crisis actual de los sistemas de Educación Inicial puede muy bien generar rechazo social y estimular prácticas educativas alternativas. De hecho, la edición especial de la *IRE* brinda numerosos ejemplos de tales contradicciones y posibilidades de cambio. En Chile, las políticas afirmativas de Educación Inicial basadas en la discriminación positiva de las comunidades desfavorecidas modificaron la tendencia prevaleciente a obtener diferentes niveles de logro educativo según los entornos sociales. García Huidobro\* nos proporciona evidencia de la factibilidad y el impacto positivo de esas políticas que apuntan a proporcionar las mismas oportunidades educativas para todos. El desarrollo de programas de alfabetización para adultos en la mayoría de los países o las autobiografías de personas autodidactas, como la de Sally N'Dongo\*, ponen en evidencia que, en contextos específicos, algunas personas encuentran la oportunidad de contrarrestar su carencia de Educación Inicial formal en una etapa posterior de su vida.

Cabe destacar que las condiciones varían considerablemente de región a región. La Educación Inicial no formal para jóvenes educandos no escolarizados existe, pero continúa siendo una realidad marginal y problemática en muchos países. Más allá de los significativos programas de alcance nacional que se implementan en países como Indonesia y Tailandia, o de las experiencias innovadoras pero limitadas con niños de África, Asia y América Latina que viven en la calle, la demanda educativa de millones de niños continúa sin hallar respuesta, excepto por una pequeña minoría que la resuelve en una etapa posterior de su vida mediante proyectos de alfabetización para adultos (“segunda chance”), que también adolecen de severas limitaciones.

### ***La cuestión de la creatividad***

Existen muchas “educaciones iniciales”. Desplazar el foco desde los contenidos impartidos [*input*] hacia el rendimiento [*output*] para evaluar la competencia real es un paso adelante, pero está lejos de ser suficiente. También es preciso evaluar la relevancia de los objetivos en sí mismos. La calidad no es un concepto neutral. El discurso sobre la calidad de la educación básica es variado: abarca desde la “vuelta a lo básico” hasta el desarrollo del aprendizaje reflexivo o crítico que conduce a una vida educativa independiente y a la ciudadanía autónoma.

La creatividad fue objeto de estudio de muchas disciplinas hace unas pocas décadas y vuelve a serlo hoy<sup>7</sup>. La noción de creatividad a la que nos referimos aquí no es un atributo singular o un talento excepcional para imaginar productos o representaciones inusuales pero relevantes. Por “creatividad” entendemos un proceso que pueden experimentar todas las personas; un potencial que además puede ser estimulado, actualizado y desarrollado; la capacidad de lograr mayor autonomía (autorrealización, aprendizaje autodirigido), de abrirse más a nuevas experiencias sociales e individuales, de sentir curiosidad, de lograr la expresión propia, de experimentar empatía con otras comunicaciones diversas, de desarrollar el pensamiento divergente, de configurar y resolver problemas usando la imaginación, tanto de forma individual como grupal, así como un potencial para hacerlo reflexivamente y disfrutarlo, e incluso divertirse durante el proceso.

La definición elegida para la calidad de la Educación Inicial, en su relación con el desarrollo del potencial creativo de los educandos, tendrá repercusiones culturales a lo largo de toda la vida. Lo que está en juego en este punto es la sustentabilidad y el carácter emancipador de la educación en el transcurso de la vida adulta.

Los artículos incluidos en la edición especial de la IRE ejemplifican algunas tentativas de introducir enfoques alternativos de Educación Inicial: la Operation Education Développement, desde la perspectiva de la Educación Permanente, en Benín, que intentó acercar más los contenidos del aprendizaje a las vivencias reales y a la comunidad local de estudiantes en la década de 1970; algunos elementos del Proyecto Chile, como la referencia a las producciones culturales de los estudiantes, el aliento de la creatividad y el desarrollo de la confianza en sí mismos de los educandos; la demostración que hace Belpassi\* del potencial que albergan las tradiciones culturales orales, como el cuento popular africano, para posibilitar que la Educación Inicial recupere no solo la riqueza de la cultura popular sino también el sistema comunicativo y expresivo de la oralidad.

Sin embargo, la cuestión de la creatividad en sí se ha pasado por alto en la mayoría de las contribuciones. Lo mismo ocurre con las escasas referencias al innovador impacto de muchos proyectos de educación básica no formal en la Educación Inicial formal (Ranaweera, 1989).

La Educación Inicial requiere mucho más estudio desde el punto de vista de la Educación Permanente del que se le ha dedicado hasta ahora, y desde tres ángulos críticos: en primer lugar, el papel decisivo que desempeña la Educación Inicial formal y no formal en contribuir al despegue de los educandos hacia el comienzo de su vida educativa posterior; en segundo lugar, el estado crítico en que se halla la oferta actual de Educación Inicial formal en muchos países; en tercer lugar, el reconocimiento de que la creatividad, como dimensión integrada del proceso educativo y también como uno de sus resultados, es un atributo fundamental de la Educación Inicial desde la perspectiva de la Educación Permanente.

La transformación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la Educación Permanente se ve afectada no solo por el desarrollo desigual y multifacético de la Educación Inicial y su cuestionamiento, sino también por los cambios significativos que se producen en el terreno de la Educación de Adultos.

## 1.2 Los cambios en la escena de la Educación de Adultos

Una de las tendencias más significativas observadas en la educación a lo largo de los últimos 20 años es sin duda la rápida expansión que ha experimentado la demanda social de educación organizada para adultos (Bélanger, 1991; Carron y Carr-Hill, 1991; Rubenson\*). La demanda de educación para adultos no ha cesado de crecer durante veinte años, hasta el punto de experimentar una verdadera explosión en las más

7. La psicología del aprendizaje (Gestalt o teoría asociacionista); la investigación psicométrica, que ha intentado, como en el caso de Guilford, medir esos “talentos”; la más reciente incursión sociolingüística en el concepto de meta-alfabetización; la exploración de los contextos conducentes por parte de los psicólogos sociales; los enfoques que apuntan a estimular el potencial creativo, como el de C. Rogers o el trabajo de Feuerstein en Israel; las iniciativas para desarrollar la capacidad de resolver problemas, desde las técnicas de lluvia de ideas [*brainstorming*] de Osborn hasta la prolifera literatura sobre las maneras de cultivar el pensamiento crítico o de resolver problemas (Reich, 1991, p. 319).

diversas formas: demandas más altas de alfabetización para adultos, creciente solicitud de inscripciones de medio turno en instituciones educativas terciarias (Knox, 1993), ascendente necesidad de capacitación y reciclaje (OCDE, 1991), incrementos drásticos en la demanda de cursos de capacitación en segundas o terceras lenguas, expansión en las cantidades de mujeres y hombres que desean usar su tiempo de no trabajo en el logro de metas de desarrollo personal, crecimiento de los proyectos de capacitación en cooperativas, diversas asociaciones y sindicatos, etc.

En efecto, una vez corregidas las exclusiones semánticas y consideradas todas las dimensiones de la Educación de Adultos, puede decirse que la Educación de Adultos ha pasado a ser en muchos países uno de los ejes del crecimiento de los sistemas educativos. Muchas de las contribuciones incluidas en la presente edición reflejan esta tendencia desde Asia hasta Europa. En Suecia, a pesar de las restricciones financieras introducidas después de 1991, el índice de participación en la Educación de Adultos permanece en el muy significativo nivel del 50 por ciento: todos los años, uno de cada dos adultos suecos se involucra en una actividad educativa organizada (Rubenson<sup>8</sup>). Una indagación realizada en Japón en 1992 reveló que “aproximadamente dos tercios de los japoneses (población adulta) tenían interés en participar en determinadas actividades educativas y alrededor de la mitad ya había participado” (Okamoto, 1994).

En los países en desarrollo de todas las regiones se observan programas de educación básica para adultos bajo las rúbricas de alfabetización, post-alfabetización y educación básica no formal para adultos (UIE, 1998). La participación en actividades de Educación de Adultos también está pasando a formar parte de la trayectoria de vida de los trabajadores que se desempeñan en algunas áreas industriales de los países en desarrollo, como la que se extiende en los alrededores de Bogotá (Psacharopoulos, 1992, p. 583).

Los tres factores principales que explican este incremento en la demanda educativa para adultos también se encuentran en alza, de modo que expandirán y elevarán aún más la demanda en las próximas décadas. En primer lugar está el crecimiento general en los niveles de escolarización (Educación Inicial) de las poblaciones. A medida que se eleva el nivel escolar de la población adulta, también lo hace el índice de participación en actividades socioculturales y en la Educación de Adultos. La segunda influencia en la demanda de Educación de Adultos es la transformación de los modos de producción de bienes y servicios agrícolas e industriales, con la consecuente necesidad de capacitar y desarrollar recursos humanos para garantizar el desarrollo sostenible. Por último, y particularmente en países industrializados, el aumento en la demanda de Educación de Adultos es una consecuencia de la decreciente importancia del trabajo en la sociedad y del incremento del tiempo de no trabajo durante la denominada “vida activa” y en los años posteriores.

Tales desarrollos, por muy extendidos que estén, ponen en evidencia varias disparidades entre los diferentes países, tanto industrializados como en desarrollo, y también en el interior de cada uno. Incluso se registran algunos retrocesos, como en Argelia, donde Haddad<sup>8</sup> observa –tanto en la clase trabajadora como en la clase media– una escasa propensión a incursionar en la educación complementaria o continua. No obstante, antes de analizar estas contradicciones y por ende la dinámica de la educación, es preciso considerar otra característica de la Educación de Adultos, aunque en esencia de índole morfológica: la diversificación de los actores educativos.<sup>8</sup>

### ***La diversidad y la independencia de los actores en la Educación de Adultos***

La demanda educativa está creciendo, y una gran cantidad de organizaciones diferentes se involucran hoy en la educación para adultos –formal y no formal– de muchos países. Este proceso de diversificación se percibe desde Suecia hasta China (Guo Dong<sup>8</sup>) y desde Japón (Kawanobe, 1992) hasta Cataluña. En estos tres últimos lugares, más de diez ministerios actúan de forma directa en la nueva política de Educación Permanente.

8. Esta característica también está presente en la Educación Inicial, en particular en las ofertas no formales.

La Educación de Adultos se ha expandido en el tiempo así como en el espacio y se manifiesta bajo diversas formas, que incluyen las formas históricas o existentes de Educación de Adultos pero también traspasan por mucho sus fronteras.

En estos países, y en nítido contraste con el modelo organizativo de la Educación Inicial formal, la oferta de Educación de Adultos, así como la de Educación Inicial no formal, se difunde en muchas estructuras y ordenamientos diferentes. Los proveedores usuales de Educación de Adultos ya no son los únicos actores e incluso están dejando de ser los principales. Hoy hay numerosos actores educacionales involucrados: centros públicos de educación para adultos, instituciones regulares de Educación Inicial, industrias, organizaciones no gubernamentales, instituciones privadas, medios de comunicación. También se organizan nuevas respuestas diversificadas fuera del ámbito tradicional de la Educación de Adultos y en muchos casos bajo nombres diferentes.

Las nuevas ofertas suelen tomar la forma de intervenciones en otros sectores, como la salud, la agricultura, los proyectos para mujeres, los programas de población y los esquemas medioambientales, a través de la integración de un componente educativo. Esta tendencia crucial a situar la Educación No Formal y la Educación de Adultos en el marco de otras estrategias de desarrollo aparece en los planes de la Organización Internacional del Trabajo, en los esquemas de desarrollo rural de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, en las recomendaciones de la Conferencia de Río sobre el desarrollo sustentable a través de la participación pública y por ende la educación ambiental, así como en las iniciativas de movimientos y organizaciones sociales.

### 1.3 Los Aprendizajes Sociales

El aprendizaje no se concreta solamente a través de procesos educativos organizados, ya sean formales o no formales. A lo largo de toda la vida tienen lugar eventos y procesos de aprendizaje informal. Las personas viven en distintos contextos culturales que conducen de forma desigual al aprendizaje activo. Todas las actividades educativas organizadas también operan en contextos culturales e institucionales específicos que acarrear su propia agenda oculta. En resumen, a lo largo de la vida y en concomitancia con la Educación Inicial y la Educación de Adultos, también hay Aprendizajes Sociales que influyen de forma relativamente autónoma en la participación en actividades educativas y en la consecución del aprendizaje significativo.

La noción de la sociedad del aprendizaje, estrechamente asociada a la Educación Permanente, abarca también al impacto difuso de los contextos culturales en los que van encontrándose las diferentes categorías sociales de educandos durante las distintas fases de su vida. Sin embargo, el impacto de los diversos y desiguales Aprendizajes Sociales, aunque se trata de un componente fundamental de la tríada inmediata que conforma la Educación Permanente, continúa siendo un área muy poco estudiada.

Los procesos educativos organizados, durante la fase inicial y a lo largo de la vida, tienen lugar en ambientes inmediatos o involucran a participantes que viven en contextos culturales específicos. Ambos entornos pueden influir en las aspiraciones educativas de los sujetos, estimular o anestesiar su curiosidad, inhibirlos o ayudarlos a ser más cognoscentes y reflexivos.

He ahí la dimensión informal de la educación a la que nos referimos: los contextos educativos, ya sea el entorno cotidiano de los niños de preescolar o las normas y las orientaciones culturales insertas en los diferentes escenarios de la Educación Inicial y la Educación de Adultos.

La actitud respecto de la educación y la predisposición a tipos específicos de aprendizaje en la familia o en los entornos inmediatos, la mera disponibilidad de libros y las actitudes prevalecientes con respecto a la comunicación escrita (Warwick, 1992), la presencia de infraestructuras culturales locales (como bibliotecas, libros y periódicos disponibles, museos no elitistas, etc.): todos ellos son factores culturales que influyen en las aspiraciones educativas y en los logros de aprendizaje, tanto de la Educación Inicial como de la Educación de Adultos. La educación alfabetizadora no lo es todo en la alfabetización: también es preciso tomar en cuenta el “entorno alfabetizado” en los diferentes periodos y espacios de la vida (Wagner, 1992).

La noción de Aprendizajes Sociales también se refiere a las culturas organizacionales en las que operan las diferentes Educación Inicial o los programas de la Educación de Adultos. Estas orientaciones silenciosas inmersas en la educación pueden contradecir –de forma tácita pero eficaz– el discurso y los objetivos oficiales, en tanto que contienen currículos ocultos. Desafortunadamente, la investigación educacional, demasiado ocupada con la pedagogía pedagógica, tiende a limitar su objeto a las transacciones educativas manifiestas y a ignorar las “pedagogías institucionales” (Ardoino y Lourau, 1994) que funcionan en la familia, en la comunidad y en los diferentes escenarios de la Educación Inicial y la Educación de Adultos: oportunidades reales de explorar, posibilidad de ejercer la libertad de expresión, participación real en la identificación y resolución de problemas, espacio cultural para la idiosincrasia.

La actual transformación del mundo laboral pone sobre el tapete la influencia de los entornos laborales –o los escenarios del trabajo– en el estímulo y la articulación de la demanda educativa de los trabajadores. Parte de la literatura gerencial sobre Educación Permanente está introduciendo la idea de la “empresa educativa”, que a su vez puede plantear la cuestión de la democracia industrial (Abrahamsson, 1990), así como ampliar y profundizar la definición y la expresión de la demanda educativa.

El reconocimiento de estas correlaciones entre los Aprendizajes Sociales y la Educación Inicial o la Educación de Adultos nos lleva a inferir que ninguna política de educación puede restringirse a lo estrictamente educativo e ignorar los medios, las otras industrias culturales, las bibliotecas y los museos, así como el impacto cultural de los diferentes entornos físicos urbanos o rurales. Ndimurukundo\* cita las experiencias de muchos países africanos en crear un contexto positivo post-alfabetización en el nivel de la aldea, incluida la diseminación de materiales de lectura producidos con los pobladores y por los pobladores. N'Dongo\* se refiere a “la escuela de la vida” (“l'école de la vie”) y pone en evidencia la importancia del aprendizaje logrado a través de la acción colectiva de una asociación de trabajadores migrantes africanos.

En consecuencia, puede decirse que las mutaciones de los sistemas educativos desde la perspectiva de la Educación Permanente están ocurriendo a través de cambios en la Educación Inicial y la Educación de Adultos, pero también a través de la cualidad tangible de los Aprendizajes Sociales y a través de las relaciones cambiantes entre los tres factores.

## **II. Las dialécticas subyacentes e internas de la educación**

Los Aprendizajes Sociales o lo conducente al aprendizaje de los contextos inmediatos y extendidos, constituyen apenas una de las dimensiones de la dinámica sociocultural que funciona en cada formación social. Es preciso analizar otras dos dimensiones: la dialéctica más abarcadora en cuyo marco evoluciona la realidad cambiante de la educación y la transformación dialéctica de la realidad educativa en sí misma.

## 2.1 Las dialécticas subyacentes a la escena educativa

El significado de los cambios que tienen lugar en la demanda de educación puede entenderse mejor en relación con las transformaciones que se producen actualmente en el mundo del trabajo, con la proporción creciente de tiempo de no trabajo en las sociedades actuales, así como con los cambios en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil. Volveremos a este punto más adelante.

Particularmente en los países industrializados, el cambio más ostensible en las relaciones entre la educación, el trabajo remunerado y el tiempo de no trabajo refiere a la diferente cantidad y proporción que ocupa cada uno de estos factores en las trayectorias de vida de los adultos actuales en comparación con los de décadas anteriores. En primer lugar, la educación ocupa un lugar cada vez extendido en el transcurso de la vida: la Educación Inicial se ha prolongado y, de allí en adelante, se recurre con mayor frecuencia a las oportunidades que ofrece la Educación de Adultos. En segundo lugar, se ha reducido el tiempo de trabajo en la vida ocupacional y ha disminuido el volumen global de horas laborales remuneradas disponibles para la fuerza de trabajo como totalidad. Por último, el ciclo posterior al trabajo pago se ha incrementado. En este contexto, la Educación de Adultos tiende a ocupar un lugar predominante en las biografías educativas (Gaudier et al., 1986; Dumazedier, 1981; Gorz, 1982 y 1989). Debido al estado presente de la investigación, aún no podemos discernir si en los diferentes países en desarrollo se manifiestan cambios morfológicos similares, y en tal caso dónde y en qué nivel.

Sin embargo, las transiciones actuales que conducen a una explosión de la demanda educativa implican mucho más que una simple redistribución del tiempo. También se observan cambios de rumbo. Además resulta preciso comprender la dinámica –más profunda y más significativa– vinculada a las contradicciones que impregnan el mundo del trabajo y el espacio social creado por el incremento del tiempo de no trabajo.

### *El trabajo y el empleo en crisis*

Una importante porción de la creciente demanda de educación para adultos en las áreas industrializadas deriva de la cambiante organización del trabajo, la introducción de nuevas tecnologías y el proceso de reestructuración industrial. En efecto, la transformación de los procesos productivos, así como los cambios en la organización del trabajo y de los puestos, que tuvieron lugar en respuesta a la necesidad de incrementar la competitividad en el mercado laboral, han creado nuevas demandas en relación con las cualificaciones laborales. La introducción de nueva tecnología nunca es neutral, pero no necesariamente conduce a una des-cualificación general de los puestos laborales, como pensaba Brayerman (1974). La realidad es más variada y más compleja, a raíz de los diferentes modos de inserción de los nuevos procesos productivos en la organización del trabajo.

También resulta claro que estas transformaciones, sumadas al incremento de la movilidad ocupacional, han dado ímpetu a una amplia renovación de las cualificaciones en la población activa, en mayor medida porque la velocidad de dichos cambios, con la llegada de nuevas generaciones desde las escuelas, ha vuelto superfluas las estrategias anteriores para elevar la competencia. Estos cambios han exigido respuestas intrageneracionales que condujeron a un incremento exponencial en la demanda de Educación de Adultos.

En síntesis, la rápida transformación de los modos productivos y de la organización del trabajo, así como la crisis que asoló a sectores industriales enteros, han causado un incremento en la demanda por más educación. En efecto, “es muy factible que el acceso a la educación continua, así como la participación en ella, pasen a ser uno de

los determinantes fundamentales de la empleabilidad, la movilidad ocupacional y el potencial de desarrollo profesional” (Bengtsson y Wurzburg, 1992). El desarrollo de recursos humanos ha pasado a ser un factor clave –si no *el* factor clave– de la economía. Esto puede observarse en países como Japón y Suecia, pero también en Europa del Este (Adamski\*), en China (Gua Dong\*).

No obstante, la dualización de los mercados laborales obstaculiza la explosión de la demanda educativa en el lugar de trabajo, especialmente en los países industrializados; esto ha sido observado también en las zonas industriales de América Latina, como Argentina (Sirvent\*). Se ha observado una creciente segmentación (Piore y Sabel, 1984) entre el mercado primario de trabajo, que abarca los empleos regulares remunerados de tiempo completo, y el mercado secundario de trabajo, conformado por el empleo casual, a menudo de medio tiempo y con unos pocos beneficios marginales. Esta división entre los puestos de trabajo prolonga y acentúa su efecto discriminatorio en el terreno de la Educación de Adultos, ya que tiende a privilegiar a los mejores posicionados excluyendo al resto (Rubenson\*; Dubar, 1989).

Es preciso hacer una segunda salvedad en lo concerniente a este incremento de la demanda, vinculada a la desigualdad en el desarrollo de la economía mundial entre el centro, la periferia “en desarrollo” que experimenta un crecimiento y las economías estancadas o en decadencia. El incremento en la demanda educativa no puede sino ser desigual, en tanto se halla atravesado por esta división del trabajo. La edición especial de la Internacional Review of Education, por muy incompleta que sea, pone en evidencia numerosas desigualdades en las demandas educativas explícitas. La demanda explícita ha registrado un fuerte crecimiento en los países desarrollados, en las zonas industriales de los países que atraviesan un rápido desarrollo y en los estratos más cualificados de la población activa de América Latina; por otra parte, se estanca o se reduce considerablemente en los países menos industrializados que atraviesan severas recesiones económicas, tal como ocurre en África (ILO, 1991).

Esta perspectiva internacional plantea cuatro cuestiones fundamentales. En primer lugar, la exclusión de la Educación de Adultos en el lugar de trabajo que se observa en los países industrializados es un fenómeno social estructurado que requiere de medidas cuyo alcance exceda el obstáculo inmediato a la participación en la Educación de Adultos (Dubar, 1992). En segundo lugar, no sabemos qué tipo de demanda social de educación producirán los modelos de rápido crecimiento económico implementados en algunos países asiáticos. Hay quienes creen que estos países experimentarán un desarrollo similar al de las sociedades industriales del presente en el transcurso de diez o quince años. Otros autores, como Samir Amin (1993), estiman que la posición y el carácter periférico de estas economías nacionales tenderán a mantenerlas en una relación dependiente dentro de la actual división internacional del trabajo, a pesar del incremento real de sus productos brutos nacionales. Esta es la tesis que sostiene Reich (1991), para quien el futuro de la economía estadounidense estará asegurado por su capacidad de concentrarse en los sectores con alta exigencia de conocimientos especializados, en puestos ligados al análisis simbólico o el trabajo de desarrollo, dejando a cargo de la periferia los procesos industriales de producción basados en el trabajo repetitivo.

La tercera cuestión se vincula a los países menos desarrollados, que han experimentado una erosión de sus economías formales y, debido al colapso de los precios de las materias primas, una crisis en los sectores agrícolas que generan sus ingresos. En un país como Benín (Agboton y Mede Moussa\*), menos del cinco por ciento de la fuerza de trabajo se desempeña en la economía urbana formal. La economía informal “es cada vez más la empleadora de último recurso”. El redescubrimiento de áreas productivas y métodos tradicionales de transmisión del conocimiento y las cualificaciones puede contribuir a cierta rehabilitación económica y a la renovación de la educación técnica

que a menudo está desconectada de la vida económica, pero cabe preguntarse hasta qué punto las políticas de educación técnica y educación continua pueden redirigirse hacia la casi exclusiva rehabilitación de la economía informal. Resulta imposible pasar por alto el hecho de que solo una minoría de esas “microempresas” genera demanda y oportunidades de educación, a saber, las relacionadas con la producción y los servicios especializados. Tampoco puede eludirse el problema del desempleo juvenil, incluido el de jóvenes graduados, ni la cuestión más abarcadora del futuro de la economía africana en relación con las necesidades del continente (ILO, 1991).

La mayoría de los países donde retrocede el empleo y donde decrece el volumen general de horas laborales disponibles se enfrentan a un nuevo dilema social (Gorz, 1989): “¿Corresponde que todos trabajen menos para que todos puedan trabajar?”. El debate permanece inconcluso en torno a la hipótesis de un “colapso del trabajo” tras el período de pleno empleo (Keane y Owen, 1986; Cuvillier, 1984). Sin embargo, el escenario más probable sigue siendo el de una reducción global de la cantidad de empleos, y en especial de aquellos que son típicos del mercado primario de trabajo (Standing, 1986). En consecuencia, quedamos frente a la difícil encrucijada de aceptar la reducción en la cantidad de empleos y concentrarse más en el mercado primario de trabajo con sus correspondientes ventajas, incluida la de la educación recurrente, o acortar la semana laboral y distribuir los empleos que se crean o preservan de esa manera.

Los escenarios que se están desarrollando gradualmente en el lugar de trabajo y en la economía ejercerán un peso considerable sobre la futura orientación de la demanda educativa en los diferentes países, así como sobre la posibilidad de corregir la tendencia actual hacia las educaciones permanentes duales.

### ***Tiempo de no trabajo: un nuevo espacio social con nuevos problemas***

La crisis del trabajo también es una crisis de su implosión y de los problemas creados por estos nuevos espacios sociales de trabajo no remunerado. La demanda educativa está cambiando en relación con la transformación del trabajo, pero paradójicamente también debido a la merma de su importancia, a su pérdida de centralidad.

El problema se presenta de diferentes maneras en las sociedades post-industriales, en los países en rápido desarrollo y en los países menos desarrollados económicamente. No obstante, en líneas generales, no estamos presenciando la aparición de una “civilización del ocio”, como se anunciaba en la década de 1970. Se trata más bien de una expansión del tiempo de no trabajo, de un espacio que no se halla bajo el control del trabajo remunerado, donde la productividad ahora se percibe desde una perspectiva más amplia y donde la organización del tiempo escapa a los controles institucionalizados tradicionales (Gaudier et al., 1986).

En los países industrializados, y más exactamente en los post-industriales, el tiempo de no trabajo se ha analizado y continúa analizándose principalmente en relación con el trabajo, ya como un tiempo necesario para reproducir la fuerza de trabajo, como un tiempo de reposo y compensación por las experiencias negativas en el trabajo o como un espacio gracias al cual las industrias culturales pueden socializar a la población activa en las normas y los valores requeridas por la organización del trabajo. Sin embargo, el significado de esos espacios sociales externos al trabajo no puede entenderse solo en términos de su relación con el trabajo. El trabajo ya no es el único eje en torno al cual giran las cuestiones más importantes de la sociedad actual (Touraine, 1969; Offe, 1985). Ha cesado de ser la referencia principal mediante la cual se definen los miembros de una sociedad. Ha perdido su lugar central en la articulación de los conflictos e intereses sociales y en la orientación de las prácticas culturales.

Más allá de la merma en el tiempo de trabajo y el cuestionamiento del “pleno empleo de tiempo completo”, están apareciendo nuevas cuestiones: el desarrollo sustentable aparejado al cuestionamiento de la noción de crecimiento lineal ilimitado en la producción y la explotación de los recursos; el problema de la libertad y la igualdad del “tiempo libre” en el contexto del consumismo compulsivo; la competencia entre las industrias culturales (en particular la televisión) y las formas activas de interacción social por la ocupación y dirección de dichos espacios; la creciente aspiración a administrar el tiempo, a ocuparse de la biografía propia y a explorar alternativas en la organización de las trayectorias de vida.

La tendencia predominante hacia una polarización excesiva de la demanda educativa en torno a la realidad del trabajo se vuelve anacrónica. Los adultos participan en actividades de aprendizaje, de múltiples maneras y por las más diversas razones (Sargant, 1991). La evolución de la demanda educativa no puede entenderse tan fácilmente sin atender a la transformación de la participación social (Courtney, 1992) y a las nuevas fuerzas relativamente autónomas con respecto al mundo del trabajo, los nuevos movimientos sociales del feminismo, la ecología y la solidaridad. Esto es especialmente cierto por el hecho de que los problemas del medio ambiente, la población y la salud no pueden resolverse sin estrategias basadas en la participación social y en consecuencia en el crecimiento de la capacidad de poder de los ciudadanos, es decir, en la oferta de oportunidades educativas que apunten a incrementar su creatividad social y cultural, así como incluir la racionalidad instrumental en su acción colectiva.

El incremento del tiempo disponible fuera del trabajo y su impacto en la economía general de la Educación Permanente no es ostensible solo en los países postindustriales, tal como puede observarse en Asia (PROAP, 1987). Sin embargo, el análisis del tiempo de no trabajo es intransferible de una sociedad a otra. Se requiere una investigación específica. Se sabe por ejemplo que, en los países en desarrollo y en las zonas de los países en desarrollo que atraviesan crisis de empleo, el tiempo de no trabajo, lejos de ser tiempo libre, constituye en su mayor parte un fenómeno de exclusión, de desempleo forzoso que conduce a emprender actividades de supervivencia, a buscar trabajo en la economía informal para compensar los salarios insuficientes o la erosión de las jubilaciones a causa de la inflación, con el propósito de generar ingresos. Por otra parte, en las comunidades rurales hay grupos de mujeres que expresan nuevas demandas basadas en la tendencia contraria: la falta de tiempo que padecen las mujeres en la actual división del trabajo (Appeal, 1991).

Esta relación contradictoria entre el incremento del tiempo de no trabajo y las prácticas educativas se vuelve particularmente manifiesta entre la población envejecida del Norte (Bélanger, 1992). Puesto que la actividad productiva suele definirse sólo en relación con el trabajo remunerado, la jubilación se entiende y experimenta como un tiempo de inutilidad social. La transición a este nuevo ciclo de la vida suele abordarse como un problema a subsanar en lugar de considerarse una oportunidad y un nuevo recurso. Este concepto tan estrecho y rígido de la actividad productiva no se condice con la realidad empírica del envejecimiento actual. Las contribuciones socioeconómicas de las personas de edad, así como las de las amas de casa, suelen pasarse por alto con el propósito de evitar remuneraciones directas o indirectas.

A pesar de su escasa estructuración, el tiempo de no trabajo está abierto a la exploración de diversos modelos que combinan diferentes dosis de educación, actividad productiva y otras iniciativas. También puede ser aprovechado por movimientos sociales capaces de producir e imponer nuevos significados de la productividad y del tiempo de no trabajo, así como nuevos modelos de participación educativa y social.

Contra este telón de fondo, que varía de país en país, se forma y transforma la demanda social por aprendizaje dentro de las diferentes categorías de la población adulta.

## 2.2 La dialéctica interna de la educación

Estas demandas sociales que están desarrollándose, representan un desafío para las actuales respuestas educativas institucionalizadas y son transformadas por ellas. A fin de comprender la transformación de los sistemas educativos hacia modelos de Educación Permanente es preciso examinar tres dimensiones de esas dinámicas: en primer lugar, la relación entre la demanda social y las respuestas organizadas; en segundo lugar, las opciones entre las respuestas educativas: en otras palabras, la relación entre las “escuelas” y las “escuelas alternativas”; y en tercer lugar, el carácter dialéctico de las biografías educativas.

### ***Relación entre las demandas sociales y las respuestas de la Educación de Adultos***

El potencial de crecimiento para la Educación de Adultos es innegable, dada la presente demanda social. Las respuestas a esta demanda también crecen y se diversifican. El desarrollo de la Educación de Adultos acelera la marcha, transformando a su paso toda la escena educativa: la participación de medio tiempo o de tiempo completo en instituciones educativas formales, ofertas educativas específicas para adultos, la introducción de componentes de educación para adultos en las políticas públicas y en proyectos sociales. Japón (Kawanobe, 1992), por ejemplo, ha experimentado un rápido desarrollo de diversas oportunidades educativas: cursos vespertinos en los sistemas formales, programas públicos y privados de “educación social” y formas variadas de educación vocacional para adultos. De modo similar, Xie Guo-Dong\* observa en China un aumento de la alfabetización para adultos, y por sobre todo, un veloz desarrollo de la capacitación laboral de trabajadores en servicio, de la educación continua de profesionales y técnicos, así como de actividades educativas para adultos en las universidades. En el África francófona, las iniciativas de alfabetización y post-alfabetización para adultos intentan sobrevivir a pesar de las limitaciones presupuestarias: intervenciones limitadas del sector y crecientes de ONGs, bibliotecas rurales, prensa rural, simples cursos por correspondencia, etc. (Ndimurukundo\*).

La expansión de la demanda, sin embargo, no conduce necesariamente a un desarrollo correlativo de las respuestas ni en la Educación Inicial –que como hemos visto está en crisis– ni en la Educación de Adultos, contradicción que aparece en todos los casos analizados en este número especial de la *IRE*. En el interior de cada país y entre los diferentes países, tanto industrializados como en desarrollo, se observan disparidades. Lejos de reducirse a un simple proceso adaptativo de ajuste lineal, la relación entre la demanda social y las respuestas institucionalizadas pone en cuestionamiento una serie de intereses divergentes e induce un proceso de negociación social.

En los países en desarrollo, la actual oferta de alfabetización y de programas de post-alfabetización está lejos de satisfacer la demanda popular y las necesidades de desarrollo (UNESCO, 1993a; Kizerbo, 1990), y menos aún tras la implementación de los Programas de Ajuste Estructural (Reimers y Tiburcio, 1993). Obviamente, la Educación de Adultos y la Educación No Formal no son inusuales para los aldeanos de África occidental. La demanda implícita de Educación de Adultos básica en estas regiones es innegable y a menudo se manifiesta de forma explícita (UNESCO, 1991; UNESCO, 1993a; UNICEF, 1990). Sin embargo, la demanda social es una cosa y el acceso a las oportunidades organizadas para satisfacer esas aspiraciones es otra muy distinta. La alfabetización de adultos en África, Asia y los países árabes, por ejemplo, evidencia marcadas desigualdades entre hombres y mujeres (UNESCO, 1991) así como entre las áreas rurales y urbanas. Por otra parte, necesitamos más investigación para estar en condiciones de confirmar que el desarrollo de la Educación de Adultos reconocido a principios de los años setenta (Coombs y Manzoor, 1974; UNESCO, 1972) se ha mantenido o acelerado en los diferentes países a pesar de la crisis económica de los años ochenta.

La política de competencia que ciertos organismos multilaterales se proponen establecer entre la Educación Inicial y la Educación de Adultos, con el objeto de financiar la primera a expensas de la segunda, choca con la realidad de la demanda educativa, que tiende a unir esos dos polos al poner en evidencia que la Educación Inicial solo tiene sentido si conduce a una vida de aprendizaje continuo, y que el desarrollo de la alfabetización es un proceso intergeneracional en el cual el entorno familiar y la participación activa de los padres en las actividades educativas son factores cruciales para los logros de los hijos.

Estas disparidades también son visibles en los países industrializados que sufren recortes presupuestarios en los sectores aún frágiles del sistema educativo, como el de los servicios para adultos, que a causa de las restricciones financieras tiende a favorecer una clientela de rédito inmediato. Se han observado disparidades de este tipo en Japón (Maehira\*; Kawanobe, 1992) y en Francia (Dubar, 1992) u otros países europeos (Ojala, 1992). En la capacitación vocacional de adultos se percibe una preocupante brecha entre los empleados de firmas grandes y pequeñas, entre los diferentes sectores económicos y entre los distintos niveles en la jerarquía de ocupaciones.

La Educación de Adultos tradicional está en crisis en una serie de países. Si bien la demanda crece, a menudo conduce al establecimiento de actividades organizadas en torno a conceptos y términos de referencia que son ajenos al mundo institucional de la Educación de Adultos. Podría haber más recursos asignables a la Educación No Formal, pero estas nuevas provisiones son encontradas a través de la integración de componentes educativos a diversas intervenciones sectoriales en la salud, la nutrición, la agricultura o los proyectos ambientales, como se observa por ejemplo en China y en Japón. Tal como se pone en evidencia en algunos artículos de este número especial, es sólo una exclusión semántica lo que causa la omisión de respuestas organizadas de otras instituciones o ministerios, de la capacitación en el empleo, de las nuevas formas de estudio independiente, de las actividades educativas integradas a grupos o movimientos comunitarios, de las redes privadas, de la capacitación brindada por asociaciones de pequeñas y medianas empresas o asociaciones profesionales, de los programas educativos en museos y bibliotecas, etc.

Claro que, tal como ocurre con la Educación Inicial, la realidad plena de la Educación de Adultos también contiene prácticas reparadoras efectivas basadas en la implementación de estrategias de extensión, como en el ejemplo de Suecia, o a través de campañas de alfabetización para adultos en países como Nicaragua durante los años ochenta, o más recientemente en Ecuador. El programa sueco de “segunda chance para la educación básica”, dirigido a los adultos, ha incrementado de forma muy significativa el índice de participación de los estratos más bajos, como puede observarse comparando datos con otros países que no establecieron esas medidas especiales de extensión, como Noruega o Canadá (Rubenson\*, 1989, p. 133).

Hasta ahora, la investigación en la Educación de Adultos ha documentado escasamente esta dialéctica entre la demanda y las respuestas; por ejemplo, el debate vigente en Japón sobre las prioridades de la “educación social” (Maehira\*; Okamoto, 1994), la iniciativa de los sindicatos polacos en reclamo de políticas que permitan el acceso a la educación tras la reestructuración industrial, o la amplia movilización liderada por el Instituto Nacional para la Educación Continua y de Adultos en Gran Bretaña entre 1990 y 1991, y más recientemente, por el Instituto Canadiense para la Educación de Adultos, contra los recortes y por el reconocimiento del derecho a aprender.

El desarrollo y la expresión (o falta de expresión) de la demanda social en este terreno es un importante punto de referencia para la transformación de los sistemas educativos. Algunas demandas se expresan de forma contundente, o bien encuentran mediaciones

y espacios que les permiten articularse y ser el objeto de reclamos efectivos. No obstante, es preciso reconocer las desigualdades en la capacidad de los diferentes grupos sociales para movilizar recursos. También se han observado procesos que reducen la demanda social. Sirvent\* establece una acertada distinción entre la demanda explícita y la demanda potencial. Esta autora señala que la demanda suele ser objeto de represión cultural porque a menudo altera el statu quo: las demandas se diluyen; su expresión se marginaliza; se desalienta la movilización; las respuestas se dificultan tanto que terminan por disuadir a los potenciales participantes y desgastar sus aspiraciones. En Argentina, por ejemplo, la mayoría de los programas se pusieron a disposición de jóvenes escolares urbanos, en contradicción con las necesidades no correspondidas de los migrantes, los mayores de 30, los desempleados o los grupos poblacionales sub-escolarizados. Una tendencia similar, que focaliza la oferta de Educación No Formal exclusivamente en el problema de la deserción escolar, se observa en Asia.

El ejemplo de la Educación de Adultos en Argelia es trágico. Los programas de educación para adultos se dictan en francés a pesar de que la Educación Inicial ahora se brinda en árabe, y ni mencionar la carga simbólica que tiene semejante elección lingüística en el contexto actual. De acuerdo con Haddad\*, de ese modo se ha silenciado la demanda de Educación de Adultos. La educación a distancia no ha sido aprovechada por los adultos, sino por estudiantes como segunda opción para continuar la Educación Inicial. Todos los autores africanos que contribuyeron a la edición especial de la *IRE* mencionan como un problema crucial este efecto reductor de la demanda mediante el uso de una lengua no nacional en la oferta educativa.

Otro aspecto de esta contradicción entre la demanda y la respuesta es la rigidez de las respuestas institucionalizadas y la frecuente resistencia a los cambios por parte de los agentes educacionales, que tienden a imponer respuestas escolares típicas de la Educación Inicial formal a la nueva demanda de Educación de Adultos.

Tal dinámica no es sólo una de confrontación con el Estado como proveedor. Mediante alianzas y negociaciones, con el apoyo de contactos en el interior de las instituciones, los actores sociales logran introducir reformas. También hay políticas positivas con miras a estimular la demanda social y hay prácticas que apuntan a articular la demanda implícita, como las registradas en Suecia (Rubenson\*) y en China (Guo Dong\*), además de las implementadas por grupos sociales como el movimiento de mujeres (UIE, 1994). Una cosa es clara: estamos presenciando un cambio de perspectiva en virtud del cual la atención, que hasta ahora se dirigía a la organización de las respuestas, se traslada cada vez más al análisis y la expresión de la demanda, así como a sus contradicciones en el marco de los actuales regímenes educativos.

### ***La dialéctica entre las respuestas***

Más allá de la diversificación de las formas, los tiempos y los lugares para la educación, entre las respuestas educacionales funciona una dinámica más profunda. Esta dinámica concierne a la pluralidad de los proyectos educativos en sí mismos y al espacio disponible para albergar las diferencias, a pesar de la orientación predominantemente adaptativa.

Es preciso reconstruir la escena educativa global. La educación no se reduce a la Educación Inicial –a esta altura ya está claro–, pero tampoco es exclusivamente educación institucionalizada y/o formal, ya se trate de Educación Inicial o de Educación de Adultos. La escena educativa incluye las prácticas múltiples de “escuelas alternativas”, así como las relaciones entre prácticas institucionales y alternativas autónomas. Hay una dinámica en juego entre la “escuela” y las alternativas educacionales. A través de los enfoques no convencionales mencionados más arriba, la educación básica no formal no solo cumple una función complementaria o reparadora, sino que también puede

desempeñar un rol antagonista o innovador con respecto a la Educación Inicial formal. Fue en la “escuela de la vida” (N’Dongo\*), organizada por la Asociación de Trabajadores Senegaleses en Francia, donde se formularon y pusieron a prueba los proyectos para reformar la alfabetización escolar y adulta propuestos por las asociaciones comunitarias del río Senegal. Del mismo modo, la experiencia de la Inades-Formation Burundi (Ndimurukundo\*), que facilitó el establecimiento de pequeños grupos de autoestudio integrados por jóvenes agricultores en cada poblado, constituye una refutación y una demanda de cambio en la educación vocacional.

El redescubrimiento y uso escolar de la tradición folclórica africana propia de la sociedad preliteraria también puede conferir una nueva dinámica a la enseñanza. Librados de estereotipos y prohibiciones, estos materiales pueden inaugurar un espacio de educación informal (Belpassi\*) en el marco de “un sistema de enseñanza que ya no es obstinadamente eurocéntrico, sino que se abre a la búsqueda de nuevos modelos de educación transcultural”. La iniciativa también permitiría la “total recuperación del registro oral” y de la expresión personal mediante la aplicación de formas narrativas vívidas en la clase.

Si hemos de entender la dinámica que tiene lugar aquí, tal vez debemos abandonar la visión dualista que sitúa por un lado la educación formal congelada en su función socializadora y reproductiva, y por el otro a organizaciones no gubernamentales eficientes y democráticas necesariamente en consonancia con las necesidades de la gente.

Frente a las tendencias predominantes en la educación institucionalizada hay resistencia, contraataques y formación de alternativas, tanto desde el exterior como desde el interior de las instituciones (Ayuste y Flecha, 1993, pp. 36-53). Por ejemplo, el movimiento de mujeres ha tomado en cuenta esta dinámica para desarrollar en la escena educativa una práctica de dos flancos, centrada no solo en el desarrollo de alternativas autónomas, sino también en una relación de diálogo-confrontación-negociación con las instituciones **públicas**.

### ***La dialéctica de la trayectoria educativa personal***

La creciente posibilidad de discontinuar los caminos que se transitan a lo largo de la vida constituye un nuevo recurso estratégico para el aprendizaje. Mediante la reconstitución de las biografías educativas (Alheit\*, Pineau\*) se está comenzando a analizar desde otro ángulo la dialéctica de la educación. La reconstrucción de estas trayectorias de vida no lineales ni predecibles, que se ha vuelto posible en el nuevo espacio creado por la desincronización de los ciclos vitales en las sociedades post-industriales, no obstante el peso de las estructuras, revela dos dimensiones importantes para la Educación Permanente: una redefinición del carácter no neutral de la educación y el vínculo inesperado entre la subjetividad y el sistema político (Giddens, 1991).

Alheit\* establece una clara alternativa entre la orientación predominante en la Educación de Adultos, centrada en la terapia y en la adaptación, y por el otro lado las prácticas que permiten a los sujetos tomar posesión de su propia identidad y convertir las transiciones de la vida en momentos heurísticos de aprendizaje y autodeterminación: en resumen, la opción entre una educación que busca un retorno a la “normalidad” y una educación alternativa que brinda a los adultos oportunidades para explorar posibles trayectorias de vida, es decir, determinar y seguir sus propios caminos. Esta perspectiva se vincula al dilema planteado por Lengrand\* en un texto que él considera la mejor síntesis de sus pensamientos sobre la Educación Permanente: el dilema entre el hombre de la respuesta y el hombre de la pregunta.

El segundo beneficio de esta nueva tendencia en la investigación consiste en el hecho de que, lejos de ser asocial, se conecta con el reciente análisis de la transformación de

la realidad política en las sociedades de la modernidad tardía (Giddens, 1991, 1992). La nueva preocupación por el crecimiento personal y la búsqueda de la identidad propia indica cambios fundamentales: el surgimiento de la “vida privada” como cuestión política crucial y el surgimiento de la “política de vida”. Esta apropiación reflexiva del yo se vuelve más factible gracias a la creciente diversificación de los modelos de vida. A medida que es realizada por más individuos, revela posibilidades adicionales, plantea cuestiones inesperadas en la sociedad y profundiza la noción de democracia.

Los estilos divergentes de vida, lejos de indicar posibles patologías, abren espacios para la creatividad cultural y social, así como para demandas educativas alternativas. El carácter dialéctico de las biografías bien puede devenir en un recurso focal para el proceso de Educación Permanente, pero también en un indicador de la profundización de las metas democráticas en la modernidad tardía.

Lo que falta en estas biografías es la extensión del análisis a la trayectoria completa de la vida. La vida de aprendizaje significativo no comienza con la Educación de Adultos; ni siquiera comienza con la Educación Inicial formal o no formal. Los alumnos de las escuelas primarias ya vienen con experiencias individuales y sociales. Son **sujetos** con su drama existencial. Desafortunadamente, la Educación Inicial no se concibe de forma predominante como una experiencia de aprendizaje *hic et nunc* relevante para los intereses vivenciales de los educandos. Más bien se construye como una preparación para la educación pos-primaria, a la que, de todos modos, la mayoría de los estudiantes no tendrá acceso.

### III. La economía política de la Educación Permanente

La transformación de la demanda social y de las relaciones entre la Educación Inicial, la Educación de Adultos y los Aprendizajes Sociales modifica la economía política de la Educación Permanente y, en primer lugar, su economía propiamente dicha.

#### 3.1 La economía de la Educación Permanente

Sería presuntuoso de nuestra parte proponer una nueva economía de la Educación Permanente; lo que se presenta aquí son más bien indicios de nuevas tendencias. Estamos comenzando a ver una revisión de las perspectivas en lo que concierne a la Educación Permanente. El discurso del capital humano sobre el “rendimiento de la inversión”, que compara en el corto plazo los efectos sobre los ingresos en diferentes niveles de cualificación, ha tendido hasta ahora a subestimar las ventajas a largo plazo que brinda la inversión destinada al aumento de la competencia en todos los estratos de la fuerza de trabajo. También propende a ignorar los costos que implica no incrementar la “productividad de todos sus ciudadanos” (Reich, 1991), tanto en los países desarrollados (Benton y Noyelle, 1991) como en los países en desarrollo (véase Declaración de Jomtien: UNICEF, 1990), y a no extender la noción de beneficio a los ámbitos de la sociedad y la cultura.

De más está decir que la ganancia económica debe ser analizada con referencia al empleo y los salarios, pero no puede detenerse ahí. No es posible evaluar los beneficios de las inversiones educativas en las sociedades actuales sin incluir los costos de las mayores oportunidades. ¿Cuáles serían los costos de la reparación si no invertimos ahora en una educación básica prolongada de todos los ciudadanos y su crecimiento en su capacidad de poder, en áreas como la del medio ambiente? ¿Cómo podrán soportar

las sociedades, los crecientes costos de la medicina y la protección si no invierten a largo plazo en educación para la salud preventiva? ¿Qué precio económico deberemos pagar en el futuro si no invertimos, como diría Habermas, en el desarrollo de las habilidades de comunicación con el fin de asegurar los procesos de negociación para la resolución de problemas sociales?

En efecto, de acuerdo con el argumento central del Club de Roma (1979) en su célebre informe *No Limits to Learning* (“No hay límites para el aprendizaje”), solo la extensión de la educación en el tiempo y el espacio permitirá a las sociedades actuales resolver los problemas que enfrentan, especialmente en el contexto de la esfera limitada y decreciente de la intervención estatal.

A medida que se reconocen los efectos positivos que surte el incremento general de la Educación Inicial y la Educación de Adultos en la salud, la agricultura, el medio ambiente o la planificación familiar, los “gastos” educativos en áreas que no están vinculadas directamente al trabajo ya no tienden a percibirse como un lujo o a definirse como consumo no productivo. Tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, los costos prohibitivos de las políticas nacionales de salud, predominantemente curativas por falta de iniciativas vinculadas a las prácticas preventivas, comienzan a develar las consecuencias económicas que conlleva la falta de inversión en ese terreno. Lo mismo puede decirse sobre el reciente redescubrimiento de los beneficios a largo plazo que reporta el uso universal de la alfabetización, tanto en los países industrializados (Roche, 1987) como en los países en desarrollo (UNESCO, 1994).

De ahí que se reconozca cada vez más la rentabilidad tanto de la Educación Inicial como de la Educación de Adultos, si no la necesidad de invertir en ambas. Como ejemplo cabe señalar que la Educación Permanente ha pasado a ser una prioridad y un concepto central para la elaboración de políticas en el Libro Blanco de la Unión Europea (Comisión Europea, 1993).

En esta nueva economía de la Educación Permanente, la distinción entre educación vocacional y general va perdiendo validez, tanto desde el punto de vista de la demanda –ya se trate del empleador o de los educandos– como de los agentes educativos. Cada vez más firmas y agencias del mercado laboral, por ejemplo, invierten en programas de educación básica para empleados (Sterck, 1993) y requieren cualificaciones generales.

Afortunadamente, las motivaciones educacionales y los proyectos de aprendizaje son complejos: uno asiste a cursos de idioma por razones profesionales, pero también para tener acceso a otras culturas. Se percibe una creciente superposición en los contenidos. Entre la educación vocacional y la general se están produciendo transferencias recíprocas de aprendizaje y de competencias. Observamos un proceso acumulativo de aspiración y participación educativa. En el centro se ubica el sujeto educando que, si se le brinda la oportunidad, buscará obtener sinergia en su biografía educativa diversificada.

Más allá del análisis de costos y beneficios, también es preciso tener en cuenta que el ámbito educativo es uno de los nuevos sectores económicos en expansión en las sociedades post-industriales, relacionado con la creciente industria del conocimiento (Bell, 1976). Con referencia a los cambios sociales en el trabajo y el empleo que mencionamos más arriba, cabe incluso preguntarse si la producción de bienes y servicios culturales, en cuyo marco se sitúa la educación formal e informal, no constituye en realidad uno de esos sectores en expansión de las economías futuras que responderán a la demanda de calidad de vida mientras se reduce el consumo de energía per cápita, y que además crearán puestos de trabajo.

El reconocimiento de la dimensionalidad múltiple de los efectos causados por las mayores inversiones en educación tenderá a generar mayores ingresos provenientes de los distintos sectores interesados, o al menos a ofrecer un respaldo más sólido para realizar más inversiones públicas en el sector de la educación. La diversificación de los fondos educativos, particularmente en la Educación de Adultos, sin embargo, plantea el problema de la búsqueda de un cierto número de metas colectivas necesarias: accesibilidad, calidad, reconocimiento transferible y respaldo a las prioridades sociales coyunturales; lejos de desatender el rol del Estado, esta tendencia a la diversificación redefine su rol.

### 3.2 La Educación Permanente y la redefinición del rol del Estado

El rol del Estado cambia y se vuelve más diferenciado para cumplir con los requisitos y contextos específicos de la Educación Inicial y la Educación de Adultos, así como para tomar en cuenta el impacto de los Aprendizajes Sociales. Esta redefinición del rol del Estado en la educación, sin embargo, no depende solamente de la transformación de la educación, sino que también se vincula a la crisis actual del Estado propiamente dicho.

#### *El Estado, el mercado y la sociedad civil*

Desde las contribuciones de Suecia hasta las del Magreb y el África subsahariana, desde las de Argentina hasta las de Polonia, en esta edición especial se reconoce que el rol del Estado en la educación está atravesando una crisis. Esta crisis suele vincularse a las corrientes derechistas de la década de 1980, que insistían, entre otras cosas, en los riesgos que acarrea el desplazamiento de las responsabilidades individuales. Pero la crisis también deriva del hecho de que los estados nacionales han sido puestos en jaque tanto por autoridades infranacionales en ascenso como por la aparición y el fortalecimiento de organizaciones supranacionales, ya sean intergubernamentales, como el Banco Mundial y la Unión Europea, o privadas, como las corporaciones multinacionales. Esta crisis también es estimulada por movimientos sociales (Wignaraja, 1993; Touraine, 1985; Mellucci, 1985) que han denunciado la ineficacia de las respuestas exclusivamente estatales, pero al mismo tiempo han rechazado el proyecto derechista de reestructurar el Estado, ya que ello conduce a una erosión de los derechos sociales (Roche, 1992).

Más allá de la escena educativa y más allá de la encrucijada entre propiedad estatal y privatización, es posible hacer una serie de observaciones en lo que concierne a la desestructuración y recomposición del rol del Estado en relación con la Educación Permanente.

- » En primer lugar, el desarrollo de una economía política de Educación Permanente hoy depende del respaldo estatal casi por completo en el caso de la Educación Inicial, y parcialmente en el caso de la Educación de Adultos y en lo que concierne al desarrollo de los Aprendizajes Sociales. En consecuencia, la extensión y el mantenimiento del derecho a aprender involucran la intervención estatal, pero comprenden muchas más fuentes.
- » En segundo lugar, la oferta general de educación no puede basarse solamente en la operación de un mercado educativo, a causa de las disfunciones y desigualdades que esto produce (Rubenson\*), así como de los costos económicos y sociales que ello implica.
- » En tercer lugar, el reconocimiento de los derechos sociales, incluido el derecho a aprender, lejos de constituir un obstáculo al desarrollo, resulta ser un instrumento de desarrollo, puesto que asegura el mantenimiento de la inversión a largo plazo en el desarrollo de recursos humanos a pesar de las fluctuaciones coyunturales.

- » En cuarto lugar, estos derechos sociales implican a su vez asumir responsabilidades, es decir, requieren una contribución de los ciudadanos y de la sociedad civil al desarrollo de la calidad de vida.
- » En quinto lugar, la democratización social de la educación ya no puede concretarse solo a través de la escolarización, del mismo modo en que la democratización política de las escuelas no puede reducirse a una cuestión de representación.

Las acciones con miras a promover la expresión de las demandas sociales, a revelar en público las inequidades de las respuestas, a dinamizar Aprendizajes Sociales y democratizar las industrias culturales, a evitar que el mercado sea el único factor que define las demandas y las respuestas, no se originan solo en organismos públicos sino también en actores sociales que, a fuerza de resistencia y negociación o mediante el establecimiento de alternativas autónomas, tienden a civilizar tanto el mercado en todos los niveles como los efectos del *laisser-faire*.

### ***La recomposición del rol del Estado***

En esta nueva economía política de la educación, el rol del Estado ya no será el institucionalizado en fases previas de la historia de la educación, tiempos en los que la educación se equiparaba a la Educación Inicial. También excede por mucho la diversificación morfológica.

En primer lugar, el rol de los ministerios directamente responsables por la educación ha cambiado, al centrar la Educación Inicial en su función de educación básica. El objetivo consiste ahora en garantizar una Educación Inicial prolongada –el mejor comienzo posible para poner en marcha un proceso continuo y más autónomo a lo largo de la vida– implementando medidas para evitar el analfabetismo funcional y asegurando programas de educación básica no formal para jóvenes que están fuera de la escuela.

Lo que impacta de entrada en la Educación de Adultos es el cambio en la actividad gubernamental, que ahora se ha extendido mucho más allá del área tradicional de intervención propia de los ministerios de educación. Ya hemos observado que en los diferentes sectores de las actividades gubernamentales se recurre de forma creciente y difusa a la Educación de Adultos, con ejemplos de China, Japón y España. En efecto, en casi todas las regiones se desarrollan patrones de una Educación de Adultos orientada al sostén de la agenda social y económica, por fuera de los escenarios educativos institucionales convencionales, especialmente en los sectores de la salud, la agricultura y la economía urbana. Estos patrones de tales recursos son heterogéneos, al igual que la terminología utilizada. El entorno político y legislativo de la Educación de Adultos y la educación básica no formal atraviesa sin duda una importante transformación.

Otro cambio significativo es la transición desde las políticas centradas exclusivamente en el suministro de respuestas educativas hacia las políticas que también toman en cuenta la articulación y el estímulo de la demanda social, comprendiéndola y haciéndola comprensible, facilitando su expresión y evaluando las brechas entre las demandas sociales y las respuestas establecidas. Algunos países industrializados, como Canadá, Gran Bretaña (Sargent, 1993) o Japón (Okamoto, 1994), así como algunos países en desarrollo (Carrón y Carr-Hill, 1991), han realizado censos domiciliarios a fin de establecer y monitorear quién participa en qué tipo de actividad educativa y en qué escenarios institucionales lo hacen.

Entre estas nuevas políticas centradas en la demanda se cuenta: el retorno a las campañas intensivas de información con el fin de alcanzar y movilizar a los potenciales educandos, el establecimiento de servicios informativos para adultos, la creación de comisiones para analizar las necesidades y las aspiraciones de los educandos, la realización de sondeos de participación con el objeto de llegar a grupos específicos y la

creación de centros locales de asesoría que permiten a los adultos formular sus propios proyectos educativos. En algunos países, como Japón, estas funciones se reúnen bajo el paraguas de una nueva institución: los consejos de Educación Permanente establecidos en el nivel nacional, el regional y el local.

Una de las facetas importantes de estas nuevas políticas centradas en la demanda es el establecimiento de incentivos económicos, en forma de licencia educacional paga, programas de horario compartido, subsidios a poblados que participan en programas de educación básica, servicio de guarderías, etc. Este apoyo económico a la participación demuestra ser de importancia crucial para corregir el perfil actual de los participantes en la Educación de Adultos, tanto en servicios públicos como empresariales (Rubenson\*). Una política de la demanda implica también un componente legislativo con el fin de legitimar el derecho de los adultos a aprender y las correspondientes obligaciones. Sin embargo, hay muy pocos países que cuentan con una legislación de este tipo.

También hay políticas concernientes a los Aprendizajes Sociales: desde el apoyo a periódicos rurales o murales hasta el desarrollo de programas de extensión en bibliotecas públicas; desde una política que incrementa la accesibilidad y la pluralidad de los medios impresos y electrónicos hasta un nuevo enfoque del impacto difuso de los entornos culturales en las escuelas, en las comunidades locales, en las familias y en los lugares de trabajo.

Las políticas educativas centradas en la Educación Permanente tienden a trascender las ofertas de Educación de Adultos y de Aprendizajes Sociales, en tanto se resisten a dejar la expresión de las demandas educativas, el suministro de respuestas y la evolución de los Aprendizajes Sociales, librados a un sistema de *laissez faire*. Todos estos elementos efectivamente interactúan y es posible desencadenar la sinergia entre ellos.

En la Educación de Adultos observamos por un lado, una oferta pública continua pero reorientada y por el otro, un desarrollo de nuevas funciones transversales. La oferta pública directa de Educación de Adultos se mantiene o se desarrolla con miras a corregir la desigualdad en la provisión, ya sea desde una perspectiva geográfica y social o en torno a las áreas de contenido. Esto se evidencia claramente en el análisis de Rubenson\* sobre la escena sueca o en el de Huidobro\* sobre Chile. También hay una progresión de la oferta pública en la apertura de los sistemas educativos públicos formales a estudiantes “maduros”, ampliando las oportunidades de acceso a la educación superior (Duke y Merrill, 1993) mediante la extensión de los horarios regulares, la admisión de alumnos de medio turno y la implementación de servicios de apoyo especial con ese fin (Knox, 1992).

Pero el cambio más significativo en lo concerniente al rol del Estado, del lado de la respuesta, es el veloz surgimiento de funciones transversales para monitorear la desagregación de actividades de la actual reorganización y extensión de la Educación de Adultos, así como facilitar puentes entre ofertas mediante la implementación de centros y servicios de acreditación para el reconocimiento del aprendizaje vivencial y otros aprendizajes no formales. Se crean instancias, como en Cataluña y en Japón, con el fin de reunir a los diferentes proveedores y promover la coordinación horizontal. También observamos, en el Reino Unido por ejemplo, la creación de consejos de agentes regionales para coordinar la “Capacitación dentro de la Industria” (Training within Industry), o en Escandinavia y Quebec la adopción de una política específica de becas para la Educación de Adultos autónoma en asociaciones voluntarias. También está creciendo la necesidad de establecer equipos móviles con especial experticia andragógica para colaborar con otros ministerios en la concepción e implementación de sus componentes de educación para adultos, desarrollar estrategias de evaluación adaptadas a la Educación No Formal y la Educación de Adultos, y que ayuden a los

educandos a lograr que las oportunidades de aprendizaje respondan más a sus necesidades. Lejos de la estrategia de planificación lineal utilizada en la Educación Inicial, en la Educación de Adultos está emergiendo un nuevo rol catalizador del Estado con el fin de desencadenar una sinergia entre las diversas intervenciones educativas.

Desde el punto de vista del sujeto, del educando, el desarrollo de esta función transversal en las secretarías y los ministerios públicos para la Educación de Adultos adquirirá importancia crucial. La desagregación de las oportunidades y los lugares para el aprendizaje representa un desafío importante para los individuos que aspiran a encontrar una coherencia transitoria a lo largo de todo el camino. Los numerosos eventos educativos desarrollados por diversos agentes de la educación sin referencia recíproca son experimentados o “padecidos” por un sujeto que luego se ve obligado a establecer conexiones entre los diversos eventos educativos y apropiárselos para incorporarlos a su biografía educativa. La diversidad de la economía general de la Educación de Adultos es un desafío contrapuesto a la unidad del educando, con su búsqueda de autonomía, identidad y productividad en el sentido más amplio.

## Conclusión

La transformación de la educación es un proceso complejo y conflictivo. Y a fin de reconocer y entender mejor las transiciones que tienen lugar en la actualidad, hacia patrones de Educación Permanente, ya hemos identificado doce puntos de referencia:

- » En primer lugar, observar de qué modo se exponen y abordan las crisis y las desigualdades propias de la Educación Inicial en cada sociedad, y particularmente en los países en desarrollo, puesto que es una pista de despegue hacia un avance educativo sostenible en los subsiguientes ciclos vitales.
- » En segundo lugar, determinar si la creatividad –tanto cognitiva como afectiva, tanto individual como colectiva– se toma en cuenta en los debates nacionales sobre la calidad de la educación y pone en cuestionamiento su definición prevaleciente.
- » En tercer lugar, evaluar de qué modo las demandas sociales “menos visibles” pero crecientes de Educación de Adultos están siendo monitoreadas y articuladas por los diferentes grupos sociales e instituciones, y en particular las demandas de educación básica entre la población adulta de los países en desarrollo.
- » En cuarto lugar, detectar el impacto crucial que ejercen los diversos Aprendizajes Sociales en la Educación Inicial y en la Educación de Adultos mediante la creación de ventajas o limitaciones, mediante el estímulo o el desaliento de la curiosidad y la participación.
- » En quinto lugar, atender al surgimiento de alternativas educacionales e iniciativas antagónicas y diferentes, dentro del marco de la Educación Inicial y la Educación de Adultos o aparte de ambas.
- » En sexto lugar, observar de qué modo se aborda y negocia en cada sociedad el problema causado por la cantidad decreciente de empleos remunerados, que siguen constituyendo un importante camino hacia la Educación de Adultos.
- » En séptimo lugar, rastrear las orientaciones adoptadas en lo concerniente a los usos de los nuevos espacios sociales creados por el incremento desperejo del tiempo de no trabajo; y evaluar si la noción de productividad está comenzando a desligarse del trabajo remunerado.
- » En octavo lugar, observar de qué modo los pueblos experimentan y las instituciones “manejan” las dos transiciones cruciales de la vida: el paso de la Educación Inicial a la vida activa y el paso del trabajo remunerado a la jubilación.

- » En noveno lugar, evaluar si se cuestiona el discurso clásico concerniente a los beneficios que han de esperarse de las inversiones en educación, así como la división entre la educación general y la vocacional.
- » En décimo lugar, detectar las recomposiciones del rol del Estado en contraposición a la sociedad civil y el mercado, en su abordaje de la Educación Inicial, la Educación de Adultos y los Aprendizajes Sociales, así como las modalidades alternativas de atención a objetivos sociales como la igualdad o la sustentabilidad.
- » En undécimo lugar, atender a la participación de los diferentes grupos sociales en los debates y las negociaciones sociales concernientes a la Educación Inicial y a la Educación de Adultos, así como a la democratización de los medios y de las otras industrias e instituciones culturales.
- » Y por último, la interacción concreta y diferenciada entre estas once diferentes cuestiones en los diversos países y regiones.

En esta edición especial de IRE nos hemos abstenido de identificar la Educación Permanente con un programa universal o una norma general. Lejos de ello, hemos procurado comprender los procesos empíricos y transicionales que tienen lugar en los diversos escenarios educativos nacionales. Si bien hay universalidad en el derecho a aprender más allá de las fronteras institucionales o etarias, también hay una gran discontinuidad en los contextos, en los proyectos, en la economía política de la Educación Inicial y de la Educación de Adultos, en los Aprendizajes Sociales difusos. En consecuencia, puede decirse que existe una pluralidad de educaciones permanentes.

Las sociedades del aprendizaje están emergiendo, pero de maneras muy diferentes e irregulares y con orientaciones diversas. Este artículo es un intento, con suerte provechoso, de reconstruir las transiciones confusas en el ámbito educativo con el fin de echar luz sobre las dinámicas subyacentes e internas de la educación en todas partes. No cabe duda de que es demasiado temprano para emprender una síntesis de las diferentes educaciones permanentes que están apareciendo. No obstante, ya estamos en condiciones de saber hacia dónde mirar a fin de ver si y cómo se confrontan e influyen las tendencias presentes.

Esta edición especial de IRE es de transición. Y en un sentido siempre lo será, ya que así es la dialéctica de las educaciones permanentes.

## ☐ Listado de artículos publicados en la edición especial de *IRE - Internacional Review of Education*

---

- » The Politics of Adjustment and Lifelong Education: The Case of Argentina / María Teresa Sirvent
- » Positive Discrimination in Education: Its Justification and a Chilean Example / Juan Eduardo Garcia-Huidobro .
- » Formation des enseignants dans une perspective d'éducation permanente au Bénin / Sébastien Agboton et Yaya Mede Moussa
- » Quelques facteurs sociaux agissant sur la formation permanente et l'éducation informelle en Algérie / Mustapha Haddab
- » Recurrent Education Policy in Sweden: A Moving Target / Kjell Rubenson
- » Le conte africain: l'univers de l'oralité dans le système de l'enseignement / Paola Belpassi
- » Lifelong Education in China: New Policies and Activities / XieGuo-Dong
- » The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education / Peter Alheit
- » Histoires de vie et formation de nouveaux savoirs vitaux / Gastón Pineau
- » Educational Challenges to Poland at the Time of Transition / Wladyslaw Adamski
- » L'école de la vie / SalfyN'Dongo
- » Alphabétisation conscientisante comme base d'une éducation permanente / Nicéphore Ndimurukundo
- » Patterns of Lifelong Education in Japan / Yasushi Maehira
- » L'homme de la réponse et l'homme de la question / Paul Lengrand
- » L'éducation permanente: principe révolutionnaire et pratiques conservatrices / Ettore Gelpi
- » Lifelong Learners in the Literature: A Bibliographical Survey / Ursula Giere

### Referencias

- » Abrahamsson, K. 1990. *The Expanding Learning Enterprise in Sweden*. París: OCDE-CERI.
- » Amin, S. 1993. Social Movements at the Periphery. En: P. Wignaraja, (ed.), *New Social Movements in the South* (76-100). Londres: Zed Books.
- » APPEAL. 1991. *Functional Literacy and Civic Education among Rural Women*. Bangkok: UNESCO.
- » Ardoino, J. and Lourau, R. 1994. *Les pédagogies institutionnelles*. París: PUF.
- » Atchoarena, D. (ed.), 1992. *Lifelong Education in Selected Industrialized Countries*. París: UNESCO-HEP.
- » Ayuste, A. and Flecha, R. 1993. *Comunicary Transformar*. Barcelona: Universidad

(manuscrito).

- » Bélanger, P. 1991. *L'éducation des adultes dans les pays industrialisés*. Perspectives 21(4): pp. 544-556.
- » Bélanger, P. 1992. *L'éducation des adultes et le vieillissement des populations: tendances et enjeux*. Revue Internationale de Pédagogie 38(4): pp. 343-362.
- » Bell, D. 1976. *The coming of the Post-Industrial Society*. Hannondsworth: Peregrine.
- » Bengtsson, J. and Wurzburg, G. 1992. *Effectiveness research: merely interesting, or actually relevant?* International Journal of Educational Research 17(6): pp. 527-537.
- » Benton, L. and Noyelle, T. 1991. *Adult Literacy and Economic Performance in Industrialized countries*. París: OCDE.
- » Bourdieu, P. 1970. *La Reproduction*. París: Aux Editions de Minuit.
- » Braverman, H. 1974. *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of the Work in the 20th Century*. Nueva York: Monthly Review Press.
- » Carron, G. and Carr-Hill, R.A. 1991. *Non formal Education: Information and Planning Issues*. Research Report 90. París: HEP.
- » Club de Roma. W79. *Afeliimits to Learning*. Informe. Londres: Pergamon Press.
- » Coombs, P.H. 1985. *Suggestions for a realistic adult education policy*. Prospects 15(1): pp. 27-41.
- » Courtney, S. 1992. *Why Adults Learn*. Londres: Routledge.
- » Cropley, A.J. y Dave, R. 1978. *Lifelong Education and the Training of Teachers*. Londres: Serie UTE, Pergamon Press.
- » Cuvilier, R. 1984. *The Reduction of Working Time*. Ginebra: OIT.



# La construcción colectiva de la noción de derecho en la lucha por el territorio\*

## Consideraciones sobre la experiencia del MoCaSE VC

 Norma Michi

### Resumen

En este trabajo se aborda el proceso de acción colectiva de resistencia en el territorio que llevan adelante los campesinos organizados en el Movimiento Campesino de Santiago Estero integrado a la Vía Campesina y su vinculación a la construcción de la noción de derecho en los actores. El propósito fundamental es analizar el papel que ocupa la experiencia de lucha, con sus dimensiones material y simbólica, en esa construcción. Se basa en el trabajo de investigación que se viene desarrollando sobre los procesos pedagógicos dentro de ese movimiento. Recorre la situación de tenencia de la tierra en esa provincia y la disputa por el territorio en el que se enfrentan los agentes de los agronegocios con los campesinos. Para ello se apoya en algunos de los aportes conceptuales del materialismo cultural y de la pedagogía de la liberación. Se intenta así realizar una contribución a los estudios sobre los sentidos de las luchas populares y su vinculación con los procesos de conformación de la “conciencia” en las clases subalternas, uno de los temas centrales de la tradición de Educación Popular de Adultos.

### Palabras clave

educación de adultos  
lucha  
conciencia  
derecho  
campesinos

### Abstract

**The collective construction of the notion of right in the struggle for the territory. Considerations about the MoCaSE VC experience.** In this work, it is depicted the collective action process of resistance in their territory that is carried out by the peasants organized in the Movimiento Campesino de Santiago del Estero associated to Vía Campesina. Also, it is taken into account the construction of the notion of right in their minds. The main purpose is to analyze the role that occupies the struggle experience in this construction, with its material and symbolic dimensions. It is based on the research work that is being developed about the pedagogical processes inside this movement, ranging over the situation of the ownership of the land in this province and the struggle for the territory against the monopoly of the soy business. Concepts of Cultural Materialism and Liberation Pedagogy are used. In this way, a

### Key words

adult education  
struggle  
conscious  
right  
peasants

\* El presente artículo es una reformulación de la ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales en Argentina, 30 y 31 de Marzo de 2009 y se basó en el trabajo de investigación que concluyó en la Tesis de Doctorado aprobada en 2008 realizada con la dirección de José Tamarit y publicada en 2010 como “Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC”, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.

contribution to the studies of popular struggle senses and their links to the conscious formation in subordinate classes, one of the main subjects in the tradition of Popular Education for adults, is made.

## Introducción

Nos proponemos en este trabajo poner en conocimiento y debate una parte los resultados de la investigación que estamos llevando adelante<sup>1</sup> sobre los procesos de formación de los sujetos en el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina, en especial los que se desarrollan dentro de las acciones de resistencia en el territorio. Esta investigación es parte de la tarea del equipo docente al que pertenezco, la que se completa con actividades de extensión de docencia universitarias.

Como equipo, nos enmarcamos en una larga trayectoria dentro del campo de la educación de adultos que la enlaza con todos los espacios en los que los sujetos, en especial de las clases populares (Rodríguez, 1992, 1996; Brusilovsky, 2006) desarrollan sus vidas y sus procesos educativos, los que no se limitan, sin duda, a los escolares. Nos reconocemos también en la tradición de la Educación Popular nacida en América Latina que decidió comprometerse con proyecto político de las organizaciones sociales.

El enfoque adoptado para el abordaje de este objeto de estudio tiene dos fuertes marcas: la perspectiva pedagógica en el campo mencionado de la Educación Popular de Adultos y la opción teórico-metodológica por el Materialismo Cultural y el llamado Pensamiento Latinoamericano. La primera marca nos orienta a tomar como eje de indagación la relación mutuamente influyente entre la construcción de los movimientos -y dentro de ella la producción y reproducción de su cultura- y los procesos de construcción de subjetividad. La segunda, a enfatizar la imbricación entre las prácticas y las significaciones puestas en juego en las diversas dimensiones de la experiencia del movimiento y de los sujetos que en ella se inscriben (Michi et al, 2012).

En nuestra investigación nos centramos en un tipo particular de movimientos sociales, los que identificamos como populares, en tanto luchan contra formas de opresión, de explotación (Vilas, 1998) y de desposesión (Harvey, 2004), con fuerte protagonismo de sujetos pertenecientes a las clases subalternas. Dentro de este grupo nos ocupamos de movimientos que se caracterizan por estar territorializados (Fernandes, 2005). Es decir, que no pretendemos abarcar a la amplia gama de los denominados movimientos sociales.

En este artículo nos detendremos en una de las experiencias fundantes de la subjetividad de los campesinos que integran el MoCaSE VC: la lucha defensiva en el territorio. En él procuramos ahondar en esas relaciones entre las prácticas y los sentidos que enunciarnos y, especialmente, en la producción de conciencia e identidad que se generan en los sujetos, individuales y colectivos, en esos momentos de una lucha, que consideramos como parte de la lucha de clases. Se trata de momentos en los que se manifiesta simultáneamente la construcción, consolidación y transmisión de la cultura del movimiento. Estamos hablando, entonces, de los procesos de recuperación, producción, circulación y apropiación de conocimientos dentro del movimiento. Estos espacios-momentos de lucha son parte de lo que este colectivo entiende por “formación” y que, como tales, son un objeto privilegiado de su intención y de su reflexión pedagógica. En suma, trataremos de compartir el análisis que realizamos sobre una de los modos o formas de educación dentro del MoCaSE VC que puede encuadrarse en diversas denominaciones: educación informal, accional o praxica.

1. El trabajo de tesis de doctorado continúa con el proyecto “Prácticas pedagógicas en organizaciones populares. Estudio sobre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero- Vía Campesina”, del equipo de investigación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. El presente artículo es una reescritura de un fragmento de la tesis de doctorado publicada como *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina*. Editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2010

## La problemática de la tierra

En Santiago del Estero, según el Censo Nacional Agropecuario de 2002, hay 14.200 explotaciones agropecuarias campesinas, las que representan el 67% del total de las explotaciones agropecuarias de esa provincia (Paz 2006, citado por de Dios, 2006). Estas unidades productivas familiares combinan la producción para el autoabastecimiento, con la venta de excedentes (forestal, agrícola o ganadero y en mucha menor medida artesanías) al mercado y, en muchos casos, también con trabajo extrapredial temporario en diversas tareas rurales o urbanas. (Durand 2006)<sup>2</sup>.

Un problema significativo en la provincia es la tenencia precaria de la tierra. A partir de los datos de ese Censo Agropecuario, se ha estimado que el 55,6 de las explotaciones agropecuarias están en esta situación (Barbetta, 2006). La mayor parte de estas posesiones pueden encuadrarse en el artículo 4015 del Código Civil Argentino (que veremos más adelante). En él se reconoce el derecho a la propiedad a los poseedores de más de veinte años, cuando ha sido en forma continua y con ánimo de ser dueños<sup>3</sup>. Para lograr la titularidad de la propiedad inmueble, se requieren trámites judiciales costosos que no han sido accesibles a los campesinos. Entonces, si bien el derecho posesorio existe, la mayor parte de los campesinos continúa con una tenencia precaria de la tierra.

Con el cierre de las empresas forestales en la década del 60 se inicia un ciclo de desalojos de campesinos. Una primera etapa fue caracterizada como de “exclusión silenciosa”<sup>4</sup>, en la que los campesinos no reivindicaban la propiedad de la tierra y los empresarios adoptaron varias modalidades para ocupar los predios que ellos poseían legítimamente: esgrimir la propiedad de la tierra para producir el desalojo por la vía judicial, de palabra o por la fuerza; instauración de un administrador del predio para controlar la producción campesina; procurar un “arreglo” con los poseedores por una parcela pequeña dentro del lote (De Dios, 1993 citado por Barbetta, 2005). Según Barbetta, en estos casos se lograba la legitimación de la propiedad de los empresarios a partir del desconocimiento de los derechos posesorios de los campesinos y se establecían relaciones jurídicas “armónicas” entre actores con intereses diferentes (en la segunda y tercera modalidad además se establecían relaciones de dádiva de los empresarios hacia los campesinos). El destino de estas familias fue la migración de todos o varios de sus miembros hacia las ciudades, o la sobrevivencia en el lugar con un empobrecimiento marcado. La acción colectiva de resistencia fue, en este período, excepcional<sup>5</sup>.

La “expansión de la frontera agropecuaria”, sobre la provincia de Santiago del Estero y también sobre otras, fue tomando una aceleración sostenida desde las últimas décadas. Se trata del avance de producciones pampeanas sobre tierras que si bien son poco aptas para ese tipo de agricultura, pasaron a ser atractivas por su bajo precio (lo que incluye adquisiciones ilegales posibilitadas por diferentes actores del Estado provincial). Desde los '90, el avance sobre las tierras está directamente asociado al incremento en la producción de soja, motivada fundamentalmente por el aumento de los precios internacionales. Esta producción está basada en nuevas tecnologías agrícolas (siembra directa de semillas transgénicas y doble cultivo soja/trigo) que requiere de muy grandes extensiones de tierra y muy poca fuerza de trabajo (De Dios, 2006).

### *La lucha de resistencia de los campesinos del MoCaSE VC*

En el marco de una provincia con mayoría de su población campesina, en una situación de dependencia productiva y de pobreza, con mínima experiencia de organización (gremial y cooperativa), acosada por el avance de las empresas agropecuarias y con el juarismo<sup>6</sup> en el gobierno, se fueron conformando, desde la década del '80, las organizaciones que constituirían, en agosto de 1990, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero.

2. Según esta autora muchas de estas familias completan sus ingresos con jubilaciones o pensiones y en algunos casos con subsidios (directos o indirectos) de planes sociales.

3. En estos momentos el MOCASE VC está reivindicando la propiedad colectiva del territorio, tema significativo que no podemos desarrollar en este trabajo.

4. categoría que varios autores (Barbetta, de Dios y el mismo MOCASE VC) toman de Alfaro y que esta autora utilizó para denominar el proceso de ocupación de la tierra por parte de empresas sin reivindicación de la propiedad por parte de los campesinos

5. Veamos algunas de esas excepciones: Dargoltz (citado por Durand, 2006 a) registró la experiencia de Suncho Pozo en los años '60; otra en Pinto en el '73, según relatan campesinos integrados hoy al MOCASE VC y ya en la década del '80, en la zona de Los Jurés, hubo un intento de desalojo de varias familias campesinas que afectaría a un total de aproximadamente 400 a partir del que se generó una de las organizaciones de base que constituiría unos años después el MOCASE (Durand 2006 y entrevista a miembros del MOCASE VC).

6. La provincia de Santiago del Estero fue gobernada desde la mitad del siglo XX, en 4 oportunidades, por Carlos Juárez. El “juarismo” constituyó un sistema que combinaba el clientelismo político y la corrupción en la administración, con un aparato represivo y de inteligencia contra sus opositores, entre ellos las organizaciones campesinas.

La lucha por la tenencia de la tierra, hoy planteada en términos de territorio (Michi, 2010), sigue tendiendo para el MoCaSE VC dos grandes líneas de acción: la acción directa de resistencia en el espacio territorial y el reclamo ante los tres poderes del Estado.

El colectivo que se identifica como de campesinos toma, en la confrontación en el territorio, la forma de acción directa de resistencia. Si bien puede aparentar un conflicto local, y aún privado, en el que se oponen intereses y valores, es una de las formas de la disputa sobre puntos nodales del capitalismo, la propiedad y el uso de la tierra, pero también sobre un modelo de desarrollo (MoCaSE VC, 2004).

7. Los campesinos describen una serie de formas en que diversos particulares logran la titularidad del dominio sobre tierras: modificación de planos catastrales, compras a precio vil al estado provincial, falsificación de escrituras. La mayor parte de ellas sobre tierras habitadas por campesinos que tienen derechos posesorios. A estos negocios se suman otros como, durante la Dictadura Militar, la sobre valuación de los campos para obtener prestamos hipotecarios que no se pagaron.

8. Los miembros del MOCASE VC se refieren quienes ingresan a las tierras que poseen los campesinos con la intención de apropiarse de ella como "terratenientes" o "empresarios". Nosotros utilizaremos estas categorías de los actores.

9. Nos aproximaremos a la dimensión de la lucha por y en el territorio a partir de las entrevistas con campesinos. Ya desde los primeros contactos con ellos, sobre todo si éstos se realizan en el territorio local, se hace evidente el peso que tiene la participación en conflictos de tierra, a veces sin mediar preguntas al respecto. Es significativa la forma de estos relatos que difieren marcadamente de los relativos a la vida cotidiana. Se trata de testimonios con una estructura narrativa épica, que suelen respetar prolijamente la cronología y que, en muchos casos, evidencian las huellas de haberlo relatado varias veces con anterioridad. Estos relatos, en general, actualizan también las emociones que acompañaron a los hechos relatados: el entusiasmo, el enojo, el orgullo, la confianza en los compañeros, la alegría por las victorias y, sobre todo, la satisfacción por la participación en un colectivo que se muestra eficaz en la lucha.

El intento de ocupación efectiva por los supuestos propietarios de la tierra<sup>7</sup>, suele iniciarse con la colocación de alambrados para impedir el acceso de los campesinos a caminos y campos o con tareas de despeje de la zona para que puedan ingresar las topadoras que realizarán un vertiginoso desmonte. También, para producir sus propias marcas de posesión y destruir las de los campesinos, lo que les facilita los trámites judiciales para el desalojo (Art 182 bis, del Código Procesal Penal que veremos más adelante). Santiago del Estero tiene una población rural dispersa muy numerosa y que, por las características de sus condiciones de producción agropecuaria, tiene en el monte sus recursos fundamentales. En el monte pastorean sus animales, hay pozos de agua para que beban, se cultiva en cercos, se cazan animales y se recogen frutos, hierbas y miel para la autosubsistencia. El "volteo" de plantas grandes, que realizan los "empresarios"<sup>8</sup>, se acompaña de la quema de la vegetación baja y de los árboles cortados, proceso que provoca también la muerte de los animales (autóctonos y ganado) encerrados en el predio. En muchos casos, el despeje del monte para la producción agropecuaria incluye la destrucción de las viviendas de los pobladores. Cada vez más los empresarios cuentan también con personal armado que garantiza el ingreso y permanencia en el campo y le restan relevancia a los trámites judiciales (MoCaSE VC, 2004).

Ante los primeros indicios de entrada de extraños a los campos cercanos, los campesinos se ponen en alerta. Este es uno de los momentos en que los pobladores no organizados, suelen ponerse en contacto con miembros del MoCaSE VC. Se inicia el proceso de enfrentamiento territorial localizado, que muestra grandes similitudes en las zonas en que actúa este movimiento<sup>9</sup>.

Los campesinos saben que el trabajo de las topadoras es muy destructivo en poco tiempo, en unos días el monte está "volteado" y queda sin ninguna forma de vida. Es preciso que la acción de los vecinos sea muy rápida para resistir en forma física; iniciar las denuncias ante la policía y en la justicia; buscar apoyos externos. Entre los vecinos están los que de alguna forma colaboran con el terrateniente proveyéndole servicios o fuerza de trabajo, los que están dispuestos a negociar por una parcela o por dinero, los que están paralizados por el miedo, los que entienden que hay que resistir. Así cuenta Cristina este proceso cuando todavía no formaban parte del MoCaSE:

... la primera vez ha sido aquí en lote 24, que han venido con topadoras a voltear el monte. Esa fue la primera vez que nos hemos puesto a organizarse, a salir a hablar con la gente, a decir que venían estos tipos con las topadoras para entrar a tal lugar, para entrar a un campo (...)aquí nos conocíamos así del saludo y nada más, una charla. (Cristina 2006)

Para lograr la mayor fuerza es imprescindible convencer a los vecinos de la necesidad de la lucha y de no firmar ningún papel. En forma individual o en reuniones hay que informar, argumentar y animar a los indecisos. Las relaciones de vecindad y de parentesco facilitan la tarea.

La decisión de resistir requiere de presencia física de la mayor cantidad posible de personas decididas a interponer sus cuerpos ante las máquinas. Requiere, además, de convicción para sostener un discurso del derecho posesorio sobre la tierra. Y, también, de alguna planificación inicial basada fundamentalmente en el conocimiento del monte, en las experiencias anteriores de resistencia (del mismo grupo o de otro) y en la información sobre el comportamiento del adversario.

Frecuentemente, quienes participan de estas acciones, incluso como responsables del despeje, no son los supuestos titulares del dominio. En los últimos años se hacen cargo de estas tareas algunos contratistas (de Dios, 2006). Participan también trabajadores, a veces de la misma zona, que manejan las máquinas o las camionetas y otros que hacen tareas con herramientas de mano. Además, cuentan con la protección de algún grupo de seguridad privado o por policía pagada especialmente. No es infrecuente que intervengan de diverso modo el personal de la comisaría de la zona, como protección para la entrada de los empresarios o trabajadores, tomando sus denuncias, rechazando las de los campesinos, amedrentando con su presencia en la zona, deteniendo a los que resisten.

Instalado el conflicto sobre el territorio, suelen aparecer otros actores tales como funcionarios o “políticos” que aconsejan a los campesinos que “arreglen”, Jueces de Paz que actúan favoreciendo a los empresarios, Jueces que dictan órdenes de detención, desalojo o que dicen promover alguna negociación.

No es infrecuente que los mismos empresarios o algún representante de la empresa busque convencer a los campesinos de la conveniencia de su proyecto, prometiendo puestos de trabajo, algunos servicios o intentando negociar el traslado hacia una parcela menor. Los empresarios tienen información de que la resistencia campesina se basa en el colectivo, por lo que buscan adhesiones en forma individual

En esta confrontación, los campesinos identifican claramente al oponente como “terreteniente” o “empresario” y, también, a las fuerzas que habitualmente los defienden: el sistema judicial y la policía provinciales. El Estado de clase actúa en este caso sin máscaras, como una expresión de “fascismo para-estatal territorial” (de Sousa, 2005).

La confrontación suele ser larga, puede llevar varios meses en los que las posiciones de ambas partes quedan estables. En muchos casos, los campesinos instalan carpas para delimitar el territorio que defienden e impedir que el desmonte y el alambrado avancen. La carpa de resistencia es ya parte del repertorio del MoCaSE VC y de los campesinos, tiene un valor simbólico a la vez que es una herramienta muy eficaz para la resistencia. La primera de ellas, llamada la “carpa negra de La Simona”, se instaló en el conflicto de 1998 y a ella le sucedieron muchas, y de diversos colores, en la que en grupos van montando guardia permanente y convocan a otros compañeros si es necesario. La carpa también es un lugar de encuentro, de reuniones de la organización local, zonal o provincial, de actividades de formación. Es el momento en que otras comunidades u otras centrales hacen el “aguante” (Durand, 2006 a). Se crean ahí espacios- momentos en los que la reflexión sobre lo realizado y la planificación de próximas acciones son instancias significativas del proceso de formación en la lucha.

### ***La recuperación del territorio***

La resistencia puede fracasar, porque la fuerza no fue suficiente, porque no logró hacerse en el tiempo preciso, porque los campesinos cometieron el error de recibir “papeles” o de firmar la aceptación del desalojo. Para los campesinos organizados en el MoCaSE VC no significa que se haya perdido todo. Son muchos los casos en los que un campo ocupado por empresarios fue recuperado por los campesinos organizados. Para eso es preciso, también, planificar la acción, obtener información tanto de la observación

como de otras fuentes, desplegar los conocimientos sobre cómo desplazarse en el monte, y sobre otras experiencias. Es necesario actuar en el momento oportuno, muchas veces es preciso esperar y otras, actuar rápidamente para sorprender. Los procesos de “retoma” pueden ser planificados en algún nivel del colectivo, con participación amplia o muy pequeña, o hacerse por iniciativa de algún grupo. De la urgencia y las condiciones del momento depende la participación en la formulación del plan. Cristina describe ese proceso de decisión

...de esa forma hemos dejado pasar cuatro meses (...)Y después como los cambios bichaban todo... se han quedado dos peones nomás. Bueno decidimos. Nos empezamos reunir y decimos “ahora hay dos y los tractores están en esta orilla y nosotros estamos allá. Vamos a sacarlos a aquellos de allá primero”, porque sabíamos que los tractores no iban a decir nada, apenas nos veían a nosotros se iban a disparar. Nosotros lo que teníamos miedo que llamen más gente eran los de la casilla. Así que nos reunimos, entramos y les decimos que se tienen que ir, que carguen las cosas en la camioneta y salgan ya, urgente. Y el tipo decía no, que esperemos, que venga el patrón, porque el patrón tenía que llegar a tal hora y que ahí va salir. Y lo hemos empezado a apurar que no, que aquí los patrones somos nosotros. Nadie más, que tienen que salir. Entramos a la casilla y le entramos a cargar todas las cosas en la camioneta. Tenían una escopeta ahí y les cargamos todo. (Cristina, 2006)

La resistencia la sostienen las familias campesinas de la comisión de base y de la central<sup>10</sup>. En ciertas circunstancias, por ejemplo, cuando la fuerza que oponen los empresarios aumenta, cuando hay represión o detenciones, cuando se decide hacer acciones que impacten sobre otros grupos sociales o instituciones de la zona, se movilizan desde otras centrales. Mientras tanto, la comunicación, facilitada ahora por radios ubicadas en cada central, es muy frecuente. Cabe aclarar que suele haber varios conflictos de tierra activos simultáneamente.

La comunicación se extiende hacia las organizaciones aliadas y, en algunos casos, a la prensa local, nacional o alternativa. Incluso puede existir algún apoyo de ciertas instituciones oficiales. Todos estos organismos pueden intervenir en el mediano plazo y por vías indirectas. La defensa territorial la sostienen los campesinos.

Es improbable encontrar un campesino que no haya participado de conflictos de tierra y que no haya estado detenido él o algún miembro de su familia. Las denuncias de los empresarios contra los pobladores que resisten conducen a detenciones que, muchas veces, se producen en el momento en que esos pobladores buscan radicar su denuncia por la entrada de extraños en sus posesiones.

### ***La decisión de resistir***

En la lucha de resistencia por y en el territorio se manifiesta un núcleo de significaciones y prácticas que consideramos relevante en la construcción del movimiento y de la subjetividad de sus miembros. En forma similar a lo que analiza Vilas (1994) respecto de procesos revolucionarios en América Central, gran parte de los campesinos perciben el avance sobre las tierras que poseen como injusto, en tanto quiebra un pacto tácito vigente hasta el momento, lo que se suma a una noción preexistente de injusticia respecto del orden social. Entendemos que esta noción de injusticia constituye uno de los *núcleos de buen sentido* (en el sentido gramsciano) en los que se apoya la acción del movimiento.

Sobre ese núcleo y apoyado en la fuerza del colectivo, en el momento de tomar la decisión de resistir, los campesinos tienen en cuenta la información de la que disponen, incrementada significativamente por la acción del movimiento. Por un lado, tienen

10. La organización del Mocase VC tiene el nivel de base en las comunidades que se reúnen en una central zonal que participa en la organización provincial que se reúne trimestralmente en un plenario o secretariados. Las secretarías temáticas se constituyen en los tres niveles señalados.

datos sobre la situación de quienes, en esa zona o en otra, aceptaron las condiciones del empresario. Aceptar una parcela insuficiente para la producción y reproducción, en general con límites estrictos, que impide el uso de tierra comunitaria para el pastoreo y otras actividades, conduce al empobrecimiento, la dependencia del trabajo asalariado temporario o permanente y en muchos casos incluso la depresión. Conduce también a la migración a las ciudades, actualmente en condiciones de desempleo y de diversos peligros. Tienen, además, un conocimiento que los lleva a desconfiar de las ofertas de trabajo u otros servicios que promete el terrateniente porque, si se concretara, sólo podría abarcar a algunos pocos o a un lapso acotado.

Por otra parte, la posibilidad de permanecer con cierta seguridad en el territorio, posibilita hacer proyectos productivos y no depender de la venta de fuerza de trabajo de algunos de los miembros de la familia (Michi, 2010).

En esta decisión de resistir cumple un papel fundamental la idea de derecho. Es casi un lugar común entre los campesinos decir “antes no conocíamos nuestros derechos”. Se refieren con eso a que una de las acciones del MoCaSE VC fue y es informar sobre la norma contenida en el Código Civil, conocida en general como la ley de posesión o prescripción veintañal.

En realidad, sobre esta norma muchos campesinos tienen algún conocimiento. Pero la experiencia cotidiana les dice que ese derecho no se hace efectivo, de ahí que una de las primeras expresiones sea “qué vamos a hacer si no tenemos plata”. La policía, la justicia y los abogados actúan beneficiando a los poderosos. Ese fatalismo como parte de la acción de hegemonía sobre el sentido común, requiere no sólo de discurso sino de otra experiencia para resquebrajarse. Nos referimos específicamente a la *experiencia* de la lucha organizada en un colectivo.

Esa nueva experiencia, como todas, está constituida por discursos y prácticas. En el discurso ocupa un lugar privilegiado la norma. El derecho posesorio da fuerza y argumentos para evitar el engaño (firmas de papeles, etc.), pero el conocimiento del funcionamiento judicial hace imprescindible apelar a otra norma, la de defensa que legaliza, amén de legitimar, las acciones de resistencia directas. En el mismo Código Civil el artículo 2470 establece:

El hecho de la posesión da el derecho de protegerse en la posesión propia, y repulsar la fuerza con el empleo de una fuerza suficiente, en los casos en que los auxilios de la justicia llegarían demasiado tarde; y el que fuese desposeído podrá recobrarla de propia autoridad sin intervalo de tiempo, con tal que no exceda los límites de la propia defensa.

Y como decíamos la experiencia es también práctica. La resistencia tiene que ser eficaz y eso se logra con la presencia de un colectivo organizado y decidido (saber cómo actuar, cuándo y cómo hacer las denuncias). Se trata de un discurso hecho conocimiento, pero anclado en la constatación de la posibilidad<sup>11</sup>. Con esto no estamos afirmando la exclusiva racionalidad de los actores. Las decisiones, sin lugar a dudas, también están marcadas por componentes no racionales conformados, tanto por factores intrapsíquicos, como por la hegemonía que opera como límite de lo posible. Se pone así en juego lo que Williams (1980) denomina como *estructura de sentimiento*. En ella se articulan diversos componentes viejos y nuevos, entre los que no puede eludirse la dimensión racional -consciente en términos gramscianos- que supone una evaluación de los aspectos materiales junto con otros que están en proceso, que son nuevos.

La instalación del discurso del derecho crea las condiciones para que los campesinos, aun los no organizados, no firmen documentos que puedan perjudicarlos, no acepten

11. Dice Carlos al respecto: “yo tengo la idea de que el que tiene que defender es el dueño de casa. El abogado tarda una eternidad porque va a hacer la discusión ante la ley... y el juicio dura una eternidad, mientras tanto a uno ya lo han desalojado y está preso. La ley funciona de acuerdo a los intereses económicos que hay de los jueces, de los abogados y de los policías. Entonces, nosotros estamos convencidos de que nunca las leyes o los jueces le van a favorecer al pobre. Siempre al rico porque hay guita de por medio. Yo tengo la experiencia de que el abogado y el juez trabajan en función de la guita, y cuando hay guita de por medio no hay ley que valga. Como el pobre no le va a pagar, entonces jamás le va a salir a favor... entonces, la única manera es defender la propiedad nosotros, los interesados. Si no defiende el interesado, el abogado difícilmente lo va a defender” (Carlos, 2006)

pasivamente los desalojos y, en muchos casos, recurran a la organización. Pero, el momento del avance de los terratenientes sobre el territorio, es un momento de decisiones fuertes. Saben que el adversario es destructivo y poderoso, que la lucha va a ser larga y que van a ser muchos los obstáculos.

Coincidimos con Barbetta (2005) en la importancia de la instalación del discurso del derecho, pero éste no pudo haberse instalado sin experiencias que demuestren que es posible hacerlo efectivo<sup>12</sup>. Su cita de Bourdieu, en *El Sentido Práctico*, es muy esclarecedora:

El Derecho no hace más que consagrar simbólicamente, mediante un *registro* que eterniza y universaliza, el estado de las relaciones de fuerza entre los grupos y las clases que el funcionamiento de esos mecanismos produce y garantiza en la práctica (1991:223) (op. Cit)

Tan esclarecedora como la comprensión que tienen los campesinos de que el funcionamiento del aparato judicial y policial también condensa la relación entre las clases<sup>13</sup>.

Porque la Constitución te marca cómo tiene que defender y cuáles son los derechos, pero el problema es cómo los jueces y los abogados lo aplican a la ley (Carlos, 2006)

En la defensa efectiva del territorio se articula lo material (las posibilidades de subsistencia dadas por la conservación de la tierra y de una forma de producción y reproducción y la evaluación de las posibilidades de hacer frente al terrateniente) y también lo simbólico (identidades, valores, discursos). Se trata de la disputa por una forma de vida que no puede reducirse a valores postmateriales, pero que, tampoco, es puramente económica. Se trata, también, de la constatación del funcionamiento del derecho como institucionalización de las relaciones de fuerza dentro de la sociedad y de la constatación de las victorias en el campo de lucha (Bourdieu, Poulantzas). Es una lucha económica y también moral. Es esa lucha que Thompson (1989 a y b) entiende como experiencia que constituye la conciencia del colectivo y a la misma clase.

Cuando muchos campesinos dicen “qué vamos a hacer si ellos tienen plata”, no están hablando necesariamente de un acuerdo con el orden social (por el contrario, reiteramos, la existencia de esa noción de injusticia social), sino de la constatación de la relación de fuerzas entre las clases<sup>14</sup>. A esta conciencia se le puede oponer el discurso, pero también como decíamos una experiencia que la contradiga. Los que no tienen plata y no son parte del poder, pueden oponerse y ganar en la medida en que actúen organizadamente. Los campesinos lo suelen expresar con claridad

Nosotros hemos aprendido de qué manera vamos a defender, y la experiencia nos ha demostrado que la única manera de defender es que cada uno de nosotros tenemos que defender. Tenemos que juntarse, cuanto más mucho mejor; y defender de esa manera. Esa estrategia que hemos hecho para defender el caso Guevara nos ha salido espectacular, y no había manera de que nos pongan a todos presos. Después hemos ido y lo hemos cagado puteando al abogado, y él lo que nos ha dicho “yo no entiendo cómo han hecho para defender una sentencia ya dictada, y para que no terminen presos todos”. No se cómo, pero lo hemos defendido. Para que nos lleven presos, nos van a tener que llevar a todo el MoCaSE, y para llevar a todo el MoCaSE no va a haber calabozo que resista; nos van a tener que dar de comer, nos van a tener que dar alojamiento y les va a salir más caro. (...) Aquí de la manera que salen formados los jueces y los abogados, por lo menos en Santiago del Estero, todos terminan encerrados en los intereses personales; y eso los lleva a terminar negociando con el que tiene más guita...” (Carlos, 2006)

12. Para Barbetta (op. Cit) la organización campesina en el MOCASE significó un quiebre en las relaciones de intercambio hasta el momento armónicas entre campesinos y empresarios. La relación, ahora “conflictiva” (antagonismo e identificación de un adversario) se logró a partir de la “emergencia del discurso del derecho”. Discurso que está vinculado, según este autor, con la “identidad y tradición campesina”, con su “sentido de comunidad” que se opone al significado de la tierra dentro de una racionalidad monetaria. (continúa en página 47)

13. Esa relación entre clases sigue expresándose en las prácticas y discursos y en nuevas normas. El discurso y la información sobre las acciones del movimiento también son conocidos por los adversarios. La disputa continúa y los empresarios buscan alternativas que les restituyan su superioridad. Así, modifican algunas de sus estrategias de ingreso al territorio: delimitan predios que no incluyan viviendas, ofrecen algunos beneficios a la comunidad, evitan las zonas en las que los campesinos están organizados, negocian en forma individual parcelas de mayor tamaño y, en general, imponen más fuerza. En algunas ocasiones también buscan negociar con la organización. (continúa en página 47)

14. Otro núcleo de buen sentido en el que la organización sustenta su accionar es la de que “la unión hace la fuerza”.

Veamos en un testimonio sobre una de las primeras luchas territoriales del MoCaSE en La Simona en 1998, la que tuvo mayor repercusión interna y externa, cómo se articulan estos componentes.

Con el cura Roberto habíamos tenido unas capacitaciones sobre el tema de los artículos, así que la gente no sabía leer y escribir, pero sabía que el artículo 2470 dice la autodefensa ante la ausencia de la justicia, nos podemos defender por nosotros mismos (...) eso es lo que le decían a la policía, le decía a los jueces. Se quedaban sorprendidos porque, no sabían leer y escribir pero, sabían que había una ley que los amparaba (...)”esto se tiene que arreglar en el juzgado pero aquí es decisión nuestra” y lo que más fuerza nos dio, fue la postura de las compañeras, ellas fueron las que estuvieron al frente (...) de ahí salió esto de “una mujer avanza no hay hombre que retroceda”. Ahí tuvimos el primer logro, parar una topadora que ya había volteado cerco, ya había ingresado en nuestros montes, ya estaba todo el aparato para destruirnos. El enfrentamiento con la policía pero con estrategias (...) han hecho que retrocedan y hemos parado hasta el 17 de octubre (Roque, 2006)

En ese momento de práctica cobra sentido el conocimiento de la norma, tanto la que se refiere a la posesión, como a la de autodefensa y se desencadena una experiencia nueva, al menos para los protagonistas. Está en juego la *estructura de sentimiento* de ese sujeto colectivo

Ahí nace la carpa negra aparecen las topadoras del lado oeste; ahí es que tres mujeres se paran delante de las topadoras, porque nosotros estábamos haciendo guardia por el otro lado y nos aparecen de atrás. No teníamos ningún control en ese lugar (...) tres mujeres que se paran delante de la topadora y de la policía y les dicen que les pasen por encima que ellas no se van a mover. (...)Empezó eso a las 9 de la mañana y a las 4 de la tarde éramos 200 personas. (Roque, 2006)

Como decíamos, es un momento de encuentro y de permanente toma de decisiones. Se ensayan formas organizativas nuevas o se ponen en práctica principios sostenidos en el plano del discurso. Se pone en juego esa experiencia consolidada a la que se refiere Thompson en formas culturales, en conocimiento colectivo.

Roque enfatiza el carácter innovador de esta experiencia de resistencia y de asamblea que les demostró, con sorpresa para ellos mismos, las posibilidades de autogobierno, que podían actuar sin la presencia de dirigentes o técnicos de fuera de la comunidad.

No ha sido una cuestión que la hemos venido discutiendo, ha sido una cuestión que la armamos en el momento por la presencia de las topadoras. Fue algo que fuimos descubriendo la capacidad nuestra de cada uno y complementada en grupo hacía que todo esto... ..descubriéramos un nuevo plan de lucha con mucha efectividad (...) estábamos en un embarazo pero digamos el parto fue prematuro. Nosotros nos vimos sorprendidos por los efectos que había hecho las decisiones que tomábamos en conjunto (...) Fue el tema las topadoras están “muchachos vamos. Vamos a ver qué sale”. Y ahí empezó a salir todo, la confrontación con la policía, con las guardias civiles, con los empresarios, con el juez y empezar a animarse. Siempre existió, tradicionalmente digamos, en algunos movimientos campesinos anterior a esto que tenía que haber alguien como conducir la cuestión y el que tenía que hablar por todos (...). Esto fue momentáneo porque no había voceros, todos hablábamos y decíamos las cosas, los niños, las mujeres. Los que nunca se animaron a decir las cosas, demostraron, se largaron a perder el miedo y sentirse capaces.(Roque 2006)

## Algunas reflexiones finales

Comprender estos procesos desde la noción de *estructura de sentimiento* y del proceso de lucha como constitutivo de la *conciencia* del colectivo y de la misma clase, nos enfrenta a una gran complejidad que hace muy difícil llegar a conclusiones que no sean simplificadoras. Sin embargo, procuraremos señalar algunas cuestiones que consideramos relevante desde nuestra mirada de educadores de adultos.

La lucha es para el Mocese VC, al igual que para muchos movimientos sociales, un momento fundante de la organización y de los sujetos que la componen. Es un espacio-momento formativo en los que circulan y se producen conocimientos de una enorme significatividad para la conservación y recreación de la vida campesina en el territorio.

En esta *experiencia* se articulan elementos de continuidad (sentido de injusticia frente al orden social, conocimiento de determinadas normas, de experiencias anteriores, de las consecuencias materiales y simbólicas de los desalojos, de los resultados de la acción colectiva) con rupturas dadas a partir de una situación nueva que requiere decisiones y acciones novedosas, en este momento se ensayan también principios que aún estaban en el plano del discurso.

Desde esta comprensión, enfatizamos que la acción educativa va mucho más allá de la difusión de información o de la circulación de conocimientos sobre derechos. La lucha es una experiencia que abarca todas las dimensiones de la existencia de los campesinos. Sin duda, la percepción del mundo, de sí, de su grupo, de su organización no serán iguales después de esta experiencia. Así lo entienden los integrantes del movimiento y contribuyen a que esta experiencia sea acompañada por los sentidos del colectivo organizado y se generen las reflexiones que le den profundidad y permanencia.

La experiencia de la organización, consolidada y difundida, avalada por resultados positivos en la defensa del territorio, es actualmente uno de los componentes que tienen en cuenta los pobladores de la provincia, y aún de otras, para decidir la resistencia ante el avance de los empresarios sobre los campos que poseen.

En los primeros momentos, es muy posible que los campesinos busquen simplemente restablecer un estado anterior de “tranquilidad”, para poder vivir como hasta el momento. Estaríamos ante una lucha que podría considerarse “conservadora”, pero que no es simplemente tal, como diría Thompson (1989b). Por su carácter de experiencia integral (que contiene también la conciencia consolidada en formas culturales y lo nuevo que se está gestando) puede generar prontamente una mirada hacia otro presente y hacia otro futuro. La participación en la organización, más allá de la defensa del territorio, abre un profundo proceso de recuperación y resignificación de ese pasado, ese presente y ese futuro.

 Notas

---

12. Para Barbetta (op. Cit) la organización campesina en el MOCASE significó un quiebre en las relaciones de intercambio hasta el momento armónicas entre campesinos y empresarios. La relación, ahora “conflictiva” (antagonismo e identificación de un adversario) se logró a partir de la “emergencia del ‘discurso del derecho’”. Discurso que está vinculado, según este autor, con la “identidad y tradición campesina”, con su “sentido de comunidad” que se opone al significado de la tierra dentro de una racionalidad monetaria. El discurso del derecho es, para Barbetta, una “manifestación específica del despliegue del dispositivo de igualdad” que, provoca en los sujetos que “al mismo tiempo que los constituye como parte, descubre la contingencia de la dominación y de todo el orden social, esto es, se instala como ‘libertad’” (op. Cit:9). En este trabajo, hace referencia al artículo que norma sobre el derecho posesorio (4015) y no considera el de defensa de la posesión. Entendemos que esto tal vez se deba a su decisión de considerar lo que tienen en común las dos organizaciones que se denominan MOCASE . Coincidimos con este autor en que el Código Civil Argentino universaliza el tipo de propiedad de la pampa húmeda que no es pertinente con la idea de unidad de producción que se puede aplicar a la posesión veinteñal. (En página 44)
13. Esa relación entre clases sigue expresándose en las prácticas y discursos y en nuevas normas. El discurso y la información sobre las acciones del movimiento también son conocidos por los adversarios. La disputa continúa y los empresarios buscan alternativas que les restituyan su superioridad. Así, modifican algunas de sus estrategias de ingreso al territorio: delimitan predios que no incluyan viviendas, ofrecen algunos beneficios a la comunidad, evitan las zonas en las que los campesinos están organizados, negocian en forma individual parcelas de mayor tamaño y, en general, imponen más fuerza. En algunas ocasiones también buscan negociar con la organización. El adversario no es pasivo y vuelve a restituir su fuerza también en el campo jurídico, tal como decíamos anteriormente. En septiembre del 2000 la Cámara de Diputados de Santiago del Estero, sanciona el artículo 182 bis del Código Procesal Penal que agiliza los trámites para los desalojos de los campesinos. Con la Intervención Federal, en 2004, se derogó este artículo pero, en 2005, una nueva ley volvió a la redacción original del artículo 182 bis. Este artículo fue producto de la alianza de intereses entre los empresarios y el gobierno provincial para contrarrestar las acciones de resistencia. En este campo de relaciones de fuerza, la experiencia que se va consolidando en prácticas, pensamientos, discursos, también tiene que ir ajustándose para ser eficaces. (En página 44)

## Bibliografía

- » Barbetta, Pablo (2005). *Las luchas de sentido en torno a la problemática de la tierra y al código civil argentino*. Ponencia presentada en la Jornada de Jóvenes Investigadores, 29 y 30 de septiembre de 2005 en Instituto Gino Germani, FCS, UBA . Recuperado el 11 de octubre de 2006, de [http://www.fsoc.uba.ar/jovenes\\_investigadores/](http://www.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/)
- » Brusilovsky, Silvia (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Bs. As., Noveduc.
- » De Dios, Rubén (2006). *Expansión agrícola y desarrollo local en Santiago del Estero*. Recuperado el 10 de marzo de 2007, de <http://www.alasru.org/cdalasru2006/>
- » De Sousa Santos, Boaventura (2005). *Reinventar la democracia: reinventar el estado*, CLACSO, Buenos Aires
- » Durand, Patricia (2006). *Desarrollo rural y organización campesina en argentina el caso del Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. Tesis doctoral no publicada , Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
- » Fernandes, Bernardo Mançano (2001). *La ocupación como forma de acceso a la tierra*. Trabajo organizado para la presentación en el XXIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latino-Americanos Washington – DC septiembre de 2002, mimeo
- » Fernandes, Bernardo Mançano (2005). “Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais”. En *Revista OSAL Año VI Nº 16*, Enero- abril 2005 (273-283)
- » Gramsci, Antonio (2003). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Nueva Visión
- » MoCaSE (2004) *Derecho a la soberanía alimentaria. Consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero 2004-2007*, (s.l) mimeo
- » Michi, Norma (2010) *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina*. Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- » Michi, Norma, Di Matteo Álvaro Javier, Vila Diana (2012) “Movimientos populares y procesos formativos” *Revista Polifonías* Departamento de Educación UNLu, en prensa
- » Poulantzas, Nicos (1979). *Estado, poder y socialismo*, México, Siglo XX
- » Poulantzas, Nicos (1983) *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. México, Siglo XXI
- » Poulantzas, Nicos (1985). *Las clases sociales en el capitalismo actual*. México, Siglo XXI
- » Rodríguez, Lidia (1992) La especificidad de la educación de adultos; una perspectiva histórica en Argentina, *Revista Argentina de Educación Nº 18*, Buenos Aires
- » Rodríguez, Lidia (1996) Educación de adultos y actualidad, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año V Nº 8*, Buenos Aires

- » Tamarit, José (1994). *Educación al soberano. Crítica al iluminismo de ayer y de hoy*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- » Tamarit, José y otros (1997). *Escuela y Representación Social*. Luján, UNLU
- » Thompson, Edward P. (1989 a). *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*. Barcelona, Editorial Crítica.
- » Thompson, Edward P. (1989 b). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona, Editorial Crítica
- » Vilas, Carlos (1994). *Mercados, Estados y Revoluciones en Centroamérica, 1950-1990*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias –UNAM
- » Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Ediciones Península
- » Wolf, Eric (1975) *Las luchas campesinas del siglo XX*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

### **Norma Amalia Michi**

Licenciada en Educación Permanente- UNLU; Magíster en Ciencias Sociales – FLACSO; Doctora en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras- UBA con la tesis dirigida por José Tamarit: *Movimientos Campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero*- VC. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Luján.



# Educación Popular y Universidad Pública

## Ensayo para una historia que aún espera ser escrita\*

---

 María Teresa Sirvent\*\*

### Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre la relación, entre Educación Popular y Universidad Pública que pueden conducir a líneas futuras de investigación de un pasado y de un presente. Este trabajo es el fruto de reflexiones personales surgidas al calor de la experiencia vivida, de recuerdos y de viejos archivos desempolvados del “baúl de la abuela”<sup>1</sup>. El artículo se despliega, alrededor de hitos históricos que norlean y guían su desarrollo. En cada hito histórico el lector encontrará una brevísima descripción del contexto de descubrimiento entendido como el conjunto de factores socio-históricos e institucionales, entre otros, que caracterizan al entorno territorial y temporal donde surge y tiene anclaje una investigación. Mi intención ha sido sólo alentar o estimular investigaciones futuras a través de exponer distintos contextos de descubrimientos que motiven problematizaciones conducentes a la identificación de situaciones problemáticas, génesis de la focalización de nuevas investigaciones. Los hitos históricos que van norleano el desarrollo de este artículo se dejan a la consideración del lector que con seguridad encontrará que desde su perspectiva pueden ser reemplazados por otros “cortes históricos” o ser enriquecidos con otras descripciones. Bienvenido sea esta lectura crítica.

1. Expresión acuñada en las experiencias de Investigación Acción Participativa, referida a fotos y documentos obtenidos en los viejos baúles de las familias antiguas de un barrio.

### Introducción

Me estimula fuertemente a escribir estas notas, uno de los tantos desideratum de la educación popular: enfrentar el “olvido histórico” para encarar los dilemas y desafíos del presente y del futuro a la luz del análisis de un pasado de la educación popular y la universidad pública en su trama de contradicciones y correspondencias. Me impulsa el obvio convencimiento que nada de lo de hoy emerge en un vacío histórico; y este “no vacío” es el que le sirve para florecer y ser entonces, distinto.

---

\* Este artículo fue escrito en base a la ponencia que su autora presentó en el Seminario Internacional de *Política y Sociología de la Educación Superior* llevado a cabo en Buenos Aires el 15 y 16 de Diciembre del año 2008 organizado por la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tres de Febrero y el Instituto Paulo Freire.

No pretendo de manera alguna que el lector encuentre en estas páginas una investigación histórica que tuviera la virtud de presentar la riqueza de una larga historia de encuentros y desencuentros entre la Educación Popular y la Universidad Pública desde un abordaje científico.

Sólo he intentado poner a consideración algunas pinceladas de esta historia que han ido tomando forma y color a la luz de mi experiencia personal.

La mayoría de las reflexiones son resultantes de mis experiencias de Educación Popular y de Investigación Acción Participativa realizadas desde inicios de los 60 y hasta el presente, así como de nuestros trabajos de investigación. En varias partes de este ensayo, el lector se encontrará con trozos de una suerte de historia oral armada no sólo con la “re-lectura” de documentos desempolvados de mis viejos archivos guardados ya en el desván de la historia, sino también por los recuerdos de una historia natural compartida junto a mis maestros y compañeros de luchas y entretejida con hechos, angustias, tristezas y alegrías. Espero que sabrán perdonar esta osadía tal vez transgresora de algunas reglas de la escritura académica.

Como se señaló en la introducción, el artículo se despliega, alrededor de hitos históricos que norlean y guían su desarrollo. Estos hitos intentan estimular investigaciones futuras a través de exponer distintos contextos de descubrimientos y su problematización, que posibilite la génesis de nuevas investigaciones. Los hitos históricos que van norleano el desarrollo de este artículo se dejan a la consideración del lector que con seguridad encontrará que desde su perspectiva pueden ser reemplazados por otros “cortes históricos” o ser enriquecidos con otras descripciones. Bienvenido sea esta lectura crítica.

Desde mi perspectiva, y a la luz de mi experiencia personal, a partir de la década de los 60, la relación entre Educación Popular y Universidad Pública en la Argentina se nos presenta fundamentalmente como un campo de lucha cultural entre paradigmas en las ciencias sociales que se confrontan como contrarios y a veces contradictorios. En términos generales, siempre implicó una oposición, de manera implícita o explícita al paradigma dominante de la universidad. Pero los términos de esta oposición son necesariamente distintos según las épocas históricas.

Cuando hablamos de Educación Popular nos referimos a una perspectiva de la educación, un paradigma educacional que desde sus orígenes ha presentado como una de sus connotaciones centrales su profunda intencionalidad política en términos de buscar ser un instrumento de liberación y emancipación de los sectores mayoritarios, explotados y sometidos por una sociedad capitalista marcada por profundas injusticias sociales y brechas de desigualdad y discriminación social. Implica una opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales excluidos de la esfera de decisiones sociales, con el fin de colaborar en el fortalecimiento de su organización y capacidad de participación social.

Desde su concepción pedagógica, se concibe la apropiación y construcción colectiva de conocimiento como un instrumento de poder que apoye la lucha de los sujetos históricos de la transformación social.

Esta perspectiva de la Educación Popular en sus notas centrales, tiene una larga historia donde deseo destacar algunos hechos de la tradición europea y la tradición latinoamericana. Es mi interés remarcar que en ambas tradiciones aparece en los orígenes de la Educación Popular un papel importante de la Universidad Pública.

### ***Algunas pinceladas de la tradición europea: la Asociación de la Educación de los Trabajadores en Inglaterra (WEA)***

El siglo XIX, en una suerte de *apología de la ignorancia* fue testigo de debates entre las clases dirigentes de Europa, en relación con lo que en esos momentos se perfilaba como educación popular: una distribución organizada de conocimientos, a las camadas sociales más desfavorecidas, en paquetes de dosis diluidas. Mismo esta distribución generalizada de conocimientos seleccionados, no gozaba de un favor unánime (Melo, 1980). A través de la lectura de algunos textos ingleses del siglo XIX se puede apreciar que las clases dirigentes se encontraban profundamente divididas en cuanto a la oportunidad de popularizar o no el proceso educativo. Las opiniones se dividían entre “elitistas” y “populistas”: educar a las clases inferiores conducía a la subversión “*versus*” educar a las clases inferiores evita la subversión social.

Decían unos:

“El proyecto de dar educación a las clases pobres trabajadoras sería de hecho perjudicial a su moral y felicidad; les enseñaría a despreciar su suerte en esta vida, en lugar de convertir a sus miembros buenos siervos en la agricultura y en otros laboriosos empleos que le han sido destinados en la sociedad. En lugar de enseñarles la subordinación, (...) se los torna insolentes para con los superiores” (Davies Giddy, Presidente de la “Royal Society”, en su discurso en la Cámara de los Comunes el 13 de Julio de 1803. Citado en Melo, 1980, p. 42).

En 1805, otro autor inglés escribía:

“(...) los niños pobres lanzados por el mundo sin principios fijos, pueden tornarse miembros peligrosos de la sociedad, como consecuencia de haberles enseñados a escribir y leer” (Sara Trimmer, “A Cooperative View of the New Law of Education Promulgated by Mr. Joseph Lancaster”, 1805. Citado en Melo, 1980, p. 42)

Hanna Mares escribía en 1853:

“De todas las locas invenciones e instrumentos de la nueva moda que pretende arruinar el país, la de enseñar a los pobres a leer, es la peor de todas” (Hanna Mares, “The Sunday School”, 1953. Citado en Melo, 1980, p. 42).

Por otro lado, aquellos defensores de una popularización de la educación, sostenían que:

“Un poco de educación ayudaría a formar muchos hábitos benéficos de naturaleza indeleble; hábitos de sumisión y respeto por los superiores” (Mr. Sharp, en su discurso en la Cámara de los Comunes el 24 de Abril de 1807. Citado en Melo, 1980, p. 42).

“(...) Si las clases superiores fueran incapaces de difundir inteligencia entre las clases inferiores (...) la miseria, el vicio y los preconceptos de las clases inferiores, aparecerán como elementos volcánicos cuya violencia explosiva podría hasta destruir la estructura de la sociedad” (J.P. Kay, “The moral and Physical Condition of the Working Classes Employed in the Cotton Manufacture in Manchester”, 1832. Citado en Melo, 1980, pp. 42-43).

En el siglo XIX entonces, las dos corrientes, conservadores “*versus*” liberales estaban unidas por un objetivo en común: el mantenimiento del status quo. Tanto unos como otros, no tenían en cuenta los intereses de las así llamadas “clases inferiores”. No es de extrañar que a fines del siglo XIX, principios del XX las clases inferiores, por tanto, ignoradas, cuando no despreciadas en este debate, comenzaran en Inglaterra y en muchos otros países a desarrollar sus movimientos propios de educación y de expresión

cultural (DEU y DCE, 1961). **La lucha de clases se expresaba también en el campo de la educación de niños y adultos, a través de la organización del movimiento obrero y la lucha sindical.**

Es así como, en relación con la tradición europea, podemos ubicar los orígenes de la educación popular a fines del siglo XIX y principios del Siglo XX con significados no tan alejados del actual. En viejos documentos de la WEA, Worker Educational Association, (Asociación para la Educación de los Trabajadores) nacida en Inglaterra en el año 1903, encontramos que estaba claramente expresada en los principios y objetivos del movimiento, la preocupación por una educación de los adultos trabajadores:

*“...Esta asociación atrajo a trabajadores que actuaban en las ramas políticas, sindical y cooperativa del movimiento laborista y a hombres de iglesia e intelectuales que simpatizaban con los fines del movimiento. El movimiento se asignó dos responsabilidades principales: trabajar por el establecimiento de un sistema de enseñanza que posibilitara a todos los niños una educación acorde con sus capacidades, y **ayudar a los adultos de las clases trabajadoras a desarrollar sus capacidades individuales y a conducir más eficazmente la lucha por la emancipación social o industrial**” (UNESCO, 1952; citado en DEU y DCE, 1961, p. 2; el subrayado es nuestro).*

Estaba en los principios del movimiento, por un lado la conquista de una educación pública para todos y por el otro ya se manifestaba, el espíritu vertebral que para mí es un signo distintivo de la educación popular hasta el presente: la liberación, la emancipación de la clase trabajadora. Se vislumbra la intención de una educación para los adultos trabajadores que fortaleciera su capacidad de lucha social.

Este segundo objetivo, dice el documento, obligó a la asociación a establecer más estrechos contactos con las universidades procurándose que se establecieran nuevos servicios destinados a proporcionar esta enseñanza.

Así se estableció una gran colaboración entre la W.E.A y las universidades. El sistema se extendió de Oxford a toda Inglaterra, al país de Gales y a parte de Escocia. En 1907 se había constituido el primer comité mixto compuesto por profesores de la universidad y miembros de la W.E.A. Estos comités se repitieron en muchas universidades y en 1909 fue fundado el Comité Central Consultivo para la enseñanza en pequeños grupos (clases tutoriales) de educación popular, constituido en partes iguales por miembros de las universidades y de los trabajadores.

Asimismo, la educación de adultos en Canadá, tuvo su origen en el movimiento de las instituciones obreras que se produjo a principios del siglo XX después de haber tenido gran extensión en Inglaterra. En este país, los dirigentes locales de actividad política y de la educación se esforzaron en la creación de instituciones obreras, para poner a disposición de la población los Centros de Cultura Popular donde se desarrollaban actividades dirigidas por profesores universitarios, educadores y especialistas.

La Educación Popular en sus nutrientes europeas nace acompañando la historia del movimiento obrero y en relación con la educación de adultos y las universidades.

Aparecen tres connotaciones de la educación popular que se fueron manifestando a lo largo de su historia: 1. el componente de emancipación y liberación; 2. una clase obrera y un movimiento sindical que a medida que se fue desarrollando busca tomar en sus manos sus propios intereses en materia de educación y 3. la educación pública y la educación popular de los adultos trabajadores se constituyen en una demanda social<sup>2</sup>; demanda social que implica el reconocimiento de la educación como una necesidad colectiva y su expresión como reivindicación social.

2. En nuestras investigaciones, hablar de la “demanda educativa de los sectores populares” hace referencia a un proceso de construcción socio histórico e individual, que abarca un amplio y dinámico análisis del proceso de reconocimiento de necesidades y su conversión en demanda social que se expresa frente a los órganos de decisión. Este esquema conceptual, no considera a la demanda como “algo dado” sino que intenta mostrar por una lado la naturaleza socio-histórica del proceso de reconocimiento de necesidades colectivas y su conversión en demanda individual y social; y por el otro, la importancia de la intervención pedagógica en dicho proceso orientando un análisis crítico y colectivo de los factores que facilitan y / o inhiben el reconocimiento de necesidades objetivas de un grupo social y su expresión en demanda social y educativa. La demanda social refiere a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones, que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas. Para más detalles ver, entre otros, Sirvent, Clavero y Feldman, 1990; Sirvent, Toubes, Santos y Llosa, 2008; Sirvent y Llosa, 2011

No fueron casuales, los testimonios de los documentos citados, en relación con que este movimiento estuviera motorizado por hombres socialistas, y no fue casual que se enfrentaran con la indiferencia de muchos dirigentes universitarios que en muchos casos demoró su avance.

En otras de las vertientes de la tradición europea en Educación Popular y hacia 1945, finalizada la segunda guerra mundial nace el movimiento de Pueblo y Cultura en Francia fundado por un grupo de universitarios, militantes de la resistencia francesa. Entre sus principales creadores se encontraban Joffre Dumazedier, Paul Lengrand, Benigno Cáceres y José Rován. Estos hombres y mujeres creyeron en el poder del pensamiento, la filosofía, la historia, la poesía, el teatro, el canto y el arte para alimentar la resistencia a la dominación nazi. En alguna oportunidad, Dumazedier expresó que en los “maquis” además del trabajo de movilización para la guerra y para explicar la situación en la que se hallaba Francia, trataron de dar una formación complemento de la formación general a los jóvenes; una suerte de “entrenamiento” para observar y analizar, para aprender a leer y discutir juntos, a expresarse individualmente y en grupo. En definitiva, se trataba de enseñar a pensar científicamente partiendo de los hechos que se debían enfrentar diariamente para tomar decisiones frente a las difíciles situaciones del combate clandestino (Chosson, Herfray, Dumazedier 2001; Toubes 1962). En la liberación, estas ideas toman forma en el movimiento de Peuple et Culture en una búsqueda de poner la Educación Popular al servicio de la lucha contra la desigualdad social y en defensa del derecho a la educación y a la promoción socio-política y colectiva de la clase trabajadora a lo largo de toda la vida. Los principios e ideas vertebrales del movimiento de Peuple et Culture, constituyeron una nutriente común en la formación de los cuadros de Educación Popular en Argentina y en Brasil a partir de la década del 60, tal como mencionamos a continuación.

### ***Algunas pinceladas de la tradición Latinoamericana: el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (DEU) en Argentina y el Movimiento de Cultura Popular (MCP) de Recife en Brasil***

La educación popular en sus conceptualizaciones y realizaciones ha tenido una larga historia en América Latina.

En Argentina, la historia de la educación popular de adultos está asociada, desde principio del siglo XX a la influencia de la migración obrera europea y de las concepciones de los movimientos anarquista y socialista. También en nuestro país, la educación popular de adultos surge asociada a la historia del movimiento obrero. Como ilustración podemos decir que la historia cultural de todos los barrios porteños ha estado signada por la creación de innumerables asociaciones voluntarias, en las primeras décadas del siglo XX, relacionadas con la migración europea y con la incidencia de las ideas anarquistas y socialistas en su creación y crecimiento. Predominaban las asociaciones de fomento y las Bibliotecas Populares. Estas asociaciones fueron ámbitos importantes para la educación de los obreros y los sectores populares. Se organizaban conferencias, lecturas comentadas de libros, grupos de teatro, apoyo al cuidado y la educación de los hijos para ayudar a la mujer trabajadora. Sus fundadores eran gente trabajadora, por lo general de escasa instrucción formal, en su mayor parte autodidactas<sup>3</sup>.

3. Para más detalles ver, entre otros, Sirvent, 1999.

*“El inmigrante tenía presente, que así como la casa de material, la biblioteca era sagrada” (De entrevistas a socios y dirigentes antiguos de asociaciones voluntarias de de Mataderos) (Citado en Sirvent, 1999; p. 90)*

La década del 60 implicó el inicio de profundos cambios y búsquedas en la realidad latinoamericana – como por ejemplo, los comienzos de la revolución cubana y las primeras guerrillas rurales en América Latina y Argentina- y en el ámbito de los

paradigmas de análisis y de interpretación de la sociedad latinoamericana con la confrontación entre el paradigma de la teoría de la modernización “versus” el paradigma de la teoría de la dependencia (Sirvent, 1986).

Comenzaban a sentarse las bases de nuevas concepciones de educación que iban a tener sus consecuencias tanto en la investigación como en la intervención educativa: la concepción de Educación Permanente a lo largo de toda la vida y más allá de los límites de la escuela y la concepción de Educación Popular.

En los inicios de la década del 60, se va conformando en el caso de Argentina y Brasil los primeros cuadros de base en educación popular de adultos, a través de acciones en el seno o con el apoyo de la universidad pública.

En Argentina, a principios de la década de los 60, se inician las experiencias y seminarios de formación en el campo de la educación popular de adultos organizados por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (DEU) con la guía de la figura pionera de Amanda Toubes.

En mi caso personal, como en el de muchos colegas universitarios, nos iniciamos trabajando en educación popular de jóvenes y adultos a través de dichas actividades del DEU y en el seno mismo de la universidad pública. La autora de este trabajo integró uno de los primeros grupos de educadores de adultos que se formó, desarrollando experiencias de educación popular en asociaciones barriales –bibliotecas, clubes y cooperativas – con sectores populares urbanos y suburbanos de Buenos Aires. Comenzaron a implementarse programas y actividades de educación de adultos, especialmente con grupos que conformaban el cinturón de pobreza de las villas miseria de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires.

Estas experiencias marcaron la formación de muchos de nosotros en el campo de la educación popular de adultos y significó para mi generación, el comienzo de la ruptura con los postulados de la tradición positivista en educación, con su visión de objetividad y falsa neutralidad científica, para encaminarnos, no sin oposición, no sin confrontación, no sin luchas hacia el camino que nunca dejamos: el camino del compromiso social, el camino en ese momento de una educación popular.

Las actividades de educación de adultos y de formación de cuadros en educación popular organizadas por el DEU estaban centradas en propuestas metodológicas que implicaban el desarrollo de actividades científicas de análisis de la actividad cotidiana de los grupos de sectores populares participantes. Estas actividades, se conformaban en “ciclos culturales” con un movimiento en tres tiempos: a) la descripción de los hechos tal cual aparecen, su ubicación en tiempo y espacio, el análisis de sus aspectos, los puntos de vista y las contradicciones; b) la explicación del por qué de los hechos, del objeto en estudio, la búsqueda de causas y consecuencias, de leyes y teorías; c) el análisis de soluciones, la búsqueda de caminos de realización práctica, la determinación de fines y medios para la acción.

En estas experiencias se trabajó con la metodología del entrenamiento mental<sup>4</sup>, método pedagógico aplicado a la educación de adultos que implica en sí mismo un proceso de investigación por parte del adulto de los problemas de su realidad cotidiana y que se desenvuelve a través de instancias, como por ejemplo los “ciclos culturales” y los “círculos de información” que encontramos posteriormente en varias modalidades de las experiencias de Educación Popular en América Latina.

Como expresaba Amanda Toubes (1961):

4. El método de entrenamiento mental, método de educación de adultos, fue creado en Francia al final de la Segunda Guerra Mundial por el grupo fundador del movimiento Pueblo y Cultura, promovido fundamentalmente por Joffre Dumazedier y Paul Legrand. Para más detalles ver, entre otros: Chosson, Herfray, Dumazedier, 2001; Sirvent, 2008.

“Este movimiento que va de los hechos a las ideas y de las ideas a la acción constituye un circuito donde los tres momentos se suceden o superponen sin solución de continuidad” (p. 750).

“La educación popular no puede ser concebida como una generosa concesión de las clases privilegiadas; al contrario, presupone la promoción socio-política de la clase trabajadora, una homogeneidad en la estructura social y por lo tanto un real progreso social” (p. 745).

Una Educación Popular que entraba a jugar claramente como soporte de la construcción colectiva del conocimiento necesario para la elaboración de un proyecto popular del sujeto histórico del cambio social, para muchos de nosotros en ese momento: la clase obrera organizada. Era la fuerza del devenir histórico.

A mediados de los 60, habíamos comenzado a trabajar en apoyo a la elaboración del Proyecto Político de la CGT de los Argentinos, liderada por Raimundo Ongaro, en materia de política educativa. Aún me veo ante más de un centenar de obreros, teniendo atrás de mí un pizarrón con estadísticas educacionales que debía compartir y analizar con los compañeros trabajadores. Aún siento el temblor de mis piernas y el miedo a fracasar frente a tamaño desafío. Muchos de nosotros, también comenzábamos a tener una vívida esperanza de que un cambio social y revolucionario era posible en los países del Cono Sur.

Las experiencias del Departamento de Extensión de la Universidad, tal vez por ser poco difundidas (Brusilovsky, 1999), no figuran en los trabajos más conocidos de sistematización de las experiencias de educación popular. Representaban las ideas y postulados de la educación popular apoyados en las mismas nutrientes que los historiadores brasileños le reconocen al pensamiento de Pablo Freire: el grupo de Pueblo y Cultura de Francia (Sirvent, 2008).

No fue casual que al mismo momento y desde inicios de la década de 1960 en Brasil, Paulo Freire venía implementando, con los grupos sometidos de la sociedad, prácticas educativas dirigidas a colocar el potencial liberador del conocimiento y la actividad científica al servicio de sus intereses y necesidades.

Pablo Freire formó parte del Movimiento de Cultura Popular (MCP) del Nordeste Brasileño, creado en 1960 y enraizado en la perspectiva francesa del grupo Peuple et Culture (Brandao, 1980; Rosas, 1986).

Dice Paulo Rosas (1986) en su artículo “O movimento de cultura popular”:

*“Había entre los intelectuales, artistas y profesores que se comprometieron en la creación e implementación del MCP, un pasado marcado por el sentimiento del hombre y lo social. Germano Coelho, su principal ideólogo, venía con su esposa Norma Porto Carreiro Coelho de una larga permanencia en París, en contacto con una visión nueva de la sociedad, de la educación y del cristianismo. Traían todo el espíritu de Boimondeau, Peuple et Culture, Leuret, Dumazedier, Mounier, Freinet y el clima de los ‘Kibutzim’ de Israel” (pp. 21-22; la traducción es nuestra).*

Carlos Rodrigues Brandao (1980) señala al respecto que:

*“... los programas que desde los años 60 inauguraron en el Brasil la Educación de Base y una Educación Popular, combinan personas e intereses diferentes. De un lado bases teóricas y de práctica pedagógica de un origen más francés que en poco tiempo fueron retomadas y reescritas por brasileños. Del otro lado, los intereses y los objetivos*

*pedagógicos y sociales ligados principalmente a la Iglesia Católica y la Universidad Brasileña” (p. 21; la traducción es nuestra).*

Brandao en su trabajo y en relación a lo que el autor presenta como “La educación popular del sistema Paulo Freire” señala que la coyuntura histórica del surgimiento del programa ha tenido que ver por un lado con la Iglesia en un período de cambio dominado por encíclicas modernizantes sobre derechos humanos y cambio social, más movimientos sociales de acción católica, conjuntamente con procesos de popularización del medio universitario asociados con la formación de experiencias de extensión universitaria y de movimientos universitarios de cultura popular. Brandao menciona explícitamente como origen de los programas de “la educación popular del sistema Paulo Freire” a grupos brasileños constituidos en torno a la universidad y como profesionales responsables a profesores y alumnos de la universidad más grupos católicos y evangélicos constituidos en torno a proyectos de promoción social a través de la cultura popular (Brandao, 1980).

Es interesante remarcar las raíces comunes de las iniciativas de Educación Popular de Adultos en el DEU de la Universidad de Buenos Aires, con el Movimiento de Cultura Popular (MCP) del nordeste brasileño, del que formara parte Paulo Freire dirigiendo su División de Investigaciones. El MCP se crea en 1960 en Recife, Brasil. En el mismo año, y desde fines de 1959, Amanda Toubes –que como los esposos Coelho había regresado de una estadía en Francia e Inglaterra en la que durante dos años había trabajado intensamente con el grupo de Peuple et Culture y sus líderes Joffre Dumazedier y Paul Legrand– inicia las primeras experiencias de educación popular de adultos en el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, de 1960 a 1966.

Esta historia es parte de una historia de la relación Educación Popular y Universidad Pública que aún debe ser escrita. Tanto en la experiencia pionera brasileña de Educación Popular como en la de la Argentina, la Universidad Pública tuvo un papel importante en el apoyo y estímulo para el inicio y desarrollo de las mismas. Sin embargo se distinguen en una historia de continuidades y quiebres que marcan las diferencias.

### **Dictaduras y Educación Popular en la Argentina: el impacto en la formación de cuadros de Educación Popular en la Universidad de Buenos Aires**

La relación entre Educación Popular y Universidad Pública en Argentina ha sufrido quiebres irreparables y marcas de fuego en una historia caracterizada por los sucesivos golpes de Estado militares en nuestro país a partir de 1930. Desde mi perspectiva una investigación de estos períodos se enfrentará con contextos de descubrimientos conducentes a la identificación de situaciones problemáticas, génesis de investigaciones sobre la incidencia de los gobiernos de facto y de la proscripción de la vida política en el desarrollo de experiencias de Educación Popular y fundamentalmente de formación de nuevas generaciones de Educadores Populares en el seno de la universidad pública y en nuestro caso de la UBA.

Una posible focalización en el estudio de los procesos de continuidad y de ruptura en la historia de las relaciones de la Educación Popular con la Universidad Pública abriría a mi entender la “caja negra” de experiencias confrontadas de sometimiento y de resistencia que se hallan sumergidas en intersticios desconocidos.

A partir de las dolorosas experiencias y vivencias compartidas con compañeros de nuestra militancia política y universitaria me atrevo a asumir tentativamente que no es

casual que el golpe de Estado de Onganía y la intervención de la UBA frustrara, “castrara” en el año 1966, el camino recorrido por las experiencias de Educación Popular del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA, desde inicios del 60’.

En 1973, después de los años del gobierno militar impuesto en 1966 un nuevo periodo de gobierno elegido democráticamente se inicia en el país. Durante los años de 1973 a 1975 se busca reiniciar en la Universidad de Buenos Aires los proyectos de Educación Popular truncados en 1966, los que vuelven a ser cercenados con la intervención de la Universidad de Buenos Aires en 1975, en la época de la cruenta represión de la Triple A.

A continuación, a partir de 1976, durante los años de la dictadura mas cruenta de la Argentina, se cercenó la posibilidad de introducir en la formación de toda una generación, las perspectivas innovadoras que comenzaban a consolidarse en América Latina en relación, por ejemplo, con la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular. Uno de los hechos sobresaliente en esa época, que ilustra la marginalidad del ámbito de los debates internacionales y latinoamericanos a la que fue sometido nuestro país, es la primera reunión internacional sobre reflexiones críticas referidas a los paradigmas vigentes en ciencias sociales y a las experiencias en investigación acción e investigación participativa que surgían, de manera innovadora, especialmente en los países del tercer mundo. El Simposio mundial se realizó en Cartagena en el año 1977 y se denominó “Investigación activa y análisis científico”. Estábamos en plena dictadura. El representante de Argentina fue nuestro colega Luis Rigal (1978).

Se sufrió en esos años, muertes, desapariciones y exilios entre los educadores que habían optado por una trayectoria profesional y militante en el campo de la Educación Popular, varios de ellos a partir de los espacios de experiencias y de formación de las universidades públicas, como por ejemplo de la UBA.

Es claro, que estas perspectivas críticas e innovadoras, eran percibidas como atentatorias al “orden establecido” y subversivas.

### **La educación popular y la universidad pública después de la dictadura del 76 en la Argentina: la experiencia del Departamento de Ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.**

A partir de la recuperación de la democracia en Argentina a fines del año 1983 un nuevo contexto de descubrimiento se nos brinda para futuras investigaciones sobre la relación de la Educación Popular con la Universidad Pública. Desde la perspectiva de la Educación Popular, cuando se inicia la gestión normalizadora en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, posteriormente denominado, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)<sup>5</sup> expresamos con todo dolor que la Argentina en materia de tendencias innovadoras en investigación social y educativa en la universidad pública, se había convertido en el “furgón de cola” de las perspectivas y de los debates epistemológicos, teóricos y metodológicos que se desarrollaban en América Latina, especialmente en el ámbito de la Investigación Educativa y de la Educación Popular en la medida que la ferocidad de la dictadura militar buscó cercenar el ámbito académico de la universidad pública con mayor fuerza que en las dictaduras militares de otros países de América Latina.

5. La autora de este artículo fue Directora del ICE durante la gestión normalizadora de los años 1984-1991.

¿Cómo fuimos emergiendo de esa oscuridad y retraso no sólo en la UBA sino a lo largo de las universidades públicas en el país? Es otra pregunta que desde mi perspectiva amerita ser considerada para posibles investigaciones futuras.

La experiencia vivida a partir de esos años, nos anima a asumir, también como supuesto de anticipación de sentido por ahora, que a partir de la reconstrucción en democracia de los años 84-90 se intenta restablecer en varias disciplinas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), los debates reprimidos, y las perspectivas claves de la Investigación Acción Participativa y de la Educación Popular con sus dimensiones de una intencionalidad política, epistemológica y metodológica ancladas en la visión de una ciencia y educación emancipadora, desde la perspectiva de los clásicos de la teoría social crítica y de un claro posicionamiento del compromiso social del educador y del investigador. Estos posicionamientos ya se vislumbraban como notorios avances en las experiencias latinoamericanas.

En la Facultad de Filosofía y Letras se comenzó la formación, en el Departamento de Ciencias de la Educación y en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, de nuevos cuadros en Educación Popular e Investigación Participativa, buscando superar el hiato generacional que se heredaba de la represión llevada a cabo por la dictadura militar del 76 al cercenar el desarrollo de las iniciativas de Educación Popular en la Universidad de Buenos Aires.

Se profundizaron a través de seminarios de estudio e investigaciones el perfil de las dimensiones de Educación Popular consideradas comunes a la mayoría de experiencias en Educación Popular en América Latina (Sirvent, 2008; Sirvent, 2003; Rigal, 2006; Rigal y Flood, s/f). Estos espacios organizados desde la UBA, pueden ser parte, entre otros, de futuros estudios sobre los intentos de recuperar el tiempo histórico perdido durante la dictadura del 76 en materia del paradigma de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa, en diversas universidades públicas del país.

Las dimensiones de la Educación Popular, mencionadas más arriba, fueron trabajadas a través de nuestras investigaciones fortaleciendo su consolidación para el análisis de las experiencias<sup>6</sup>. Entre las dimensiones trabajadas a lo largo de la diversidad de estos espacios de producción colectiva, podemos mencionar:

- a) Su dimensión socio-política: se parte de una visión de nuestra sociedad latinoamericana y argentina surcada desde siempre y horadada cada vez más por la creciente agudización de la injusticia social y la dominación. Y se asume una visión de la transformación social asociada al crecimiento de la capacidad de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, capacidad de participación entendida como un proceso histórico de conquista y aprendizaje para realizar sus intereses objetivos específicos. Hablamos de conceptos que venimos acuñando desde mediados del 70' referidos a una participación real y no engañosa; no se trata de un "como si" de la participación (Sirvent, 1999).
- b) Su dimensión popular: en cuanto a los sujetos de su acción - los sujetos históricos de un profundo cambio social, la base social de una transformación - y en referencia a sus objetivos que apuntan a servir de instrumento de apoyo a la participación, a la organización popular y a la construcción de su proyecto político social. Cada momento histórico nos enfrenta con el desafío de responder a la pregunta ¿quienes son los sujetos de nuestras acciones de educación popular según el devenir histórico? He aquí uno de los desafíos para el educador popular. Identificar la emergencia de estos sujetos históricos posibles negadores del capitalismo en sus diversas expresiones de la historia.
- c) Su dimensión epistemológica: la educación popular concibe al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica de ida y vuelta constante entre teoría y prác-

6. Programa de Investigación "Desarrollo Socio-Cultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos en el más allá de la escuela" IICE- Facultad de Filosofía y Letras - UBA Equipo de Dirección del programa: María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Hilda Santos y Sandra Llosa. Este programa de investigación se inicia en el IICE desde el año 1984 y continúa su desarrollo hasta el presente.

tica; entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano. Conocer la realidad es comprender los hechos como partes estructurales de un todo en movimiento donde se identifican aspectos, puntos de vista y contradicciones. Se busca descubrir la esencia de los fenómenos tras las apariencias. El conocimiento dialéctico se opone a la noción de conocimiento como adición lineal acumulativa de información. Se asume que el pensamiento humano se conforma moviéndose en espiral: parte de un punto y vuelve a él, pero enriquecido. Dado que las cosas no se presentan directamente y que no se posee la facultad de penetrar inmediatamente en su esencia, es menester dar un rodeo para conocerlas. En el mismo sentido, las situaciones históricas u objetos concretos son el punto de partida del análisis, pero también su punto de llegada como totalidad explicada e interpretada u objeto de conocimiento. El concepto de praxis –superador de la escisión teoría-práctica en tanto práctica de transformación a través de la cual se accede a la esencia del objeto–, así como la noción de ‘construcción del objeto de estudio’ como técnica de ruptura con respecto al sentido común, son también ideas fundamentales en la dimensión cognitiva y epistemológica de la educación popular. Retomando el pensamiento de Antonio Gramsci en sus escritos de la prisión (1926-1937):

*“El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un concóctete a ti mismo como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario”* (Gramsci, 1959, p. 59).

Se asume claramente que las acciones de la educación popular y de la investigación participativa conducen a la realización de este inventario.

- d) Sus aspectos metodológicos: no nos referimos específicamente a las técnicas de trabajo sino a los modelos de acción pedagógica y didáctica que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. La educación popular parte de la descripción de las situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa; busca los factores que pueden dar cuenta de la misma y la determinación de fines y medios para la acción a través de una construcción colectiva del conocimiento que se va “amasando” en el juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico. Esto implica tomar la experiencia, la cotidianeidad y la práctica como objetos de reflexión. El conocimiento crítico desarrolla un esfuerzo de conceptualización y análisis histórico para superar la percepción pragmática y fragmentada de los problemas buscando la construcción de una conciencia colectiva de los mismos. En este sentido se oponen diametralmente a la “bajada de línea” o al “adoctrinamiento” sea cual fuere el contenido de dicho “adoctrinamiento”. No se trata de reproducir la educación bancaria de la que nos hablaba Freire pero llenándola de un contenido liberador. No es esto liberador. Ni tampoco significa una suerte de “populismo pedagógico” donde el educador se niega a sí mismo minimizando e incluso anulando el papel activo del educador... pero no es fácil. Parfraseando lo que alguna vez dijo el mismo Freire, no planteamos que el educador no deba enseñar, sino que debe pensar qué enseñar y cómo.

Este marco de referencia en conjunción con conceptos vertebrales de Poder, Participación y Cultura Popular fue la guía para la implementación de acciones de Educación Popular y de Investigación Acción Participativa en varios espacios de formación en la Universidad de Buenos Aires que sirvieron de nutriente para retomar la formación de nuevos cuadros de Educación Popular y de Investigación Acción Participativa, después del vacío generacional dejado por la dictadura del 76, como ya se mencionó más arriba. Estas acciones permitieron analizar científicamente por un lado las huellas que una historia socio-política, y especialmente la dictadura militar mas cruenta en nuestro país había dejado en las instituciones sociales y educativas y fundamentalmente en nuestras maneras de pensar y representarse la realidad que operaban como

mecanismos obturadores de la participación social y la reconstrucción democrática (Sirvent, 2008). Y, por otro lado, se pudieron identificar los objetivos de la educación popular según diferentes momentos de nuestra historia desde el fin de la dictadura militar hasta nuestros días. **Estos trabajos se vienen realizando desde 1984 hasta el presente, a través de acciones de articulación de Docencia, Investigación y Extensión o Transferencia que tienen su soporte en la Universidad de Buenos Aires y que ameritarían desde mi perspectiva ser identificados e investigados como parte de un proceso de recuperación histórica.**

### **La educación popular y la universidad pública: los años 1990 y el proceso de implementación y consolidación del neoconservadurismo: 1989-2001**

Cabe señalar que esta “conquista de espacios” curriculares y científicos como el señalado más arriba en la UBA, está aún lejos de resultar satisfactoria (Sirvent y Llomovate, 2007).

Este camino no ha sido ni es un jardín de rosas pues debemos enfrentar en nuestro quehacer cotidiano, como escribe Atilio Borón (2008):

“ las formas más sutiles de vigilancia que también deterioran las libertades académicas en nuestras universidades: el control político establecido mediante la institucionalización de un rígido paradigma que determina cuál es la ciencia verdadera y cuál no, y cuáles son las teorías correctas y las que sólo son chapucerías irresponsables y, a veces, subversivas del orden social” (p. 45).

Los juicios negativos, en el ámbito académico sobre la Educación Popular muchas veces formaron parte de esta evaluación sesgada y descalificatoria.

El contexto histórico de la década de los años 90 implicó un retroceso en la conquista y concreción de los valores, necesidades y derechos que hacen a la larga lucha histórico por una justicia social y por una participación real en las decisiones sobre la justa o injusta distribución de los recursos y bienes de una sociedad. Implicó la consolidación del neoliberalismo también en una cierta victoria cultural de su concepción de la sociedad contraria a los postulados de una teoría marxista, dialéctica y crítica; de una sociedad contraria y hostil a la participación popular vista como el enemigo acérrimo de las leyes del mercado. Implicó el avance del pensamiento único, una suerte de “doctrina viscosa que insensiblemente envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo” (Ramonet, 1998, p. 15). También en las aulas universitarias y en la vida académica; se aceptaron en dichos ámbitos los versos del liberalismo, sin crítica. Y esto repercutió en la vida de la Educación Popular en nuestras aulas universitarias. Comenzamos a asistir en nuestros ámbitos académicos a un supuesto velatorio de la educación popular y de la participación. La “educación popular ha muerto...”, “... la participación ha muerto...”, escuchábamos decir en nuestras aulas universitarias. No fue fácil seguir trabajando y formando cuadros de base en Educación Popular. Habíamos pasado de un *boom* en el 1984, 1985, a ver nuestras aulas vacías a partir de 1989. Muchos intelectuales también, formadores de mentalidades nuevas, habían sido cooptados y habían devenido en “los intelectuales orgánicos” de la transformación educativa neoliberal. Algunos de nosotros, por el contrario, comenzamos, desde la implantación del neoliberalismo, a prever y a advertir sobre sus funestas consecuencias. Éramos tildados entonces de “los folklóricos y románticos del 60. No nos fue fácil continuar con la formación de cuadros en educación popular en este contexto. **Pero lo hicimos, muchas veces impulsados sin embargo a buscar otros espacios fuera de la UBA no sólo más receptivos sino más valientes frente al contexto hostil que enfrentábamos.**

## La educación popular y la universidad pública: diciembre 2001- hasta el presente actual

Varias veces ya, hemos escrito que a partir de los sucesos del 19 y 20 de diciembre del 2001<sup>7</sup> en Argentina, nuevamente la realidad sorprende y desafía todos los más exquisitos pronósticos de los científicos sociales.

Nos enfrentamos con una serie de situaciones nuevas en el campo de lo social que hubieran sido difíciles de prever hacia fines del año 2001.

Como todos sabemos y es de dominio público, fueron varias las manifestaciones de protesta popular y de emergencia de movimientos sociales que comenzaron a desafiar la imposición del pensamiento único y a producir una ruptura en la aceptación sumisa y “naturalizada” de la injusticia social y la pobreza, y fundamentalmente del miedo acumulado en años de represión política y de cruentas dictaduras militares. Comenzaron a generarse en Capital Federal y todo el país asambleas barriales constituidas por una diversidad de sectores sociales. A partir de estas manifestaciones se constituyen nuevas formas de expresión de la protesta popular y de búsqueda de instancias alternativas de participación social, y se consolidan otras formas nuevas de organización popular que ya venían desarrollando su historia, como las fábricas recuperadas o los movimientos piqueteros, conformados principalmente por trabajadoras y trabajadores desocupados.

Desde nuestra perspectiva, vivimos una cultura popular y cotidiana donde se confrontan, se tensionan con agudeza, por un lado, las fuerzas de la resistencia y de la creatividad popular, y por el otro las fuerzas de la aceptación y el sometimiento. Es el campo de la cultura popular percibido como uno de los escenarios de la lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos. Es la cultura popular analizada como el ruedo del consentimiento y la resistencia creativa (Hall, 1984)<sup>8</sup>. Esta complejidad se nos aparece en nuestro día a día.

Por un lado se vive una suerte de despertar a la participación y a la conciencia de nosotros como sujetos históricos; las asambleas populares, los piqueteros, el movimiento de trabajadores desocupados, las tomas de fábricas desocupadas fueron y pueden seguir siendo expresiones de una potencial explosión de una futura organización.

Pero, por otro lado, los fantasmas de la fragmentación, el clientelismo, la cooptación siguen actuando, legitimados y prontos para debilitar el movimiento popular y también el funcionamiento de nuestras universidades. Se reproduce en las instituciones universitarias las formas perversas de hacer política: el matonismo, el clientelismo, la cooptación, los internismos.... Desde mis reflexiones, la universidad pública ha dejado de ser la conciencia crítica de la sociedad aún en varias ocasiones del contexto histórico presente.

El fenómeno de la fragmentación aparece invadiendo tanto a las asociaciones populares tradicionales como a los nuevos movimientos sociales emergentes.

Sigue vigente el mecanismo de la fragmentación como un estigma de nuestra historia social o el de la cooptación de líderes por parte de instituciones gubernamentales o privadas que operan en el debilitamiento de la fuerza de lucha del movimiento social.

La dominación se expresa también en el campo del pensamiento fundamentalmente a través de categorías, conceptos, significados, palabras que usamos para describir e interpretar la realidad y que tienden a desmovilizarnos apoyando nuestra apatía e inmovilismo y no nuestra movilización y acción de transformación. Lo que está en la mira, en la lucha sobre el significado del mundo social, es el poder sobre los esquemas y sistemas

7. El 19 y 20 de diciembre de 2001 fue la culminación de un proceso de varios días que desencadenó la renuncia del entonces presidente de la nación, Dr. Fernando de la Rúa, y todo su gabinete. En la noche del 19 de diciembre, en respuesta al estado de sitio decretado por el gobierno, se congregaron miles de argentinos en distintas plazas y calles del país, sobre todo en Capital Federal, donde una multitud de personas de los diversos barrios de la ciudad de Buenos Aires salieron “caceroleando” por las calles y llegaron hasta Plaza de Mayo.

8. Stuart Hall (1984) escribe que lo esencial para la definición de la cultura popular son las relaciones que definen a la “cultura popular” en tensión continua (relación, influencia y antagonismo) con la cultura dominante. Para Stuart Hall, el análisis que debe hacerse es el análisis de la lucha de clases en la arena cultural: “De otra manera, si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito. [...] La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos; es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza.” (p. 239).

9. Frase de Diana Weshler desde su perspectiva de una sociología del arte. Memorias de Clases en la Universidad de La Plata. Provincia de Buenos Aires.
10. Cuando en nuestras investigaciones, hacemos referencia a las "relaciones de poder" asumimos un encuadre tridimensional del poder, entendiendo que el mismo se ejerce en tres dimensiones de maneras diversas. En primer lugar, a través de la forma más manifiesta y expresa: el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, una orden) acompañado de la emisión de amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento. En segundo lugar, y de manera menos manifiesta y clara, el poder se ejerce a través de los procesos de no-decisiones que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido. Dichos mecanismos son medios por los cuales las demandas de cambio en la actual distribución de beneficios y privilegios institucionales y sociales se sofocan antes de que se expresen o no llegan a acceder a la arena relevante de la toma de decisiones. Es decir, no se convierten en cuestión de tratamiento institucional o público. La tercera forma de ejercicio del poder se desarrolla fundamentalmente actuando sobre la conformación de las maneras de pensar de la población a "imagen y semejanza" de los intereses de la clase dominante. Para más detalle, ver Sirvent, 1999.

11. Las múltiples pobreza no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación, sino que abarca el estudio de una compleja realidad de *pobrezas* (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias, como *la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación social y política*. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales, y puede generar patologías colectivas toda vez que rebasa límites de intensidad y duración. Este enfoque se centra en el análisis de las condiciones objetivas de una sociedad que facilitan o inhiben la satisfacción de estas necesidades para la mayoría de la población. Es una perspectiva social y psicosocial de análisis, y no individual. Para más detalles ver: Sirvent, 1999.

clasificatorios, que se encuentran en las representaciones de grupos y por tanto de su movilización y desmovilización. Es la lucha por la apropiación de la llave del código<sup>9</sup>.

Así lo expresa Steven Lukes (1981), en referencia a los mecanismos de poder que actúan sobre la conformación del sentido común de la población:

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

Nosotros estamos ocupados de encontrar cómo es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer *y a veces aún de pensar* (pp. 24-25; la traducción y el destacado es nuestro)<sup>10</sup>.

Este juego de factores contradictorios se desarrolla en un contexto de múltiples pobreza<sup>11</sup>.

Se asume que el educador popular, el investigador comprometido socialmente, debe apoyar en este momento histórico a los grupos de los nuevos movimientos sociales en sus procesos de emancipación.

Es una llama que nos conduce a remarcar como una certeza irrenunciable, fruto también de un largo camino recorrido en nuestras vidas, que la búsqueda de una sociedad democrática, de una ciudadanía democrática se juega en la lucha por la emancipación, por la liberación de nuestro pensamiento, de nuestro pensar reflexivo.

Estas palabras: **emancipación, liberación**, evocan para todos nosotros un espacio de lucha, de confrontación con una dominación para "sacarnos de encima", "sacarnos de adentro" un algo que nos impide "ser libres" y actuar en consecuencia. Pero, ¿libres de qué? ¿Emancipados de qué? ¿Cuál es ese espacio de lucha? ¿Lucha de qué contra qué?

Para nosotros, como educadores e investigadores, la lucha por la emancipación se juega en el campo del pensamiento, del conocimiento. La dominación se expresa en el dorado tesoro del ser humano que es la capacidad de pensar, la capacidad de pensamiento reflexivo, la capacidad de crear cultura, cuando este preciado atributo es "dominado" por concepciones del mundo y de la vida, y de si mismo que se arman como ataduras para inhibirnos de pensar, de reflexionar críticamente, de crear.

Se juega entonces, en nuestra lucha cotidiana por un pensar en libertad, emancipados, liberados de la dominación del miedo, sin esos miedos heredados de nuestra historia de sangrientas dictaduras que a veces vuelven a nosotros como fantasmas del pasado que conciente o inconcientemente ahogan nuestro derecho a pensar con autonomía y creatividad. El miedo carcomiendo cualquier pequeño impulso para la acción comprometida, el miedo a expresarnos, el miedo al disenso, el miedo a represalias por pensar diferente.

Son marcas a fuego en nuestras maneras de pensar y concebir la realidad que nos paralizan para participar y organizarnos.

Se juega en la lucha por nuestro derecho a problematizar constantemente la realidad, por nuestro derecho a preguntar porque las cosas son así y porqué no pueden ser de otra manera.

La pregunta no es privativa de la ciencia o del científico. Es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana.

Se juega entonces, en nuestro derecho a luchar, no sólo por aprender, sino por nuestro derecho a producir conocimiento de manera colectiva y crítica, es decir por nuestro derecho, el derecho de todos a investigar, a crear conocimiento nuevo articulando nuestros consensos y disensos polémicos sin fragmentarnos en divisiones que solo vulneran y debilitan nuestra posibilidad de crear colectivamente.

En este sentido, los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos compartidos por una educación popular de jóvenes y adultos y la Investigación Acción Participativa (IAP) son consistentes con estas intencionalidades.

Entonces, teniendo en cuenta este posicionamiento frente al contexto de descubrimiento actual nos preguntamos por ejemplo: ¿cómo se están dando las relaciones de Educación Popular y Universidad Pública en este presente? ¿Cuáles son las contradicciones que vivimos en este momento histórico y los espacios de lucha que enfrentamos entre paradigmas en ciencias sociales y en educación, opuestos y en cierta medida hasta contradictorios? ¿Cómo analizar este presente a la luz de un pasado de décadas cuyo conocimiento puede ayudarnos a comprender el hoy para intentar cambios en un mañana?

Para finalizar deseo expresar muy fuertemente esa convicción que nos conduce a muchos de nosotros, profesores, investigadores y alumnos de la universidad pública a seguir trabajando en nuestra universidad, considerando a la academia y a la universidad pública como un campo de lucha que es nuestro derecho fortalecer, ampliando y reconquistando espacios para la formación de cuadros de jóvenes universitarios en el paradigma de la educación popular.

## Bibliografía

- » Borón, A. (2008). *Consolidando la Explotación La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Córdoba: Espartaco Córdoba.
- » Brandao, C. R. (1980). Da educação fundamental ao fundamental da educação. *Concepções e experiências de Educação Popular, Cadernos do CEDES (1)*, 5-35, São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- » Brusilovsky, S. (1999). *Extensión Universitaria y educación popular. Experiencias realizadas, debates pendientes*. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Chosson, J.F. L., Herfray, Ch. y Dumazedier J. (2001). *Acerca del Método Pedagógico del Entrenamiento Mental*. Traducción del Francés Hilda Santos. Cuadernos de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires: OPFYL
- » Gramsci, A. (1959). *The modern Prince and other writings*. New York: International Publisher.
- » Hall, S. (1984). Notas sobre la desconstrucción de “lo popular”. En R. Samuel. (ed.) *Historia popular y teoría socialista* (pp. 93-110). Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- » Departamento de Extensión Universitaria DEU y Departamento de Ciencias de la Educación. DCE (1961). *Les Universites et l' Education des Adultos* (Las Universidades y la educación de adultos); UNESCO 1952. Ficha N°1. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- » Lukes, S (1981). *Power: a radical view*. London: The MacMillan Press.
- » Melo, A. (1980). A Educacao Popular Numa estrategia de Educacao Permanente. *Concepcoes e Experiencias de Educacao Popular. Cadernos do CEDES – Centro de Estudos Educacao e Sociedade (1)*, 41-60. Sao Paulo: Cortez Editora.
- » Ramonet, I. (1998). El pensamiento único. En VV.AA. *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*. Le Monde Diplomatique Edición española (pp. 15-17). Madrid: Temas de Debate.
- » Rigal, L (2006). *Investigación Acción Participativa*. Buenos Aires: CIPES.
- » Rigal, L. y Flood, C. (s/f). *Investigación-acción y organización popular*. Buenos Aires: CIPES (mimeo)
- » Rigal, L. (1978). Sobre el sentido y uso de la investigación-acción. En *Crítica y Política en Ciencias Sociales. El debate Teoría y Práctica. Simposio Mundial de Cartagena* Tomo I. (pp. 379-393). Bogotá: Punta de Lanza
- » Rosas, P. (1986). O movimento de Cultura Popular - MCP. En: Movimento de Cultura Popular MCP, MEMORIAL do MCP, 26 años (pp. 19-36). Recife, Brasil: Fundação de Cultura Cidade de Recife.
- » Sirvent, M.T. (2003). Educación Popular de Jóvenes y Adultos y Participación Social: Una historia y un presente. *Temas em Educação*, 12, 221-238. João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- » Sirvent, M.T. (1986). Modernización y Educación: notas para una redefinición. *Revista Plural*, 5, 19-25.
- » Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H. (2009). Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela. En J.A. Castorina y V. Orse (Coord.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias*

de la Educación 2008. [CD-ROM]. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

- » Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2011). *Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la Educación Permanente y la Educación Popular. Aportes conceptuales y metodológicos*. En J.A. Castorina y V. Orse (Coord.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. [CD-ROM]. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- » Sirvent, M.T. (2008). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Davila. (Segunda edición ampliada. Primera edición: 1994).
- » Sirvent, M.T. (1999). *Estructuras de Poder, Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (1985-1989)*. Buenos Aires: Miño y Davila y Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- » Sirvent, M.T. y Llomovate, S. (2007). A cincuenta años de la creación de Ciencias de la Educación. *Revista ESPACIOS de crítica y producción*, 36,113-119
- » Sirvent, M.T., Clavero, S. y Feldman, M.A. (1990). La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis. *Revista Argentina de Educación. AGCE Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, 13, 79-92.
- » Toubes, A. (1961). Un enfoque de la Educación de Adultos. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 4, 744-752.

### **María Teresa Sirvent**

Dra. en Filosofía (Ph.D.) y Master en Sociología y Educación de Columbia University, New York, USA. Profesora Titular Consulta de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora Principal del CONICET. Directora del Programa de Investigación "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela" IICE-UBA.



# Formación para el trabajo en una empresa recuperada: Trabajo territorial y formación política

 Anahi Guelman

## Resumen

Este trabajo indaga en la experiencia formativa de una empresa recuperada del gran Buenos Aires, de gran tamaño y de importante nivel de actividad productiva. La formación para el trabajo en la empresa se ocupa de contenidos técnicos de carácter productivo, de gestión y de comercialización, desde la especificidad de la economía social. Sin embargo, pueden analizarse también en esta empresa instancias formativas en sentido amplio que inciden en la formación de los trabajadores y que también se vinculan a las características de la economía social o solidaria.

Al mismo tiempo en esta organización se producen fuertes procesos de vinculación con el entorno comunitario, a partir de decisiones de carácter político y se generan instancias de formación hacia y/o con instituciones, organizaciones y personas de la comunidad y el territorio, con claros objetivos de formación política.

El propósito de este trabajo es analizar la formación para el trabajo como modo de formación política de trabajadores, pero también el papel que esta organización juega en la formación política de su comunidad y su territorio.

## Abstract

This paper seeks to investigate the educational experience of a recovered company from Buenos Aires metropolitan area which has a large size, a high level of productive activity. Training for work in the company deals with technical contents in the fields of production, management and marketing from the perspective of the specificity of the social economy. However, within the activities of training for work in this particular company it can also be analyzed a number of instances that broadly affect the formation of workers and are also linked to the characteristics of the social or solidarity economy.

At the same, within this organization strong experiences of linkages with the community environment can be found. Those linkages are results of political decisions and generate training instances to and / or institutions, organizations and individuals found in the community and their territory, based upon clear objectives of political training.

### **Palabras clave**

Formación para el trabajo  
Formación política  
Territorio  
Comunidad

### **Key concepts**

Formation for work  
Political formation  
Territory  
Community

The purpose of this study is to analyze the training for work as a means of political education of workers as well as the role this organization plays in the political formation of their community and its territory.

### **Empresas recuperadas, formación para el trabajo y formación política**

Para comenzar este trabajo apelo a un recurso anecdótico. Visitando una universidad indígena en México en la que se llevaban a cabo acciones de formación para trabajos y oficios (confección de calzado, talleres de agricultura, etc ), se me corrigió el término “formación para el trabajo” y se me explicó que allí se “formaba para vivir en comunidad”

La corrección me puso de frente a mi propia posición: la formación para el trabajo es siempre formación política. Cuando además esta es parte de un movimiento social, su naturaleza política es explícita. Sin embargo, este encuentro me permitió repensar algunas relaciones y vínculos entre conceptos como los de política, trabajo, territorio y comunidad, que a partir de ese momento comenzaron a ser mirados y analizados de un modo nuevo en el ámbito que aquí se analiza: una empresa recuperada del Gran Buenos Aires.

Tal como se desarrolla en el apartado correspondiente, se trata de una empresa recuperada del gran Buenos Aires, de gran tamaño y de importante nivel de actividad productiva en el área de servicios vinculados al tratamiento de residuos sólidos urbanos, al medio ambiente, y a la ingeniería sanitaria (mantienen parques, caminos, espacios del CEAMSE, etc). La empresa se ocupa de la capacitación de sus trabajadores en contenidos técnicos de carácter productivo, de gestión y de comercialización, realiza además actividades abiertas de formación cultural y política.

Al mismo tiempo en esta organización se producen fuertes procesos de vinculación con el entorno comunitario, a partir de decisiones de carácter político y se generan instancias de formación y recreación hacia y/o con instituciones, organizaciones y personas de la comunidad y el territorio, con claros objetivos de formación política.

Este trabajo se propone entonces analizar en el caso particular de esta empresa recuperada, la experiencia formativa de sus trabajadores en tanto tales y en tanto sujetos que además, habitan un territorio en el cual intervienen organizando nuevas instancias de trabajo, de formación y de organización con compañeros de la empresa, vecinos e instituciones del territorio.

El trabajo forma parte del proyecto de investigación “Pedagogía y Política: La formación para el trabajo en los movimientos sociales”, que a su vez es parte de un proyecto UBACYT y que encara a la empresa recuperada en cuestión como uno de sus ámbitos de observación, campo y análisis. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa y para este caso particular, se entrevistaron trabajadores de la empresa recuperada, miembros de la comunidad y del barrio y docentes de espacios de formación. Se hicieron observaciones de clases del bachillerato popular y de instancias de trabajo comunitario.

#### ***La formación para el trabajo en perspectiva histórica***

La educación históricamente, de modo más o menos organizado, siempre estuvo ligada a los procesos de formación para el trabajo, Pero particularmente desde los orígenes de la modernidad y del capitalismo, esta es una de las funciones claras que asume con

toda explicitación y especificidad el sistema educativo: la formación de los trabajadores que la industria incipiente demandará, tanto en términos de saberes necesarios, del acceso a la alfabetización requerido, como en términos de disciplinamiento (Perez Gomez, 1992, Fernandez Enguita, 1990)<sup>1</sup>. Desde mediados del S. XX a partir de la Organización Científica del Trabajo (OCT), de las formas de organización taylorfordistas, y del correlato en las Teorías del Capital Humano (TCH), la función económica de la educación se torna hegemónica y se naturaliza como principal en el imaginario y en el sentido común (Frigotto, 1998). Las TCH postulan a la educación como causa del crecimiento económico y del desarrollo, y con ello instalan el papel económico de la educación como su objeto central, independientemente de cualquier circunstancia o proceso histórico. Las diferencias individuales de capacidades para el trabajo, y por lo tanto las diferencias en materia de ingresos y en movilidad social reflejan las inversiones realizadas en educación. A partir de la década del sesenta, la difusión de estas ideas que vinculan educación e ingresos, la ampliación de la oferta educativa y el aumento de la demanda social por educación, generaron un acelerado proceso de expansión de la matrícula educativa. La naturalización de la función económica de la educación invisibiliza su necesidad política (Frigotto, 1998: Finkel, 1984).

A pesar de las desnaturalización y de las constataciones empíricas y pedagógicas acerca de la falsedad de estas teorías, que prueban que los diferenciales de ingreso no se vinculan al factor educativo y que desnudan la naturaleza política y no neutral de la educación (Frigotto, 1998: Finkel, 1984, Segré, Tanguy, Lortic, 1980), en los noventa se resignifican y se actualizan para escenarios de desocupación y desempleo. Impulsadas por el discurso y el financiamiento de los organismos internacionales de crédito, la lógica hegemónica y el sentido común que legitiman es el mismo que en los 60: la educación, a través del acceso al conocimiento y a la información permitirá el crecimiento y la "transformación productiva con equidad" (CEPAL, 1992). El neoliberalismo va generando mientras tanto los niveles de desocupación, exclusión, desindustrialización y privatización. La educación es un bien que sirve para conseguir empleo en el mercado de puestos de trabajo. Debe adaptarse entonces a sus necesidades. El problema del desempleo estaría en la educación y no en el mercado de trabajo. En el contexto descrito, la educación es sólo educación para el empleo, o con mayor precisión, para el desempleo. Se trata de una doble reducción: de educación a educación exclusivamente para el trabajo y de trabajo a empleo (Gentilli, 1997).

La reforma educativa argentina de los noventa refleja la situación: no se ofrece educación técnica o se la vacía del contenido operativo de la producción. La formación profesional para adultos excluidos del sistema educativo se ofrece a través de políticas sociales focalizadas, con contenido degradado, buscando contener la pobreza, más que calificar.

Se torna más hegemónico el discurso de la formación como palanca de acceso al trabajo: la educación y los sujetos que la transitan, eligen, y compran, son responsable por el acceso al mismo.

La vinculación entre educación y trabajo da cuenta de su carácter político en dos sentidos: Por un lado responde a las necesidades políticas de formación de una fuerza de trabajo acotada que pueda ajustarse a la formación de los ámbitos flexibles de trabajo del modelo económico y a la contención de los excluidos a través de la formación profesional degradada. Por otro, instala el discurso del papel de la responsabilidad de los sujetos respecto del acceso al empleo, corriendo, una vez más el eje del problema, que no serían entonces los procesos de privatización, desindustrialización y desempleo sino la buena o mala formación recibida. Así se instala, junto al lenguaje de las competencias, un nuevo modo de disciplinamiento para las nuevas reglas del desempleo y del empleo flexible (Gentilli, 1997; Guelman y Levy 2005).

1. Otra es la formación del ciudadano, concebida como función política del sistema educativo. Ver PÉREZ GÓMEZ, A., 1992. "Las funciones sociales de la educación", en PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid.

Este mismo contexto neoliberal, productor de exclusión y desigualdad, genera a partir de la lucha por la supervivencia, estrategias para garantizar la reproducción corporal y consecuentemente, nuevos espacios sociales para que eso sea posible. Estos son en primer término ámbitos económicos, políticos y sociales, ámbitos de trabajo que desarrollan propuestas autónomas, reinventan puestos de trabajo y establecen nuevas relaciones laborales. Ponen en evidencia y transparentan que el trabajo dista de ser sólo empleo. Es a partir de la defensa de la vida que se gestan entonces nuevas alternativas de economía social en nuestro país.

La economía social o solidaria se basa en relaciones no salariales, solidarias e igualitarias de trabajo, a través de la relación social que se establece entre trabajadores, que son propietarios del capital y por lo tanto del producto o servicio que realizan<sup>2</sup>. Esto determina que los beneficios que obtienen se definen de acuerdo al trabajo realizado o según algún otro criterio que los trabajadores establecen a través de mecanismos participativos en la toma de decisiones, mediados por los valores que la organización sostiene como propios<sup>3</sup>. Y en muchos casos se enmarcan en alternativas que critican el sistema vigente y se posicionan como movimientos políticos.

### *Las empresas recuperadas*

Conviene señalar antes de entrar en la empresa particular en la que centramos el estudio, algunas características generales de las empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT) y de los procesos de formación que allí se generan:

El inicio del proceso de recuperación de empresas por sus trabajadores como fenómeno socio-económico, político y cultural es una de las respuestas de los trabajadores frente a la profunda crisis del modelo de acumulación implementado en los '90. Este proceso comienza en realidad a principios de esa década, como una primera reacción a los síntomas iniciales de la crisis del aparato productivo, y cobra impulso a partir del año 2000 llegando a su máxima expresión a partir del año 2001. Desde allí crece numéricamente y adquiere relevancia social y económica. A partir del 2002 se incorporan al proceso empresas de menor cantidad de trabajadores (menos de 20 trabajadores). Se puede plantear como hipótesis para explicar este último hecho que, junto a la creciente visibilidad del fenómeno, jugaron un rol importante la solidaridad de diversos movimientos tales como el de otras empresas recuperadas, asambleas barriales, movimientos piqueteros, etc. que antes no tenían visibilidad, lo cual determinaba que la alternativa de recuperación de empresas solo pudiera darse en aquellas con mayor experiencia sindical. Hasta marzo del 2010 se trataba de un fenómeno que reunía aproximadamente 205 empresas que ocupaban a 9362 trabajadores (PFA, marzo 2010)<sup>4</sup> en diversas ramas de la producción, de variada dotación de capital, abarcando desde pequeñas empresas hasta fábricas de grandes dimensiones e importancia productiva (Ruggeri, 2010, Neuhaus S. y Calello H., 2006; Rebon J., 2006; La vaca, 2004). El universo de empresas recuperadas es muy amplio, heterogéneo y cambiante y ofrece distintos estados de evolución.

A pesar de comenzar como en proceso de defensa de los puestos de trabajo, como un proceso de supervivencia ante la desocupación, el fenómeno de la recuperación es de carácter más profundo en tanto que reincorpora a los trabajadores al aparato productivo de un modo que "les permite discutir las relaciones sociales en las que se insertan y participar desde allí en la disputa política y económica"<sup>5</sup> Algunos autores detectan que internacionalmente se ubica este fenómeno entre las formas posibles de lucha obrera del siglo XXI. Para Gracia y Cavaliere<sup>6</sup> la recuperación implica además de la defensa de la fuente de trabajo un aprendizaje social, colectivo, de sujetos que conservan rasgos identitarios vinculados a la lucha por el derecho al trabajo y a la resistencia. De hecho implica acciones y prácticas en las que los trabajadores controlan los medios de producción. Sin embargo, conviene no mistificar el fenómeno y reconocer su

2. Para Caracciolo Basco y Foti Laxalde hay tres tipos de organizaciones en la economía solidaria: las de autoproducción, las de subsistencia y las capitalizadas. Las primeras producen bienes y servicios para asegurar la reproducción de la vida (trabajo doméstico, salud, educación, producción de alimentos, etc.). No producen excedente y apuntan a la reproducción simple de sus componentes (capital y trabajo). Las de subsistencia producen y comercializan en el mercado bienes y servicios para asegurar la vida. Obtiene un ingreso que sólo les permite la reproducción simple de sus recursos (capital y trabajo). Las organizaciones de la economía social capitalizada producen y comercializan bienes y servicios para mejorar la vida. A través de relaciones laborales solidarias redistribuyen los beneficios y en la reinversión. En muchos casos autoexplotan la propia fuerza de trabajo. En esta categoría se encuentra la mayor parte de las empresas recuperadas.

3. Caracciolo Basco y Foti Laxalde. Economía solidaria y capital social. Contribuciones al desarrollo local, Paidós. Bs. As., 2003.

4. Ruggeri, Andrés. Las empresas recuperadas en la Argentina. 2010 : informe del tercer relevamiento de empresas recuperadas por los trabajadores. Programa Facultad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2010.

5. Informe del Segundo Relevamiento del Programa Facultad Abierta: Las empresas recuperadas en la Argentina. SEUBE, FFYL, UBA)

6. Gracia A. y Cavaliere S., "Repertorios en fábrica. La experiencia de recuperación fabril en Argentina 2000-2006". En *Estudios sociológicos*. México. El Colegio de México. Vol. XXV. Nº 001. 2007. Pag 155-186

potencialidad transformadora en la medida que como empresas se diferencian de la lógica del capital porque tienen intereses distintos, pero no buscan la abolición de la propiedad privada ni la puja del trabajo contra el capital. De hecho, su carácter sigue siendo privado y las relaciones con el afuera mercantiles.

Una de las novedades de este nuevo repertorio de la acción colectiva<sup>7</sup> es que se caracteriza por implicar a los trabajadores en el plano legal y jurídico de modo directo, con acciones de interpelación a jueces y sindicatos, desarticulando procesos fraudulentos de quiebra y vaciamiento. La fábrica o empresa es el territorio de disputa porque ya no es territorio de estrategias ofensivas reivindicativas o políticas sino el objeto de una estrategia defensiva para conservar el trabajo<sup>8</sup> (Fajn, 2003). La protesta social en general se torna directa, se enfrentan las dificultades sin mediación de las normas hegemónicas y de las instituciones preexistentes (Rebón, 2006). Esto significa que la tensión se resuelve transgrediendo las normas preexistentes, como resistencia y desobediencia práctica frente a la desaparición del trabajo, la supervivencia y la identidad: La forma de asumir la producción y la continuidad del trabajo es la toma de la fábrica.

Las empresas recuperadas por sus trabajadores son definidas como un proceso social y económico que supone la existencia de una empresa anterior que funcionaba bajo el modelo de una empresa capitalista, cuyo inviabilidad o vaciamiento los llevó a luchar por su puesta en funcionamiento bajo formas autogestivas (PFA, 2005). La mayor parte de estas empresas se corresponden con las que surgieron en la segunda etapa de sustitución de importaciones, fundamentalmente entre los 60 y los 70, antes de que comiencen los cambios en la organización del trabajo fordista, la modernización tecnológica y la precarización laboral.

La recuperación implica poner en marcha las empresas para resguardar los puestos de trabajo y su principal objetivo es volver a producir. La ocupación de la empresa y su autogestión es vista por los trabajadores como la única manera de evitar el desempleo, la exclusión y la marginalidad. Los trabajadores que participaron en la recuperación suelen expresar que la misma comenzó como estrategia defensiva de los puestos de trabajo a partir de angustiosas luchas gremiales en el final de una empresa. Esta estrategia, diferente a las tradicionales formas de lucha sindical, pone a los trabajadores frente a situaciones impensables, para las cuales no están totalmente preparados: la autogestión en condiciones de quebranto económico y/o vaciamiento, un marco económico nacional desfavorable y normativas jurídicas adversas.<sup>9</sup> La mayoría de ellas adopta la forma jurídica de la cooperativa.

En muchos casos sólo emprenden el camino de la recuperación de la empresa o la construcción cooperativa los operarios de planta, por lo cual, si bien conocen el proceso productivo, tienen grandes dificultades a la hora de autogestionar aspectos administrativos, técnicos, etc. indispensables para la puesta en marcha del establecimiento, o la continuidad

En muchos casos incorporan trabajadores nuevos, evidenciando el éxito de la autogestión para combatir la desocupación desde relaciones laborales solidarias.

Uno de los aspectos más llamativos de las ERT son “los emprendimientos culturales y solidarios que impulsan construyendo una relación de mutua solidaridad y apoyo con la comunidad que los rodea”<sup>10</sup>. Los lazos comunitarios que establecen juegan un papel también en la constitución de la identidad como empresas que desarrollan centros culturales, de salud, que establecen vínculos con el sistema educativo, con comedores, que enseñan el oficio a estudiantes. Este es uno de los aspectos en los que lo educativo se desarrolla con más fuerza.

7. La noción de “repertorio de acción colectiva”, creada por Charles Tilly, se aplica al conjunto de medios que un grupo dispone para canalizar sus demandas, pero en cuya producción quienes participan aprenden, innovan y construyen novedad. Tilly (1978, 2000)

8. Fajn, Gabriel (coord.) *Fábricas y empresas recuperadas. Protesta social, autogestión y rupturas en la subjetividad*. Bs. As. Centro Cultural de la Cooperación. Ediciones del IMFC. 2003.

9. Tomado del Proyecto de investigación de Urgencia Social “Programa interdisciplinario de transferencia científico-tecnológica con empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT)

10. Programa interdisciplinario de transferencia científico-tecnológica con empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT).

### ***La empresa que nos ocupa***

La experiencia de la empresa en cuestión es particularmente rica en este último aspecto.

Se trata de una cooperativa de trabajado ubicada en el Gran Buenos Aires, dedicada a la producción de servicios vinculados al tratamiento de residuos sólidos urbanos, al medio ambiente, y a la ingeniería sanitaria.

Luego de 25 años de trabajo, 140 trabajadores se ven afectados por el cierre de esta empresa, contratista de una empresa estatal, y deciden constituir una cooperativa. Ponen en marcha un plan de lucha porque la empresa estatal no los reconoce. Cuentan con el apoyo de la comunidad, desde el momento de la recuperación. Finalmente se los reconoce y se establece un contrato por el que la cooperativa desarrollará las tareas de mantenimiento y parquización, de caminos y de infraestructura.

La cooperativa inicia las actividades con 39 trabajadores aportando los bienes con los que contaba y con un anticipo financiero que solicitaron.

De acuerdo a los testimonios que se desprenden de las entrevistas, durante este tiempo, se administraron, se capacitaron, se gerenciaron, desarrollaron y capitalizaron. Fueron adquiriendo nuevos equipos y máquinas y duplicaron la cantidad de trabajadores. Toman las decisiones en asamblea: los sueldos que son iguales para los socios, los usos de excedentes e inversiones, usualmente destinados al trabajo territorial. Buscan –dicen– repartir mejor y no generar desigualdad

11. Entrevista al presidente de la cooperativa

*“Tenemos mucho trabajo social con el barrio porque no podemos estar ajenos”<sup>11</sup>*

*“Las decisiones grandes las tomamos en asamblea, los sueldos, que son iguales, los socios cobran todos igual. El plan de inversiones también. Hay comisiones que hacen propuestas de lo que hacemos con los excedentes y después la asamblea decide. Nosotros elegimos la pilcha de trabajo, eso también es pertenencia porque nadie nos impone nada”<sup>12</sup>*

12. Entrevista al presidente de la cooperativa

La ropa de trabajo y los horarios también se definen en asamblea. Intentan no ser rígidos pero si defender la eficiencia del trabajo. Los trabajadores tienen más de 20 años de experiencia laboral en la Ingeniería Sanitaria. Hay también entre ellos técnicos y profesionales. Algunos miembros de la administración y del consejo de la cooperativa están estudiando.

La formación y la capacitación son para esta empresa ejes centrales del trabajo. La producción, la cultura del trabajo y los modos de resolución de la economía solidaria plantean necesidades nuevas de formación y capacitación. Parece necesario construir una cultura y hábitos de trabajo entre iguales, que implican responsabilidad, autodisciplina, debates, asambleas, discusiones, posicionamientos, establecimiento de consensos y respeto por los acuerdos, en un contexto que emite otras señales.

*“Hay que laburar con los treinta años de individualismo, hay que saber esperar a la gente, tenemos distinto origen, no pensamos igual ni podemos uniformar, tenemos que comunicar bien... nos toca liderar el proceso porque éramos comisión interna, pero no es así para todos. ...”<sup>13</sup>*

13. Entrevista al presidente de la cooperativa

En las experiencias de recuperación se ponen en juego conocimientos, habilidades y saberes de los protagonistas. Los trabajadores traen saberes técnicos y productivos de los procesos de trabajo anteriores, son portadores de saberes políticos y construyen experiencia en el proceso de recuperación y en el de la autogestión. Las formas de producir, gestionar, decidir, las formas de propiedad, suelen ser colectivas y cooperativas.

La perspectiva individual característica de la lógica de las competencias y de las Teorías del Capital Humano vira hacia orientaciones alternativas al pensamiento hegemónico, poniendo el acento en el colectivo y en la solidaridad. La modalidad asamblearia, la disciplina, el compromiso con el trabajo, las relaciones horizontales, el desempeño de nuevas tareas, la participación en luchas políticas en ámbitos legislativos y judiciales, etc., son de hecho parte de estas experiencias cotidianas fundantes de nuevos saberes y nuevas subjetividades e identidades colectivas. Para Marx la reapropiación colectiva de los medios de producción y la lucha por esta reapropiación son base para la reapropiación colectiva del saber hacer en el proceso económico. Esta reapropiación colectiva del saber se concreta en la realidad cotidiana del trabajo, que en el caso de las empresas recuperadas en general y en el de esta en particular, excede el ámbito de lo productivo, amplifica el concepto de trabajo. Es en esa cotidianeidad, en el ambiente que el trabajo (en sentido amplio) parece funcionar como principio educativo. El ambiente educa en la praxis. Allí es donde la praxis de la asamblea, de las decisiones colectivas respecto del uso del excedente, la responsabilidad sobre nuevas tareas, la discusión acerca de la producción y de las formas de autogestión hacen de los trabajadores simultáneamente educadores y educandos (Marx, III Tesis sobre Feuerbah) En esas praxis cotidianas desnaturalizan matrices culturales y construyen otras, al tiempo que prefiguran modelos de sociedad, de poder, mientras los van aprendiendo: van construyendo en el presente las relaciones sociales que quisieran tenga lo social y lo político. Esta praxis productiva, social y política es al mismo tiempo praxis pedagógica, conjuga presente y futuro o para decirlo de otro modo, ensaya en el presente algo del mundo que quiere transformar. A esto Ouviaña tomando las concepciones de Gramsci lo denomina Pedagogía prefigurativa. (Ouviaña, 2011)

Los trabajadores de esta empresa han reconocido o restaurado su derecho a aprender en el marco de un proyecto de transformación que garantiza esos derechos. Es en la cotidianeidad del trabajo y su ambiente que se forman estos sujetos pensando y construyendo nuevas reglas sociales. Por eso el trabajo se torna principio pedagógico.

Además del ambiente, del trabajo como principio educativo, de las praxis pedagógica prefigurativa, instrumentan espacios de formación específicos que son comparados por los trabajadores con las experiencias escolares previas y valorados por sus diferencias con ellas: valoran las relaciones que se establecen con pares, compañeros, vecinos y docentes, valoran las posibilidades de pensar y los nuevos tipos de aprendizaje. Los trabajadores expresan un fuerte compromiso con la formación y con la empresa que la motoriza, tienen sentido de pertenencia, identificación y gratitud. Se pone en juego un sentimiento de inclusión, dado por el reconocimiento de su capacidad de saber, de construir con otros, de enseñar. Lo colectivo, “el tirar juntos para el mismo lado”, articula la idea de construcción con otros.

A pesar del modo en que analizamos el carácter político de la formación y el papel que juega lo colectivo en las relaciones pedagógicas, en las modalidades de toma de decisiones, en la propiedad de los medios de producción, en la realización de las tareas, consideran que este carácter político todavía es débil. Quieren desarrollar mayores niveles de pertenencia, participación e identidad, aún cuando comprenden que reúnen a sujetos diferentes, con distintas experiencias y trayectorias de trabajo, de militancia, y generacionales. Por esto consideran prioritaria la formación, entendida como formación política, como formación de cuadros, referentes y dirigentes, desarrollan instancias específicas de formación (como el bachillerato popular) y fundamentalmente proyectan la formación hacia el territorio.

Es precisamente en el territorio donde esta fábrica viene desarrollando tareas de articulación de actividades barriales, de organización de nuevas cooperativas de trabajo, y de alternativas educativas y recreativas.

### ***El trabajo organizativo comunitario en el territorio***

En la empresa lo político direcciona procesos pedagógicos en estos tres aspectos o ámbitos: el trabajo, la formación y el trabajo comunitario.

Respecto del trabajo, desarrollamos en el apartado anterior el papel pedagógico que conlleva una consideración amplia de trabajo, desvinculado de la relación salarial, aglutinante, en la que todo lo que se realiza es concebido y valorado como trabajo: la producción, pero también la lucha y la organización. Por lo que la formación para el trabajo asume una amplitud mucho mayor.

Se reconocen múltiples prácticas y formas de trabajo útil corridas de la lógica de las relaciones salariales típicas, de las relaciones de empleo, de la lógica de mercado y de la ganancia individual.

Buscan un crecimiento de los trabajadores que se traduce en saberes: saberes técnicos, productivos, de gestión, organizativos, culturales, comunitarios y políticos. De allí, las preocupaciones educativas hacia los propios trabajadores pero no sólo en la fábrica sino promovido y extendido a su contexto, hacia el territorio. Decíamos que se ampliaba el concepto de trabajo y por lo tanto la formación y capacitación para el trabajo existen también en sentido amplio.

Respecto de la formación específica, la que está estructurada como tal, desarrollan una cantidad de iniciativas:

- » Realizan actividades específicas de formación para el trabajo. Por ejemplo coordinan actividades con un Centro de Formación Profesional (FP) con el que realizaron cursos y en el que certifican cursos de operación de máquinas en virtud de la experiencia que tienen.
- » Desarrollan también experiencias de formación vinculadas a necesidades sociales y políticas: talleres de radio, de video, de comunicación, a partir de los cuales tienen un programa en una radio universitaria y editan un periódico. Estas propuestas están vinculadas a fortalecer la organización de los trabajadores, el arraigo territorial, la participación de la comunidad y la construcción colectiva de una identidad sociocultural cooperativa.
- » Cuentan desde el 2008 con un bachillerato popular para adultos sustentado en la educación popular y la autogestión. Está pensado para los trabajadores de la empresa cooperativa y para los vecinos.

*“El bachillerato surge de una decisión de la cooperativa. La cooperativa desde su formación resolvió en asamblea ¿no?, con todos sus trabajadores, que su crecimiento sea coherente con el desarrollo del barrio, y además entendiendo que la disputa en una sociedad injusta por un país más justo no es solamente económica, sino que también es cultural.”<sup>14</sup>*

14. Entrevista a coordinadora del bachillerato popular

15. Como todos los bachilleratos populares

16. Entrevista a coordinadora del bachillerato popular

El bachillerato se construyó y se sostiene a partir del aporte solidario de la empresa cooperativa y del trabajo voluntario de educadores<sup>15</sup>. En su constitución participaron solidariamente otros bachilleratos, educadores y compañeros que ya tenían vínculo con la cooperativa. El bachillerato tiene especialización en medio ambiente y en Economía social. En medio ambiente por la especificidad del trabajo de la empresa y por convicción: *“un medio ambiente sano es coherente con otra economía, porque la economía capitalista lo destruye”<sup>16</sup>*. En economía social por su pertenencia como cooperativa al ámbito de la economía solidaria. Los coordinadores señalan que la diferencia de trabajo con una escuela común de adultos es el enfoque de la educación popular que *“parte de la realidad de los alumnos para incorporar contenidos críticamente es más*

*política, porque se plantea para transformar la realidad. Nosotros buscamos eso, que cada uno pueda tener más elementos para interpretar su realidad y transformarla”*<sup>17</sup>

17. Entrevista a coordinadora del bachillerato popular

Respecto del trabajo con la comunidad en esta empresa recuperada el trabajo territorial y comunitario es un eje central del trabajo político: Tal como se planteaba más arriba, desde esta cooperativa se desarrollan actividades vinculadas a la comunidad, buscando el desarrollo cultural, político, social y económico del barrio. Es parte de la definición institucional de la cooperativa que parte de sus excedentes vuelvan a la comunidad. Realizan tareas de mantenimiento en el barrio por convenio con la municipalidad, organizan nuevas cooperativas de trabajo destinando fondos<sup>18</sup>, (por ejemplo una cooperativa de vivienda); desarrollan talleres de capacitación técnica, trabajan en el desarrollo de microemprendimientos a través de un banquito popular de microcrédito<sup>19</sup> en articulación con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación; desarrollan actividades recreativas (talleres de murga, plástica, música y folclore) y deportivas en el Polideportivo del barrio que ayudaron a construir. En estas iniciativas tienen participación los vecinos y vecinas de la zona, donde además residen muchos de los trabajadores.

18. Las decisiones acerca del destino de excedentes se toman en asamblea  
19. El Banco Popular de la Buena Fe es una propuesta de la Comisión Nacional de Microcrédito del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación que promueve el microcrédito para el desarrollo de emprendimientos productivos, de servicio o venta destinado a los sectores populares

Impulsan una mesa de organizaciones barriales, que funciona por comisiones, según las preocupaciones del barrio: salud, seguridad, derecho a la tierra, obras públicas y acción social. En la mesa participan la parroquia y la escuela primaria del barrio. Resulta interesante el vínculo que plantean con la escuela, que no sólo participa como organización de esta mesa, con ella hacen actividades solidarias, (que van desde pintar paredes de la escuela hasta organizar talleres de reciclado de materiales). De esto resulta, además, un nuevo compromiso de los niños y jóvenes con la escuela. Impulsan y acompañan también un Centro Educativo, Recreativo y de Producción Agroecológica, el Centro de Abaratamiento y el Centro Comunitario de Salud

*“El crecimiento de la organización es el crecimiento del barrio ... lo más importante no es lo laboral sino la construcción externa que hacemos. Cualquier empresa mantiene el predio, pero no define armar una escuela secundaria, un polideportivo con doscientos pibes cada día. Hay doscientos ochenta y cinco pibes en actividad”*<sup>20</sup>

20. Entrevista al presidente de la cooperativa

Como se desprende de este testimonio consideran que la tarea en el territorio es tan importante como la producción. Estas son posiciones políticas de la organización: Para ellos la cooperativa no se puede considerar exitosa si su crecimiento no es coherente con la mejora de la calidad de vida del barrio, con su desarrollo educativo, cultural y social. Entienden que entre sus funciones es central lo cultural.

La concepción de Saberes Socialmente Productivos (SSP) que aportan Puiggrós y Gagliano (2004) resulta de utilidad para el análisis. Estos saberes “modifican a los sujetos enseñándole a modificar la naturaleza y la cultura, modificando su hábitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad”, son saberes que “engendran, procrean y tienen fuerte vinculación con elaborar y fabricar”<sup>21</sup>. En las preocupaciones y acciones que desde la empresa cooperativa se generan hacia la comunidad parecen construirse estos saberes amplios que van más allá de lo productivo para modificar el territorio en tanto crecen también los sujetos de la cooperativa.

21. Puiggrós A., Gagliano R. y otros, *La Fábrica del Conocimiento. Los Saberes Socialmente Productivos en América Latina*. Homo Sapiens. Rosario. 2004

El desvelo por la inserción territorial y comunitaria se puede comprender en términos de preocupación por una construcción social con otras reglas de juego, que se encaran desde la intencionalidad política de superar la lógica individualista y extender los valores solidarios. Nuevamente vemos la ampliación del concepto de trabajo, entendido como herramienta que transforma la realidad propia y la de la comunidad de pertenencia, la del territorio.

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

23. Henry Lefebvre (1991 citado por Fernandes, 2005)

24. Porto Goçálves (2005) tomado de Norma Michi. Capítulo 1 Tesis de Doctorado

25. "Los movimientos socioterritoriales tienen el territorio no solo como triunfo, pero este es esencial para su existencia. Los movimientos campesinos, los indígenas, las empresas, los sindicatos y los estados pueden constituirse en movimientos socioterritoriales y socioespaciales. Porque crean relaciones sociales para tratar directamente sus intereses y así producen sus propios espacios y sus territorios." (Fernández: 2005: 280.)

26. Tomo estos autores a partir de la sugerente tesis de doctorado de Norma Michi: Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC, Editorial El Colectivo, Bs. As., 2010.

27. Norma Michi, (2008) "La tierra la recibimos de nuestros padres y es herencia para nuestros hijos. Aproximación a los sentidos atribuidos a la educación por el MOCASE VC" en Cuadernos de Educación, año VI N°6, Centro de Investigaciones María Saleme de Bournichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba. Córdoba, 2008

La territorialidad es una característica definitoria<sup>22</sup> de los considerados "nuevos" movimientos sociales entre los que podemos ubicar a las empresas recuperadas. Los diferencia de los movimientos tradicionales (partidos, sindicatos), que se aglutinaban en base al lugar de trabajo y a los acuerdos ideológicos y políticos. Los aspectos geográficos y sociales del territorio que se comparte, definen y condicionan la participación y pertenencia a los "nuevos" movimientos. Esta cooperativa, a pesar de ser un espacio de trabajo, productivo, parece responder también a las características de un movimiento territorial en virtud del énfasis que pone en el trabajo en el territorio y del trabajo que realiza para que el territorio se organice y se transforme.

Un territorio implica siempre un espacio social con límites, fronteras y conflictos<sup>23</sup>, en el que se materializa la existencia humana que enlaza dimensiones materiales y simbólicas.<sup>24</sup> En él se dan las posibilidades de libertad y dominación, de expropiación y resistencia. Esta puesta en juego del territorio como ámbito conflictual y político es la que se observa en el trabajo de la cooperativa en el barrio.

Los movimientos sociales que producen espacios, se espacializan, luchan por recursos. Los que en cambio luchan por el territorio para cambiar la realidad vivida, sus formas de organización, buscan cambiar y construir su propio territorio<sup>25</sup> son denominados por Fernandes (2005) como territorializados. Esto se debe a que lo que transforma el espacio en territorio son sus relaciones sociales y la conflictualidad. En el caso que se presenta coexisten estos dos modos de concebir al barrio, que dan por resultado un movimiento territorial ya que la búsqueda de recursos para su mejora, se subsume en la lógica del trabajo territorial que busca cambiar el territorio, sus formas de organización y su formación política<sup>26</sup>. Los esfuerzos por construir organización en el barrio, la constitución de comisiones de trabajo, como por ejemplo la de seguridad, que da una batalla por la seguridad de los adolescentes frente a la policía y por modificar el significado hegemónico del término seguridad, o la de salud, que viene trabajando con la Universidad de la Madres en un diagnóstico que parte de la salud como derecho, son ejemplos de trabajo territorial.

Sin embargo, podemos considerar también al trabajo de la cooperativa en el barrio como trabajo comunitario.

Norma Michi<sup>27</sup> habla de la construcción de prácticas que vinculan entre sí territorio y comunidad (para el caso un movimiento campesinos), a partir de la creación de relaciones sociales renovadas dentro del territorio, que politizan y colectivizan las demandas. Plantea que aun cuando la noción de territorio incluye a la de comunidad en un recorrido lógico sincrónico, hay al mismo tiempo un recorrido diacrónico en la construcción de identidad-comunidad-territorio. En su análisis estos recorridos se vinculan con la tradición de la vida comunitaria de los pueblos originarios. Es el territorio mismo el que se vuelve comunitario.

La propia noción de comunidad suele estar ligada a las tradiciones indígenas, campesinas y rurales a las que la "nación del Estado" afanosamente persiguió en los últimos siglos, consolidando un intento sistemático y feroz de extirpación de las identidades sociales. La comunidad es *"una forma de socialización entre las personas; es tanto una forma social de producir la riqueza como de conceptualizarla, una manera de representar los bienes materiales como de consumirlos, una tecnología productiva, una forma de lo individual confrontado a lo común, un modo de mercantilizar lo producido pero también de supeditarlo a la satisfacción de usos personales, una ética y una forma de politizar la vida, un modo de explicar el mundo; en definitiva, una manera básica de humanización, de reproducción social distinta, antitética al modo de socialización emanado por el régimen del capital; pero a la vez, y esto no hay que eludirlo, de socialización fragmentada, subyugada por poderes externos e internos, que la colocan como palpable*

*realidad subordinada. La comunidad personifica una contradictoria racionalidad, diferente a la del valor mercantil, pero subsumida formalmente por ella desde hace siglos*" (García Linera, 2008)

La economía comunitaria viene de la realidad vivida por el pueblo y de los pueblos originarios que han manejado la producción, la organización, la circulación, el almacenamiento, la distribución y la tecnología de una manera muy diferente a como se hace en la cultura occidental. Fueron capaces de establecer un sistema de reproducción social que permitió relacionarse armoniosamente con la naturaleza y velar por la subsistencia de todas las personas que lo componían, de acuerdo a principios que no coinciden con la racionalidad del sistema moderno capitalista.<sup>28</sup>

En virtud de estas conceptualizaciones, y a riesgo de forzar algunos aspectos del análisis, se puede pensar en el trabajo de esta cooperativa en un barrio, trabajo eminentemente urbano y sin antecedentes aparentes directos en los pueblos originarios, como trabajo comunitario.<sup>29</sup>

Lo "comunitario" es aquello que no puede ser convertido en capital, ni al ser humano en su reproducción, y que no prioriza la ganancia o instrumentalmente la eficiencia. Al mismo tiempo, la economía comunitaria es una realidad histórica y por tanto social que se desenvuelve en la realidad actual donde perviven las formas organizativas comunitarias en plena resistencia, al mismo tiempo que existen relaciones capitalistas que atentan y presionan permanentemente por medio de un sinfín de mecanismos.

Gosalvez (2010) plantea que la economía comunitaria promueve la solidaridad, reciprocidad, las necesidades sociales que pueden ser un importante motor para el funcionamiento de la economía en su conjunto, buscando bienestar para todos<sup>30</sup>. Se crean formas sociales desmercantilizadas: economías populares, cooperativas.<sup>31</sup>

En la comunidad la política no está concentrada y no existen políticos profesionales porque la política no se autonomizó de la regulación global de la vida social. En la comunidad la política adquiere un sentido de participación plena: coexisten distintas formas de democracia (directa, representativa, etc) pero lo principal es que "se rompe el monopolio de la clase política, politizando el ejercicio mismo de la gestión social"<sup>32</sup>

La cooperativa cuyo trabajo territorial y comunitario estamos analizando, parece formar parte de una economía que no busca ser capital, que busca distribuir solidariamente su excedente en el trabajo comunitario, que resiste a lógicas hegemónicas, que parece tener claridad respecto de la complejidad de relaciones sociales implicadas en los procesos de producción, intercambio y consumo. Parece también estar en plena resistencia, construyendo relaciones de "solidaridad, reciprocidad buscando el bienestar para todos", considerando no sólo propuestas discursivas sino además construyéndolas con el resto de la comunidad. De este modo busca organizar el territorio comunitario que, aún con la presencia obvia de líderes y dirigentes, está lejos de dividir la esfera política del resto de la vida social, haciendo jugar papeles políticos a los vecinos y compañeros y generando con instancias específicas y también de hecho en la cotidianidad, instancias de formación política.

## Palabras finales

En el contexto del trabajo territorial y comunitario, se instalan propuestas pedagógicas y educativas concretas, como el bachillerato popular, pero el funcionamiento de estas reglas de juego comunitarias y territoriales constituye, sin dudas, el marco pedagógico

28. Gosalvez Sologuren, G., (2010) Estructura y organización económica del Estado. Análisis y crítica en la nCPE. En: *Miradas. Nuevo Texto Constitucional*. Universidad Mayor de San Andrés. Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Bolivia

29. En una primera puesta a consideración de este trabajo ante miembros del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), los mismos expresaron la coincidencia de este análisis con algunas de las hipótesis de trabajo que observan en sus organizaciones urbanas al analizar que los barrios, villas y territorios populares urbanos están conformados por población migrante que porta como parte de su acervo cultural antecedentes de vida comunitaria, campesina e indígena.

30. Gosalvez Sologuren, Gonzalo, "Estructura y organización económica del Estado. Análisis y crítica en la nCPE". En: *Miradas. Nuevo Texto Constitucional*. Bolivia. Universidad Mayor de San Andrés. Vicepresidencia del Estado Plurinacional. 2010. Pag. 185-193

31. De Souza Santos Boaventura "¿Refundar el estado en América latina? Desafíos, límites y nuevos horizontes emancipatorios". En *OSAL Observatorio Social de América Latina*. Bs. As., CLACSO. Nº 22. 2007. Pag. 30

32. Tapia L., (2007), Una reflexión sobre el Estado Plurinacional. En *Rev. OSAL Nº 22*. Bs. As. Clacso.

cotidiano de formación de sujetos que podrán portar nuevas lógicas de trabajo y de vida social. Desde la concepción amplia de trabajo que estamos manejando, recuperamos en el contexto comunitario el papel pedagógico del trabajo, del ambiente, de lo político.

A modo de cierre, parece vislumbrarse como la formación para un nuevo tipo de trabajo que mira al mismo de manera amplia, colectiva, comunitaria y territorialmente, permite emerger y recuperar parte de la experiencia histórica: algunas de las tradiciones culturales y políticas necesarias para replantear un camino de formación auténtico, independiente y decolonial: la autogestión, el trabajo en un marco de relaciones sociales que aun dentro del capitalismo expresan una lógica diferente a la de la relación capital-trabajo, parece venir de la mano, por lo menos en este caso, del encuentro con la experiencia de resistencia, la experiencia sindical y de algunas de las características más autóctonas del trabajo originario en América: la de lo colectivo y la comunidad. Muchos de quienes viven en este barrio son campesinos o hijos de campesinos desplazados de sus tierras. En el trabajo territorial de la empresa se vislumbran prácticas comunitarias que en algún registro de la memoria colectiva podrían estar despertando para ponerse en acto. Podríamos pensar incluso en las posibilidades formativas que permitan recuperar identidades. Pero esto es un supuesto con el que se podría comenzar a trabajar en nuevas líneas de investigación.

## Bibliografía

- » De Souza Santos Boaventura (2007) “¿Refundar el estado en América latina? Desafíos, límites y nuevos horizontes emancipatorios”. En *OSAL Observatorio Social de América Latina*. Bs, As., CLACSO. N° 22.. Pag. 30
- » CEPAL, (1992). Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas,
- » Fajn. Gabriel (coord.) (2003) *Fábricas y empresas recuperadas. Protesta social, autogestión y rupturas en la subjetividad*. Bs. As. Centro Cultural de la Cooperación. Ediciones del IMFC.
- » Fernandes B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista OSAL*. Año VI, N° 16, enero-abril 2005.
- » Fernandez Enguita , M., 1990. “Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas”, en *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- » Finkel S., (1984) *Capital humano: concepto ideológico*. En LABARCA y otros, *La educación burguesa*. Nueva Imagen. México
- » Frigotto G. (1998), *La productividad de la escuela improductiva*. Miño y Dávila. Bs. As.
- » García Linera, Alvaro (2008), *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Bs. As., Clacso-Prometeo.. Capítulo V: Movimiento indígena. Pag. 193
- » Gentili, P., 1997. “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, en Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- » Gosalvez Sologuren, Gonzalo (2010), “Estructura y organización económica del Estado Análisis y crítica en la nupe”. En: *Miradas. Nuevo Texto Constitucional*. Bolivia. Universidad Mayor de San Andres. Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Pag. 185-193
- » Gracia A. y Cavaliere S. (2007), “Repertorios En fábrica. La experiencia de recuperación fabril en Argentina 2000-2006”. En *Estudios sociológicos*. México. El Colegio de México. Vol. XXV. N° 001. Pag 155-186
- » Guelman A. Y Levy E., La formación de trabajadores: entre la formación profesional y la formación general. Una mirada integral. En *Revista Trabalho e Educação*. Ago/diez 2005. Vol 13 n.2. Belo Horizonte.
- » La vaca (2004). Sin Patrón. Coop. de Trabajo La vaca. Bs. As.,
- » Mançano Fernandes Bernardo (2005), “Movimentos socioterritoriais y movimientos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geografica dos movimentos sociais”. En *OSAL Observatorio Social de América Latina*. Bs, As., CLACSO. N° 16. Pag. 280
- » Marx C. (1973), Tesis sobre Feuerbach. En Marx C. y Engels F. *Obras Escogidas*. Bs. As. Ciencias del Hombre
- » Michi Norma. (2008) “La tierra la recibimos de nuestros padres y es herencia

- para nuestros hijos. Aproximación a los sentidos atribuidos a la educación por el MOCASE VC". En *Cuadernos de Educación*, Córdoba. Centro de Investigaciones María Saleme de Bournichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba., Vol Nº 6. Pag 303.
- » Michi Norma (2010) Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC, Editorial El Colectivo, Bs. As.
  - » Neuhaus S. y Calello H. (2006), Hegemonía y emancipación. Fábricas recuperadas, movimientos sociales y poder bolivariano. Bs. As. Ediciones herramientas.
  - » Ouviaña Hernán, (2011) La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y la práctica de la educación futura. En Hillert Fl., Ouviaña H., Rigal L. y Suarez D., Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Bs. As. Noveduc
  - » Porto Gonçalves Carlos (2005). "A nova questão agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST". En *OSAL Observatorio Social de América Latina*. Bs, As., CLACSO. Nº 16. Clacso. Pag 31.
  - » Prada Alcoreza Raul. (2008) "Análisis de la Nueva Constitución Política del Estado". *Revista Crítica y Emancipación*. Bs. As., Clacso. Nº 1. Bs. As.. Pag 39-42
  - » Programa Facultad Abierta (PFA). (2003) *Relevamiento sobre las Empresas Recuperadas en Argentina* (1er informe agosto2002-marzo2003), Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
  - » Puiggros A., Gagliano R. y otros (2004), *La Fábrica del Conocimiento. Los Saberes Socialmente Productivos en América Latina*. Rosario. Homo Sapiens.. Pag. 13-20
  - » Rebón J. (2006). "La empresa de la autonomía. Apuntes acerca de la recuperación de empresas por sus trabajadores en argentina. Rev OSAL Nº 21. Septiembre-diciembre 2006. Bs. As., CLACSO.
  - » Ruggeri, A. (2010), Las empresas recuperadas en la Argentina: informe del tercer relevamiento de empresas recuperadas por los trabajadores / con colaboración de Natalia Polti y Javier Antivero. - 1a ed. - Buenos Aires. Programa Facultad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2010. Internet. ISBN 978-987-1450-98-5
  - » Segré, M., Tanguy, L. y Lortic, F. (1980). Una nueva ideología de la Educación. En Labarca G., (1980). *Economía Política de la educación*. Ed. Nueva Imagen. México.
  - » Tapia Luis (2007). "Una reflexión sobre la idea de Estado Plurinacional". En *OSAL Observatorio Social de América Latina*. Bs, As., CLACSO. Nº 22.. Pag 52-55
  - » Tilly, Charles (2000); *From Mobilization to Revolution*; McGraw-Hill Publishing Company; 1978.--Tilly, Charles; "Acción colectiva", en Apuntes de investigación. CECyP. Año IV, Nº 6, noviembre; Buenos Aires;.
  - » Zibechi R., "La educación en los movimientos sociales", *Programa de las Américas*. Silver City. NM: *International Relations Center*., En <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-o6educacion.html>

### Anahí Guelman

Licenciada en Ciencias de la educación. Doctoranda de la FFyL, UBA. Es docente de la facultad de Filosofía y Letras (JTP regular) y de la facultad de Ciencias Sociales de la UBA (Profesora Adjunta interina). Es docente también de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) (Profesora Asociada regular). Es investigadora del IICE-FFyL, UBA.

# “Será por todas estas cosas que me pasaron...”

## Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida\*

 Sandra Llosa

### Resumen

Este artículo se dirige a presentar algunas de las principales categorías de análisis elaboradas en una investigación de doctorado. La problemática se enmarca en la situación de pobreza educativa que afecta a jóvenes y adultos de sectores populares.

En la primera parte, se introducen aspectos teóricos y metodológicos centrales de la investigación, cuyo objeto de análisis se ha focalizado en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) a lo largo de la vida, en adultos de sectores populares, con primaria incompleta, residentes en Mataderos y Villa 15 (Ciudad de Buenos Aires). Se ha buscado indagar en los procesos que permitan comprender sus decisiones de inserción o no en espacios educativos, a la luz de la historia de sus vidas, desde una perspectiva psicosocial. El tratamiento metodológico ha sido cualitativo y biográfico, a partir de casos seleccionados, aplicando procedimientos de análisis combinado.

En la segunda parte del artículo, se comparten aspectos seleccionados de los resultados. Las categorías elaboradas develan el complejo devenir histórico-biográfico de los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA, cuya secuencia a lo largo de cada vida se inscribe en una sucesión de marcos vitales, en interrelación con determinadas condiciones del entorno vital, familiar y sociohistórico.

### Abstract

This article aims to present some of the main categories of analysis developed in doctoral research. The problem is framed in the situation of poor education affecting the young and adult of popular sectors.

In the first part, introduces some central theoretical and methodological aspects of research. The object of analysis has focused on psychosocial processes that may account for the demands for Youth and Adults Education, throughout the life, in adults of popular sectors with incomplete primary, residents of Mataderos and Villa 15 (Buenos

### Palabras clave

*Educación de jóvenes y adultos  
Biografía educativa  
Demanda educativa  
Educación Permanente*

### Key words

*Youth and Adults Education  
Educational biography  
Demand for education  
Lifelong Education*

\* Este artículo presenta parte de los resultados finales de la investigación correspondiente a la Tesis de Doctorado, dirigida por la Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.) y aprobada en diciembre de 2010, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Aires City). Its has aim to investigate for the processes that allow understanding the decisions for insertion or not in educational spaces, in light of the history of their lives, from a psychosocial perspective. The methodological approach was qualitative and biographical, from selected cases, applying analytical procedures combined.

In the second part of the work, share selected aspects of the results. The categories developed reveal the complex biographical and historical becoming of psychosocial processes involved in the construction of the demands for Youth and Adults Education, whose sequence throughout every life is part of a succession of frames vital, in interaction with a determined conditions of the vital, family and social environment.

## Introducción

La Educación Permanente asume, como uno de sus principios, a la educación como una necesidad y un derecho a lo largo de toda la vida. Sin embargo, su cumplimiento no está garantizado para todos por igual. Para muchos jóvenes y adultos de nuestro país, la pobreza en materia educativa es una carencia más en un mundo de pobreza que tiende a retroalimentarse. ¿Cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en el devenir de las demandas por más y mejor educación, a lo largo de una vida? Cuáles son los procesos psicosociales, involucrados en situaciones concretas de vida, que nos permiten comprender los momentos en los cuales un adulto demanda o no demanda por educación, a la luz de su historia?

Éstas han sido inquietudes que estimularon una investigación doctoral, como parte de un proyecto marco a largo plazo (y denominado aquí: proyecto UBACYT marco) orientado al análisis de los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)<sup>1</sup> en sectores populares de nuestro país, dirigido por María Teresa Sirvent<sup>2</sup>.

En la investigación de doctorado, el objeto de análisis se ha focalizado en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por EDJA a lo largo de la vida, en adultos de sectores populares con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado, residentes en los barrios de Mataderos y Villa 15. La intención de este artículo es presentar sintéticamente algunas de las principales categorías elaboradas, sobre las cuales se ha articulado y sostenido el argumento central de la Tesis (Llosa, 2010; Directora: Sirvent).

## El enmarcamiento<sup>3</sup> en antecedentes y conceptos centrales para la construcción del objeto

La problemática tiene su anclaje en la preocupante situación de la educación de los jóvenes y adultos de los sectores populares. Estudios antecedentes en el ámbito latinoamericano y argentino indicaban ya desde la década de 1980 que, a pesar de la extensión de la cobertura de los sistemas educativos de los períodos previos en la región, se identifican graves déficit para asegurar a toda la población un mínimo de formación, fundamentalmente en lo referido a los jóvenes y adultos. Se destaca la existencia de desigualdades que afectan a determinados sectores sociales respecto de su posibilidad de realizar sus necesidades educativas (v.g. REDALF, 1991; Sirvent, 1992; Caruso, Di Pierro, Ruiz y Camilo, 2008). Se evidencia un desfasaje entre quienes tienen necesidades educativas objetivas y quienes logran tornar efectivas sus demandas a través de su acceso a experiencias de EDJA (Sirvent, 1992; 1996; Sirvent y Llosa, 1998).

1. Desde la perspectiva de Educación Permanente se identifican tres componentes: Educación Inicial, referida fundamentalmente al sistema educativo formal en todos sus niveles; EDJA, referida al conjunto de actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más que ya no asiste a la escuela y que incluye tanto las actividades organizadas para completar los niveles educativos como aquellas dirigidas a la formación en las diferentes áreas (trabajo, salud, participación, etc.); y Aprendizajes Sociales, aquellos difusos ámbitos de aprendizajes inestructurados que se suceden en la vida cotidiana. Estos tres componentes pueden ser analizados según su formalización, en cuanto a la estructuración u organización de las experiencias en sus distintas dimensiones (Sirvent, 1996).

2. El proyecto marco, reconocido a través de sucesivos UBACYT, integra el Programa "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Dir. Sirvent) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.

3. Acerca del enmarcamiento como parte de todo proceso metodológico, ver en Sirvent y Rigal, 2012.

Los jóvenes y adultos de sectores populares parecen hallarse en situación desventajosa para subsanar estas carencias a través de las experiencias educativas existentes, especialmente perjudicadas por el impacto de la “transformación educativa” implementada durante la década de 1990, en el marco de la consolidación del modelo neoconservador y neoliberal en Argentina. Las políticas educativas no han tenido en cuenta la realidad de la EDJA ni su potencialidad de un modo integral y en forma conjunta con el resto del sistema educativo (Brusilovsky, 1996, 2005; Sirvent, 1992, 1996; Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006).

A pesar de la relevancia que esta problemática tiene, no existe una masa crítica de conocimientos científicos que aporte a la construcción de una praxis político-pedagógica transformadora. Específicamente en nuestro país, un relevamiento actualizado continúa señalando que las investigaciones son escasas (DiNIECE, 2011).

A lo largo de esta investigación he detectado pocos estudios previos referidos a la situación educativa de la población joven y adulta y a la caracterización de la población concurrente a las experiencias de EDJA. La sistematización de antecedentes permitió ubicar el objeto de análisis en la intersección de las siguientes dos áreas de conocimiento:

- » Las necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos, abordadas en estudios anteriores en cuanto a aspectos: psicológicos motivacionales; demográficos, socioeconómicos y educacionales; sociohistóricos y psico-sociales.
- » El abordaje biográfico en educación; en particular, trabajos sobre “historias de vida en formación” y “biografías educativas”, desde una perspectiva de educación permanente.

En cada una de estas áreas, la producción es relativamente reciente y desarticulada. En particular, son casi inexistentes los estudios realizados en torno a la formulación de demandas educativas en población de sectores populares, desde una perspectiva psicosocial.

El proyecto UBACYT marco dirigido por Sirvent, en el cual se inscribe la investigación de doctorado, ha venido aportando a la construcción de conocimientos en esa dirección. Dicha inscripción implicó asumir sus resultados previos, conceptos clave así como ciertas decisiones metodológicas, como parte de las columnas que vertebraron, respectivamente, los antecedentes, el marco teórico conceptual y la estrategia metodológica del trabajo doctoral.

En este sentido, se parte de la conceptualización integral de las necesidades humanas, que considera la interrelación dialéctica entre carencias y potencias individuales y colectivas y entre necesidades objetivas y subjetivas (Sirvent y Brusilovsky, 1983; Max Neff, Elizalde y Hopenhayn, 1986). Se asume teóricamente a la demanda por educación como un proceso complejo que incluye su relación con el reconocimiento de la necesidad, su expresión individual e incluso su transformación en objeto de reclamo colectivo. Éste no es un desarrollo lineal, puesto que implica el enfrentamiento con diversos mecanismos societales y el logro de ciertos aprendizajes sociales, en una dialéctica entre aspectos sociohistóricos (políticos, sociales, económicos) y aspectos psicosociales, que inciden facilitando o inhibiendo este proceso (Sirvent, Clavero y Feldman, 1990). En esta perspectiva se asienta la discriminación entre demanda potencial, demanda efectiva y demanda social referida a EDJA (Sirvent, 1992)<sup>4</sup>.

Sobre esta base conceptual, en el proyecto UBACYT marco se ha identificado la profunda situación de pobreza educativa que afecta a la población joven y adulta, elaborando a su vez otros conceptos centrales para dar cuenta de esta problemática, tales como: nivel educativo de riesgo y principio de avance acumulativo en educación

4. Para la investigación doctoral resultó fundamental la diferenciación entre demanda potencial, referida al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, y demanda efectiva, referida a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en la EDJA.

(Sirvent, 1992; 1997; Sirvent y Llosa 1998; Sirvent y Topasso, 2007). Este diagnóstico reafirmó el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta de por qué sólo algunos logran efectivizar sus demandas educativas y cómo es ese proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva, a lo largo de sus vidas. De allí que el método biográfico se haya tornado uno de los ejes metodológicos, a través de un diseño de triangulación que combina su tratamiento cuantitativo y cualitativo con instancias participativas<sup>5</sup>.

5. El subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas (coordinado por Sirvent) busca verificar un modelo multivariado de relaciones causales (Path Analysis), orientado a explicar la variable dependiente, la demanda efectiva por EDJA, en función de relaciones directas e indirectas entre variables. Para ello, se ha aplicado una encuesta por muestreo representativo y actualmente se está finalizando el procesamiento de los resultados. También se incorporan instancias participativas.

La investigación de Doctorado se incluyó en este eje, como subproyecto abocado al tratamiento cualitativo de las biografías educativas, para la identificación y comprensión de los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por EDJA en la historia vital y en el contexto histórico social de Mataderos y Lugano, en adultos con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado.

Asumiendo que, frente a necesidades educativas objetivas, el tornar efectivas las demandas no depende de la responsabilidad individual de los sujetos, las preguntas se orientaron hacia los procesos que, tal como diría Moscovici (1991), son simultáneamente psicológicos y sociales. Desde una perspectiva psico-social, se intentó captar estos procesos en la dialéctica entre los sujetos y el orden socio-histórico (Quiroga, 2002) en el cual se inscriben sus vidas. Para ello he recurrido fundamentalmente a conceptos provenientes de las formas sociológicas de psicología social (tales como la escuela de Frankfurt y la del interaccionismo simbólico) y de las corrientes que han intentado una síntesis entre las formas sociológicas y psicológicas (como la tradición francesa sobre representaciones sociales y la tradición argentina iniciada por Pichon-Rivière).

El marco teórico referencial abarcó tres tramas conceptuales. La primera, refiere a la inclusión de la EDJA en una concepción amplia e integral de la educación a lo largo de la vida. La segunda, refiere a los procesos de demanda educativa desde la perspectiva psicosocial (relacionando los conceptos de necesidad – demanda señalados más arriba, con otros tales como: contexto vincular – social, matrices de aprendizaje, representaciones sociales, imagen de sí e identidad, poder). La tercera trama refiere a la perspectiva biográfica en educación<sup>6</sup>.

6. Para el despliegue de las áreas de antecedentes enumeradas más arriba, así como de estas tramas conceptuales ver Capítulos 1 y 2 de la Tesis Doctoral en Llosa, 2010.

## Aspectos de la estrategia metodológica general y de las técnicas

En su articulación con el Proyecto UBACYT marco, en este subproyecto se enfatizó el modo de generación conceptual (Sirvent, 2006; Sirvent y Rigal, 2012), como el más adecuado a la naturaleza de los interrogantes y objetivos orientados a describir y comprender los procesos psicosociales integrando la interpretación de los propios sujetos. Se contempló además la incorporación de instancias participativas. El objeto problema, enfocado en “procesos” que suponen un devenir en el tiempo, y el encuadre teórico, sustentado en una visión de la educación “a lo largo de toda la vida”, eran consistentes con el tratamiento cualitativo del método biográfico.

El método biográfico, en tanto “conjunto de procedimientos seguidos para organizar la investigación alrededor de un yo individual o colectivo que toma forma narrativa incorporando sus descripciones de experiencias y sucesos y sus interpretaciones” (Sautu, 1999; p. 23), se aplica en la actualidad en una variedad de perspectivas que pueden, a su vez, combinarse. En este caso, el proceso metodológico me ha conducido a combinar aspectos de tres perspectivas. En primer lugar, me he aproximado a la perspectiva de las “biografías educativas”, utilizada en investigaciones antecedentes (Dominicé, 1990; Alheit, 1994; Jossò, 1999), en tanto supone abordar la totalidad de las fuentes de formación a lo largo de la vida. En segundo lugar, el foco puesto en los procesos

psicosociales, me ha llevado a penetrar en los significados, las representaciones, la interpretación por parte de los sujetos acerca de sus propias experiencias educativas, enfatizando la perspectiva interpretativista (o método biográfico interpretativo, según Denzin, 1989). Pero, asumiendo que esta producción subjetiva tiene su anclaje en condiciones concretas de existencia en un determinado contexto sociohistórico he incorporado, además, herramientas de la perspectiva etnosociológica, tales como la reconstrucción del “itinerario biográfico” (Bertaux, 2005).

La intencionalidad de comprensión intensiva y en profundidad del devenir de los procesos a lo largo de una vida y en su contexto sociohistórico, me condujo a la decisión de trabajar sobre dos casos seleccionados, así como a la reelaboración de técnicas de obtención y análisis de la información empírica.

La selección de casos siguió criterios de muestreo intencional y teórico. El primer caso fue escogido “según criterios de casos ideales típicos” (Goetz y LeCompte, 1988), prefigurando ciertos criterios de selección. Sobre la base de la información relevada previamente en terreno, sostuve un primer encuentro con “Chola”<sup>7</sup>, en el cual accedió a ser entrevistada. Un primer análisis permitió elaborar criterios teóricos para la selección de un segundo caso, a fin de introducir diferencias que nutrieran la generación y comparación de categorías. De esta manera trabajé con “María”.

7. Para proteger el anonimato de las entrevistadas se opta por modificar sus nombres y omitir las instituciones de referencia.

En cuanto a las técnicas de relevamiento de información, he adaptado procedimientos, combinando la realización de entrevistas abiertas y en profundidad, observaciones sistemáticas y análisis de fuentes secundarias, relativas a aspectos temporales y espaciales de anclaje, sobre la base de los relatos de vida.

He asumido al relato de vida en tanto narración de la visión personal de un individuo acerca de sus propias experiencias<sup>8</sup>; el curso de esa vida es relatado al investigador, tal como el narrador trata de darle sentido a sus relaciones y eventos pasados. Expresa la interpretación de las experiencias por parte de su protagonista; están cargadas de significación (Atkinson, 1998; Watson y Watson-Franke, 1985). La doble hermenéutica (Giddens, 2001) adquiere aquí toda su relevancia.

8. Frente a la proliferación de términos, Denzin (1978; 1989) propuso discriminar entre *life story* y *life history*. La ambigüedad de su traducción al castellano, me lleva a enfatizar el término “relato de vida” para reflejar el tipo de trabajo realizado, cercano al primer concepto.

Por otro lado, he trabajado con la técnica de relatos de vida “únicos” (no cruzados) de casos “completos” (no por “tópicos”) (Denzin, 1978; Magrassi y Rocca, 1986).

Cada relato de vida fue relevado a través de cinco extensas entrevistas abiertas, en profundidad y sucesivas, siguiendo una dinámica alternante de relevamiento y análisis. Realicé posteriormente dos entrevistas semi-estructuradas a fin de saturar categorías.

Los dos relatos de vida recogen la narración de diversos sucesos biográficos, percibidos por sus protagonistas como dramáticos, íntimos o aún “erróneos”. La existencia de cierta relación previa con las entrevistadas facilitó esta expresión y redundó en una profundización en nuestra relación. Cada entrevista me impactó profundamente. Asumiendo además su relevancia para el análisis, efectué un trabajo reflexivo sobre esta implicación (Barbier, 1977).

En cuanto a las técnicas de análisis del material empírico, la intención de elaboración de teoría emergente, supuso la articulación de estrategias que, “sobre la base de los datos”, permitieran operar desde una perspectiva biográfica. En el método biográfico (tal como destacan los antecedentes) se ha planteado con particular agudeza una doble tensión: por un lado, entre el análisis diacrónico y el sincrónico; por otro, entre el análisis de la unidad y la singularidad de la narrativa de cada vida y el análisis por categorías comparativas y transversales entre casos diferentes.

La búsqueda de estrategias adecuadas finalmente dio lugar a la construcción de un análisis mixto o combinado (siguiendo la sugerencia de autores como Lieblich, Maschiach & Zilber, 1998; Bolívar Botía, 2002), en dos etapas sucesivas y complementarias. En la primera etapa, sobre la base de la elaboración del itinerario biográfico de cada caso con los hitos de las diferentes trayectorias vitales (familiar, migratoria, educativa, laboral, participativa) y los “momentos de inflexión” (Denzin, 1989), enfatice la aproximación holística, contextualizada y diacrónica en la elaboración de categorías analíticas, para la reconstrucción de la temporalidad y la comprensión de los procesos analizados desde el punto de vista de cada entrevistada<sup>9</sup>. En la segunda etapa, integré y comparé, con un énfasis sincrónico, las categorías elaboradas para los dos casos, a fin de proponer un esquema conceptual de mayor abstracción y fertilidad teórica. En ambas etapas, la elaboración categorial se sostuvo a través de la combinación del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Sirvent y Rigal, 2012) con elementos del análisis del discurso, tales como, el uso de discursos referidos y las modalidades del enunciado (siguiendo a autores como Maingueneau, 1987; Kerbrat Orecchioni, 1991; Kovacci, 1992).

9. Para enfrentar la compleja cuestión de la temporalidad, han resultado significativos los antecedentes que han propuesto la identificación de los *turning points* (vg. Denzin, 1989; Freidin, 1999): momentos de inflexión significativos, puntos clave en la vida que han dejado marcas permanentes, afectando experiencias e interpretaciones.

## Los procesos de construcción de demandas por EDJA

### *a. Su devenir histórico-biográfico inscripto en los marcos vitales*

El análisis de los relatos de Chola y de María, permite afirmar que en la totalidad de cada vida, desplegada en su temporalidad sociohistórica, la trayectoria educativa se interrelaciona con otras trayectorias vitales. La comprensión del momento en que se manifiesta y se decide expresar cada demanda educativa, se inscribe en el devenir de un entramado de experiencias y de significados, en los que a su vez interjuegan aspectos de los entornos más amplios. Las categorías principales elaboradas en la investigación doctoral refieren a estos procesos complejos que se han ido configurando a lo largo de los sucesivos marcos vitales en los cuales el devenir del reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia la EDJA como satisfactor y la realización de dichas aspiraciones, se entretienen con otros aspectos de su entorno vital personal, en tramas vinculares familiares y sociales, reflejando el procesamiento psicosocial de aspectos del contexto sociohistórico<sup>10</sup>.

A continuación, presentaré sintéticamente algunos aspectos seleccionados de los resultados obtenidos, ilustrados con fragmentos de las voces de las propias entrevistadas<sup>11</sup>.

El análisis se inició, como he señalado más arriba, con la reconstrucción del itinerario biográfico de cada entrevistada en una línea de tiempo, donde pronto se evidenció la relevancia de considerar los **momentos de inflexión**.

Así, la voz de Chola, al inicio de nuestras entrevistas, narraba sus primeros recuerdos, relatando un momento de impacto en su vida, cuando fallece su padre:

“cinco años que tenía yo, a mi papá le cae una roldana en la cabeza, acá, en el frigorífico (...), y se le hace el tumor en la cabeza... (...) fue perdiendo la vista y así... (...) A través de esto que yo tenía que acompañarlo a mi papá de la mano, como yo era la más pegota, mi papá me fue diciendo a mí, cosas, para lo que iba a venir, viste... Entonces, lo primero que me inculcó y lo llevo siempre es la fe en Dios (...) Me iba inculcando cómo me tenía que comportar, que tenía que cuidar de mis hermanos, que no le fallara, que no le ensuciara el apellido; y así muchas cosas...

Y así seguimos, hasta que él empeoró y se fue agravando, agravando y lo internan para operarlo... de la cabeza... y no dio resultado... Bueno, tuvimos que estar con

10. Los resultados del análisis realizado integran los capítulos 4, 5 y 6 de la Tesis. A continuación, en negrita se destacan algunas de las categorías elaboradas.

11. Motivos de espacio impiden el desarrollo de cada caso. Para intentar compartir notas esenciales de estas vidas, se incluye a continuación la presentación sucinta de los momentos de inflexión que se han sucedido en cada caso. Las citas textuales de las entrevistas figuran entrecomilladas y en cursiva.

él, pasamos Navidad, bueno, 24, 25... toda esa semana... 31... 1º... Y papá murió el Día de Reyes...

Cuando muere mi papá a mí se me vino el mundo abajo. (...) Ahí fue que supimos quién eran los Reyes. Yo por lo pronto lo supe todo y no me importaba nada, no me importaba nada de nada. A mí se me cayó el mundo!

El fallecimiento del padre puede ser considerado un primer momento de inflexión, en el cual Chola percibe algo que se termina y que determina profundos cambios en su vida posterior: pasa a vivir con su abuela y su madre. Tiempo después, un segundo momento de inflexión, cuando su madre “*se engancha con un tipo*” y se va del hogar. Un tercer momento de inflexión se condensa posteriormente en la decisión de Chola de casarse y formar su propio hogar:

“Apareció mi mamá y esa fue la última paliza que me dio... porque yo ya... no, no, no, no pude resistir más... Y la verdad que, después de tantas, mirá, esa sí que fue inolvidable, también como la otra, pero esa fue muy fea, muy fea... Muy feo... porque después me quedó por años, porque yo en ese momento que ella me pegó tanto, yo le tuve que dar un empujón (...) Ese día que yo tuve que empujarla, es como que yo le levanté la mano. Y dije “no”; “no va más... no va más!” y decidí casarme.

En ese momento no había más nada que me sujetara, entonces me fui a la casa de unos tíos, de mis tíos políticos, y estuve con mis tías... Y me tuvieron ahí, y..., hasta que yo me casé. Entonces yo empecé! Me entendés?... y bueno, momentos malos tuve, muchísimos y bueno, yo siempre le pedí a Dios”.

Se trata, como diría Denzin (1989), de marcas objetivas y subjetivas, señaladores de etapas que se cierran y otras que comienzan (“*no va más*” / “*entonces empecé*”).

Retomando la línea de tiempo que representa el itinerario biográfico de Chola, ésta se inicia en el año 1944, de su nacimiento en Mataderos y se extiende hasta el año de realización de las entrevistas, identificándose los momentos de inflexión que permiten delimitar ocho marcos vitales:

- » fallecimiento del padre (8 años; 1951)
- » abandono del hogar por parte de la madre, interrupción de la escuela e inicio de actividades laborales para su sobrevivencia y la de sus hermanos y hermanastros (9 años; 1952)
- » casamiento (16 años; 1959)
- » comienzo de enfermedades crónicas de familiares; cambios en la organización de la economía familiar (28 años; 1971)
- » mudanza a una ciudad costera y cambios en la organización familiar (32 años; 1975)
- » fallecimiento del esposo; depresión y vuelta a Mataderos (38/41 años; 1981/84)
- » comienzo de su vida sin familiares a cargo e ingreso a una institución barrial donde actualmente vive y trabaja (46 años; 1989/90)

La identificación de estos momentos de inflexión resultaron de importancia no sólo técnica (en cuanto posibilitaron la contextualización espacial y temporal para la construcción de categorías y sus correspondientes propiedades) sino epistemológica, en términos de la construcción del objeto científico. En efecto, ya avanzado el análisis, reparé en que los momentos de inflexión resultaban significativos en tanto delimitadores de los **marcos vitales**, al iniciar nuevos trayectos en diferentes trayectorias de vida, durante un período. Denominé marco vital al conjunto de los trayectos de las diferentes trayectorias de vida y de los aspectos del entorno vital que caracterizan los

principales rasgos de la vida cotidiana en el transcurso de tiempo delimitado por los momentos de inflexión.

En el caso de María, el itinerario biográfico puede trazarse desde su nacimiento en 1955, en una localidad al noroeste de Catamarca. María da cuenta de la inscripción de su vida cotidiana en relación con características propias de la zona: su niñez transcurrió en “*un pueblo bastante pobre*”, donde ella aportaba al trabajo familiar, como parte de una familia campesina, no propietaria de las tierras. Desde este primero, se suceden otros marcos vitales, delimitados por los siguientes momentos de inflexión:

- » separación inicial de su familia de origen para vivir y trabajar de sus tíos e interrupción de la escolaridad (8 años; 1963)
- » migración a la ciudad de Catamarca e inicio de trabajo como empleada doméstica “cama adentro” (10 años; 1965)
- » migración a ciudad de Buenos Aires (15 años; 1970)
- » cambios familiares y laborales en la búsqueda de independencia (18 años; 1973)
- » embarazo e inicio de vida en pareja (23 años; 1978)
- » cambios en vínculos afectivos, trabajo, vivienda y participación en una “apertura” vital (32 a 35 años; 1987 a 1990)
- » comienzo de su coordinación de actividades comunitarias en su vivienda: apoyo escolar / comedor / biblioteca popular (44 años; 1999)

La voz de María manifiesta su vivencia subjetiva de un momento de inflexión, el fin de la etapa de su niñez, cuando debe migrar del campo a la ciudad de Catamarca:

“Y bueno, eso, recuerdo que fuimos felices así en esa etapa de la niñez: jugábamos, así de esa manera jugábamos... (...) Y... así que fuimos... estuvimos tranquilos hasta ahí. O sea era una vida sana... no había ninguna... Sólo lo que nosotros creábamos alrededor era lo que vivíamos. (...) No había televisión, no había radio, no había nada. Así que... era todo nuestro (...) lo que vivíamos...

Y... bueno... Después fue, ya fue cuando me fui, empecé a trabajar y ya me dejaron en esa casa; y... ya no volví más a esas cosas que me parecieron muy lindas a mí... (...) los momentos que jugué con mis hermanos, los recuerdo ahí en esa etapa, nada más.

Así que... y bueno este..., después ya viene la etapa de la ciudad que ya es más conocida (...) ahí sí que ya sufrí mucho”

En el relato de ambas entrevistadas aparecen en un lugar destacado los primeros momentos de inflexión, en los cuales se producen modificaciones en aspectos de su vida familiar y laboral, en contextos de pobreza. Vinculada profundamente con aquellos, se produce la temprana interrupción de la escolaridad: en segundo grado, María; en tercer grado, Chola<sup>12</sup>. Posteriormente, la emergencia y el **devenir de los procesos de construcción de demandas por EDJA**, sólo pueden ser comprendidos en relación con su inscripción en los correspondientes marcos vitales. Su caracterización resultó uno de los aspectos esenciales para entender el entramado de las demandas educativas con las distintas trayectorias vitales, en el contexto del significado global de la vida, de “*todas esas cosas que me pasaron*”, como decía María.

En los relatos de vida de Chola y de María he identificado diversos procesos de demandas por EDJA en instancias de mayor o menor formalización (escuelas de adultos, cursos, charlas, etc.), aún cuando, considerando su complejidad, pudieran desarrollarse o no de manera completa. En el caso de Chola, aparecen referencias tales como el prepararse con maestras particulares para rendir libre el nivel primario; el intentar cursar

12. Para un desarrollo de estos hitos de interrupción de la escolaridad y su relación con los momentos de inflexión ver en Llosa, 2003; 2008.

la escuela secundaria para adultos; el aprender con médicos a tratar con enfermos de arteriosclerosis; el aprender con un bibliotecario para trabajar en una biblioteca; el realizar cursos de computación, entre otros. En el caso de María, el comenzar un curso de Corte y Confección, el querer ir a una escuela de adultos, el tratar de terminar su nivel primario con una maestra particular, el asistir a charlas de un partido político, el inscribirse en una escuela primaria de adultos; así como los frecuentes reconocimientos de carencias de saberes que obstaculizan su desempeño cotidiano.

Su identificación a través de los marcos vitales revela entonces que estos procesos de demandas por EDJA son múltiples a lo largo de la vida y que, además, pueden ser entendidos de manera secuencial (muestran un orden de sucesión) y relacionada.

El análisis de la **secuencia** y de los tipos de demandas por EDJA muestra, por un lado, que el proceso de conversión de demanda potencial en efectiva no es lineal ni único a lo largo de la vida; se aprecian sucesivos intentos y concreciones, avances y retrocesos, por lo que si bien son acumulativos (en tanto los procesos de demanda previos parecen dejar una huella hacia los posteriores), no resultan necesariamente progresivos a lo largo de la vida. Y por otro lado, que la comprensión de su devenir durante la juventud y adultez requiere remontarse incluso a lo que he denominado **aspectos precursores**, configurados durante los marcos vitales de la niñez y en el pasaje y la interrupción de la escolaridad; asimismo, cada nuevo proceso de construcción de demandas por EDJA provee **aspectos facilitadores e inhibitorios** para los subsecuentes.

#### ***b. Los procesos psicosociales involucrados***

El trabajo teórico-empírico sobre los incidentes referidos a las demandas por EDJA enumeradas más arriba, permitió delimitar tres procesos principales que dan cuenta de su construcción: el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores y la realización de las aspiraciones educativas. A la luz del análisis realizado, afirmo que se trata de procesos psicosociales, ya que en cada uno de ellos se observa el impacto y el procesamiento del orden sociohistórico a nivel del sujeto, quien a través de la interacción con otros, ha interiorizado y aprendido valores, normas, mandatos, representaciones sociales, formas de relación, a la luz de su propia vida y en condiciones concretas de existencia. A continuación destacaré brevemente esta dimensión psicosocial.

El primer proceso referido al **reconocimiento de las aspiraciones educativas**, incluye la manifestación de los intereses y de las necesidades educativas que se han sucedido a lo largo de la vida y que se han expresado de manera diferente en los relatos: sea como falta de saberes, de certificaciones, de carencias que buscan compensarse en pos de una trayectoria educativa trunca o de una proyectada, etc. En el análisis de su devenir, en cada caso, se observa cómo otras personas, esos **otros significativos de la trama vincular** que han intervenido en las vidas de Chola y de María, fueron incidiendo en cada marco vital, en los escenarios de su vida cotidiana donde se desarrollaban sus múltiples problemas y necesidades y donde se jugaba su posibilidad de resolución: primero los padres y otros adultos responsables; más adelante las parejas, hijos e incluso otras personas de sus entornos barriales, fueron afectando al reconocimiento o desconocimiento de las necesidades de las entrevistadas. En el interjuego con las **imágenes de sí** y con sus aprendizajes relativos al **lugar de las necesidades propias** en la trama de necesidades colectivas, en relación con los **modos familiares** de realización de las necesidades de sobrevivencia y de educación, se comprende la emergencia de ciertas necesidades como prioritarias en cada marco vital. Cuando la realización de estas otras necesidades reconocidas como prioritarias, ya sean propias o colectivas, se entrama con una necesidad educativa, el reconocimiento de aspiraciones por EDJA se acrecienta o profundiza.

Escuchemos, por ejemplo, a Chola, en el marco vital a posteriori del abandono de la madre, cuando se queda sola y a cargo de sus hermanos y hermanastros; allí, el reconocimiento de sus aspiraciones educativas se entrama con el reconocimiento de las necesidades de subsistencia a nivel familiar:

“Yo trabajaba en la costura, pero vos mirá cómo a mí me pasan las cosas. Yo te voy a decir cómo yo rendí sexto: Yo para entrar a trabajar en la fábrica de calzado... (...) me hicieron rendir dos años juntos!! (...) Antes, por lo menos... como ahora que te piden secundario, que te piden esto, te piden computación... yo tenía que tener sexto, el primario aprobado. - “Bueno si vos lo preparás y lo rendís, no tenés ningún problema”. (...) Si no, no podía quedar, claro, ((me decían)) los dueños de la fábrica.

Bueno, ese fue mi tema. (...) La maestra y una viejita (...) entre los dos, me empezaron ((a preparar)), iba como particular”.

La relación sobrevivencia / trabajo / educación resulta, tal vez, uno de las más “obvias”; sin embargo, refiere al devenir de una compleja trama de aspectos psicosociales, referidos al lugar familiar asignado a Chola por los **mandatos paternos** (tal como se observa en la primera cita textual) y asumido como imagen de sí misma; mandatos que a su vez transmiten visiones y valores del contexto sociohistórico y cultural, en condiciones concretas de existencia, que incluyen relaciones familiares y laborales.

En otras ocasiones, el reconocimiento de aspiraciones educativas se ha ido potenciando en la trama con otras necesidades propias no tan obvias, como la libertad y la autovvaloración. Y aún más, se registran otras situaciones donde se asocia con las necesidades colectivas de un entorno más amplio, no sólo familiar, sino barrial.

En cuanto al segundo proceso involucrado en la construcción de demandas, que he nominado **orientación hacia los espacios de EDJA**, uno de los subprocesos significativos refiere a la **identificación de un espacio de EDJA como satisfactor**. Esta identificación, en los relatos, no se muestra como una cuestión puramente “racional” de selección, fundada sólo en la información disponible acerca de los diferentes satisfactores posibles, sino que aparece la representación del objeto, es decir, la **representación acerca de los espacios de EDJA**, en interjuego con la representación de las entrevistadas acerca de su vida y de sí mismas, incluyendo aspectos cognitivos y afectivos, construidos en experiencias sociales a lo largo de la vida. He encontrado pistas acerca de la configuración psicosocial de estas representaciones personales, en cuanto a su enraizamiento en ciertos elementos de las representaciones sociales acerca de la educación y de la EDJA, que a su vez resignifican a la luz de las propias experiencias de vida.

En el caso de María, por ejemplo, la visión meritocrática de la educación se encarna a nivel personal como aceptación e internalización del “fracaso”, desde la culpa y la vergüenza (sentimientos que tienen también un componente social), en relación con una **imagen negativa de sí como aprendiz**, que parece haberse ido configurando ya desde su paso por la escolaridad en la niñez. Sus recuerdos de una escuela a la que “*Llegábamos y escuchábamos, nada más. ... no participaba mucho de nada. No teníamos participación...*” contrastan fuertemente con el protagonismo activo del juego-trabajo en la naturaleza que caracterizó esa infancia feliz, a la cual se hizo referencia más arriba. Son pistas de una ruptura o diferencia entre los **modos de relación y aprendizaje** dentro y fuera de la escuela que parece instalarse como parte de su matriz de aprendizaje<sup>13</sup>. Cuando luego de dos años de interrupción (por migración y trabajo), ya lejos de su familia y bajo la tutela de “la señora” para la cual trabaja “cama adentro”, retoma su segundo grado a los once años, expresa:

“Yo me sentía mal porque era grande y estaba en los grados chiquitos, todavía

13. Las matrices de aprendizaje refieren a “la modalidad con que cada sujeto organiza y significa (...) su universo de conocimiento. (...) Está socialmente determinada” (Quiroga, 2003, p. 35). Se van constituyendo en los distintos ámbitos en los que se ha desarrollado el aprendizaje, a lo largo de la vida.

abajo... Entonces yo me sentía mal y sentía como vergüenza... eh... y a la vez veía de que a mí las cosas no me salían, la tarea no sabía hacerla, no entendía. Entonces repetía!”.

Su escolaridad se interrumpe y más adelante intenta hacer un curso:

“Pero aún así yo quería hacer algo, me gustaba asistir a los lugares de... algún curso, alguna cosa. Entonces empecé a ir a una escuela de Corte y Confección. Una escuela de monjas, era... (...)Tampoco me iba bien. No entendía... se ve que no... porque las medidas, yo tenía que tomar medidas... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba (...) Iba a mostrar el trabajo y siempre me decían que estaba mal, que lo haga de nuevo... No, no. (...) Tenía que hacer cuentas y hacer moldes...Y, nada. Nada. Nada. Eso siempre me salía mal. Así que bueno, así fue... frustrado”

Es significativo que esta primera experiencia en la EDJA, no subsana las carencias educativas previas sino que recoge y amplifica aquello no aprendido en la escuela, quedando también como un intento trunco. No hay ninguna mención a posibles condicionantes vitales, institucionales o sociales. El no reconocimiento sufrido tanto en la escuela como en la EDJA en interacción con otros significativos, y una larga serie de descalificaciones vividas (éstas entre otras), se internaliza como parte del objeto representado, en tanto aquello que potencialmente ciertos espacios de EDJA pueden provocarle, frente a una autoestima ya devaluada. Se trata de una autoexclusión construida a lo largo de la vida que aún perdura y que parece mostrar el ejercicio de poder sobre la conformación de un sentido común<sup>14</sup>, que actúa reproduciendo una situación social de pobreza educativa:

“Mis hijas también me dicen: - ‘Por qué no estudiás? Terminás la primaria rapidito, después hacés la secundaria’. - ‘Sí’ – le digo yo – yo también me gustaría pero me da vergüenza ir a otro lado. (...) No sé... qué se yo... me da vergüenza... Porque... cabeza dura... a veces no entiendo y eso... parece que... me da cosa de no... de qué se yo... a lo mejor todos interpretan enseguida y yo no. Y bueno, eso digo y no empiezo”.

En cuanto al tercer proceso, referido a la **realización de las aspiraciones educativas a través de la EDJA**, se destaca la **toma de decisiones sobre el acceso o no acceso al espacio de EDJA** como un aspecto relevante, el cual se relaciona con la construcción a lo largo de la vida de una **autonomía para la toma de decisiones**. Los hitos decisivos que aparecen relacionados en primera instancia con los rasgos personales y con acontecimientos biográficos particulares de cada entrevistada, develan sin embargo nuevamente el procesamiento del orden sociohistórico a nivel psicosocial. Por un lado, en tanto en las decisiones educativas se hallan involucradas consideraciones de las entrevistadas relativas a las condiciones concretas de existencia de cada marco vital, que configuran las posibilidades de realización, o no, de sus necesidades educativas, en relación con un entorno familiar y social. Por otro lado, en tanto en estas decisiones intervienen los otros significativos de las tramas vinculares familiares y sociales, como parte de las condiciones del entorno vincular, que también se gestan en determinados contextos históricos y geográficos. En este sentido se evidencian, por ejemplo, en ambos relatos, recurrentes **decisiones obligadas**, tanto de acceso como de no acceso a la EDJA. Este tipo de decisiones pueden comprenderse con mayor profundidad a la luz de estas historias de vida, en las cuales se observan vínculos familiares atravesados por diversas relaciones de poder y dominación, propios de cada lugar y tiempo en los cuales han transcurrido sus vidas, y aceptados y naturalizados desde su lugar de mujeres, hijas, esposas, madres, trabajadoras. Lo ilustra la voz de Chola:

14. Desde una concepción tridimensional del poder se incluye su ejercicio sobre la determinación de las necesidades, al actuar también en la conformación de las percepciones, cogniciones y preferencias de las personas de manera tal que acepten el orden existente de las cosas (Lukes, 1985).

“Te digo, yo quería hacer el secundario (...) para Adultos... Bueno, ahí mi marido tampoco me dejó. No, no me dejó. Porque era de noche. No, no me dejó...

Y... teníamos problemas, serios problemas por ese tema, porque decía que no, que de noche no, que iba por la calle, que por esto o por el otro.

A mí, por mucho tiempo tuvimos esa lucha también, de que yo me mandaba sola. Y no tenía que ser así! Porque... De mi marido era.(...)

*No, no me dejó. Y... quedé...*

### ¿Palabras finales?

La investigación ha permitido identificar la diferente configuración de los tres procesos psicosociales presentados más arriba, en cada uno de los procesos de demandas por EDJA, a través de la sucesión de marcos vitales a lo largo de la vida, mostrando su devenir histórico de construcción.

Penetrar en las vidas de Chola y de María ha posibilitado, además, abstraer las condiciones que interjuegan con dichos procesos psicosociales. Se trata fundamentalmente de las **condiciones del entorno vital**, las **condiciones del entorno familiar y vincular cercano** y las **condiciones del contexto sociohistórico barrial y regional**. Si bien no se han desarrollado en este artículo, resulta importante señalar que dentro del entorno vincular se destacan las **condiciones de la trayectoria educativa**, referidas a la interrelación entre los trayectos recorridos por la escolaridad primaria en la Educación Inicial, la EDJA y los Aprendizajes Sociales, que afectan a la construcción de las demandas educativas. Entre estos últimos, especialmente, he identificado algunas evidencias en torno a un **aprender a demandar por EDJA**, en relación con cada uno de los procesos psicosociales.

En suma, en los casos de Chola y de María, tornar efectivas las demandas por EDJA implica, decisiones nada simples ni fácilmente explicables desde sus gustos o características particulares “del momento” o de algún suceso circunstancial o estrictamente “personal”. Por el contrario, refiere a procesos complejos que se han ido configurando a lo largo de sus vidas. Su situación actual respecto de la demanda educativa es un punto de llegada, en un camino que, tal como diría Alheit (1994), es biográfica y significativamente articulado. Y se proyecta hacia el futuro, en la búsqueda de cambios hacia “otras vidas posibles”.

Coincidiendo con Atkinson y con Watson y Watson-Franke, considero que no existe una única interpretación de una vida, sino interpretaciones siempre abiertas, frente al gran ciclo de la/s vida/s (y del conocimiento) que siguen... La investigación también se proyecta hacia el futuro, fundamentalmente en dos direcciones:

- » Por un lado, a través de la triangulación de los resultados logrados, con aquellos obtenidos por el subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas.
- » Por otro lado, a través de la continuación de las sesiones de retroalimentación (Sirvent, 2008), como instancias grupales de construcción de conocimiento colectivo con las entrevistadas, para la reflexión acerca de las necesidades, significados y decisiones tomadas en torno a lo educativo. Esta línea se apoya en los antecedentes de trabajo sobre biografías educativas mencionados más arriba, así como en la propia identificación del componente de aprendizaje en la construcción de demandas.

La continuidad de la investigación intentará aportar a la construcción de posibles intervenciones pedagógicas en el campo de la educación popular de jóvenes y adultos, que fortalezcan la construcción de demandas efectivas y sociales, orientadas a superar la situación de pobreza educativa de los jóvenes y adultos de sectores populares.

## Bibliografía

- » Atkinson, R. (1998). The life story interview. *Qualitative Research Methods*, 44 (pp. 22-76). California: Sage
- » Alheit, P. (1994). The “Biographical Question” as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40, 283-298
- » Barbier, R. (1977). *La investigación-acción en una institución educativa*. París: Gauthier-Villars. (Trad. por Muniz, M.I.)
- » Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra
- » Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Obtenido de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- » Brusilovsky, S. (1996). Educación de adultos ¿problemática significativa? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, 8, 86-93
- » Brusilovsky, S. (2005). Políticas públicas en educación escolar de adultos. Reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia a revertir. *Revista del IICE*, 23, 13-18
- » Caruso, A.; Di Pierro M.C.; Ruiz M. y Camilo M. (2008). *Situación presente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe*. México: CEAAL – CREFAL
- » Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2011). *La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina*. Documentos de la DiNIECE N°8. Bs. As.: DiNIECE – Mrio de Educación de la Nación
- » Denzin, N. (1978). *The Research Act. A theoretical introductions to sociological methods*. NY: McGraw-Hill
- » Denzin, N. (1989). Interpretative Biography. *Qualitative Research Methods*, 17. California: Sage
- » Dominicé, P. (1990). *L’histoire de vie comme processus de formation*. París: L’Harmattan
- » Freidin, B. (1999). El uso del enfoque biográfico para el estudio de experiencias migratorias femeninas. En R. Sautu (comp.), op. cit. (pp. 61-100). Bs. As.: Universidad de Belgrano
- » Giddens, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Bs. As.: Amorrortu
- » Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategy for qualitative reasearch*. NY: Aldine
- » Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- » Jossò, M. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “historias de vida” a servicio de projetos. *Educacao e Pesquisa. Universidad de Sao Paulo*, 25 (2), 11-23

- » Kerbrat-Orecchioni C. (1991). Hétérogénéité énonciative et conversation. En H. Parret (Ed.), *Le sens et ses hétérogénéités* (pp. 121-138). París: CNRS (Trad. por González, C.)
- » Kovacci O. (1992) *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco Libros
- » Lieblich, T., Maschiach, R. & Zilber T. (1998). *Narrative Research. Reading Analysis an Interpretation*. California: Sage
- » Llosa, S. (2003) Educación e Historia de Vida: significados, decisiones e imagen de sí. Ponencia. *I Congreso Internacional de Investigación Educativa*, Fac. de Ciencias de la Educación – UNCo, octubre. Cipoletti, Río Negro: UNCo
- » Llosa S. (2008) El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en EDJA. *Cuadernos de Educación*, 6, 399-419
- » Llosa, S. (2010) *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*. Tesis de Doctorado UBA (Dir.: Sirvent, M. T). Bs. As.: Facultad de Filosofía y Letras UBA
- » Lukes, S. (1985). *El poder. Un enfoque radical*. Madrid: Siglo XXI
- » Magrassi, G. y Rocca, M. (1986). *La Historia de Vida*. Bs. As.: CEAL
- » Maingueneau, D. (1987). *Nuevas tendencias en análisis del discurso*. Bs. As.: Hachette
- » Max Neff, M., Elizalde A. y Hopenhayn M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Sgo. de Chile: CEPALUR - Fundación Dag Hammarskjold
- » Quiroga, A. P. de (2002). Las relaciones entre el proceso social y la subjetividad hoy. En J.F. Morales, D. Páez, A. Kornblit, D. Asún (coord.), *Psicología Social* (pp. 1-14). Madrid: Pearson Educación - Prentice Hall
- » Quiroga, A. P. de (2003). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Bs. As.: Ed. Cinco
- » REDALF (1991). *Investigación sobre Educación Básica de Adultos*. Informe Final Seminario Taller Regional REDALF, Guatemala: UNESCO/OREALC.
- » Sautu, R. (comp.) (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Bs. As.: Universidad de Belgrano
- » Sirvent, M.T. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?. *Revista del IICE*, 1, 2-19
- » Sirvent, M.T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del IICE*, 9, 65-72
- » Sirvent, M.T. (1997). *La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población*. Ponencia. II Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares, Setiembre, Bariloche, Río Negro
- » Sirvent, M.T. (2006). *El proceso de investigación*. Cuadernos de Cátedra. Bs. As.: OPFYL – Facultad de Filosofía y Letras UBA
- » Sirvent, M.T. (2008). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*, (1º ed., 1994) Bs. As.: Miño y Dávila.
- » Sirvent, M. T. y Brusilowsky, S. (1983). *Diagnóstico Socio-cultural de Bernal-Don Bosco*. Bs. As.: Ed. Río Negro
- » Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del IICE*, 12, 77-94

- » Sirvent, M.T y Rigal, L. (2012). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. Manuscritos del libro en preparación
- » Sirvent, M.T. y Topasso, P. (2007). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina*. Cuadernos de Cátedra. Bs. As.: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA
- » Sirvent M.T., Toubes A., Llosa S. y Topasso, P. (2006). “Nuevas leyes, viejos problemas en educación”. *Revista Amauta (Anuario de Investigación)*, IV, 21-27
- » Watson, L. & Watson-Franke, B. (1985). *Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry*. New Brunswick: Rutgers University Press.

### **Sandra Llosa**

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Prof. Adjunta de “Educación No Formal – Modelos y Teorías” del Departamento de Ciencias de la Educación. Co-directora Proyecto UBACYT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

# Fútbol y escuela: ¿mundos incompatibles?

Los factores que dan cuenta de la búsqueda o no de una segunda chance educativa. Un estudio de caso con los jugadores de fútbol residentes de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago

 Malena Ladizesky

## Resumen

Se presenta una investigación orientada al estudio de los factores que dan cuenta de la búsqueda o no de una segunda chance educativa en los jugadores de fútbol residentes de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago, provenientes del interior del país.

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto UBACyT F212 (IICE-UBA) dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent.

La estrategia metodológica adoptada fue el modo de generación conceptual en un encuadre participativo que fue creciendo a lo largo de la investigación.

El estudio evidenció la existencia de tensiones y conflictos entre el mundo del fútbol y el mundo de la escuela que operan como factores obstaculizadores en el grupo estudiado para una demanda efectiva por educación.

El artículo presenta una síntesis del diseño, el proceso de investigación y los principales resultados de la misma. Se describen para ello las categorías conceptuales y la trama comprensiva emergente que busca dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio. Se presentan por último algunas reflexiones finales a la luz de la investigación.

## Abstract

It is presented a research which aims to study the factors that account for the search or not of a second educational chance for football players residing in the lower divisions of Club Atlético Nueva Chicago, from inside the country.

The work was developed within the Project UBACyT F212 (IICE-UBA) conducted by Dr. Maria Teresa Sirvent.

The methodological strategy adopted was the conceptual generation mode in a participatory framework that was growing through the investigation.

The study showed the existence of tensions and conflicts between the “world of football” and “the world of school” that operate as hindering factors for an effective demand of education in the group under study.

## Palabras clave

*Situación educativa de riesgo  
Fútbol  
Escuela  
Demanda educativa*

## Keywords

*Educational situation of risk  
Football  
School  
Educational demand*

The article presents a synthesis of design, research process and the main results of it. In order to achieve this, it describes the conceptual categories and the comprehensive emerging plot that aims to find out the complexity of the subject of study. Finally it presents some conclusions in the light of the investigation.

## Introducción

La investigación que se presenta en este artículo ha sido desarrollada en el marco del Proyecto UBACyT F212: “Estructura de poder, participación social y educación popular: factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Estudio de caso en Mataderos y Lugano (Ciudad de Buenos Aires)”. Este Proyecto se inscribe en el Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (IICE) de la UBA. Tanto el Proyecto como el Programa son dirigidos por la Dra. María Teresa Sirvent.

La investigación tuvo lugar entre los años 2005 y 2006 a partir de una Beca Estímulo de la Universidad de Buenos Aires otorgada a Malena Ladizesky y desarrollada con la dirección de la Dra. Patricia Sarlé y el apoyo y la asistencia técnica de la Dra. María Teresa Sirvent<sup>1</sup>.

Los estudios realizados en el marco del Proyecto UBACyT mencionado permitieron construir un diagnóstico de la situación educativa de los jóvenes y adultos de nuestro país (Sirvent y Topasso, 2006; Sirvent y Llosa, 2001, 1998; Sirvent, 1992). Estos estudios evidenciaron la situación de pobreza educativa<sup>2</sup> que afecta a una franja importante de la población joven y adulta proveniente fundamentalmente de sectores populares que se ha visto obligada por distintas razones y circunstancias a abandonar la escuela sin haber finalizado sus estudios secundarios y/o primarios. A los fines de comprender y analizar esta situación se construyó el concepto de *Nivel Educativo de Riesgo* (Sirvent, 1997, Sirvent y Llosa 1998, 2001). Este concepto hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población que abandona a mitad de camino el sistema educativo de quedar marginado de la vida social, política y/o económica<sup>3</sup>. Refiere operacionalmente a la población de 15 años y más que fue y ya no va a la escuela que se encuentra con nivel primario incompleto o completo o nivel secundario incompleto.

El diagnóstico mencionado más arriba evidenció que uno de los grupos más vulnerables en términos de un análisis de la situación educativa de riesgo son los jóvenes. Si tenemos en cuenta la población de 15 a 24 años que fue y ya no va a la escuela de todo el país, por ejemplo, el porcentaje que no ha podido finalizar sus estudios secundarios asciende al 71%. Ese porcentaje se agudiza aún más entre los más jóvenes, en la franja de 15 a 19 años, y se torna más preocupante aún en la población con necesidades básicas insatisfechas (NBI). Por ejemplo, en la población de 15 a 19 años del Gran Buenos Aires proveniente de hogares pobres el porcentaje de población en situación educativa de riesgo alcanza el 93% de esta población.

Esta evidencia condujo a identificar como situación problemática génesis de la presente investigación a la situación educativa de los jugadores de fútbol residentes de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago, provenientes del interior del país. Este grupo se encontraba conformado al iniciar la investigación por 14 jóvenes cuyas edades variaban entre los 14 y los 21 años. De ese grupo, 12 jugadores no habían terminado sus estudios secundarios. Si bien 5 de ellos se habían inscripto en

1. Ha contado asimismo con el acompañamiento de la Lic. Susana Lamboglia en su carácter de técnica de apoyo del CONICET y de los/as licenciados/as Alejandra Stein, Juan García, Lucrecia Moreno y Jéssica Báez, miembros del Proyecto UBACyT en el momento en que se desarrolló la investigación.

2. La noción de pobreza educativa se asienta en el concepto de *múltiples pobrezas* (Sirvent, 1998, 1999, 2001). Se trata de una reinterpretación de la noción misma de pobreza, sobre la base de la conceptualización sistémica de las necesidades humanas (ver Sirvent 1999; Sirvent y otros, 2007; Max Neff, Elizalde y otros, 1986). Las múltiples pobrezas no se agotan en la satisfacción de las necesidades llamadas básicas u obvias sino que abarca el estudio de una compleja realidad de pobrezas (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales pero no tan obvias como la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento, la necesidad de participación, etc.

3. Para una profundización del encuadre teórico del concepto de *Nivel Educativo de Riesgo*, ver entre otros: Sirvent, 1997, Sirvent y Llosa 1998, 2001.

algún establecimiento educativo y hacían intentos por sostener los estudios, sólo 2 se encontraban estudiando regularmente. Nos preguntábamos: ¿Por qué algunos jugadores continúan sus estudios? ¿Por qué otros no? ¿Qué factores facilitan y cuáles dificultan la posibilidad de continuar los estudios en este grupo? ¿Cómo se vinculan el fútbol y la escuela en su vida cotidiana?

El anclaje institucional de la investigación fue el Club Atlético Nueva Chicago (CANCH). El trabajo fue realizado en el marco de un convenio inédito entre la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y el CANCH, celebrado por primera vez en el año 1985 y renovado en sucesivas ocasiones hasta el presente.

## Principales componentes del diseño de investigación

La investigación que presentamos tuvo como objeto de estudio: *los factores que dan cuenta de la búsqueda de una segunda chance educativa en los jóvenes de 14 a 21 años con sólo primaria completa y secundaria incompleta que pueden estar o no en la búsqueda de una segunda chance educativa y que conforman el grupo de jugadores de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago, que viven en el club provenientes del interior del país*. Nos preguntábamos: ¿Cuáles son los factores que dan cuenta de la búsqueda de una segunda chance educativa en este grupo de jóvenes? Posteriormente surgirían nuevos interrogantes: ¿Qué factores facilitan y cuáles dificultan en la vida cotidiana de estos jóvenes la posibilidad de jugar al fútbol y estudiar al mismo tiempo? ¿Cómo se vinculan el “mundo del fútbol” y el “mundo de la escuela”? ¿Qué se puede hacer para que jugar y estudiar al mismo tiempo sea cada vez más fácil?

Los objetivos de la investigación fueron: generar categorías conceptuales y construir una trama comprensiva preliminar que comience a dar cuenta de los interrogantes con los cuales se interpela al objeto de estudio; facilitar procesos de reflexión y objetivación<sup>4</sup> por parte de los jóvenes respecto de su vida cotidiana y elaborar colectivamente a la luz del conocimiento construido propuestas de acción concretas en torno a las problemáticas identificadas.

La estrategia metodológica adoptada se inscribió en el modo de *generación conceptual*<sup>5</sup> y fue desarrollada en un *encuadre participativo* que fue creciendo a lo largo de la investigación. *El encuadre participativo* tiende a que el “objeto” de estudio devenga sujeto participante en la construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano. Procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana. Articula investigación, participación y educación (Sirvent, 2010, 1999, 1994).

El encuadre participativo implicó a lo largo del proceso la introducción de sesiones de retroalimentación y espacios de trabajo y toma de decisiones colectivas. Las sesiones de retroalimentación (Sirvent, 1994, 1999, Llosa, 2000) son encuentros de trabajo con el grupo directamente involucrado en la investigación que se proponen compartir la información obtenida y enriquecerla colectivamente, construyendo nuevos conocimientos junto con el grupo en un proceso pedagógico de objetivación de la propia realidad. Constituyen también de esta manera espacios de obtención de información empírica y procedimientos de validación no convencionales con el grupo en estudio. A lo largo de la investigación estos espacios fueron planificados con intencionalidad de intervención pedagógica desde una perspectiva metodológica de educación popular<sup>6</sup>.

4. El término objetivación se refiere al proceso de aprendizaje y de construcción de conocimientos a través del cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis para la misma en el que se resalta la confrontación de fuentes de información, de saberes, de las teorías del conocimiento cotidiano y científico (Sirvent, 1994, 1999).

5. El modo de *generación conceptual* (Sirvent, 2007; Sirvent, 2009; Sirvent y Rigal, 2012) enfatiza un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso inductivo de abstracción creciente. Se desarrolla en un movimiento en espiral de ida y vuelta entre la teoría y la empiria que demanda una combinación continua de procesos de obtención y análisis de información a lo largo de todo el proceso de investigación. Pone de relevancia la implicancia del investigador, buscando “trabajar con la subjetividad”.

6. La perspectiva metodológica con la que trabajamos tiene sus orígenes en el Movimiento Pueblo y Cultura francés y fue desarrollada fundamentalmente por P. Lengrand y J. Dumazedier a fines de la Segunda Guerra Mundial, a partir de los aportes de Wallon y Piaget. Abarca tres momentos: uno primero de identificación de problemas en la realidad cotidiana; un segundo momento de búsqueda de sus causas y consecuencias, de su comprensión a la luz de categorías de análisis y conceptos y un tercer momento de elaboración de medios y fines para la acción transformadora. Para ampliaciones, ver: Chosson, Herfray y Dumazedier, 1999; Sirvent, 1994.

Las técnicas de obtención de información empírica seleccionadas fueron observaciones, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, sesiones de retroalimentación y reuniones de trabajo colectivas. En relación a las técnicas de análisis de información empírica se trabajó con el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967)<sup>7</sup>.

### **Breve descripción del proceso en espiral de articulación teoría y empiria y de relación sujeto-objeto de investigación**

Se describe a continuación el proceso de trabajo realizado mostrando de qué manera se abordaron en consistencia con la estrategia metodológica adoptada el proceso de articulación teoría y empiria y la relación sujeto-objeto de investigación. Este proceso expresa las decisiones metodológicas vertebrales que fueron tomándose a lo largo del trabajo.

7. Este método intenta sistematizar el proceso de emergencia de categorías teóricas de abstracción creciente en el marco del proceso de análisis y confrontación entre teoría y empiria que va construyendo el investigador.

El proceso en espiral de obtención y análisis de la información fue realizado de manera permanente a lo largo de todo el proceso. Esta dinámica facilitó la toma de decisiones referidas al trabajo en terreno, permitió ir ajustando la lente respecto de la información a indagar, brindó elementos para planificar las instancias participativas y favoreció la validación en el “día a día” del análisis en proceso. A medida que se desarrollaba el trabajo el grupo en estudio iba creciendo en su capacidad de desnaturalización y objetivación de su propia realidad al tiempo que se involucraba cada vez más en la toma de decisiones de la investigación.

El trabajo fue realizado en tres grandes momentos, que se describen brevemente a continuación:

#### *1. Focalización del objeto de estudio a la luz del proyecto marco (abril de 2005- agosto de 2005)*

El proceso se inició con una reunión con los miembros del Departamento de Cultura y Educación y la Comisión de Fútbol Amateur del CANCH a los fines de la presentación de una propuesta orientada a desarrollar un trabajo conjunto con los jugadores de fútbol residentes de las divisiones inferiores del club. La propuesta fue aceptada con entusiasmo. Uno de ellos nos decía:

*“Si trabajan con los chicos quizás les abran los ojos, y a los técnicos y a los directivos. Porque es interesante hacer una investigación social sobre esta problemática. Y eso es hacer docencia con respecto a lo que les pasa” (registro de la reunión, 02/06/05).*

Se llevó adelante a partir de ello un proceso de exploración del terreno. Se realizaron observaciones y entrevistas individuales a informantes clave seleccionados a través de la técnica de la “bola de nieve”. A medida que se realizaban las entrevistas, emergían visiones diversas acerca de los jugadores y las razones por las cuales no estudiaban o abandonaban sus estudios: a) “Sólo les interesa el fútbol”; b) “Son unos vagos”; c) “Son chicos y están solos” y d) “Algunos tienen problemas psicológicos” o “no les da la cabeza”. Estas visiones ponían de manifiesto complejas tramas de significados. Se realizó un análisis preliminar de la información obtenida que dio lugar a la identificación de primeras categorías tentativas de análisis. A la luz de este primer momento de trabajo se terminó de focalizar el objeto de estudio.

#### *2. Entrevistas grupales y sesión de retroalimentación con el grupo en estudio. Elaboración de documento de la sesión de retroalimentación (septiembre de 2005 – marzo de 2006)*

Se llevó adelante una reunión de presentación de la propuesta de trabajo al grupo en estudio. Esta reunión fue planificada buscando compartir el diagnóstico referido a la situación educativa de los jóvenes y adultos de nuestro país, favorecer la reflexión y el intercambio al respecto y analizar colectivamente la propuesta de iniciar un trabajo conjunto. Se elaboró un material (boletín) utilizado durante la reunión a los fines de compartir el diagnóstico mencionado<sup>8</sup>. Durante la reunión los jugadores expresaron su interés en el estudio, pero señalaron la existencia de situaciones cotidianas que dificultaban la posibilidad de concretar ese deseo. Esta visión parecía mostrar puntos en tensión con las imágenes recogidas en el momento anterior. Nos dijeron:

*“Nosotros intentamos ir... pero acá es muy distinto el sacrificio... no tenés casa, no tenés familia. Es mucho esfuerzo.”*

Los jugadores aceptaron la propuesta de iniciar un trabajo conjunto, pero manifestaron su interés de que las entrevistas a realizar no fueran individuales sino grupales. Fue la primera decisión colectiva de la investigación.

Se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas referidas fundamentalmente a las vivencias y percepciones de los jugadores respecto del fútbol y de la educación a lo largo de su historia y en la actualidad. Se realizó un primer análisis de la información obtenida. A partir de este análisis se organizó una sesión de retroalimentación planificada metodológicamente buscando: a) compartir y validar con el grupo en estudio y los informantes clave la trama preliminar de relaciones entre categorías elaborada; b) favorecer la construcción colectiva de nuevos conocimientos y c) comenzar a elaborar propuestas que faciliten la vinculación entre el mundo del fútbol y el mundo de la escuela. En el marco de estos objetivos se desarrolló un juego orientado a la reflexión por parte de los jugadores sobre algunas frases mencionadas por ellos mismos durante las entrevistas, buscando analizar si las situaciones de vida que allí se mencionaban favorecían, dificultaban o no incidían en la posibilidad de jugar al fútbol y estudiar al mismo tiempo. A la luz de este diagnóstico emergieron dos propuestas orientadas a facilitar la conjugación entre ambas actividades. Se elaboró un documento de la sesión de retroalimentación buscando dar cuenta de las reflexiones y análisis construidos colectivamente durante el encuentro<sup>9</sup>.

### *3. Producción conjunta de documento de trabajo sobre el objeto de estudio. Construcción de trama comprensiva preliminar (abril 2006 / noviembre de 2006).*

En el año 2006 se realizó una nueva reunión con el grupo de jugadores a los fines de definir en conjunto de qué manera continuar el trabajo. Se realizó un proceso de reconstrucción de la memoria colectiva que permitió recuperar junto con el grupo las actividades desarrolladas y las conclusiones a las que se había ido arribando en ese proceso. Se decidió elaborar en conjunto un documento que sintetizara las principales dificultades identificadas para jugar al fútbol y estudiar al mismo tiempo, acompañadas por propuestas concebidas a los fines de facilitar esta situación. Ese documento sería entregado en una reunión al Departamento de Cultura y Educación y a la Comisión de Fútbol Amateur del CANCH. Se realizaron tres reuniones planificadas a los fines de facilitar la producción colectiva de conocimientos. Los jugadores se iban apropiando cada vez más del espacio. Comentaban:

*“- Nunca estuvimos tan serios. Cuando nos juntamos a hablar de estos temas nos ponemos más serios. Esto ayuda a desahogarse.*

*- Ya a crecer. Esto ayuda mucho porque yo puedo conversar con ellos (otros compañeros de la pensión) que son más grandes y ya lo pasaron”.*

Se redactó en conjunto el documento, que fue entregado tal como se había previsto al Departamento y la Comisión del CANCH mencionados. Se continuó el proceso de construcción de categorías y se elaboró una trama comprensiva que busca dar cuenta del objeto de estudio.

8. Ver en bibliografía: “¿Cuál es la situación educativa de los Jóvenes y Adultos en nuestro país?”

9. Ver en bibliografía: “¿Cómo se juntan el Mundo del Fútbol con el Mundo de la Educación?”

Finalmente, se elaboró un material gráfico que describe el proceso de trabajo realizado y traduce los principales resultados de la investigación (categorías y trama conceptual) en una historieta. Este material fue elaborado como herramienta de apoyo para el desarrollo de espacios de reflexión, objetivación de la propia experiencia cotidiana y construcción colectiva de conocimientos con el grupo en estudio y con otros actores del CANCH. Se espera pueda facilitar asimismo la interacción con otros clubes y espacios institucionales vinculados al mundo del fútbol. Este material se presenta en el anexo de este artículo.

## Fútbol y escuela: ¿mundos incompatibles? La construcción del objeto científico de investigación

Se presenta en este apartado el análisis emergente del proceso en espiral de obtención y análisis de información empírica desarrollado durante la investigación.

Acorde con la estrategia metodológica adoptada, se fueron identificando las primeras categorías cercanas a la empiria (en algunos casos los llamados “códigos en vivo”<sup>10</sup>) fueron emergiendo otras de mayor grado de abstracción que fueron dando lugar a la trama conceptual que busca responder a los interrogantes de la investigación con el aporte de una perspectiva interpretativa.

### *Categorías conceptuales emergentes*

Estas categorías ponen de manifiesto las percepciones y significados que los jugadores atribuyen a su vida cotidiana en articulación con los significados atribuidos por el investigador (doble hermenéutica).

Una primera clasificación dio lugar a la construcción de las siguientes categorías: 1) El mundo del fútbol, 2) El mundo de la escuela y 3) La relación entre el mundo del fútbol y el mundo de la escuela.

La categoría **El mundo del fútbol** hace referencia a aquellos aspectos, imágenes, experiencias o situaciones que caracterizan la vida cotidiana de los jugadores. Las principales propiedades que se desprenden de esta categoría<sup>11</sup> son: “Un sueño: llegar”; “Imagen del fútbol”; “Desarraigo y soledad”; “Razones para jugar”; “Condiciones de vida”; “Presiones y exigencias”; “Aprendizajes para llegar”; “Incertidumbre”; y “Dos destinos: llegar; llegar (“ser”) o quedar libre<sup>12</sup> (“no ser”)”.

#### » *Un sueño: llegar*

Hace referencia a la manera en que los jóvenes perciben la posibilidad de triunfar en el mundo del fútbol. Da cuenta de la carga afectiva de esta motivación.

*“Uno tiene la ilusión de llegar”*

*“Primero tenés que llegar, después mantenerte, después jugar en el mejor club (...) Después que cambiás de club, querés ser suplente, después titular, pasar de la B a la A, irte a jugar a Europa o en la selección”.*

#### » *Imagen del fútbol*

Remite a las visiones de los jugadores respecto del mundo del fútbol, antes y después de su acercamiento al fútbol profesional. Aquellas que tienen que ver con el *ayer* traen buenos recuerdos asociados al juego y el disfrute. Las que tienen que ver con el *hoy*, conciben fundamentalmente el fútbol como un mundo negativo, asociado a tristezas y presiones. Se encuentran también referencias a los cambios internos en la forma de vivir y concebir el fútbol.

10. Desde la perspectiva de análisis utilizada las categorías analíticas tienen como punto de partida el lenguaje usado por los sujetos estudiados (“códigos en vivo”) (Strauss y Corbin, 2002).

11. Las propiedades hacen referencia a las distintas maneras en que se manifiestan las categorías de análisis.

12. Este término, considerado “código en vivo”, fue muy utilizado por los jóvenes a lo largo del trabajo. Hace referencia al dictamen de los técnicos que define la expulsión de un jugador del plantel en que se encuentra en el club. Dada la procedencia de los jóvenes, quedar libre tenía como consecuencia regresar a la provincia de origen o, de tener posibilidades, intentar ingresar al plantel de otro club, en general más pequeño.

*“Yo salí de un club que era bárbaro. Tengo un recuerdo re lindo”.*

*“El fútbol tiene de todo: envidia, te usan, un día servís y el otro no... El fútbol es más tristeza que alegrías... te usan”.*

*“El fútbol lo disfrutas a los 12, 13 años... Acá te mandas una cagada y te putean, te dejan libre, te agarran a piñas, tenés a los hinchas... Sos una persona pública”.*

» *Desarraigo y soledad*

Muestra los sentimientos y vivencias de los jóvenes vinculados al alejamiento de su lugar de origen, a la falta cotidiana de sus vínculos afectivos y al cambio cultural que deben/debieron atravesar en esta marcha.

*“El fútbol es duro y sacrificado. Uno deja su familia, sus amigos, todo para venir acá y para pensar en el futuro de uno. Además, para mí es la mejor edad para disfrutar, pero no, es muy duro estar solo. Hay gente que nos ayuda, pero no es lo mismo que estar con tu vieja. Cuando pensás, pensás muchas cosas y te dan ganas de irte”.*

*“Cuando te vas a tu casa por el fin de semana, volvés y después no querés ni jugar. (...) A veces te cuesta mucho volver, te hacés el duro delante de tu mamá, siempre con la sonrisa, pero cuando subís al micro te llorás la vida”.*

*“Cuando llegás, sentís que estás en negativo. Porque estás solo, lejos de la familia, en mi caso el campo. Acá hay mucho quibombo junto. Hay que hacerse en la ciudad...”*

» *Razones para jugar*

Ilustra las razones que motivan a los jugadores a desarrollar y sostener su carrera futbolística. Hacen referencia a aspectos económicos, a lo “lindo” que podría ser jugar, a la posibilidad de tener un trabajo que genera disfrute y demanda pocas horas de dedicación y al deseo de “ser alguien”.

*“...Para el jugador lo más lindo es la venta. Es la manera de hacer diferencia, te podés comprar una casa, un bien, que es lo más lindo”.*

*“Los conocidos me decían: “¿qué vas a hacer acá? Es lindo para tu familia y para vos.” Eso me hizo pensar y decidí volver a jugar”.*

*“No estás 12 hs. cargando bolsas (...). Vas te divertís, es muy lindo. Si podes vivir de esto..., jugando a la pelota, ¿qué más querés? Yo vivo así desde los 16 años”*

*“Yo a veces pienso: ¿por qué no ser profesor de Educación Física? (...) Llevás una vida tranquila, ¡pero no te conoce nadie!”*

» *Condiciones de vida*

Hace referencia a la percepción de los jóvenes respecto de sus condiciones de vida en la pensión del club, principalmente en relación con la falta de un espacio físico adecuado.

*“Necesitamos descansar y tener un espacio para leer algo si queremos. Con todos en la habitación es muy difícil porque siempre está la cumbia puesta y cuando uno quiere leer al otro le molesta la luz. Sobre todo el descanso. Descansás poco y entonces no rendís todo lo que tenés que rendir”.*

*“Acá me falta privacidad. Esto es como un Gran Hermano. No se puede vivir con tanta gente. Ya cualquier cosa te molesta...”*

» *Presiones y exigencias*

Expresa las situaciones (explícitas o implícitas) que los jugadores sienten que deben tener en cuenta y a las que deben responder en su vida cotidiana en el mundo del fútbol.

*“En el fútbol también tenés problemas: las presiones”.*

*“Al jugador se le exige mucho, piernas y cabeza... Desde que llegamos acá se nos exige. Antes de salir al partido te dicen todo lo que tenés que hacer y a veces no te sale. Te dicen cinco y capaz que te salen dos...”*

» *Aprendizajes para llegar*

Ligada a la anterior, esta propiedad da cuenta de aquellas actitudes, conocimientos o habilidades que los jóvenes fueron adquiriendo a través de su propia experiencia en el mundo del fútbol respecto de lo que se debe hacer (o no hacer) y decir (o no decir) para no quedar libre y “llegar”. Se asocia tanto a aspectos relacionados con la vinculación con la gente que los rodea (técnicos, dirigentes, representantes y hasta compañeros) como al manejo de las propias ansiedades, situaciones de tristeza, soledad u otros para continuar su desafío.

*“Tenés que entrenar, superarte, ser el mejor. Superar tus limitaciones, escuchar lo que te dicen.”*

*“Si te bajoneás, fuiste...”*

*“Hay que estar tranquilo”.*

» *Incertidumbre*

Expresa la inquietud permanente de los jugadores respecto de su continuidad en este camino, cuya definición no sólo trasciende la decisión personal de cada uno de ellos, sino también su desempeño deportivo.

*“Es difícil ver el futuro. No sabés qué te espera. Hoy sos un grande, y mañana te golpeaste y no puedes seguir. Salís a la cancha y no sabés... Por ejemplo, un chico de acá estaba juntando, cabeceó y se esguinzó... Yo vengo bien pero no sabés que puede pasar, y te quedas libre”.*

*“Yo me veo bien, hay que ver que pasa. Hoy estás y después no sabés...”*

» *Dos destinos: llegar (“ser”) o quedar libre (“no ser”).*

Esta propiedad expresa la visión de los jugadores respecto de su futuro en el mundo del fútbol, ligada directamente a su condición de ser humano. Muestra, por un lado, que no parece haber más que dos destinos posibles (llegar o quedar libre) y, por otro, que en la definición respecto de esos dos destinos parece ponerse en juego lo más profundo de su persona (ser o no ser).

*“Si no puedo seguir jugando, ¿qué hago?”*

*“¿Qué sentiría si me quedo libre? Me muero...”.*

*“Los conocidos me preguntaban ¿qué vas a hacer acá [en mi provincia] si no jugás?”*

La categoría **El mundo de la escuela** refiere a aquellas imágenes, concepciones y experiencias a través de las cuales los entrevistados construyen, conciben o sienten la educación y la escuela en su vida cotidiana en el mundo del fútbol. Las propiedades que se desprenden de ella son: “Imagen de la educación”; “Imagen de la escuela”, “Razones para estudiar” y “Dificultades para estudiar”. Se describe a continuación cada una de ellas:

» *Imagen de la educación*

Da cuenta de las visiones construidas por los jóvenes sobre la educación. Aparecen ideas referencias a la importancia y el interés en el estudio y, al mismo tiempo, la idea de que estudiar en el marco de vida en que se encuentran resulta *“duro y sacrificado”*.

*“Nosotros sabemos que es importante, no hace falta que nos digan...sabemos que necesitamos estudios”*

*“Es muy distintos el sacrificio, no tenés casa, familia. Es mucho esfuerzo, yo en el secundario tenía muchas faltas, siempre raspando...”*

» *Imagen de la escuela*

Expresa las visiones construidas por los jóvenes a partir de su propia experiencia escolar en la ciudad. Aparecen imágenes negativas asociadas al sentimiento de aburrimiento, pérdida de tiempo y falta de respeto.

*“En el colegio me re aburría, sentía que perdía el tiempo. Con las faltas me las arreglaba...”*

*“Yo fui una semana...pero había mucha falta de respeto, los profesores no enseñaban (...)”.*

» *Razones para estudiar*

Hace referencia a las motivaciones de los jugadores para estudiar. Aparecen entre ellas la percepción de que es importante y la insistencia de otras personas cercanas. Pero sobre todo, emerge con fuerza la expectativa de poder prepararse para otras posibilidades laborales si la apuesta al fútbol se frustrara.

*“Quiero volver a la escuela porque algo me falta si no. Ojalá pueda terminar...”*

*“Yo quiero terminar por mi mamá...”*

*“- ¿Por qué se anotaron en la escuela?”*

*(...) Yo no sirvo para nada...si no funciona...no sabría que hacer...”*

*“Si no tenés el secundario no tenés trabajo. Yo no sirvo para nada... Si no funciona... no sabría que hacer...”*

» *Dificultades para estudiar*

Da cuenta de las dificultades reconocidas por los jugadores para sostener los estudios en el marco del mundo del fútbol. Estas dificultades se asocian a las categorías y propiedades anteriores. Aparecen: el desgano cuando en el fútbol no les está yendo bien, las presiones y exigencias, los cambios de lugar donde vivir, la distancia de la familia, la falta de apoyo en lo relativo a la escuela y a la vida en general, la falta de un espacio físico adecuado para estudiar y la dificultad con el contenido de algunas materias.

*“Cuando no jugás, te saca las ganas de todo”.*

*“Te dicen que estudies pero en realidad no les interesa, primero esta el fútbol”*

*“No llegaba nunca. Llegaba del entrenamiento, comía y podía llegar como a las dos de tarde y después venía como a las siete de la tarde...No llegaba!”*

*“Si hubiera estado en un lugar fijo, capaz...hubiera sido mejor... Aparte yo venía de un pueblo chico donde todos se conocían. Acá...fue un cambio.”*

*“No tenés a tus papás, nadie te obliga, y pasa, pasa el tiempo...”*

*“Acá no hay nadie que te apoye para estudiar... que te enseñe y te explique...”*

*“Necesitamos más intimidad en la pensión. Piezas de 2 o 3 chicos. Un lugar donde estudiar tranquilos y hacer los trabajos del colegio”.*

*“Nos costaban mucho algunas materias. Por ejemplo, nunca había tenido contabilidad”.*

Por último, la categoría **La relación entre el mundo del fútbol y el mundo de la escuela** hace referencia a las imágenes de los jugadores respecto de la forma en que estos dos mundos se vinculan en su vida cotidiana. La única propiedad emergente da cuenta de la percepción de **incompatibilidad**: *“O jugás o estudiás”.*

*“O jugás o estudiás, es una o la otra”.*

*“- El que no conoce todo esto que ustedes cuentan, dice: “no estudian por que son vagos”.*

*- En nuestro caso es por la responsabilidad del fútbol. Hacer las dos cosas es muy difícil”.*

*“Te bajonea porque te esforzás para hacer las dos cosas, pero no podés...”*

Se buscó dar cuenta hasta aquí de las primeras categorías y propiedades emergentes. A lo largo del proceso, emergieron como señalábamos nuevas categorías de mayor grado de abstracción, que vinculan las categorías y propiedades anteriores. Son:

» *La amenaza: quedar libre*

Esta categoría da cuenta, por un lado, de la manera en que los jóvenes perciben en su vida cotidiana la posibilidad de quedar libres. En ella reside la posibilidad de ver truncado el objetivo final, la ilusión de llegar. Pero al mismo tiempo, da cuenta del impacto que esta amenaza tiene en las decisiones de su vida cotidiana, inhibiendo cualquier acción que pueda generar alguna razón para ser expulsado del club.

*“Si te descuidás estás en el horno, si te lesionás ya sabés que te quedás libre. Ponéle, capaz que venís bien, bien, y ahora te ponés mal, y te dejan libre. O que venís mal y te pones bien, y no”.*

*“Mirá si voy, hablo, y después me dejan libre (...). Mejor no digo nada de lo que pienso y que las cosas se queden así”.*

» *La escuela como factor de riesgo*

Hace referencia a la manera en que los jóvenes perciben la posibilidad de estudiar en el marco de la amenaza de quedar libres. El estudio es percibido como una de las actividades que podría derivar en esta posibilidad.

*“Hubo chicos acá que estaban estudiando y los dejaron libres...y ellos tuvieron que dejar todo, e irse...”*

*“Te dejan libre si no te concentrás...”*

*“Ponéle: vos faltás a una práctica porque tenés que estudiar, y entonces no te ponen, no jugás... es duro”*

» *Plan A vs. Plan B*

Sintetiza el sentido que los jóvenes otorgan a ambos recorridos (el del fútbol y el de la escuela) y su relación entre sí en el marco de sus expectativas a futuro. El fútbol es percibido como el Plan A, su deseo más profundo, mientras que la escuela es concebida como un reaseguro a futuro, un camino que es necesario recorrer hoy en caso de que el Plan A se vea frustrado mañana: un Plan B.

*“- ¿Por qué piensas en volver a la escuela?”*

*“Si no me va con el fútbol tendría algo. Me puede ayudar...”*

*“Podría estudiar educación física, kinesología...”*

» *Un camino sin salida*

Expresa la manera contradictoria en que se conjugan las expectativas y deseos de los jugadores en la relación entre el mundo del fútbol y el mundo de la escuela. Los jugadores sienten que necesitan estudiar a fin de poder contar con otra salida si la apuesta al fútbol no funciona. Pero al mismo tiempo, perciben que si se dedican al estudio ponen en riesgo la posibilidad de triunfar en el fútbol. La siguiente reflexión a la que se arribó en una sesión de retroalimentación permite ilustrar esta categoría:

*“Estudias para estar preparado por si no llegás a progresar en el fútbol. Pero al mismo tiempo, como son pocos los que llegan, tenés que priorizar y te dedicás sólo al fútbol”.*

» *“Siempre priorizás el fútbol”*

Se presentan en la vida cotidiana de los jugadores, como se despende hasta aquí, un conjunto de situaciones en tensión que dan lugar a la percepción de una incompatibilidad entre el mundo del fútbol y el mundo de la escuela. Esta categoría da cuenta, en este marco, de la forma en que esta situación es finalmente “resuelta” por los jugadores.

*“Cuando ves que jugar y estudiar es difícil y tenés que elegir, siempre priorizás el fútbol”.*

### **Trama conceptual**

A partir de estas categorías fue posible avanzar en la construcción de una trama conceptual que pone en relación las categorías y propiedades mencionadas buscando dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio de la investigación de manera más holística. Se describe esta trama:

Los jugadores llegan a la ciudad desde sus respectivos pueblos o ciudades de origen con la idea de cumplir un sueño: “llegar”, triunfar en el fútbol. La permanencia en la ciudad los enfrenta con un mundo nuevo, asociado tanto a la adopción de nuevas reglas y rutinas como al contacto con nuevos actores. Al mismo tiempo, la distancia de los hogares y los seres queridos genera una sensación de enorme desarraigo y soledad.

La posibilidad de triunfar en el mundo del fútbol representa grandes expectativas. Estas expectativas tienen que ver tanto con aspectos personales (como el gusto por jugar a la pelota, o la posibilidad de “ser alguien”), como con aspectos económicos. Sin embargo, este sueño, el sueño de “llegar”, puede verse truncado en cualquier momento. Su truncamiento se expresa en lo concreto en la posibilidad de quedar libre. Esto implica, en la mayoría de los casos, quedar fuera de la carrera futbolística y retornar a sus hogares sin haber logrado el desafío. Esta posibilidad se presenta como una gran amenaza en la vida cotidiana. Saben que son muy pocos los que llegan. En el vestuario, un cartel dice: *“De cada cien, llegan cuatro”.*

Para evitar quedar libres, ver el sueño truncado, los jugadores sienten que deben responder a una serie compleja de exigencias y presiones: *“estar tranquilo”, “luchar el*

*puesto*, *“mantenerse”*, *“esforzarte”*, *“superarte”*, *“ser el mejor”*, *“escuchar lo que te dicen”*, *“no bajonarte”*, *“no llevarte mal con nadie”*, *“no desconcentrarte”*, *“no descuidarte”*, *“no lesionarte”*, *“jugar bien”*, *“preocuparte por todas estas cosas”*. Además, la posibilidad de quedar libre no depende solamente de su rendimiento futbolístico: puede estar sujeta también a otros factores que exceden a los jugadores. Esta situación genera en su conjunto una sensación de enorme incertidumbre respecto del futuro. La entrega personal es enorme. El mundo del fútbol parece ofrecer solamente dos destinos posibles: llegar o quedar libre, *“ser”* o *“no ser”*.

En medio de estas presiones, aparece también otro mundo: el mundo de la escuela. Los estudios son concebidos como una actividad importante y necesaria. Además, la sensación de incertidumbre respecto del futuro hace sentir la necesidad de ir construyendo un camino paralelo, *“por si la apuesta al fútbol no funciona”*. El fútbol aparece así como el *“Plan A”*, mientras que la escuela se presenta como un *“Plan B”*.

Sin embargo, al mismo tiempo, junto a otras dificultades asociadas por ejemplo a estar lejos de la familia y la falta de apoyo y contención cotidiana que esto genera, la escuela es concebida como una actividad que podría generar desconcentración en el fútbol y constituir así un factor de riesgo para quedar libre. De esta manera ambas actividades parecen tornarse incompatibles en la vida cotidiana del mundo del fútbol: *“O jugás, o estudiás”*. Se produce un camino sin salida: Si no triunfo en el fútbol, voy a necesitar estudios. Pero si estudio, no puedo triunfar en el fútbol.

Así, ante dos actividades de interés pero aparentemente incompatibles, los jugadores deciden jugarse el todo por el todo por el fútbol, por el *“Plan A”*, por su gran sueño, abandonando la escuela: *“Cuando hay que elegir entre el fútbol y la educación, la escuela queda en segundo plano”*.

## Conclusiones

El estudio realizado pone de manifiesto la existencia de tensiones y conflictos entre el mundo del fútbol y el mundo de la escuela que operan como factores obstaculizadores en el grupo estudiado para una demanda efectiva por educación. Las situaciones en tensión que dificultan esta posibilidad en la vida cotidiana de los jugadores parecen tener que ver con características estructurales del mundo del fútbol y del mundo de la escuela en contextos de desigualdad e injusticia social.

Los jugadores enfrentan en el día a día el alejamiento de sus hogares, la soledad y el desarraigo con el desafío de cumplir un sueño: triunfar en el fútbol. Para mantenerse y crecer en este mundo deben responder a una diversidad de exigencias y presiones, bajo la amenaza cotidiana de *quedar libres*. Saben que son muy pocos los que logran triunfar: *“De cada cien, llegan cuatro”*. En este marco de incertidumbre, la escuela es percibida con interés y se torna además necesaria *“por si el fútbol no funciona”*. El fútbol es percibido como un Plan A, mientras que la escuela constituye un Plan B. Sin embargo, la distancia de la familia y la falta de apoyo y contención cotidiana dificultan entre otros aspectos la posibilidad de sostener los estudios. Pero al mismo tiempo, en este contexto de presiones y exigencias, la escuela es percibida como un factor de riesgo para quedar libre. El estudio se presenta así como incompatible con fútbol: *“O jugás, o estudiás”*. De esta manera, ante dos mundos aparentemente incompatibles, los jugadores deciden priorizar su gran sueño: llegar, triunfar en el fútbol, renunciando a la escuela.

La discontinuidad de los estudios por parte de los jugadores de las divisiones inferiores ha sido mencionada como preocupación durante este trabajo por distintos actores

vinculados al mundo del fútbol. Sin embargo, al mismo tiempo, se ha podido observar una cultura cotidiana que tiende a naturalizar y así reproducir –conciente o inconcientemente– las características de este mundo y, con ello, las situaciones y mecanismos que generan esta discontinuidad.

Una posibilidad a los fines de comenzar a desarmar las representaciones en las que se asienta esta reproducción es el desarrollo de procesos de trabajo y reflexión con los diferentes actores involucrados del mundo del fútbol, en distintos niveles, como son coordinadores y técnicos de las divisiones inferiores, dirigentes, comisiones de fútbol amateur y departamentos de educación de los clubes, Agremiados, la AFA, Secretaría de Deporte, entre otros. Los resultados obtenidos en esta investigación pueden constituir un insumo para estos espacios. Retomando lo dicho anteriormente, las conclusiones a las que se arribó fueron sintetizadas en una historieta (que se presenta en anexo) elaborada a modo de herramienta de trabajo con el propósito de favorecer el desarrollo de procesos de reflexión y producción colectiva.

Las estrategias dirigidas a generar las condiciones para que los jugadores puedan continuar sus estudios probablemente deban contemplar diferentes planos de acción articulados. En lo relativo al apoyo concreto a los jugadores, emergió durante una sesión de retroalimentación una propuesta orientada a la posibilidad de contar con un “tutor” abocado a temas diversos de la vida cotidiana (como conseguir vacantes en escuelas con horarios accesibles, preguntarles cómo les está yendo, etc.) y un equipo pedagógico que pueda acompañarlos en cuanto al contenido de las materias, las dificultades en los procesos de aprendizaje, la contención afectiva que demandan las situaciones de alejamiento familiar, el fortalecimiento de los vínculos sociales y afectivos al interior del grupo y con el entorno. En palabras de los jugadores:

“Sería importante contar con una persona que ayude con las cuestiones de la escuela, que se preocupe y consiga algún profesor particular que nos pueda preparar para las materias que más nos cuestan. Una persona con la que se pueda hablar de diferentes cosas, no solamente de la escuela, que se ocupe también de lo psicológico” (Del documento colectivo: “¿Cómo se juntan el Mundo del Fútbol con el Mundo de la Educación? ¿Qué se puede hacer para que jugar al fútbol y estudiar sea cada vez más fácil?)

Otros planos de acción complementarios pueden asociarse a aspectos institucionales y sociopolíticos más generales. En relación con los primeros, la construcción de proyectos pedagógicos que articulen desde su concepción el mundo del fútbol y el mundo de la escuela, contemplando el crecimiento y formación integral de los jugadores tanto en lo relativo a su desempeño futbolístico como a otras áreas de la vida cotidiana, incluida la escuela. Otro nivel de acción puede asociarse al trabajo con las distintas instancias de decisión involucradas en la problemática en cuestión, en vistas a la construcción de políticas públicas que generen las *condiciones necesarias* para que la compatibilidad entre fútbol y escuela sea posible.

## Bibliografía

- » Chosson J.F., Herfray C. y Dumazedier J. (Textos seleccionados) (1999). *Acerca del Entrenamiento Mental*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- » Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategy for qualitative reasearch*. New York: Aldine Publishing Company (Trad. por Cátedra Invest. y Estadística Educ. I). Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- » Ladizesky, M. (2006). *Informe Final*. Beca Estímulo UBA 2005-2006. Dir.: Dra. Patricia Sarlé con apoyo y asistencia técnica de la Dra. M.T. Sirvent (mimeo).
- » Llosa S. (2000). *La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmas*. En AAVV: “Análisis político y propuestas pedagógicas”. Tomo I. UBA - Aique Ed. Buenos Aires.
- » Max Neff M., A. Elizalde y otros (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. CEPATUR. Fundación Dag Hammarskjold; S. de Chile.
- » Sirvent, M. T. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: Quiénes demandan más educación? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Año I N° 1, 2-19. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- » Sirvent, M. T. (1994). *Educación de Adultos: Investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Coquena. Segunda edición ampliada (2008). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Sirvent M.T. (1997). *La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población*. Segundo Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares, Fundación Gente Nueva; Bariloche, Río Negro.
- » Sirvent M.T. (1998). *Multipobrezas, violencia y educación*. En: Izaguirre I. *Violencia social y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA. .
- » Sirvent M.T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid: Miño y Dávila Ed. – Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- » Sirvent, M.T. (2001). *El valor de educar en la sociedad actual y el “Talón de Aquiles” del pensamiento único*. *Revista Voces – Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe AELAC*, Año V N°10. Uruguay.
- » Sirvent M.T. (2007). *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- » Sirvent, M.T. (2009) *Relaciones de Teoría y Metodología en Investigación Educativa*. IV Simposio Internacional: Las relaciones entre la teoría y la metodología en la Investigación Social, XI Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y VI Ateneo de Investigación en el Marco del acuerdo Coorganizador ALAS-CPS del XXVII Congreso ALAS 2009.
- » Sirvent, M.T. (2010). *La Investigación Acción Participativa y la Educación Popular: su encuadre pedagógico*. En: Hillert, F., Ameijeiras, M.J. y Graciano, N. (comp.): “*Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas*”. Buenos Aires: Coedición Facultad de Filosofía y Letras. UBA / Ediciones Buenos Libros.

- » Sirvent M.T. y Llosa S. (1998) *Jóvenes y Adultos en Situación de Riesgo Educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva* en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras, UBA; Nro. 13.
- » Sirvent M.T. y S. Llosa (2001). *Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires* en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila editores; Año X, Nº 18; Bs. As.
- » Sirvent M.T y L. Rigal (2012). *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (libro en elaboración).
- » Sirvent, M.T. y Topasso P. (2006): *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.
- » Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2006): *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.
- » Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2007) *Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- » Sirvent M.T. y equipo (2011): *Encuentro entre el Club Atlético Nueva Chicago y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Una historia de 25 años de trabajo colectivo*. En: *Club Atlético Nueva Chicago. 1911-2011*. Buenos Aires: Club Atlético Nueva Chicago.
- » Strauss, A. y J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

### **Materiales didácticos de apoyo a la investigación utilizados como bibliografía:**

- » “*Fútbol y escuela: ¿mundos incompatibles? Algunas ideas para la reflexión y la acción*” (2009).
- » “*¿Cómo se juntan el Mundo del Fútbol con el Mundo de la Educación? ¿Qué se puede hacer para que jugar al fútbol y estudiar sea cada vez más fácil? Algunas Reflexiones y Propuestas elaboradas colectivamente por el Grupo de Jugadores que viven en la Pensión del CANCH, con el apoyo del Equipo de Investigación del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent*” (2006).
- » “*¿Cómo se juntan el Mundo del Fútbol con el Mundo de la Educación? Materiales para la Reflexión. Apuntes de la Reunión realizada el jueves 8 de diciembre de 2005 en el Polideportivo del Club Atlético Nueva Chicago*” (2005).
- » “*¿Cuál es la situación educativa de los Jóvenes y Adultos en nuestro país? Materiales para la Reflexión. Cuadernillo de Trabajo para la Reunión de Presentación entre los Jugadores Residentes del Club Atlético Nueva Chicago y el equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires dirigido por María Teresa Sirvent. 27 de septiembre de 2005, Auditorio del Polideportivo del Club Atlético Nueva Chicago*” (2005).

## **Malena Ladizesky**

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Doctoranda de la UBA por la FFyL y becaria del CONICET (Dirección: Dra. María Teresa Sirvent). Ha sido becaria Estímulo (UBA) entre los años 2005-2006. Es miembro del Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (IICE-UBA), dirigido por la Dra. Sirvent.

# Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización

 María Elena Benítez / Ana María Borzone

## Resumen

Las investigaciones realizadas desde el marco de la Psicología Cognitiva con niños hablantes de español muestran que, por las características fonéticas, fonológicas y ortográficas de nuestra lengua, el aprendizaje de la lectura y de la escritura está sesgado hacia estrategias fonológicas. Pero no se han realizado estudios en profundidad que hayan explorado este sesgo en poblaciones adultas que comienzan a alfabetizarse. El presente trabajo tiene por objeto estudiar las estrategias de lectura y escritura de jóvenes y adultos iletrados que están comenzando su proceso de alfabetización. Con este objetivo se administró una serie de pruebas de conciencia fonológica y una prueba de lectura y escritura de palabras a un grupo de 30 jóvenes y adultos iletrados. Los resultados obtenidos parecen indicar que en esta población el patrón de aprendizaje es el mismo que en los niños, en cuanto al predominio de estrategias fonológicas. Dichos resultados proporcionan nueva evidencia empírica que permite revisar la pertinencia del modelo de doble ruta en el procesamiento de palabras en lenguas de escritura transparente.

## Palabras clave

*jóvenes y adultos iletrados  
estrategias de lectura y escritura  
conciencia fonológica  
procesos fonológicos*

## Abstract

The present work aims to explore reading and writing strategies of illiterate youth and adults who are beginning the process of literacy acquisition. Research with Spanish-speaking children made in the Cognitive Psychology framework showed that the phonetic, phonological and orthographic characteristics of our language biased toward phonological strategies in reading and writing acquisition. But there have been no detailed studies on this bias in adult populations that started to learn to read and write. To this end a set of tests of phonological awareness and reading and writing words abilities were administered to a group of 30 illiterate youths and adults. The results suggest that in this population the pattern of learning seems to be the same as in children, with regard to the prevalence of phonological strategies. These results provide new evidence that allows to review the relevance of the dual-route model of word processing in a language like Spanish.

## Keywords

*illiterate young and adult  
subjects  
reading and writing strategies  
phonological awareness  
phonological processes*

## Introducción

La problemática de los jóvenes y adultos con bajos niveles de alfabetización ha cobrado en estos últimos años especial relevancia, sobre todo, en los países en los que dichos niveles están relacionados con el empobrecimiento de amplios sectores de la sociedad.

En el mundo, según las estadísticas de la UNESCO (UNESCO / Santiago, 2004), hay cerca de un billón de adultos que no saben leer ni escribir, La mayoría de estas personas, viven en condiciones de pobreza extrema. Casi dos tercios son mujeres y aproximadamente 1 de cada 5 es una persona joven de entre 15 y 24 años de edad.

Sirvent, Toubes, Santos, Llosa & Lomagno (2007) han acuñado el concepto de “población en situación educativa de riesgo” para dar cuenta de este fenómeno, esto es, la probabilidad que tiene ese conjunto de la población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Operacionalmente dicho concepto se define como aquella población económicamente activa de 15 años y más que asistió pero que no asiste a la escuela y cuyo máximo nivel educativo alcanzado es el de primaria incompleta, primaria completa o secundario incompleto.

En Argentina, según datos del INDEC del censo del año 2001, los jóvenes y adultos de 15 años y más que alguna vez asistieron a la escuela y hoy no asisten, con un nivel educativo alcanzado de primaria incompleta, llegan a sumar un total de 3.486.358 (16.58 % de la población). En base a estos datos Sirvent y Topasso (2007) mostraron que esta situación se profundiza en la población más joven y proveniente de hogares en situación de pobreza.

De cada 100 jóvenes de 15 a 24 años en el país, 71 está en situación educativa de riesgo, es decir, 2.234.644 de jóvenes. En el Gran Buenos Aires, hay un 75% de jóvenes en situación educativa de riesgo provenientes de hogares con necesidades básicas insatisfechas. Los datos del censo muestran que de los jóvenes que provienen de hogares pobres, un 93% están en situación educativa de riesgo. De estos jóvenes, el 50% sólo han cursado escuela primaria y más de la mitad de ellos no ha llegado a culminarla.

Se trata de una población muy heterogénea en cuanto a los años de permanencia en el sistema y los años transcurridos desde el abandono del mismo. Por otra parte, según el censo de 2001, el porcentaje de analfabetos, de 10 años o más, en la Argentina, es del 2,61 por ciento. Esto significa que de una población de 29.439.635 personas, 767.027 nunca asistieron a la escuela. Pero no se dispone de datos sobre el acceso de estos grupos a diversas instancias no formales de enseñanza.

El panorama es aún más grave si se tiene en cuenta que estos jóvenes y adultos serán o son los padres de los niños que concurren o concurrirán a las escuelas primarias. Para dar cuenta de esta realidad, se ha acuñado la expresión «bomba de tiempo pedagógica» (Kozol, 1990), que refiere a la endeble o inestable permanencia en el sistema educativo de los hijos de personas analfabetas o con baja escolaridad.

El estudio de esta problemática ha sido abordado en el marco de diferentes disciplinas y con objetivos diversos. En los trabajos realizados desde la Neuropsicología se ha puesto el foco en la incidencia a nivel cerebral y de funciones cognitivas de la ausencia de alfabetización (Ver Revisión en Ardila *et al.*, 2010). Cabe señalar que estas observaciones no indican que los analfabetos no puedan aprender a leer y a escribir. No se trata de un déficit en áreas de procesamiento fonológico como en los disléxicos (Shaywitz & Shaywitz, 2005) sino de la formación de redes neuronales diferentes.

Por su parte, desde la Psicología Cognitiva el interés se ha centrado en proporcionar evidencia empírica sobre el proceso de alfabetización, particularmente sobre el

papel de la conciencia fonológica como facilitador del aprendizaje de la lectura y de la escritura (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979). Asimismo se ha explorado el valor explicativo del modelo de doble ruta en lectura en adultos, en el caso de sujetos hablantes de español.

Si bien estos trabajos han dado lugar a un cierto avance en el conocimiento de las características del perfil cognitivo de la población en estudio, resulta necesario identificar y describir en profundidad el patrón de aprendizaje de la lectura y de la escritura a fin de diseñar propuestas pedagógicas, fundadas en la investigación, que faciliten dicho aprendizaje.

A diferencia de lo que sucede con esta población, son innumerables los trabajos realizados con niños que aprenden a leer y a escribir en diversas lenguas. Los estudios con niños hablantes de inglés condujeron a elaborar modelos en fases del proceso de adquisición (Ehri, 2005).

Según el modelo de Ehri, los niños utilizan distintas estrategias al comenzar el aprendizaje, que dependen de la información a la que atienden y de los conocimientos adquiridos. La estrategia menos avanzada es la estrategia logográfica: los niños recurren a ciertas pistas visuales salientes para "leer" la palabra, por ejemplo la letra inicial de su nombre. Para escribir palabras memorizan la forma y la secuencia de las letras. Los niños disléxicos recurren a esta estrategia por déficit en el desarrollo de las áreas cerebrales de procesamiento fonológico (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Cuando los niños comienzan a aprender las correspondencias utilizan estrategias analíticas o de procesamiento fonológico.

Según los modelos de doble ruta (Ver revisión en Signorini, 1999) elaborados en base a la lectura en inglés, el acceso al significado de la palabra puede producirse a través de una ruta fonológica (estrategia analítica que hace uso de las correspondencias) o de una ruta visual o léxica que se basa en la asociación del patrón ortográfico de una palabra y su representación semántica y fonológica en el léxico mental (Coltheart, 1978)

Por su parte, las investigaciones con niños hablantes de español muestran que, por las características fonéticas, fonológicas y ortográficas de nuestra lengua, el aprendizaje de la lectura y de la escritura está sesgado hacia estrategias fonológicas (Signorini, 1997). Esta afirmación se deriva del hecho de que la autora encuentra una alta correlación entre lectura de palabras y de pseudopalabras que, al no pertenecer al léxico mental, sólo pueden ser leídas a través de una ruta fonológica.

Cabe preguntarse si este proceso en los jóvenes y adultos, que comienzan a alfabetizarse, manifiesta el mismo sesgo, es decir, si el patrón es similar en cuanto al uso de estrategias para leer y escribir palabras o si esta población por sus experiencias y necesidades de desempeñarse en un mundo marcado por la escritura, desarrolla otras estrategias.

El presente estudio tiene por objeto dar una respuesta a este interrogante analizando los resultados en el desempeño de un grupo de iletrados en la lectura y escritura de una lista de palabras y en pruebas de conciencia fonológica.

## **Antecedentes**

Este trabajo se inscribe en el marco de la Psicología Cognitiva, paradigma que dio lugar desde la década del '60 a la mayor parte de los estudios sobre los procesos de lectura y escritura y promovió la formulación de modelos cognitivos sobre dichos procesos (Perfetti, 1985; Rayner & Pollatsek, 1989; Berninger, 2001)

Los modelos cognitivos de lectura y de escritura de textos reconocen dos subprocesos: un proceso de nivel inferior y otro de nivel superior. En la lectura, estos subprocesos son: el de reconocimiento de palabras y el de comprensión. En la escritura, el de transcripción y el de composición. Las habilidades para leer y escribir palabras, si bien son necesarias en tanto las palabras constituyen los “ladrillos” que permiten construir los textos, no aseguran necesariamente la comprensión ni la composición. Pero sin estas habilidades de nivel inferior, los procesos de nivel superior no son posibles (Perfetti, 1985; Sanchez, Borzone & Diuk, 2007). Es por ello que se han realizado numerosos trabajos sobre la lectura y la escritura de palabras en todas las lenguas al comienzo del aprendizaje. Otro aspecto que da cuenta del interés en los procesos de nivel inferior es el hecho de que los niños disléxicos no tienen problemas para comprender y producir textos orales, pero su dificultad radica en la lectura y escritura de palabras (ver revisión en Stanovich, 2000).

Si bien estos modelos teóricos han sido desarrollados para explicar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en inglés, lengua fonética y ortográficamente más compleja que el español, se han convertido en un punto de partida desde el cual iniciar estudios para dar cuenta del aprendizaje en español y en otras lenguas de ortografía transparente. En el caso del aprendizaje en inglés los niños recurren tanto a una vía fonológica como a una visual o léxica para leer palabras excepcionales, esto es, palabras que no responden a alguna regla (Ehri, 1989).

Por el contrario, los resultados de numerosos estudios empíricos indican que las estrategias iniciales de lectura y de escritura de niños hablantes de español están sesgadas hacia el procesamiento fonológico (Goswami, Gombert & Fraca da Barrera, 1998; Signorini, 1999; Signorini & Piacente, 2001). Esta tendencia se debe posiblemente a que, por una parte, la recodificación es fácilmente accesible porque resulta sencillo recuperar la forma fonológica de las palabras a partir del proceso de conversión G-F, y por otra, la codificación de sonidos a letras da siempre lugar a escrituras fonológicamente aceptables.

Cabe señalar sin embargo, que también en inglés se accede al léxico a través de la recodificación fonológica, observación que se sustenta actualmente en los estudios con imágenes cerebrales: “el cerebro lee sonidos” (Shaywitz, 1996).

En adultos analfabetos, el estudio de las habilidades de conciencia fonológica tiene una larga historia. Ya desde 1979 se pueden encontrar trabajos en los que se ha evaluado diferentes habilidades de conciencia fonológica (Morais, 1993). Asimismo, en muchos de estos estudios, se han comparado los resultados de las pruebas administradas a adultos analfabetos con los resultados de grupos de control formados por adultos con bajo nivel de alfabetización o con pocos años de escolarización.

Podría pensarse que el objetivo de estos primeros trabajos no se centraba tanto en el estudio de las características cognitivas de la población sino más bien, en la búsqueda de una explicación para la relación entre las habilidades de conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

La relación entre la conciencia fonológica y la lectura y la escritura ha sido objeto de controversias entre investigadores que proponían concepciones alternativas. Mientras algunos autores sostuvieron que las habilidades de conciencia fonológica inciden causalmente en el desarrollo de la lectura (resulta necesario desarrollar conciencia fonológica para poder aprender a leer y a escribir (Bradley & Bryant, 1983; Defior & Tudela, 1994; Lundberg, 1987), otros investigadores plantearon una posición alternativa sosteniendo que el desarrollo de la conciencia fonológica mantiene una relación recíproca con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dado que la conciencia fonológica no es un constructo unitario, hay ciertas habilidades que facilitan el aprendizaje (sensibilidad a

rimas, sílabas, sonido inicial) y otras que se adquieren en relación con el aprendizaje (segmentación de fonemas). (Ver revisión en Borzone & Signorini, 2002). Por su parte las habilidades de elisión de sonidos son resultado del aprendizaje (Vernon, 1998; Vernon & Ferreiro, 1999).

Como señala Lundberg (1987) al realizar una experiencia con niños suecos de 5 años que desarrollaron conciencia fonológica a través de una instrucción específica sin haber aprendido a leer ni a escribir, una habilidad que se adquiere posteriormente, la lectura y la escritura, no puede ser la causa de otra adquirida anteriormente, la conciencia fonológica.

La controversia con respecto a la direccionalidad de la relación conciencia fonológica / lectura y escritura se debe a que no se atiende a los distintos niveles de conciencia fonológica. Así por ejemplo cuando se evalúa la conciencia fonológica con pruebas de elisión de sonidos se concluye que esta habilidad resulta del aprendizaje, hecho observado ya en otros trabajos que mostraron que las demandas cognitivas de la tarea de elisión sólo podrá ser respondida por niños o adultos ya alfabetizados. Dicha conclusión no puede generalizarse a todos los niveles de conciencia fonológica.

Dentro de esta controversia tienen lugar los primeros estudios con adultos analfabetos ya que los resultados encontrados mostraban un desempeño muy pobre en las tareas fonológicas, sugiriendo que la habilidad para identificar los fonemas de las palabras es una consecuencia del aprendizaje de la lectura y la escritura en una ortografía alfabética (Morais *et al.*, 1979, citado en Adrián, Alegría & Morais, 1995). Posteriormente, Morais, Bertelson, Cary & Alegría (1986), replicaron ese primer estudio y observaron que algunos sujetos evaluados mostraban la habilidad de reconocer rimas. Estos resultados permitieron llegar a la conclusión de que los analfabetos no estaban enteramente privados de conciencia fonológica.

En este sentido, Adrián *et al.*, (1995) indagaron en profundidad las características de las habilidades fonológicas de los sujetos iletrados hablantes de portugués para distinguir con mayor precisión las diferentes competencias metafonológicas. Para ello evaluaron a un grupo de analfabetos y analizaron los resultados con los obtenidos por un grupo de comparación compuesto por adultos con pocos años de escolaridad o con bajo nivel de alfabetización.

Los resultados mostraron que los adultos analfabetos eran capaces de discriminar entre diferencias mínimas de pares de fonemas. Los estudios previos no habían examinado dicha habilidad. No obstante, los adultos analfabetos obtuvieron muy bajos puntajes en todas aquellas pruebas en las que debían operar con fonemas (como deslindar los fonemas de una palabra) en comparación con el grupo de lectores con dificultades. En consonancia con los estudios previos, los autores observaron que los adultos analfabetos tenían mayor facilidad para operar con sílabas y rimas, como se observó también en niños (Lieberman *et al.*, 1974; Borzone y Gramigna, 1983)

Posteriormente, los estudios realizados con adultos analfabetos fueron focalizándose en la relación entre las habilidades fonológicas y la lectura.

Greenberg, Ehri & Perin (1997) emprendieron un estudio cuyo objetivo principal era determinar si la lectura de palabras y los procesos lingüísticos eran similares en los estudiantes adultos y en niños hablantes de inglés en edad escolar equiparados por nivel de lectura.

Los resultados mostraron que los adultos analfabetos tuvieron grandes dificultades para resolver las tareas fonológicas más complejas (segmentación, elisión de fonemas y

lectura de no palabras) y su desempeño era mucho más bajo que el de los niños. Estos resultados coincidían con estudios previos (Ver revisión en Adrián *et al.*, 1995). Por el contrario, en las tareas en las que se ponían en juego el conocimiento ortográfico, el desempeño de los adultos revelaba sus fortalezas y debilidades. Los adultos leyeron las palabras excepcionales mejor que los niños porque recurrían a una ruta visual que les resulta más accesible que la fonológica.

Estas observaciones permitieron sostener que los niños y los adultos utilizan los mismos procesos para leer palabras, palabras excepcionales y no palabras pero los adultos tienen un mejor dominio de la ruta léxica o visual.

En un trabajo posterior, Greenberg, Ehri y Perin (2002), observaron que, si se analizan los errores, se puede inferir que los estudiantes adultos tendían a recurrir, más que los niños, a la memoria visual para resolver las tareas de lectura, eran más propensos que los niños a confiar en la memoria visual para producir respuestas. Es importante señalar que esta tendencia puede ser entendida a la luz de la naturaleza opaca de la lengua inglesa.

En español, Villa Carpio Fernández y Justicia Justicia (2000) realizaron un estudio cuyo objetivo era explorar el efecto de variables léxicas y subléxicas en la adquisición de la lectura en sujetos hablantes de español que comenzaron a aprender a leer siendo adultos. Para ello analizaron la influencia de las siguientes variables: longitud de la palabra, frecuencia de la palabra, categoría léxica (palabra, pseudopalabra y no-palabra) y categoría gramatical (palabras de contenido vs. palabras funcionales). Administraron la prueba a dos grupos de sujetos de adultos: un primer grupo que había comenzado el aprendizaje de la lectura y la escritura hacía menos de 3 años y un segundo grupo conformado por adultos que llevaban más de 3 años aprendiendo.

Los resultados mostraron que el desempeño de los sujetos disminuía cuando la longitud de la palabra aumentaba. Este desempeño se observó en los dos grupos, es decir, la longitud afectaba tanto a los lectores principiantes como a aquellos que tenían mayor experiencia lectora. Lo mismo ocurrió con las variables frecuencia y categoría léxica. Resultaba más fácil para los sujetos leer palabras familiares que no familiares, aunque la diferencia entre ambos tipos de palabras no resultaba significativa. La incidencia de la variable familiaridad es un indicador del uso de una ruta visual. Asimismo, resultaba más fácil para ambos grupos de sujetos leer palabras que pseudopalabras y no-palabras.

Estos resultados llevaron a los autores a sostener que en los adultos el pasaje de una ruta fonológica para la lectura a una ruta visual no ocurre tan rápidamente como ocurre en los niños. El paso de la ruta fonológica a la visual en estudios realizados en niños se situaba pasados los tres o cuatro años de enseñanza. Los autores concluyeron entonces que estos resultados parecían mostrar que no se produce en esos años, sino que el aprendizaje sería más lento, pues superando los cuatro años de aprendizaje y de experiencia lectora el desempeño era aún muy pobre.

Por su parte, Villa Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia Justicia (2002) examinaron la capacidad de lectura, las habilidades fonológicas y la relación entre ambas en adultos analfabetos hablantes de español que asistían a cursos de alfabetización.

Se recogieron datos de sujetos que no habían estado escolarizados anteriormente. Se les administró una tarea de lectura de palabras, pseudopalabras y no palabras en la que se manipularon diferentes variables (frecuencia léxica y categoría léxica). Para evaluar sus habilidades fonológicas se utilizaron pruebas de segmentación y de elisión de segmentos.

Se encontró una correlación significativa entre la lectura de pseudopalabras y no palabras con las habilidades fonológicas pero no con la lectura de palabras. Estos resultados sugirieron la utilización de las estrategias de lectura propuestas por el modelo de doble ruta y mostraron el importante papel desempeñado por los procesos fonológicos en el desarrollo de la habilidad lectora en estos sujetos.

Los trabajos con adultos hablantes de español con bajo nivel de alfabetización se han centrado, como muestra la revisión bibliográfica, en las habilidades fonológicas, en la lectura y la relación entre ambas. Pero no se ha abordado el análisis comparativo del desempeño en escritura de palabras y de lectura de esas mismas palabras, análisis que podría revelar las estrategias que utilizan los adultos en una lengua que, por sus características, sesga hacia el procesamiento fonológico, como se ha observado en estudios con niños (Signorini, 1997; Signorini & Piacente, 2001; Signorini & Borzone, 2003).

El objetivo de este trabajo es precisamente explorar el patrón de desempeño en lectura y escritura de palabras y en tareas de conciencia fonológica en un grupo de jóvenes y adultos iletrados que han comenzado a aprender a leer y a escribir en español. Se busca determinar si las estrategias que utiliza la población en estudio son similares a las observadas en niños o si el aprendizaje tardío altera el patrón infantil.

## Metodología

### *Participantes*

La muestra estuvo conformada por un grupo de 30 jóvenes y adultos (Media de Edad: 41.83, DS: 14.254, Rango: 16 a 67 años) con bajo nivel de alfabetización que concurrían a escuelas primarias de adultos o a centros no formales de educación y comenzaban su aprendizaje de la lectura y de la escritura. Se trata de una población de Nivel Socioeconómico Bajo determinado en base a los datos aportados sobre el nivel ocupacional de los sujetos y en base a la escala de grupos ocupacionales de Sautú (1992). Los datos extraídas de las entrevistas revelaron que la mayor parte de la muestra (el 63.4%) tenía trabajos inestables, precarizados y de baja remuneración (empleadas domésticas, de talleres de costura, venta de cosméticos o cartoneros). El 16 % tenían trabajos como empleados de comercios y sólo un 13 % tenían ocupaciones manuales calificadas como empleados de la construcción pero sin beneficios ni estabilidad.

La muestra fue seleccionada de manera intencional con el objetivo contar con un grupo de sujetos con pocos años de escolaridad en la infancia.

### *Materiales*

Se aplicaron las siguientes pruebas para evaluar conciencia fonológica y de lectura y de escritura:

1. *Conciencia Fonológica*: se aplicaron dos pruebas, una de identificación de sonido inicial y otra de segmentación, desarrolladas por Diuk & Borzone (2006).
2. *Lectura y escritura de palabras*: se administró a todos los participantes una prueba de lectura y escritura de palabras. Se adaptó una lista de palabras elaborada por Signorini & Borzone (2003) para niños, reemplazando algunas palabras por otras más cercanas al léxico frecuente entre adultos. Las palabras eran las mismas para la lectura que para la escritura. Se trataba de 4 series de 8 palabras cada una. Las series iban aumentando en complejidad en función de las siguientes variables: tipo de correspondencias, extensión de la palabra y estructura silábica.

### ***Procedimiento***

Los participantes fueron evaluados en forma individual en dos sesiones. En la primera se evaluó lectura de palabras. Para la realización de esta tarea se les mostró a cada sujeto las palabras en letra imprenta mayúscula tamaño grande (Arial 72). La consigna fue la siguiente: “Te voy a mostrar unas palabras para que las leas en voz alta. Si no podés, pasamos a la siguiente, no te preocupes. ¿Te parece? Si no podés leer toda la palabra lee aquella parte que te resulte más fácil o hasta dónde puedas”...

Se tuvo en cuenta una regla de interrupción que indicaba detener la administración de la prueba si el sujeto no podía leer correctamente o no intentaba leer por lo menos 4 ítems de cada serie.

La evaluadora pasaba las hojas del cuadernillo con las palabras impresas aunque en algunos casos los entrevistados prefirieron hacerlo ellos mismos.

Al comienzo de la actividad los participantes manifestaban no saber leer ni escribir, entonces los entrevistadores les señalaban que la actividad era precisamente para ver qué era lo que sabían y qué dificultades tenían. Los sujetos se mostraban muy interesados en poder resolver la tarea, muchos de ellos se sorprendían al poder leer o escribir algunas palabras. Cuando se presentaban algunas dificultades los participantes solicitaban ayuda al entrevistador quien se la otorgaba pero se observaba en el protocolo hasta dónde había podido llegar sin ayuda.

La lectura se grabó en grabadores digitales y luego se desgrabó textualmente todo lo dicho por el sujeto, no solamente la lectura de la palabra.

En el caso de la escritura de palabras, se le entregó a los sujetos una hoja tamaño A4 en blanco y un lápiz, sólo en caso de que lo requirieran se les entregaba una goma, pero no se alentaba su uso, dado que se trataba de dejar asentado en la hoja todo lo realizado por el sujeto para llegar a la escritura final de la palabra. En caso de que el sujeto hubiese borrado una palabra o parte de ella, al finalizar la prueba la evaluadora copiaba al lado de cada palabra qué era lo que había escrito el sujeto. La consigna fue la siguiente: “Te voy a ir diciendo unas palabras para que las escribas. Si te resulta difícil una palabra pasamos a la siguiente y así seguimos, ¿te parece?”

Se tuvo en cuenta una regla de interrupción que indicaba detener la administración de la prueba si el sujeto no podía escribir al menos una parte de la palabra en 4 ítems de una serie.

### ***Análisis de los datos***

Para la prueba de escritura de palabras, se adaptó al español una escala de puntuación evolutiva desarrollada por Ball & Blachman (1991) que permite evaluar la cantidad de fonemas representados:

- » 0: no escribe o escribe letras sin relación con los fonemas
- » 1: escribe al menos 1 letra que guarda relación con los fonemas
- » 2: la primera letra que escribe corresponde al fonema inicial de la palabra
- » 3: escribe más de una letra relacionada y hasta el 50% de los fonemas representados respetando el orden de los fonemas
- » 4: escribe más del 50% de las letras y menos del 100% o puede que haya habido alguna omisión
- » 5: representa todos los fonemas con algunos errores (sustituciones, adiciones)
- » 6: escribe todos los fonemas pero no de forma convencional (fonológicamente aceptable pero con errores ortográficos)
- » 7: escribe ortográficamente correcta (inclusive en el caso de las tildes)

- » Para la prueba de lectura de elaboró una escala de puntuación a partir de un trabajo cualitativo de análisis de todas las respuestas obtenidas con el fin de incluir todas las respuestas y a su vez, jerarquizar los diferentes tipos de lectura. De esta forma, la escala quedó diseñada de la siguiente manera:
- » 0: no lee
- » 1: adivina a partir de la primera letra o de algunas letras o lee parte de la palabra
- » 2: analiza los sonidos pero lee de forma incorrecta: omite, sustituye o adiciona sonidos.
- » 3: tras varios intentos de leer y releer las sílabas o letras, logra la lectura de la palabra.
- » 4: tras varios intentos de lectura entrecortada lee la palabra correctamente
- » 5: lee silabeando y lo hace de forma correcta pero no lee la palabra en forma fluida al finalizar.
- » 6: lee silabeando en forma fluida y realiza la lectura correcta al final
- » 7: lee en forma fluida

Se realizaron análisis estadísticos no paramétricos aptos para muestras pequeñas.

## Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en el desempeño en las tareas evaluadas muestran que los sujetos con bajo nivel de alfabetización que han comenzado el aprendizaje de la lectura y de la escritura alcanzaron cierto nivel de habilidad en conciencia fonológica así como en la lectura y la escritura de palabras.

Según se muestra en la Tabla 1, el desempeño es superior en la tarea de sonido inicial que en la de segmentación. Asimismo obtienen un porcentaje mayor de escrituras de la palabra estímulo que de lectura.

Tabla 1. Media y Desvío estándar de medidas de Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura de palabras (expresados en porcentajes).

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Sonido Inicial	5,00	10,00	8,4138	1,37626
Segmentación	,00	97,62	68,5717	23,76359
Porcentaje LECTURA	,00	100,00	59,0477	27,09035
Porcentaje ESCRITURA	,00	97,32	69,3601	26,43200

Cabe señalar que el desvío estándar en la tarea de segmentación es mucho más alto proporcionalmente que en la tarea de sonido inicial, hecho que indicaría que aún cuando el aprendizaje de la lectura y de la escritura es reciente, ha incidido en forma similar sobre el desarrollo de la sensibilidad fonológica o habilidades fonológicas básicas y más simples pero en forma diferenciada sobre la habilidad más compleja de operar con los sonidos para deslindarlos. Estas observaciones son coherentes con el desempeño en lectura y escritura que muestra también desvíos estándares altos.

Esta observación indica también que para los jóvenes y adultos la tarea de segmentación es más difícil que la de sonido inicial. En coincidencia con los resultados obtenidos tanto para adultos iletrados (Morais, 1993) como para niños (Signorini & Borzone, 1996), la conciencia fonológica muestra ser un continuo de habilidades de diferente grado de dificultad y no un constructo unitario como se consideraba en los primeros trabajos (Ver revisión en Yopp, 1988)

Asimismo el desempeño es superior en escritura que en lectura, como se observó en los niños (Borzone & Signorini, 1994), hecho que proporciona evidencia empírica sobre

el uso de una estrategia analítica que, si bien es muy importante para la escritura, no es suficiente para la lectura que requiere de un proceso de ensamblaje o síntesis.

En función de estos resultados, podría dividirse al grupo tomando como referencia los valores del desempeño en lectura: Grupo A, valores inferiores al 45%, y Grupo B, valores superiores al 46%. Esta división muestra que el grupo de peor desempeño en lectura es también el que tiene los valores más bajos en escritura y en conciencia fonológica, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Media y Desvío Estándar de medidas de Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura de palabras según Grupos A y B

	GRUPO A		GRUPO B	
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.
Sonido Inicial	7.17	1.39	8.9	0.99
Segmentación	50.50	19.33	76.22	14.50
Porcentaje LECTURA	28.63	14.10	72.09	14.35
Porcentaje ESCRITURA	38.57	26.41	81.34	8.77

Es interesante señalar que en un estudio anterior realizado con niños que estaban finalizando el primer grado (Borzone & Signorini, 1994), también se pudieron delimitar dos grupos, uno de buenos lectores y otro de lectores con dificultades, en los que se encontró la misma relación entre conciencia fonológica y lectura y escritura. Se puede pensar que tanto en adultos como en niños, el desarrollo de las habilidades precursoras de la alfabetización que, se adquieran en el hogar o en la escuela, incide en el aprendizaje y podría dar cuenta de las diferencias intergrupales. De hecho son numerosos los trabajos recientes que señalan el papel fundamental que juegan dichas habilidades en el aprendizaje posterior (Durkin, 1966; Whitehurst & Lonigan, 1998; Newman, 2006; Yarden, Rowe, & MacGillivray, 2011).

Por su parte el análisis correlacional da apoyo a las observaciones realizadas con respecto a la relación entre conciencia fonológica y lectura y escritura, en tanto muestra que en el grupo A, de peor desempeño, solo correlacionan las medidas de escritura de palabras y sonido inicial pero en el grupo B ambas medidas de conciencia fonológica correlacionan con lectura y escritura. Estos resultados son coincidentes con los estudios realizados en niños en los que se encontró este tipo de relaciones: el nivel de sensibilidad fonológica que evalúa la tarea de sonido inicial correlaciona y predice el desempeño en escritura en tanto facilita su aprendizaje, mientras que es necesario un nivel mayor de conciencia fonológica para alcanzar un mejor desempeño en lectura. De hecho en ambos grupos el desempeño es superior en escritura que en lectura, como se encontró también niños hablantes de español (Borzone & Signorini, 1994).

Los resultados obtenidos sobre la correlación significativa entre habilidades de lectura y escritura y de conciencia fonológica no son coincidentes con los obtenidos por Villa Carpio Fernández *et al.* (2002) quienes encontraron correlación entre habilidades fonológicas y lectura de pseudo y de no palabras -pero no con lectura de palabras.

Estas diferencias pueden deberse al hecho de que las tareas de elisión de fonemas que utilizaron solo correlacionan con lectura cuando se han alcanzado niveles superiores a los que muestran tener los sujetos de ese estudio, por el contrario, coinciden con los hallazgos de investigaciones realizadas con niños (Signorini, 1999) en las que se encontró una alta correlación significativa entre lectura de pseudopalabras y lectura de palabras. La lectura de pseudopalabras solo puede realizarse a través de una ruta fonológica y la correlación con la lectura de palabras indica que también en este caso se recurre a una estrategia fonológica, hecho que pone en duda la validez del modelo de doble ruta para dar cuenta de la lectura en español.

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre medidas generales de los sujetos (edad, años de escolaridad y años de abandono) y medidas de Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura de Palabras según grupos A y B.

		Edad	Años escolaridad	Años de Abandono	Sonido Inicial	Segmentación	LECTURA	ESCRITURA
<b>GRUPO A</b>	Edad	1	-,680	,972(**)	-,100	,262	-,374	-,479
	Años de escolaridad	-,680	1	-,658	,593	,078	,488	,643
	Años de Abandono	,972(**)	-,658	1	-,046	,267	-,369	-,451
	Sonido Inicial	-,100	,593	-,046	1	,546	,682	,760(*)
	Segmentación	,262	,078	,267	,546	1	-,044	,143
	LECTURA	-,374	,488	-,369	,682	-,044	1	,641
	ESCRITURA	-,479	,643	-,451	,760(*)	,143	,641	1
<b>GRUPO B</b>	Edad	1	-,453	,962(**)	,038	-,262	,300	,225
	Años de escolaridad	-,453	1	-,629(**)	,124	,114	,019	-,012
	Años de Abandono	,962(**)	-,629(**)	1	,004	-,254	,223	,175
	Sonido Inicial	,038	,124	,004	1	,645(**)	,489(*)	,705(**)
	Segmentación	-,262	,114	-,254	,645(**)	1	,559(*)	,567(*)
	LECTURA	,300	,019	,223	,489(*)	,559(*)	1	,844(**)
	ESCRITURA	,225	-,012	,175	,705(**)	,567(*)	,844(**)	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por otra parte, como se observa en la Tabla 3, no se encontró correlación entre los años de escolaridad y los años transcurridos desde el abandono del sistema por un lado y las medidas de habilidades de conciencia fonológica y las medidas de lectura y escritura de palabras por otro.

Resulta interesante destacar que los años de escolaridad en la infancia no parecen dar cuenta de las habilidades adquiridas posteriormente, observación que podría estar indicando o que no aprendieron en la escuela o que ese aprendizaje no los habilitó para mantener el uso de la escritura. Estos resultados reflejarían el doble fracaso que sufren los grupos en situación de pobreza (Borzzone & Rosemberg, 1999)

Una revisión en profundidad de la incidencia de los años de escolaridad en relación con el desempeño muestra, si atendemos a ciertos casos, que un sujeto puede haber cursado un solo año y tener el mejor desempeño en todas las tareas, como ocurre en el caso de Blanca, una mujer de 54 años que solo cursó 1 año de primaria en la infancia, versus Antonio, un joven de 21 años, con el peor desempeño del grupo que cursó 5 años de la escuela primaria.

Cuando se contrastan estos datos con los que estos sujetos han contando en las entrevistas, se identifica en el caso de B su participación, debido a su trabajo, en situaciones no formales de alfabetización y en el caso de A, su asistencia a una escuela rural.

## Discusión General

Vistos en su conjunto, los resultados del presente trabajo muestran que el patrón de aprendizaje de la lectura y de la escritura en jóvenes y adultos que están comenzando a alfabetizarse es similar al de los niños en los que hay un predominio temprano de estrategias fonológicas. En efecto, en ambos grupos etarios el desempeño en escritura es superior al de lectura, y el autodictado en la escritura y el silabeo en lectura reflejan el

uso de estrategias de decodificación, de conversión fonema-grafema y grafema-fonema, características de una estrategia fonológica. Si el patrón de aprendizaje es el mismo que en los niños, es esperable que las habilidades de sensibilidad fonológica manifestadas en la identificación de rimas y sonidos iniciales de palabras faciliten el aprendizaje de los adultos mientras que las habilidades de segmentación se desarrollen en interacción con el aprendizaje (Borzone & Signorini, 2002) y las de elisión resulten del avance en el dominio de la lectura y de la escritura, como otros autores han encontrado (Vernon & Ferreiro, 1999).

Como ya han señalado Borzone & Signorini (1994), las características fonológicas, fonéticas y ortográficas del español sesgan el aprendizaje hacia el uso de dichas estrategias, sesgo que parece operar también en jóvenes y adultos iletrados.

La reducida cantidad de vocales del sistema español presentan áreas acústicas bien diferenciadas (Guirao & Borzone, 1975), y por lo tanto son fácilmente identificadas aún en forma aislada (Borzone, 1979) contrariamente a lo que sucede en inglés (Verbrugge, Strange, Shankweiler & Edman, 1976) lengua en la que no solo el número es superior sino que las vocales no guardan una relación unívoca con las grafías, como sí ocurre en español.

Otro aspecto relevante de la estructura fonológica del español y que da cuenta en parte del sesgo identificado, es la frecuencia del tipo silábico CV (55,94%), estructura que facilita deslindar la consonante de la vocal y, por lo tanto, el desarrollo de habilidades metafonológicas con respecto a la ortografía, se encuentra, dentro del continuo opaco-transparente, muy cerca del rango de transparencia por la cantidad de relaciones unívocas sonido-grafía que posee.

En lenguas como el turco (Oney & Durgunoglu, 1997), el italiano (Cossu, Gugliotta & Marshall, 1995) y el finlandés (Müller & Brady, 2001) que comparten las características fonéticas y ortográficas del español, se ha identificado también el predominio de estrategias fonológicas.

Los resultados obtenidos en el presente estudio tiene importantes implicancias pedagógicas en tanto indican que, al ser el proceso de aprendizaje similar en niños y jóvenes y adultos iletrados, las propuestas de alfabetización, como la elaborada por Borzone *et al.*, (2011) en las que se articula un método analítico con uno global en el marco de una perspectiva intercultural, pueden ser también una vía efectiva para abordar la problemática del analfabetismo y contribuir a superarlo. Cabe señalar que esta propuesta, elaborada como programa de alfabetización temprana para niños de entre 3 y 10 años, focaliza en todo este rango de edad en la comprensión y producción textual, en la oralidad en los niños más pequeños y en la oralidad y en la escritura en los mayores.

El hecho de que los niños de 5 años provenientes de sectores urbano marginados hayan aprendido a leer y a escribir a edad temprana, y superasen en comprensión de textos a niños de NSE medio-alto, cuando participaron de una experiencia de intervención con esta propuesta (Borzone, 1997), parece indicar que las causas del fracaso de la población en estudio no puede deberse sólo a su situación de pobreza. La pobreza, como señalan los participantes de este estudio, los llevó al abandono del sistema pero no puede dar cuenta de las dificultades. Algunos entrevistados nos decían: *...”Hice primer grado nomás, pero no pude terminar, empecé a trabajar de chica...”* (Patricia, 53 años); *“Y después, ya no pude ir La vida en el campo es muy complicada( ) Y no había plata, la pobreza .Y tenés que salir a laburar muy de chico para comer...”* (Mariano, 46 años).

En conclusión, se considera que las causas del fracaso de los que concurrieron algunos años a la escuela en su infancia pero no aprendieron a leer ni a escribir deben buscarse

en factores pedagógicos y no pueden ser atribuidas a déficit de ningún tipo por la situación de pobreza. Algunos entrevistados nos daban algunas pistas diciendo: *“Sí, fui unos años, pero pasaba y pasaba. No sabía leer ni escribir, pero ellos me pasaban. Llegué hasta quinto...”* (Adelaida, 26 años); *“Habré ido como mucho tres años, pero no aprendí a leer eso es lo peor que me pudo haber pasado...”* (Mariano, 46 años)

## Bibliografía

- » Adrián, J.A., Alegría, J. & Morais, J. (1995). Metaphonological Habilities of Sapanish Illiterate Adults. *International Journal of Psychology*, 30 (3), 329-353.
- » Ardila, A., Bertolucci, P.H., Braga, L.W., Castro-Caldas, A., Judd, T., Kosmidis, M.H., Matute, E., Nitrini, R., Ostrosky-Solis, F & Rosselli, M. (2010). Illiteracy: the neuropsychology of cognition without reading. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25, 689-712.
- » Ball, E.W. & B. Blachman. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?. *Reading Research Quarterly*, 24, 49 - 66.
- » Berninger, V.(2001). Understanding the lexia in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 51, 23-48.
- » Borzone de Manrique, A.M. & Gramigna, S.(1983). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y de primer grado, *Lectura y Vida*, 5, 1,4-14.
- » Borzone de Manrique, A.M., Rosemberg, C.R., Diuk, B., Silvestri, A. & Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Borzone, A.M. & Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 5, 29-48.
- » Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C.(1999). El fracaso escolar: el caso de las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26, 29-46.
- » Borzone de Manrique, A.M. & Signorini, A. (1994). Phonological awareness and reading and spelling abilities in spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- » Borzone de Manrique, A.M. (1997). Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: diferencias socio-culturales. Tesis doctoral.
- » Bozone de Manrique, A.M. (1979). On the recognition of isolated Spanish vowels. In: H. Hollien & P. Hollien (Eds.). *Current issues in the phonetic sciences. Proceedings of the IPS-77 Congress*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- » Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A Causal connection. *Nature*, 30, 419-421.
- » Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.). *Strategies in information processing*. London: Academic Press.
- » Cossu, G., Gugliotta, M. & Marshall, J.C. (1995). Acquisition of reading and written spelling in a transparent orthography: Two non parallel processes? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 9-22.
- » Defior, S. & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and Writing acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6 (3), 299-320.
- » Diuk, B. & Borzone, A.M. (2006). Las estrategias tempranas de escritura de palabras. Análisis del patrón de aprendizaje en niños de diferente sector social

de procedencia. *Revista Irice*, 19, 19-37.

- » Durkin, D. (1966). *Children who read early*. Nueva York : Teachers College Press.
- » Ehri, L. (1989). Development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 356-365.
- » Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- » Guirao, M. & Borzone de Manrique, A.M. (1975). Identification of Argentine Spanish vowels. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4 , 17-25.
- » Goswami, U., Gombert, J. E. & Fraca de Barrera, L. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.
- » Greenberg, D., Ehri, L.C. & Perin, D. (2002). Do Adult Literacy Students Make the Same Word-Reading and Spelling Errors as Children Matched for Word-Reading Age? *Scientific Studies of Reading*, 6 (3), 221-243
- » Greenberg, D., Ehri, L.C. & Perin, D. (1997). Are Word-Reading Processes the Same or Different in Adult Literacy Students and Third-Fifth Graders Matched for Reading Level? *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 262-275.
- » Kozol J. (1990). *Analfabetos USA*. Barcelona, España, El Roure.
- » Lundberg, I. (1987). Are letters necessary for the development of phonemic awareness? *Cahiers of Psychologie Cognitive*. Vol 7(5), 472-475.
- » Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. & Carte B. (1974) Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*. 18. 201-212.
- » Morais, J. (1993). Phonemic awareness, language and literacy. In: R.M. Joshi & C.K. Leong (Eds.). *Reading disabilities: diagnosis and component processes*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- » Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- » Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, 7, 4, 323-331.
- » Müller, K. & Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 757-799.
- » Newman, S. (2006). The Knowledge Gap: Implications for Early Education. En D.K. Dickinson & S. Newman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*, Volume 2. New York: The Guilford Press.
- » Oney, B. & Durgunoglu, A.Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonological transparent orthographic. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- » Perfetti, Ch. (1985) *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- » Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- » Sánchez, V., Borzone, A. M. & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Universitas Psicológica*. Universidad Javeriana (Colombia) 6 (3), 559-569.

- » Sautú, R. (1992). Teoría y medición del estatus ocupacional. Escalas ocupacionales objetivas y de prestigio. Cuadernos del Instituto de Investigaciones. Facultad de Ciencias Sociales. U.B.A.
- » Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- » Shaywitz, S. (1996). Dyslexia. A new model of this reading disorder emphasizes defects in the language-processing rather than the visual system. It explains why some very smart people have trouble learning to read. *Scientific American*.
- » Signorini, A. & Borzone, A.M. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20(1), 5-30.
- » Signorini, A. & Piacente, T. (2001). Adquisición de la lectura en español: Las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista Irice*, 15, 5- 29.
- » Signorini, A. (1999). El reconocimiento de palabras en la lectura inicial: El papel ineludible de los procesos fonológicos. *Lenguas Modernas*, 26, 9-30.
- » Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 319-344.
- » Signorini, A. & Borzone, A. M. (1996) Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 23, 71-93.
- » Sirvent, M.T. & Topasso, P. (2007). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- » Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. & Lomagno, C. (2007). *Necesidades y demandas de jóvenes y adultos en sectores populares y movimientos sociales emergentes. Propuestas en relación con la formación en Ciencias de la Educación*. Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- » Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading reading: Scientific foundations and new frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- » UNESCO / Santiago (2004) Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003. Santiago de Chile.
- » Verbrugge, R.R., Strange, W., Shankweiler, D. P., & Edman, T. R. (1976). What information enables a listener to map a talker's vowel space? *Journal of the Acoustical Society of America*, 60, 198-212.
- » Vernon, S. & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review* 69, 4, 395-415.
- » Vernon, S. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.
- » Villa Carpio Fernández, M.; Defior Citoler, S. & Justicia Justicia, F. (2002). Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 6 (6), 8, 1138-1663.
- » Villa Carpio Fernández, M.V. & Justicia Justicia, F. (2000). Influencia de variables léxicas y subléxicas en adultos neolectores. *Anales de psicología*, 16 (1), 33-40.

- » Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- » Yarden, D. B., Rowe, D. W., & MacGillivray, L. (2011). Emergent Literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje & P.P. Afflerbaj (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Volumen III, pp. 425-454). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- » Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.

### **María Elena Benítez**

Licenciada en Ciencias de la Educación - Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becaria Doctoral CIIPME – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Pte. Perón 2158 – CABA.

### **Ana María Borzone**

Doctora en Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Investigadora Principal (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Coordina desde hace más de 20 años un equipo de investigación cuyo foco de estudio está puesta en la problemática del fracaso escolar atendiendo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura en español y a los desarrollos lingüísticos y cognitivos asociados a dichos procesos. Docente de Seminarios de Posgrado (Universidad de Córdoba y Universidad de Buenos Aires - Cátedra UNESCO)



# Buenas condiciones para el trabajo escolar

---

 Daniel Feldman/ Gustavo Mórtola

## Resumen

Una línea de acción educativa de creciente interés consiste en procurar la mejora de las condiciones escolares para que sea posible promover propósitos de inclusión, equidad y calidad educativa. Esta necesidad se potencia en países, como Argentina, que han extendido de manera considerable la escolaridad obligatoria. En ese marco, este trabajo sintetiza conclusiones de diversos estudios sobre condiciones asociadas con el buen funcionamiento escolar y la promoción del aprendizaje. En la medida en que el uso de los resultados de investigación requiere siempre de ejercicios de contextualización y de revisión de los supuestos en los que se apoyan, se revisan brevemente los señalamientos críticos que se realizaron a este tipo de trabajos. Aunque se resalta la relativa convergencia de las conclusiones sobre aquellos factores que resultan asociados con el buen funcionamiento de las escuelas, se señala que el problema principal no parece ser la descripción de buenas escuelas sino la definición de las políticas que permitirían lograr una mejora significativa del conjunto.

## **Palabras clave**

*Mejora escolar  
condiciones asociadas con  
logros de aprendizaje  
políticas educativas  
condiciones escolares*

## Abstract

A line of educational work of growing interest is to seek the improvement of school conditions in order to promote inclusion, equity and educational quality. This need is strengthened in countries like Argentina, which have considerably extended compulsory education. In this context, this paper summarizes findings of various studies on conditions associated with good school performance and promotion of learning. To the extent that the use of research results always requires contextualization exercises and review of the assumptions on which they rest, this paper briefly presents the critical remarks that were made at this kind of work. Although it stresses the relative convergence of findings on those factors associated with the proper functioning of schools, it is noted that the main problem seems not to be the description of good schools, but the definition of policies that could make them improve.

## **Key words**

*school improvement  
conditions associated with  
learning achievement  
educational policies  
school conditions*

## 1.

Obtener una visión sobre las características de una buena escuela de nivel básico o medio probablemente no sea tan complejo. Podría decirse que las buenas escuelas se caracterizan porque:

- » Mantienen una clara visión pedagógica.
- » Los alumnos tienen un papel activo en el proceso de aprendizaje.
- » Son ordenadas, con rutinas diarias bien establecidas. Desarrollan normas claras que regulan la convivencia social y el trabajo estudiantil. La disciplina es un tema que se tiene en cuenta y sobre el cual se actúa.
- » Se integra a distintos actores en la gestión escolar, se desarrollan formas de distribución de autoridad, se comparten responsabilidades y se da espacio a la iniciativa.
- » Se desarrollan distintas formas de trabajo colaborativo
- » Hay espíritu de innovación o de mejora. Sea mediante programas que reciben desde el nivel central, como los que la propia comunidad escolar busca o crea por propia iniciativa.
- » El trato entre los miembros de la escuela se caracteriza por el respeto, la cordialidad y la confianza
- » Se caracterizan por el uso eficaz de los recursos, aunque no todas ellas dispongan de muchos medios materiales. Realizan y promueven un uso eficiente del espacio pedagógico y físico. Aunque los recursos no necesariamente son abundantes, siempre hay preocupación por las condiciones materiales en que se desarrollan las clases y estas son, en general, satisfactorias
- » Tienen en general una proporción adecuada entre docentes y alumnos.
- » Se comunican adecuadamente con los distintos actores del sistema educativo.
- » Desarrollan distintas formas de vinculación entre escuela, hogar y comunidad.
- » Los padres participan de distintas maneras.
- » La importancia de la planificación es resaltada y se adaptan los planes y programas a las características de los alumnos.
- » Los docentes están comprometidos con su tarea, esperan que los alumnos aprendan y que la promoción sea alta.
- » Son escuelas valoradas como parte importante del capital social y cultural de la comunidad.
- » Son escuelas con tendencia a la autonomía, más allá de los distintos marcos de organización del sistema.

El listado es una adaptación realizada en base al capítulo VII del *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos* realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en 2002<sup>1</sup>. Refleja un conjunto de dimensiones funcionales, disposicionales y organizacionales que pueden resultar coincidentes en escuelas diversas. Seguramente puedan realizarse correcciones, agregados o modificaciones, pero es muy probable que numerosas opiniones coincidan en que las buenas escuelas tienen una visión relativamente clara de sus propósitos que incluyen, de manera central, la formación, la enseñanza y el aprendizaje; poseen un piso básico adecuado de condiciones materiales pero, principalmente, ordenan de manera eficaz su funcionamiento y sus recursos en función de sus propósitos; desarrollan formas de gestión que incluyen procesos colaborativos y distribución de la autoridad; son escuelas relativamente “abiertas” y su ambiente se caracteriza por el optimismo, la confianza, el compromiso, el respeto y la cordialidad.

Una línea de acción educativa de creciente interés consiste en buscar estrategias para mejorar las condiciones y los aspectos más constantes de la vida de las escuelas para que sea posible promover propósitos de inclusión, calidad y equidad educativa. Esta

1. Este trabajo (LLECE, 2002) realizó un estudio cualitativo sobre un conjunto de escuelas que se caracterizaban tanto por sus buenos resultados en las pruebas regionales de Lengua, Matemáticas y Ciencia tomadas por UNESCO, como por el menor nivel educativo de los hogares de sus alumnos con relación a esa franja de resultados.

necesidad se potencia en países que, como Argentina, han extendido de manera considerable la escolaridad obligatoria hasta completar todo el nivel medio. En ese marco, este trabajo sintetiza algunas conclusiones de diversos estudios sobre condiciones asociadas con el buen funcionamiento de las escuelas tomando en cuenta de qué manera la organización escolar habilita el logro de sus procesos básicos, principalmente la enseñanza, el aprendizaje y la formación<sup>2</sup>. Dentro de estos límites se trató de sistematizar un conjunto general de principios y criterios sobre los que coinciden distintos trabajos. Existe, hoy en día, un importante cuerpo de investigación sobre condiciones vinculadas al buen funcionamiento escolar, bajo la forma de *eficacia escolar, factores asociados con buenos logros de aprendizaje o escuelas con resultados destacables*. Según Murillo (2003:12) “este movimiento pretende profundizar en el conocimiento de las causas y circunstancias que dan lugar a que los alumnos de una escuela obtengan mejores resultados que los de otras, y también en el estudio de los elementos que contribuyen a que los centros educativos alcancen sus objetivos”.

Por fuerza de la situacionalidad de los procesos educativos, toda sistematización de principios sobre buenas condiciones escolares conjuga algunas definiciones válidas para diversas circunstancias y contextos con otras específicas del sistema escolar de referencia. Por ello, la lectura de los rasgos que se expondrán a continuación debe tener en cuenta tres limitaciones. En primer lugar, se basan en estudios diversos. Por lo tanto, muchos fueron realizados para distintos contextos político organizacionales y en distintas tradiciones de gestión<sup>3</sup>. Por otra parte, cada uno mantiene su propio conjunto de supuestos acerca de los propósitos educativos valorables. Por último, la sistematización que se realiza de un conjunto de rasgos asociados con el buen funcionamiento escolar ofrece una cierta configuración, pero cada rasgo fue extraído de un entramado propio. Estos reparos conducen a utilizar cualquier propuesta de este tipo solo de modo orientativo y general. Sin embargo, hecha estas advertencias cabe señalar la relativa convergencia de distintos trabajos sobre aquellos factores que resultan asociados con el buen funcionamiento de las escuelas.

Una primera sistematización de distintos estudios sobre escuelas que pueden ser valoradas por sus logros en la mejora de la enseñanza y el estímulo del aprendizaje muestra que sus características pueden agruparse, de forma provisoria, en seis condiciones principales:

Mantienen un buen nivel de expectativas con relación a los estudiantes y a sus capacidades institucionales

Definen sus metas y cuidan que el funcionamiento sea adecuado al buen cumplimiento de los propósitos de enseñanza

Ofrecen una honesta oportunidad de aprendizaje a todos los estudiantes.

Ofrecen un ambiente escolar adecuado

Se relacionan activamente con la comunidad.

Mantienen relaciones positivas con las diversas instancias del sistema y del gobierno educativo.

Cada una de estas condiciones principales puede desagregarse en un conjunto de rasgos que se expondrán brevemente a continuación.

2. El programa “Parámetros, regulaciones, mecanismos y estrategias para la mejora del trabajo escolar: entre la tarea institucional y la integración del sistema” realizado entre 2009 y 2010 con sede en la Universidad Pedagógica Provincial.

3. Ya es conocida la diferencia entre los sistemas escolares herederos de la tradición inglesa de alta descentralización en las formas de gobierno e importante autonomía escolar, frente a las formas centralizadas y de baja autonomía escolar propias de los países iberoamericanos.

## 2.

### *Mantienen un buen nivel de expectativas con relación a los estudiantes y a sus capacidades institucionales*

Desde el ya clásico trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968) es aceptado el influyente papel que juegan las expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos. Las expectativas se constituyen en el plano de las creencias y los imaginarios sociales y pueden manifestarse tanto en retóricas como en el sostenimiento de múltiples prácticas escolares (Postic, 2000). Se proyectan a futuro ciertas posibilidades en el desempeño de roles escolares y resultados esperados que ejercen influencia en conductas presentes y condicionan esos resultados futuros. Así, por ejemplo, McEwan (2002) describe que en las escuelas secundarias que logran buenos resultados se mantienen altas expectativas en relación con las posibilidades de todos los alumnos y combinan un buen nivel académico con una instrucción que trata de garantizar el aprendizaje de todos. Para ello favorecen el progreso de los estudiantes mediante múltiples oportunidades de aprendizaje, la gradualidad en las tareas, el monitoreo y la evaluación de los desempeños, la oferta de recorridos remediales, la disponibilidad de información relevante para los estudiantes y sus familias y prácticas adecuadas de retención y promoción. Además se pone de manifiesto a los estudiantes la importancia de aprender y la disposición de los docentes para apoyarlos en esa tarea.

También se ha puesto de manifiesto que las expectativas que tienen los directivos de los profesores influyen y afectan las actitudes y conductas de estos últimos (Blase y Kirby, 2000, McEwan 2002, Day, 2005). Los directivos con expectativas positivas manifiestan de manera clara sus aspiraciones, asisten a los profesores para alcanzar las metas establecidas, delegan diversos aspectos decisionales y democratizan los ambientes jerárquicos de trabajo, estimulan la autonomía de los profesores y apoyan sus innovaciones, tratan a los docentes con respeto, les demuestran confianza y son capaces de motivar a sus docentes lo que suele implicarlos en tareas que sobrepasan las formas habituales de desempeño del rol

### *Definen sus metas y cuidan que el funcionamiento sea adecuado al buen cumplimiento de los propósitos de enseñanza*

Buena parte de la literatura sobre “escuelas eficaces” enfatiza rasgos asociados con el ejercicio del liderazgo por parte de la dirección escolar. Es probable que este punto de vista sea heredero de la alta autonomía de las escuelas en la tradición inglesa y norteamericana y de cierta perspectiva centrada en el *management*, rasgos no tan habituales en las formas de gestión escolar de nuestro país. Sin embargo, puede destacarse la opinión de que las buenas escuelas cumplen una serie de características comunes.

En las escuelas con buenos logros las metas, objetivos y prioridades suelen ser conocidos y compartidos por la mayoría de los actores escolares. Las metas suelen focalizarse en el aprendizaje de todos los alumnos y toman en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes. Los objetivos planteados están ordenados, son compatibles entre sí, resultan factibles con relación al tiempo, son consistentes con los recursos disponibles y consideran efectos diferenciales según los alumnos (Cheng, 1996; Creemers, 1996). Por otra parte, la acción de los directivos en el diseño, desarrollo y mantenimiento de las metas y objetivos del centro tiene una importante influencia en la obtención de buenos resultados escolares. (Murillo, 1999, Harris y Chapman, 2002)

Es conocida la tensión existente entre promover la definición de objetivos por parte de las escuelas o considerarlo una atribución de las autoridades educativas. Según Hargreaves (1996) cuando los objetivos son generales, abstractos y polifacéticos no es fácil para los profesores transformarlos en actividades de aprendizaje, pero, por otra parte, cuando las administraciones educativas definen metas con gran precisión, para

hacerlas inmodificables, no permiten que las escuelas y los docentes se identifiquen con ellas lo que conlleva reacciones negativas. En general, aunque las buenas escuelas desarrollan sus objetivos en diálogo con las metas planteadas por las administraciones, mantienen un importante grado de autonomía.

Además, las buenas escuelas disponen y producen información relevante para la toma de decisiones (Braslavsky, 1999). Según Ainscow et al. (2001), las escuelas que producen información sobre sus progresos o dificultades y saben cómo utilizarla, enfrentar mejor los problemas y desarrollar estrategias para su solución. Para estos autores, las buenas escuelas aprovechan los datos que generan y utilizan los disponibles, tienen buenos sistemas de recolección, análisis e interpretación de la información según sus metas y objetivos y proveen de buena información a los docentes y estudiantes. Por otra parte, muchas buenas escuelas se comprometen con el desarrollo de procesos evaluativos para identificar áreas que requieren intervención, coordinan y supervisan el desarrollo del currículum, contribuyen a generar una cultura de evaluación entre los docentes destinada a promover la mejora, controlan sistemáticamente los progresos y logros de los alumnos, identifican aquellos estudiantes que necesitan apoyo como así también las debilidades de las propuestas de enseñanza y evalúan el trabajo de los profesores brindándoles apoyo y asistencia técnica (Bolívar, 1997, Teddlie y Reynolds, 2000).

Estas escuelas promueven, apoyan y controlan la planificación docente de la enseñanza y la gestión de los cursos. Esto incluye prácticas colaborativas en la planificación y la gestión de las clases y les proveen a los docentes materiales adecuados para facilitar su tarea. De tal manera sostienen la moral y la motivación de los profesores (Harris y Chapman, 2002). Estudios como el de Leithwood y Aitken (1995) argumentan que el apoyo y supervisión de los directores hacia los profesores, el aumento de sus expectativas y, en definitiva, el logro de la colaboración y cohesión de la comunidad educativa, son factores que influyen claramente en la mejora del rendimiento. El trabajo colaborativo y colegiado es un aspecto presente o una preocupación, al menos, en las escuelas con buenos logros. Muchas escuelas secundarias superan la “balcanización”, factor que puede incidir en la consecución de buenos logros (Murillo, 2005). El funcionamiento de departamentos puede asumir niveles de decisión e incidencia más relevantes que en los antiguos estilos burocráticos, verticales y racionales de gestión (Bolívar, 2009) pero, por cierto, existen posturas encontradas en torno al valor de los departamentos en relación con la mejora en las escuelas de nivel medio. Por ejemplo, para Hargreaves (1996) la unidad para pensar una buena escuela debe ser la institución total para superar la cultura individualista y fragmentaria que impondrían los departamentos. Sin embargo, en países como Argentina la estructura y cultura departamental nunca tuvo en la educación media la fuerza y la importancia que en otros países. No es tan sencillo afirmar que sea la segmentación departamental la que genera una “cultura fragmentaria” en las escuelas. Pero en general, puede decirse que muchas buenas escuelas tienden a desprivatizar las prácticas docentes favoreciendo el trabajo colaborativo y la toma de decisiones colegiadas. El trabajo colaborativo requiere cierta constancia y estabilidad en el tiempo. Sin embargo, es necesario señalar que, según Murillo (2003), las investigaciones no concluyen de forma determinante que la estabilidad del personal sea un factor de calidad en sí mismo, aunque puede influir de un modo mediado en la medida en que un director o un equipo docente que permanece en una escuela por períodos relativamente prolongado posibilitan el desarrollo de proyectos sustentables a mediano y largo plazo.

#### *Ofrecen una honesta oportunidad de aprendizaje a todos los estudiantes*

El esfuerzo de la escuela no puede garantizarle a nadie el éxito, pero debe ser el mejor posible dentro de las posibilidades y límites de la institución y de los profesores. O sea, asegurar que “honestamente” y sin excusas se han desplegado los medios adecuados, conocidos y disponibles para que cada alumno pueda encontrar alguna posibilidad de

aprender o de mostrarse capaz en algo. Por ejemplo, en las aulas de escuelas medias con buenos logros suelen predominar clases bien estructuradas, con objetivos y tareas claras para los alumnos y que aseguran la adquisición de habilidades y saberes básicos a todos los estudiantes (Teddle y Reynolds, 2000, Cano, 2006). Se adaptan los programas y los textos utilizados al tipo de estudiantes con los que se trabaja, hay una buena utilización de las preguntas, se combinan formas grupales con individuales de trabajo, se brindan constantes oportunidades de refuerzo y de práctica y los alumnos reciben información relevante sobre su tarea que pueden utilizar para mejorarla. Las clases suelen caracterizarse por la claridad en la presentación de los contenidos, la flexibilidad en las propuestas de enseñanza, actividades y materiales, el entusiasmo, el apoyo y control sobre las tareas, deberes y ejercicios de los alumnos, la correspondencia entre lo que se enseña en clase y lo que se evalúa y el uso de comentarios estimulantes (Doyle, 1985; Scheerens, 2005; Carnoy, 2010). Además, los profesores maximizan el tiempo de interacción con los estudiantes (Teddle y Reynolds, 2000, Murillo, 2003)<sup>4</sup>.

4. Stallings and Mohlman (1981) expresan que un docente eficaz utiliza un 15% del tiempo escolar en tareas administrativas y organizacionales, un 50 % para la enseñanza y el 35% para el monitoreo del trabajo de los alumnos.

La supervisión permanente del progreso de los alumnos, su evaluación, las calificaciones y la manera de informar a los padres sobre el desempeño de sus hijos, son aspectos relevantes en escuelas con buenos logros (Braslavsky 1999; Murillo, 2003). Hargreaves et al (2001) afirman que la evaluación en el aula y la forma de rendir cuentas constituyen un terreno complejo y confuso para los docentes de nivel secundario. Las buenas escuelas enfrentan esta dificultad y suelen desarrollar una cultura evaluativa que se expresa en adecuados instrumentos para conocer el progreso o las dificultades de los alumnos y para compartir esa información con ellos y sus familias. Según Scheerens (2005) la buena disposición de las tareas de aprendizaje se beneficia cuando se implementan evaluaciones adecuadamente vinculadas con los objetivos de aprendizaje, hay un monitoreo constante del progreso y las dificultades de los estudiantes y se utilizan los resultados para modificar rumbos.

Las tareas para el hogar han resultado ser otro de los aspectos resaltados como una característica de las escuelas con buenos logros (Brokover, 1979, Murillo, 2003, Slee et al. 1998, Anderson, 2004). En general, son un elemento que las familias asocian con una “buena escuela”. Sin embargo, el estudio del LLECE (2002) para escuelas latinoamericanas, no establece un valor asociado al buen rendimiento a las tareas para el hogar, pero sí a la creación de rutinas y actividades que van más allá del horario escolar en términos de actividades integradas en la vida normal que vinculan la escuela, la comunidad y el hogar.

#### *Ofrecen un ambiente escolar adecuado*

La organización del espacio, el tiempo y las pautas de interacción y convivencia generan la regulación básica de toda situación educativa y conforman el escenario básico para posibilitar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Es bastante recurrente destacar que las escuelas que obtienen buenos resultados mantienen un clima escolar ordenado sin ser autoritarias (Rutters et al, 1979; Edmonds, 1979; Murillo, 2003) y que existen buenas relaciones entre docentes y alumnos sostenidas en la confianza mutua, el apoyo y el respeto (Bolívar, 2009). En las escuelas con buenos resultados suele existir una comunicación fluida entre los distintos actores y la vida escolar está regulada a través de normas claras que permiten una convivencia ordenada y garantizan el cumplimiento de las tareas pedagógicas y las acciones propuestas por los docentes. Los adultos controlan a los estudiantes pero, a la vez, estimulan espacios de autonomía y autodisciplina y de participación y toma de decisiones por parte de los jóvenes. (Aguerrondo, 2006). El mantenimiento de una buena convivencia tiene un alto impacto en los resultados ya que, como sostiene Creemers (1994), cuanto más tiempo dedican las escuelas a la disciplina y al control del orden, menos tiempo se destina a la enseñanza. Pero, además, tiene un importante rol para crear un ambiente de trabajo y promover el desarrollo de disposiciones y capacidades para participar en distintos entornos sociales.

En las buenas escuelas se suele poner gran atención en el uso de recursos como el *tiempo* y el *espacio*. La asistencia y puntualidad, tanto de los profesores como de los alumnos, son aspectos cuidados y controlados (Murillo, 1999, Freiberg, 1999). Optimizan los tiempos efectivos de enseñanza y aprendizaje y ofrecen tiempos extras de enseñanza a alumnos con dificultades. El uso del espacio es una preocupación y las buenas escuelas suelen promover y facilitan un uso creativo de los espacios. En general, sostienen y fomentan ambientes escolares cuidados y agradables para ser habitados en condiciones básicas de confort, comodidad y limpieza.

Diversos estudios ponen de manifiesto que la disponibilidad de buenos recursos materiales en las escuelas influye positivamente en los resultados de aprendizaje de los alumnos: contar con buenos materiales conlleva una diferencia importante para la acción educativa (Cassasus, 2003). Según Palamidessi (2009) una adecuada propuesta educativa debe generar alternativas a una “pedagogía centrada en el profesor” para lo cual el ambiente requiere de multiplicidad de modos de enseñar y entornos tecnológicos más estimulantes. Sin embargo, es necesario resaltar que, según el estudio del LLECE (2002), lo central no reside en una amplia disponibilidad de recursos, ni en su sofisticación sino en el uso regular y eficiente que la escuela realice de los recursos disponibles.

#### *Se relacionan activamente con la comunidad*

Las escuelas que brindan buenas condiciones para el trabajo escolar, habilitan y estimulan estrategias de interacción y alianzas con las familias de los estudiantes y el entorno comunitario (Braslavsky, 1999; Murillo, 2003). En su análisis de las distintas formas en que las escuelas eficaces se vinculan con las familias, Ainscow (2001) describe varios tipos de estrategias combinables entre sí. Actividades clásicas de reuniones sobre temáticas curriculares, para analizar el progreso de grupos o para decidir sobre casos concretos. Visitas de los docentes a los hogares de los alumnos o reuniones con las familias en organizaciones de la comunidad. También, la participación de las familias mediante colaboración en algunas clases, participación en actividades para adultos o espacios como las cooperadoras. Por último, la comunicación escrita vía cartelera o folletos informativos. Según Murillo (2003) muchas experiencias en América Latina valoradas como positivas en la mejora de las escuelas, han incrementado la participación de las familias en decisiones fundamentales del gobierno de una escuela.

Burke y Picus (2001) observan que la colaboración con diversas organizaciones de la comunidad promueve la incorporación de recursos que amplían los habitualmente disponibles en las escuelas, la circulación de información tanto hacia el interior de los límites escolares como desde la escuela hacia fuera, la conexión de los estudiantes, los profesores y las familias con posibilidades de aprendizaje diversos y la mejora de la enseñanza y las actitudes de los alumnos hacia determinadas asignaturas. Las buenas escuelas medias tienden a utilizar recursos educativos de la comunidad. Suelen articular con instituciones educativas del mismo o distinto nivel u otro tipo de organizaciones sociales como universidades, empresas, medios de comunicación, hospitales, instituciones culturales o de recreación.

#### *Mantiene relaciones positivas con las diversas instancias del sistema y del gobierno educativo*

Las buenas escuelas suelen establecer relaciones positivas con las diversas instancias del sistema. Esto tiene como contraparte que las autoridades educativas y la supervisión establecen y/o difunden con claridad qué logros se esperan y acompañan y asisten a las escuelas según sus necesidades. Según Namó de Mello (1994) las instituciones

educativas que funcionan bien aprovechan la asistencia técnica que reciben pero con un grado importante de autonomía que las lleva a definir sus necesidades.

En las últimas décadas se observa que muchas escuelas establecen redes o alianzas con otras instituciones. Conectarse y desarrollar algunas tareas o intereses conjuntamente con escuelas de la misma zona, con las familias y/o con otros actores de la comunidad construye lateralmente la capacidad para mejorar la educación de los alumnos (Bolívar, 2009). Para Lieberman y Grolnik (2003) las redes comprometen a los docentes en la conducción de su propio aprendizaje, permitiéndoles eludir las limitaciones de los roles institucionales, las jerarquías y las ubicaciones geográficas. Se favorece de esta manera una agenda de trabajo más estimulante que prescriptiva. Según observa Braslavsky (1999) para el caso de América Latina, muchas veces las redes surgen desde el interior del aparato estatal, por iniciativa de un supervisor o de los directores. En otros casos, las redes surgen como experiencias autoconvocadas de instituciones que funcionan en un mismo radio o que tienen intereses o necesidades complementarias.

### 3.

Se plantearon hasta aquí algunos rasgos sobre “buenas escuelas” que, mayormente, provienen de investigaciones dirigidas a la búsqueda de factores asociados con el aprendizaje escolar. Muchas de las investigaciones se conformaron mediante estudios empíricos que tenían por objeto estimar la magnitud de los efectos escolares y el análisis de los factores institucionales, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz (Murillo, 2005). Como fue señalado, el uso de las conclusiones de investigación requiere siempre de ejercicios de contextualización y de revisión de los supuestos políticos y metodológicos en los que se apoyaron los estudios. De allí que sea necesario tener en cuenta algunos de los señalamientos críticos que se realizaron a este tipo de estudios.

Tal vez el primero, y más obvio, es que resulta limitado que la mayoría de los indicadores de eficacia escolar releven el desempeño de los estudiantes utilizando como insumos las evaluaciones de calidad en las áreas de lengua y matemática. Así se omiten otros objetivos que puede tener la educación formal. Al respecto Luyten et al. (2005) consideran que si bien el uso de pruebas estandarizadas es un recurso valioso, esto no significa que no sea necesario considerar otros indicadores de efectividad escolar.

Por otra parte, la mayoría de los estudios reseñados señalan los rasgos propios de las “buenas escuelas” pero se dedican muy poco a los rasgos del sistema que encuadra esas escuelas o de las políticas educativas y formas de gobierno escolar. De hecho, muchos de los trabajos asumen la existencia de un importante grado de autonomía relativa entre las unidades escolares con el resto del sistema educativo. Esto puede contribuir a generar una imagen relativamente insularizada y singular de escuelas “que hacen la diferencia” y suele imprimir un sesgo optimista acerca de las posibilidades con que cuentan las escuelas singulares para la generación de efectos sobre los resultados escolares de sus alumnos, independientemente de muchos de los factores externos que los afectan. Si bien estas investigaciones consideran fenómenos tales como la selección escolar vinculada a cuestiones de clase social, slogans del tipo: “¿Quién dijo que no se puede?” o “El financiamiento educativo no hace la diferencia” pueden omitir la consideración de la amplitud del fracaso escolar en términos estructurales y de las políticas públicas. Eso ha llevado a señalar que la agenda de investigación sobre buenas escuelas y factores asociados refleja preocupaciones políticas tanto como intereses científicos y constituyen, por lo tanto, parte de ese juego (Sandoval Hernández, 2007). También, y en buena medida, el aumento de la influencia del movimiento de la eficacia escolar a nivel mundial se ha dado de la mano del movimiento de “rendición de cuentas” y de

búsqueda de la eficiencia de las inversiones educativas (Cornejo Chávez y Redondo Rojo, 2007). Esto no es necesariamente un pecado pero es una variable que no puede omitirse a la hora de ponderar los resultados.

Una crítica de peso es la que señala las limitaciones para utilizar los hallazgos vinculados a los factores que hacen que una escuela sea eficaz como base para definiciones políticas que aspiren a la mejora masiva de las escuelas de un sistema educativo. De acuerdo con Sandoval Hernández (2007:11) el supuesto de que las escuelas con bajo desempeño pueden mejorar si reproducen o adoptan las características identificadas en las llamadas escuelas eficaces no es muy sustentable porque las escuelas difieren mucho en aspectos esenciales. Señala también que los problemas se acentúan cuando las intervenciones de mejora están diseñadas “en base a modelos de eficacia escolar importadas de un país a otro”. En última instancia, el problema no está en describir los rasgos de una buena escuela, sino en definir las políticas y estrategias que puedan garantizar un sistema educativo caracterizado por buenos resultados. Desde el punto de vista de la política educativa, hacer “la diferencia” solo se justifica en términos del sistema y no de una constelación de instituciones.

También es necesario realizar un cuidadoso análisis de los supuestos, muchos de ellos provenientes de teorías administrativas, que sostienen un número importante de estos trabajos y promueven conceptos como “liderazgo”, “clima organizacional”, definición de la “visión de la escuela”, o asumen equivalencias demasiado directas entre organizaciones de tipo empresarial y las escolares en cuanto a la reacción de sus actores frente a ciertos dispositivos de premios y recompensas (Cornejo Chávez y Redondo Rojo, 2007).

Se planteó, además, que las formas de gobierno educativo, las distribuciones usuales de autoridad y recursos y las tradiciones propias de los distintos sistemas educativos crean un contexto intelectual, político y valorativo que es necesario tener en cuenta a la hora de valorar las conclusiones. Sin embargo, pese a las diferencias de contextos, los estudios sobre buenas escuelas realizados en América Latina ponen de manifiesto factores muy similares a los hallados en los trabajos realizados en los países desarrollados<sup>5</sup>. Las similitudes de rasgos pueden entenderse porque, con independencia de las formas de gobierno y autoridad característica de los sistemas escolares de la región, las buenas escuelas son, en varios sentidos, “escuelas abiertas”. Más allá de su origen o pertenencia, se relacionan positivamente con otras instituciones, la comunidad y el gobierno educativo pero, al mismo tiempo, mantienen autonomía en su visión y decisiones, dentro de las características de sus propios sistemas escolares.

#### 4.

Describir los rasgos de “buenas escuelas” puede ayudar en procesos de mejora si se tienen en cuenta las críticas, relativizaciones y contextualizaciones que es necesario realizar. Pero el problema principal no parece ser la descripción de buenas escuelas, sino saber como una escuela “se hace” buena. Siempre la lectura de sus rasgos es *post hoc* por lo que resulta difícil discernir cuáles actuaron como motores de la configuración y cuáles son producto de un sistema que genera un círculo virtuoso. Puede reconocerse un “factor local”: hay escuelas que, a similares condiciones, funcionan mejor que otras y eso es atribuible a un entramado de rasgos que este documento trató de inventariar. Sin embargo, es evidente que ese hecho no puede satisfacer las condiciones de una política educativa, ya que no es tan sencillo identificar una serie de configuraciones locales con las posibilidades de su generalización o de generar “condiciones para la mejora del trabajo escolar”. No alcanza con saber cómo es o qué tiene una buena escuela. Desde el punto de un programa de trabajo sobre mejora de la tarea escolar

5. Aunque, según Murillo (2003), cabe destacar dos diferencias significativas. En primer lugar, en los estudios realizados en la región resulta más destacada la relevancia de los recursos económicos y materiales al interior de las escuelas (Murillo 2005). En segundo término, cuestiones vinculadas con la formación inicial docente, su desarrollo profesional o las condiciones de trabajo son aspectos no tan relevantes en las investigaciones sajonas o de otros países (Murillo 2003).

- cómo se crea el dispositivo organizacional para que se pueda enseñar y aprender- es necesario considerar los rasgos de las “buenas escuelas” sobre el escenario político y social en el que estas configuraciones se producen. En última instancia, la discusión sobre cómo hay que hacer funcionar una escuela para que se pueda enseñar y aprender está asociada con una discusión acerca de las políticas que permitirían hacerlas mejorar. Este fue el foco que adquirió una reunión organizada con el propósito de poner a discusión el documento original que dio origen a este artículo<sup>6</sup>.

6. De esa reunión participaron Estela Cols, Gustavo laies, Daniela Pasarella, Jorge Fasce, Cristina Ruiz y los autores de este artículo.

Una primera conclusión de ese encuentro fue que, si una sistematización de rasgos sobre buenas escuelas se plantea para generar algún tipo de intervención, es necesario realizar una lectura contextual y elegir algunos focos. Definiciones sobre “buenas escuelas” no pueden ser genéricas. La “buena escuela” es la escuela necesaria en un contexto específico para superar algunos de los problemas que hay que enfrentar. Pero puede decirse que, en general, las buenas escuelas descritas gozan de considerables márgenes de autonomía. Al mismo tiempo están más demandadas y existe un mayor nivel de expectativa del entorno que las rodea. En el último período se empieza a construir en América Latina un proceso social de demanda sobre la calidad educativa y un movimiento de políticas para generar mecanismos de mayor autonomía relativa. Otro de los elementos a considerar es que cualquier proceso de mejora opera en varios niveles. Una escuela es buena no sólo por lo que es en sí misma, sino también por lo que las estructuras de supervisión y capacitación le demandan y le piden que haga. Entonces, es necesario analizar conjuntamente los niveles meso de las estructuras de supervisión, capacitación y asistencia técnica y cómo se articulan con el gobierno educativo y con las escuelas. También quedó claro que atender a cuestiones de mejora escolar lleva el problema, necesariamente, a cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje. Es evidente que una buena escuela, en última instancia, descansa en las estructuras de actividad docente. En este sentido, un discurso de la posibilidad debe poder ser traducido a las actividades que se realizan en el aula.

En resumen: es posible caracterizar qué es una buena escuela, pero el problema es cómo se logra y por dónde empezar. Podrían formularse dos puntos de vistas que son teóricamente complementarias pero que mirados políticamente pueden implicar enfoques diferenciados. Uno consiste en establecer cómo las escuelas pueden hacer para funcionar y enseñar mejor (probablemente es el punto de vista que se recoge en el apartado 2 de este trabajo). El otro consiste en pensar cómo se organiza y regula un sistema para que haya escuelas que puedan enseñar mejor y que su número aumente. En la actualidad muchos de los sistemas educativos de la región se encuentran en distintos momentos de una transición o confrontación entre distintos modelos de articular las políticas educativas. Uno, más clásico, confía en el control prescriptivo del sistema. Pero en parte por los recientes procesos de descentralización, en parte por las autonomías federales en algunos países y en parte por la constatación de sucesivos fracasos en la implementación de reformas vía modelos centro-periferia, se ha comenzado a pensar, en algunos casos, políticas en torno a otros supuestos. Se asume que desde el gobierno del sistema es necesario fijar bien los límites del juego, los resultados posibles y las alternativas mediante las que se intervendrá en función de ellos. Se plantea como probable ayudar a que una escuela encuentre sus modalidades de hacer las cosas bien en la medida en que se cumplan dos condiciones: que reciban apoyo pero que, al mismo tiempo, mejorar sea un imperativo. En algunos casos, propio o autoimpuesto, en otros, porque el sistema de reglas conduce a ello. Desde el segundo punto de vista planteado lo que hay que resolver ahora es cómo generar un escenario en el que, por un lado, mejorar sea una necesidad en todo sentido y, por otro, el proceso sea suficientemente asistido, promovido y financiado. La perspectiva que se adopta es que puede resultar preferible proponerles a las escuelas un horizonte de metas y resultados, más que decirlo qué tiene que hacer. Este enfoque supone que es más probable iniciar un proceso de

mejora si la propia escuela propone un sistema de necesidades. Puede decirse, en términos algo simples, que se trata de generar la demanda antes que de imponer la oferta.

En síntesis, la pregunta acerca de ¿cómo lograrlo? puede transitar por distintos caminos. Al respecto, Argentina enfrenta un problema serio, propio de un país que se reguló centralmente hasta hace menos de veinte años y que todavía no logró adecuar sus formas de funcionamiento. Además, este proceso debe lidiar con las discusiones en el campo pedagógico: no es tan sencillo hablar de evaluación, de exigencia o de resultados. Esto no sería un problema si no fuera porque la información disponible muestra una desmejora en la capacidad del sistema para enseñar adecuadamente e incluir no solo desde el punto de vista social sino del de la obtención de auténticos aprendizajes. Pero esa es la promesa escolar y la responsabilidad de la política educativa.

## Bibliografía

- » Aguerro, I. (2006). *La escuela del futuro*, Buenos Aires: Papers Editores.
- » Anderson, L. (2004). *Increasing teacher effectiveness*, Paris: IPE / UNESCO.
- » Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- » Blase, J., Kirby, P. (2000). *Bringing out the best in teachers. What effective principals do*. California: Corwin, Thousand Oaks.
- » Bolívar, A. (2009). “La gestión integrada e interactiva”. En C. Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria* (pp. 41-63) Buenos Aires: Novedades Educativas
- » Bolívar, A. (1997). “Liderazgo, mejora y centros educativos”. En A. Medina (coord.) *El liderazgo en educación*, (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- » Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas*. Buenos Aires: Santillana/Convenio Andrés Bello.
- » Brokover, W.B. et al. (1979). *School systems and students achievement: Schools make a difference*. New York: Praeger.
- » Burke, M. y Picus, L. (2001) *Developing community – empowered schools*. California: Corwin Press.
- » Cano, F. (comp.) (2006). *Estudios sobre la eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- » Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México, Fondo de Cultura Económica.
- » Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*, Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- » Cheng, Y. (1996). *School effectiveness and school-based management*, London: Falmer Press.
- » Cornejo Chávez, R. y Redondo Rojo, J.M., (2007). “Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual”. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 2: 155-175
- » Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London, Casell.
- » Creemers, B. (1996). “The goals of school effectiveness and school improvement”. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lajerweij. *Making good schools*. (pp. 21-36) London/New York: Routledge.
- » Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea
- » Doyle, W. (1985). “Effective secondary classroom practices”. En M.J. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence. An effective schools sourcebook*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- » Edmonds, R. (1979). “Effective schools for the urban poor”, *Educational Leadership*, 37(1), 15-24
- » Freiberg, H. J. (Ed.) (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

- » Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Madrid: Octaedro.
- » Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- » Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- » Leithwood, K. y Aitken, R. (1995). *Making Schools Smarter*. California: Corwin Press, Thousand Oaks.
- » Lieberman, A. y Grolnik, M. (2003). "Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes". En A. Hargreaves (comp.) *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp 266-296, Buenos Aires: Amorrortu.
- » LLECE (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- » Luyten, H., Visscher, A. y Witziers, B. (2005). "School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development". *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 3, 249-279.
- » McEwan, E. (2002). *Seven Steps to Effective Instructor's Leadership*, New York: Sage Publications.
- » Mello, G. (1994) *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Brasilia: MEC/SEF.
- » Murillo, F.J. (2003). "El movimiento de investigación de eficacia escolar". En F.J. Murillo, (coord.) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte* (pp 53-93) Bogotá: Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- » Murillo, F.J. (2005). "La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 3 Nº 2
- » Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55103201>
- » Murillo, F., Barrio Hernández, R., Pérez Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- » Palamidessi, M. (2009). "Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza". En C. Romero (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria* (pp. 79-95) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- » Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- » Rutter, M. Maughan, B. Mortimore, P y Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- » Sandoval-Hernández, Andrés (2007). "School effectiveness research: a review of criticisms and some proposals for its development". *Educate, Special Issue*, pp 31-44
- » Obtenido en: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/141/152>
- » Scheerens, J. (2005). *Review of school and instructional effectiveness research*.

Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report. UNESCO

- » Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>
- » Slee, R., Weiner, G. y Tomlinson, S. (1998). *School Effectiveness for Whom?* London: Falmer Press.
- » Stallings, J. y Mohlman, G. (1981). *School policy leadership style. teacher change and student behavior in eight elementary schools*. Prepared for the National Institute of Education by the Stallings Teaching and Learning Institute. California: Mountain View
- » Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

### **Daniel Feldman**

Licenciado en Ciencias de la Educaci3n. Actualmente es profesor en el Departamento de Ciencias de la Educaci3n de la Facultad de Filosofa y Letras de la UBA e investigador en el Instituto de Ciencias de la Educaci3n de la misma Facultad. [dfeldman@filo.uba.ar](mailto:dfeldman@filo.uba.ar)

### **Gustavo Mortola**

Licenciado en Ciencias de la Educaci3n y Magister en Pol3tica y Administraci3n de la Educaci3n. Actualmente se desempea en el 3rea de Desarrollo Curricular del INFD. [emoguma@hotmail.com](mailto:emoguma@hotmail.com)

# Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración

 Maggio, M. / Sarlé, P. / Lion, C. / Perosi, M. V. / Pinto, L. / Latorre, M. / Masnatta, M. / Penacca, L.

## Resumen

La investigación es un proceso que pone de relieve los aspectos sustantivos que refieren a las lógicas reconstruidas de modelos de indagación y, también, los procedimientos que dan cuenta de los modos en que el investigador toma sus decisiones y construye su argumentación. El objetivo de este artículo es explicitar la “lógica en uso” construida por un grupo de investigadores en la puesta en marcha de una investigación que involucraba diferentes actores en entornos y marcos innovadores. El proyecto involucró el uso de entornos de intercambio propio de la inclusión de redes sociales. La mediación tecnológica fue no solo objeto de estudio sino también el modo en que se construyó la evidencia empírica a lo largo del proceso. El trabajo está organizado en tres partes. En la primera, se aborda el proyecto de investigación y la estructura metodológica que se adoptó para realizar la indagación. En la segunda, se describe el recorrido que el equipo de investigación realizó a lo largo del proceso. Finalmente, se muestra cómo el proceso de investigación mediado por tecnologías de comunicación permitió descubrir formatos novedosos de escritura en colaboración.

## Abstract

Research is a process that highlights the substantive aspects related to the reconstructed logics of inquiry models, as well as the procedures involved in the way in which researchers make decisions and build their arguments. The purpose of this article is to make explicit the “logic in use” built by a group of researchers at the launch of an investigation that involved different subjects in innovative frameworks. The project involved the use of collaborative environments such as those of social networks. Technological mediation was not only an object of study, but also the very way in which empirical evidence was constructed throughout the research process. This paper is organized in three parts. In the first one, we introduce the research project and its methodological structure. The second describes the researchers’ journey throughout the process. Finally, we show how the research process mediated by communication technologies allowed for the emergence of new collaborative writing formats.

## Palabras claves

*Historia natural de la investigación  
escritura en colaboración  
formación de investigadores  
tecnología educativa*

## Keywords

*Research natural history  
collaborative writing  
research training  
educational technology*

## Introducción

Como práctica social, la investigación es un proceso que supone una forma particular de construir conocimiento a partir de la contrastación entre un cuerpo de evidencia empírica y un cuerpo teórico, siguiendo un procedimiento metodológico que orienta, guía, facilita este proceso (Sautu, 1997). Este camino será diverso de acuerdo al modo de hacer ciencia de lo social que requiera el objeto y el problema de investigación. En este sentido, hablamos de abordajes cualitativos o de generación conceptual, cuantitativos o verificativos y abordajes participativos comúnmente denominados “investigación acción participativa” (Sirvent, 2005).

Ahora bien, afirmar que la investigación es un proceso, pone de relieve no sólo aquellos aspectos sustantivos que refieren a las lógicas reconstruidas propias de los modelos idealizados presentes en los textos de metodología, sino también, obliga a mostrar los procedimientos que dan cuenta de los modos en que el investigador toma decisiones a lo largo del proceso investigativo y que muestra “el otro lado” de la investigación<sup>1</sup>.

En este proceso, se pone en juego el “oficio del investigador” (Gibaja, 1987). Develar ese “oficio”, exponer las decisiones que dan cuenta de la calidad de su juicio, el modo en que enfrenta los problemas referidos a la confiabilidad y la intersubjetividad en el proceso de dar respuesta al problema original, es el objetivo de la historia natural de la investigación (Sarlé, 2003). En la historia natural, se torna evidente la “lógica en uso”, el estilo cognoscitivo del investigador (Gibaja, 1988, pág. 91). Explicitar la “lógica en uso” posibilita avanzar en la elaboración de aquellos procedimientos que mejor permiten estudiar al hecho social, especialmente cuando el proceso involucra diferentes sujetos en marcos innovadores. Este es el objetivo de este artículo, mostrar cómo un grupo de investigadores, de diferente formación, se adentraron en el desafío de comprender el modo en que profesores y directivos de escuelas medias organizaban y redefinían sus prácticas cotidianas frente al inicio del Programa Conectar Igualdad en sus instituciones. El proyecto involucró el uso de redes sociales como entorno para el intercambio. La mediación tecnológica fue no solo objeto de estudio sino también el modo en que los investigadores fueron construyendo la evidencia empírica a lo largo del proceso.

El trabajo está organizado en tres partes. En la primera, presentamos el proyecto de investigación y la estructura metodológica que se adoptó para realizar la indagación. En la segunda, se describe a modo de historia natural, el recorrido que el equipo de investigación realizó a lo largo del proceso. Finalmente, trataremos de mostrar el modo en que el proceso de investigación mediado por tecnologías de comunicación permitió descubrir formatos novedosos de escritura en colaboración y abona a la investigación didáctica.

## El proyecto y sus construcciones

Durante los años 2010-2011, el Programa Nacional Conectar Igualdad distribuyó cerca de un millón ochocientos mil computadoras a estudiantes y docentes de escuelas secundarias oficiales del país. El acceso a tecnología por parte de todos los docentes y alumnos de la escuela secundaria generó una coyuntura histórica para la profundización de oportunidades sociales, culturales y educativas. El desafío para el sistema educativo resulta enorme y complejo. La alta disposición tecnológica configura un escenario distinto que requiere revisar y expandir los marcos interpretativos sobre la enseñanza como objeto. En este sentido, pareciera ser necesario identificar buenas prácticas que iluminen al conjunto del sistema y orienten los procesos iniciados por los docentes en su afán por incluir las netbooks en su práctica cotidiana.

1. Para algunos investigadores, investigar supone dos caras (Galindo, 2009). La cara que refiere a la construcción de conocimiento sobre el objeto de estudio y la cara que refiere a la mirada reflexiva que el investigador realiza sobre el proceso de construcción y que es la que da cuenta de sus decisiones. Por nuestra parte, parafraseando a “Alicia a través del espejo”, diríamos que una misma realidad adquiere significaciones diferentes desde el interjuego entre el sujeto y el objeto de investigación. Un diálogo que se inicia en el mismo momento en que comienza el proceso investigativo y que nos permite “penetrar en la casa del espejo” (Carrol, 2002, pág. 5).

Desde el Programa Nacional, se acompañó la entrega de las netbook con espacios de capacitación, encuentros entre profesores, seguimiento de proyectos, entre otras acciones de evaluación. Así mismo, diversas universidades y grupos fueron convocados para analizar su implementación. Uno de esos grupos fue **Trama** conformado por investigadores formados residentes en Buenos Aires y México, investigadores en formación convocados por el equipo original y por el Programa que gestiona la distribución de las netbooks en el marco del área de Evaluación y Seguimiento.

El proyecto de investigación se propuso identificar y estudiar las prácticas de enseñanza innovadoras que tenían lugar en el primer año de implementación masiva de Conectar Igualdad tratando de comprender tanto los aspectos institucionales como didácticos. La innovación se pensó desde la perspectiva de la enseñanza y no de la mera inclusión de la netbook o el uso de algún aplicativo. Es decir se buscaron y estudiaron prácticas que fueran enriquecidas o potenciadas por la inclusión de las netbooks a partir del trabajo con diferentes aplicativos o del acceso a Internet. A partir de la identificación, el reconocimiento y análisis de los aspectos destacados en las prácticas, se proponía avanzar en la construcción de experiencias ejemplares de diversas materias que fueran un aporte para la enseñanza de las diferentes áreas. Se esperaba que estas creaciones ejemplares facilitaran la constitución de una trama de sentido que contribuyera a la consolidación de prácticas genuinas y potentes a partir de la “nueva ecología tecnológica”<sup>2</sup> que crea la implementación del Programa Nacional.

El encuadre metodológico propuso un abordaje interpretativo de las buenas prácticas del modelo 1 a 1 y dio lugar a la construcción de treinta y dos relatos didácticos a partir de las voces de los docentes (Latorre y otras, 2012). El análisis de estos relatos permitió la construcción de dimensiones analíticas generales y particulares por campos y propias del modelo 1 a 1. Las visiones de los directores de las escuelas estudiadas dieron lugar al desarrollo de aportes para el estudio de las cuestiones institucionales que enmarcan y sostienen dichas prácticas.

En tanto matriz investigativa, el Proyecto abreva en las fuentes de la didáctica crítica interpretativa y busca proponer una construcción de carácter colectivo. Para hacerlo tomó en consideración conceptos claves de sentido teórico, metodológico y epistemológico entre los que se encuentran:

- » El reconocimiento de las buenas prácticas de la enseñanza como punto de partida para la construcción de una agenda de nuevo tipo, en este caso para la implementación del modelo 1 a 1 en la escuela secundaria.
- » La narrativa, con su potencia transformadora y moral, como modo de construcción del conocimiento didáctico desde la perspectiva de los propios actores de las prácticas educativas.
- » La externalización, en la relevancia que reviste el hacer público el proceso de significación de los hechos cotidianos para su análisis a partir de criterios que se someten al escrutinio de otros.
- » La inteligencia colectiva, en tanto búsqueda política que transparenta procesos llevados a cabo por el conjunto de actores articulados en torno de finalidades que promueven una educación rica y plena de oportunidades.

El estudio se realizó entre los meses de agosto y diciembre del año 2011. En ese tiempo se relevaron 20 escuelas en las cuales se entrevistaron 21 directivos y 38 docentes. Las escuelas fueron seleccionadas por el Programa Conectar Igualdad. Dentro del Programa, el equipo de investigación contaba con dos referentes quienes realizaban los contactos iniciales con los directivos y articulaban los aspectos prácticos para la realización de las visitas (permisos, solicitud de viáticos y viajes, autorización para la consulta de la Base de Datos general del Programa).

2. Siguiendo la concepción de tecnología que desde la construcción conceptual de la investigación acompaña todo el proceso interpretativo de la misma (Cole y Engestrom, 2001 y Vygostsky, 1972), pensar en una “nueva ecología tecnológica” implica reconocer la emergente aparición de relaciones sociales, simbólicas y materiales complejas, a través de nuevos escenarios de interacción y construcción de sentido (Jenkins, 2006) mediados por los desarrollos tecnológicos de las últimas décadas. Pensamos en términos de ecología para resaltar el carácter dinámico y complejo de este fenómeno social, cultural y político.

3. En investigación existen tres razones por las cuales se utilizan metáforas a la hora de presentar los resultados. En primer lugar, las metáforas son vívidas, de manera que presentan información de una forma particularmente concreta y ayudan a clarificar el significado de situaciones complejas. En segundo lugar, expresan lo inexpresable, es decir, contienen ideas que no pueden ser dichas en forma literal. Y por último, son informacionalmente compactas y aumentan la eficiencia comunicacional del concepto presentado (Sarlé, 2009). Cuando estudiamos situaciones de clase o escuelas, las metáforas resultan útiles dado que ayudan “a comprender el clima, la diversidad de circunstancias o las formas de interacción que típicamente se encuentran en las aulas y que afectan la instrucción” (Gibaja, 1993, pág. 25).

El análisis de los resultados se realizó en tres niveles. En algunos casos se construyeron metáforas<sup>3</sup> y en otros se utilizaron categorías más cercanas a la empiria. Se buscaba que los resultados fueran potentes para iluminar futuras prácticas.

Con respecto a los niveles de análisis, el primer nivel, de abordaje conceptual, dio cuenta de nuevos ámbitos en los que se configuran las prácticas de la enseñanza a partir del acceso masivo a la tecnología. Estos ámbitos tienen componentes epistemológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos. Desde una perspectiva de la relación de las tecnologías y sus huellas en el conocimiento se resalta una doble visión de la mediación tecnológica en el salón de clases. Mediación que recupera la actividad individual y social, transforma al medio y nos transforma a partir de herramientas culturales que permiten el desarrollo de funciones superiores en los docentes y estudiantes (Vygotsky, 1972). Las tecnologías como artefactos culturales se asumen como materiales simbólicos que regulan la interacción con el ambiente y con uno mismo (Cole, M. y Engestrom, Y., 2001). Cuando analizamos la introducción masiva de netbooks en el sistema educativo desde esta perspectiva recuperamos su función cultural y relacional, en lugar de reducir las a meros instrumentos técnico-funcionales.

El segundo nivel, la dimensión institucional se propuso mirar la escuela y el impacto del Programa en términos de los cambios que podían observarse en torno a la cultura escolar. La inclusión digital que genera la presencia masiva de netbooks crea transformaciones sustantivas a nivel escolar especialmente en lo que refiere a un cambio de sentido en torno a la profesionalización del trabajo docente, la construcción de espacios colegiados de reflexión sobre la práctica educativa, el tipo de vínculos significativos entre la escuela y la comunidad, la particularidad que asume el liderazgo y la visión del director para promover comunidades de aprendizaje. En esta nueva construcción de sentidos, se identificaron tres grandes modos en que, desde la mirada del director, la institución va configurándose en este cambio: (a) Las condiciones de sentido: redescubrir la escuela; (b) Las condiciones de innovación: el protagonismo de los docentes y, (c) Las condiciones de crecimiento institucional: el liderazgo del director.

El tercer nivel corresponde al abordaje didáctico. Las escenas de cambio y de condiciones de posibilidad analizadas en el nivel institucional, conformaron el contexto en el que se situaron las estrategias que los docentes llevaban a cabo a partir de la introducción de las netbooks. Estas estrategias pretendían de alguna manera dar cuenta de la ejemplaridad de ciertas prácticas, de su potencial iluminador para revitalizar los procesos de enseñanza y constituirse en experiencias que inspiraran nuevas experiencias. La trama didáctica entrecruzó (a) las preocupaciones desde una mirada general sobre la enseñanza y sus implicancias disciplinares y, (b) las prácticas que heredan maneras de pensar las tecnologías en la enseñanza y la recrean a partir de su inclusión.

En este sentido, la trama didáctica dio cuenta de: (a) la mirada disciplinar, es decir qué ocurría con la construcción del conocimiento en cada área disciplinar frente a la presencia de las netbooks en la escena escolar; (b) las estrategias didácticas, que se reconstruyeron de las prácticas docentes y conceptualizaron para dar un marco nuevo para la acción; (c) las maneras en que estas estrategias inscriben modos novedosos de diseñar la actividad para el alumno y revitalizar los procesos cognitivos que se potencian y, (d) las recurrencias para pensar las prácticas más allá de las especificidades y particularidades de cada campo disciplinar y que cobran fuerza para la proyección de nuevas experiencias educativas con las netbooks.

La construcción conceptual en este nivel - como aporte original que puede configurar las bases para una incipiente didáctica del modelo 1 a 1 - permitió reconocer **estrategias** y **perspectivas** que configuran modos originales de tratar el conocimiento en la escuela. Las estrategias se describieron como espiraladas o difusivas. Por su parte, las perspectivas se identificaron como polifónicas o expresivas.

- » Las estrategias espiraladas, como concreción del ideal bruneriano (Bruner, 1988), reconocen recorridos que vuelven sobre sí de manera diferente y permiten revisar y reconstruir representaciones y conceptos. Estas estrategias se caracterizan por su recursividad y buscan profundidad en el tratamiento de los contenidos. El modelo 1 a 1, en tanto habilita el desarrollo de registros personales y compartidos y de tramas hipertextuales, favorece el desarrollo de estas estrategias.
- » Las estrategias difusivas abren múltiples posibilidades en el tratamiento de contenidos. Apoyadas en el acceso a Internet ganan en relevancia a partir del establecimiento de relaciones, temas y problemas de la sociedad y la cultura.
- » Las perspectivas polifónicas despliegan lo coral e incorporan voces diversas al trabajo pedagógico: de expertos, de divulgadores, de artesanos, de sujetos de otras culturas. El modelo 1 a 1 habilita la entrada en el aula de muchos “otros” que, con sus voces, permiten configurar abordajes complejos.
- » Las perspectivas expresivas son sostenidas por el modelo cuando permiten desplegar múltiples modos de representación que dan lugar a nuevas estéticas comunicacionales.

A continuación, trataremos de describir los aspectos metodológicos y el proceso que el grupo siguió a lo largo del proyecto de investigación.

### La historia natural como “artesanía intelectual”

Como práctica investigativa, el Proyecto se organizó en tres momentos<sup>4</sup>. El primero centrado en la construcción de la evidencia empírica a partir de procedimientos de análisis colaborativo de los datos y construcción narrativa de las prácticas. El segundo supuso el análisis interpretativo del material empírico para la construcción de dimensiones didácticas e institucionales. El tercero buscó consolidar estas dimensiones a través de la discusión pública de los relatos. Presentaremos las etapas metodológicas del Proyecto tratando de traslucir el modo en que se construyeron los datos y las categorías conceptuales. La densidad de este punto responde a dos razones.

En primer lugar, los procedimientos metodológicos para la obtención y el análisis de la información empírica resultan novedosos para la investigación didáctica al combinar instancias presenciales y virtuales. En estas instancias participaron tanto el grupo de investigación como los directivos y docentes de las escuelas que formaban parte del relevamiento inicial, quienes participaban de las idas y vueltas que llevó la construcción de los relatos –materia prima para el análisis. Esta diversificación de roles y funciones buscó facilitar los procesos de discusión con altos grados de focalización sobre los datos y a la vez, sostener una vigilancia epistemológica constante de las categorías que se iban perfilando.

Conjugar la participación y colaboración de estos sujetos en una construcción colectiva demandó la implementación de estrategias variadas para el intercambio y la socialización de los datos y los resultados. Dadas las características del proyecto, la inclusión de diferentes medios tecnológicos (email, redes sociales, encuentros virtuales) durante la construcción de la evidencia empírica permitió identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas alternando modos de comunicación sincrónica y asincrónica (Litwin, 2005, 2008). Los medios asincrónicos (email, Facebook) ofrecieron la posibilidad de tiempos flexibles y elásticos para la discusión de los materiales y producciones que se iban sumando. El diálogo espontáneo –casi flash- que suponían las redes sociales ponían en evidencia el pensamiento de los participantes, sus emociones y sentimientos, las dudas y certezas que provocaba la inmersión en terreno y otorgaba una nota de color que obligaba a volver desde diferentes lugares a los planteos iniciales. A lo largo

4. El desarrollo de cada una de estas etapas no fue lineal, sino que bajo la metáfora de una *trama*, asumió el formato de la construcción de un tejido. Desde esta metáfora, el Proyecto se tejió cruzando dos grupos de hilos denominados *urdimbre* y *trama* respectivamente. Urdimbre y Trama se entrecruzaron a fin de consolidar un producto en común. En nuestro caso, la “urdimbre” se ofreció como soporte básico desde la cual los diferentes participantes, a modo de hilos de la trama, entretejió sus voces. De este modo, investigadores formados y en formación, docentes y directores de escuelas medias, personas interesadas por la inclusión genuina de las TIC en el aula, tecnólogos y políticos dialogaron y reflexionaron sobre las posibilidades y problemas didácticos que conlleva el modelo 1 a 1.

del proceso, la superposición de imágenes, relatos, experiencias revelaban la necesidad de entrar en diálogo por medios sincrónicos (encuentros presenciales, conferencias online) que permitieran comprender desde otro lugar, lo que la palabra escrita o la imagen visual no alcanzaba a develar. En este sentido, la palabra escrita y la palabra oral se fueron entretrejiendo en el análisis.

En segundo lugar, como equipo de investigadores, nos interesaba explicitar la experiencia vivida a lo largo del proceso, describir la “artesanía intelectual” que guió y puso a prueba nuestro pensamiento como investigadores y trabajadores intelectuales (Wright Mills, 1961). Como estudio interpretativo, la descripción exhaustiva del proceso y los modos en que se tomaron las decisiones colectivas resulta entonces, un instrumento de validación de la argumentación construida. De este modo, se “saca a la luz” las decisiones tomadas y el recorrido que permite relacionar unas categorías con otras y construir el denso tejido de vinculaciones que constituye la argumentación conceptual (Sarlé, 2003). Esta suerte de “biografía de investigación” (Galindo, 2009) es una narración de las cosas que se van aprendiendo consciente e inconscientemente a lo largo del proceso investigativo.

En nuestro caso, los datos para identificar este proceso provienen del *corpus de notas de campo* del equipo investigador, sistematizado a partir de los diversos modos de comunicación establecidos a lo largo de todo el proyecto. Esta descripción se constituye en una “fuente adicional de pruebas” a la hora de demostrar la perspectiva interpretativa y la densidad expresiva de los conceptos.

A continuación presentaremos tres momentos de construcción del proceso investigativo.

### **1º momento. La conformación del Equipo**

Esta primera etapa corresponde a la definición del diseño metodológico, el establecimiento de los primeros acuerdos al interior del grupo de investigación y con los participantes del proyecto (organismos oficiales, escuelas, directores, profesores...) y el trabajo de campo.

La conformación del Equipo tuvo una duración de dos meses (agosto y septiembre, 2011) e incluyó dos tipos de acciones:

- a) La constitución del equipo y el trabajo de Campo en las escuelas.
- b) La construcción de una red con los participantes a fin de producir relatos validados.

#### ***a) La constitución del equipo y el trabajo de campo en las escuelas***

Tal como señalamos, del Equipo participaron dos investigadores sénior, tres investigadores en formación, un asesor metodológico y un coordinador general. Durante las primeras semanas, los encuentros fueron presenciales y a través de video conferencia en la sede de Conectar Igualdad<sup>5</sup>. Paralelamente se abrió un grupo en la red social virtual Facebook<sup>6</sup>. A partir del inicio del trabajo de campo, los encuentros se sostuvieron en forma asincrónica.

Por ser una investigación interpretativa de las buenas prácticas del modelo 1 a 1 resultaba prioritaria la selección de las escuelas participantes. Se definió como criterio de selección de las mismas, aquellas que habían sido incorporadas al Programa en sus primeras fases y que tenían condiciones de conectividad adecuadas. Se establecieron vínculos y acuerdos con los referentes locales y se accedió a la información de la escuela (formularios de relevamiento inicial). Al mismo tiempo se elaboraron los primeros

5. La investigación se desarrolló en el marco del área de Evaluación del Programa Conectar Igualdad, sección en la que se constituía el Proyecto

6. La apertura de un grupo en una red social buscaba explorar un modo de comunicación e intercambio dinámico entre el grupo de investigación y al mismo tiempo, analizar la pertinencia de su inclusión en el tercer momento del Proyecto.

instrumentos de registro (entrevista al director y a los profesores). En cada escuela, a partir de la entrevista al director, se observaron prácticas de docentes destacados y se entrevistó a dichos docentes.

Los datos obtenidos en la observación y la entrevista con el docente constituyeron la matriz sobre la cual se construyeron los “relatos” para el análisis didáctico (2º etapa). Estos relatos –escritos por un miembro del equipo Trama – eran validados por el docente quien podía modificar, completar, aclarar lo dicho. El envío y la devolución del relato se realizaban vía email. Los datos obtenidos en las entrevistas con los directores fueron los insumos para el análisis institucional.

El trabajo del equipo de investigación siguió la siguiente secuencia:

***i. Organización y visita a escuela:***

- » Primeros contactos con la escuela desde el Programa Central.
- » Visita a la escuela por no menos de dos miembros del equipo.
- » Aplicación de Instrumentos (entrevista a director, docente y observación).
- » Establecimiento de acuerdos para la elaboración del relato y su validación.

***ii. Sistematización de la entrevista al Director:***

- » Agradecimiento al director vía mail enviado por uno de los investigadores que hizo la entrevista.
- » Entrega de copia de audio de entrevista para su archivo y desgrabación.
- » Validación de la desgrabación por quien realizó la entrevista. A partir de este momento quedaba habilitada para análisis.

***iii. Sistematización y construcción de los relatos:***

- » Agradecimiento al docente vía mail enviado por uno de los investigadores que hizo la entrevista.
- » Entrega de copia de audio de entrevista y/o clase para organizar el archivo.
- » Construcción del relato (tiempo estimado una semana).
- » Envío al docente vía mail para su validación/ampliación.
- » Re-entrevista al docente de ser necesario, ya sea por su pedido o por criterio del investigador.
- » Entrega de la versión final del relato para su archivo. A partir de esta entrega, el relato quedaba habilitado para su publicación y análisis.

El caudal de información comenzó a crecer en dos puntas. Por un lado, los datos relevados en cada escuela de cara a los instrumentos elaborados. Por otro, los comentarios que el equipo iba construyendo a través de la participación en la red social Facebook (FB). La participación en las redes sociales y los comentarios que allí se vertieron junto con los emails de este período constituyeron las notas de campo de esta etapa.

Estos datos fueron sistematizados y analizados por el Equipo a fin de sostener una meta-lectura de los procesos propios de la investigación. Tal como señalaba un miembro del equipo luego de una de las visitas y ante el “aluvión” de impresiones: “*Investigar es una construcción compleja y puede quedar todo enredado... con nosotras adentro sino nos damos un tiempo y un espacio...*” (MM. 17/8/2011). En la discusión pública por FB se articulaban:

- » Comentarios relativos al impacto emocional vivido por los investigadores en las visitas a las escuelas.
- » Discusión sobre los instrumentos (entrevistas, observaciones, imágenes).
- » Comentarios sobre literatura técnica que suscitaban los datos.

- » Comentarios teóricos de los diferentes miembros vinculando los datos con experiencias, producciones propias o lecturas previas.
- » Discusiones sobre temas de privacidad y ética de los sujetos que participan.
- » Comentarios sobre las primeras categorías de análisis.

A partir de las impresiones en las escuelas, apareció una primera marca en la construcción del Proyecto. En el diálogo con directivos y docentes se ponía en evidencia nuevas materias, nuevos desafíos, nuevos contenidos... una nueva mirada sobre la necesidad de atender la tecnología como expresión cultural de los jóvenes. La incorporación masiva de las netbooks, más allá de las dificultades técnicas propias de la administración y puesta en marcha, redescubrían el espacio de los adolescentes. Se visualizaba en algunos relatos una oportunidad para innovar y una potente posibilidad para que los jóvenes “tuvieran la palabra” a través de producciones en formatos que les eran familiares.

### ***b) La construcción de una red con los participantes a fin de producir relatos validados***

La visita a la escuela finalizaba con la solicitud del email de directivos y docentes a fin de iniciar el intercambio para la construcción del relato y su inclusión en la faz pública.

En el marco del proyecto, llamamos **relato** a una narración, una “descripción” en primera persona sobre una clase en particular. Como testimonio del hacer cotidiano sitúa al docente como protagonistas de un recorrido y de una situación particular y posibilita contar lo que sucede en un determinado momento de ese trayecto. De esta manera, permite describir e incorporar la propia mirada, la propia valoración y los sentimientos que generan las personas, hechos y sucesos que se están narrando. De alguna manera es una forma de iluminar la propia experiencia docente.

Elegimos confeccionar relatos a partir de las entrevistas y observaciones dado que son una manera de transmitir y compartir experiencias pedagógicas. Por su estilo coloquial, son un instrumento para el encuentro, el crecimiento y el trabajo compartido. Por otra parte, dado que los relatos estaban pensados para “publicarse”, darse a conocer, ser compartidos en el diálogo con otros, el formato facilitaba la reformulación, la ampliación, la transformación; permitía pensar y recrear las prácticas profesionales. En este sentido, se esperaba que otros lectores pudieran apropiarse de lo relatado de un modo personal, incorporar también su propia mirada y crear una nueva experiencia.

La sistematización de los registros, los procesos de intercambio con los docentes entrevistados, la construcción de los relatos demandó entre dos y tres semanas por escuela participante. Tal como señalamos, este afinamiento del dato era realizado por el equipo responsable de la visita y socializado al resto de los miembros una vez completado el proceso. En los relatos construidos la voz de los docentes porta marcas biográficas enlazadas con sus posiciones políticas y epistemológicas, como podemos analizar en este ejemplo:

Mi relación con la tecnología es autodidacta. En la década de 1990 trabajaba como docente y periodista, escribía en la Lettera 32 que me había regalado mi padre en primer año, y como periodista me di cuenta que necesitaba una computadora. Y entonces empecé a pedir prestada la computadora en un colegio donde trabajaba para poder aprender. Después, entre dos amigas le pagábamos a una profesora de computación para que nos enseñara en el colegio. Eso fue hasta que me pude comprar mi primera computadora con un dinero que me dejó mi nona que cosía muy bien y que cuando murió, así como ella se había venido de Italia con la Singer, me dio un dinero con el que me compré mi primer televisor y equipo de audio propios, y mi primer PC en el año 1992, y de ahí, ya no paré. Era importante equiparme porque me dedicaba a dar clases pero también al cine, al periodismo, trabajaba,

estudiaba y para colmo vivía sola y tenía que optimizar el tiempo. Para mí no poder leer el diario durante dos días es un horror. Hoy ya no lo compro, lo leo digital. Lo que trato de hacer con la tecnología es superar dificultades de formación, porque vengo de una experiencia y de una historia libresca. Trabajé en periodismo, escribí una novela, leí mucha literatura. Vengo de las letras, del mundo de la escritura. Por un lado está la cultura libresca y por otro la experiencia de trabajo en la enseñanza, y siempre vi un desfase enorme entre mi cultura libresca y el aula. Era muy poco lo que podía utilizar de esa cultura libresca para poder trabajar en clase. En este sentido Conectar Igualdad es un incentivo, porque la incursión de la tecnología en el ámbito escolar es fundamental. Para que la escuela deje de ser solamente ese organismo que pasa la tradición de generación en generación. Si entro al aula no es para hablar de Sarmiento. Como sé sobre Sarmiento puedo insertar algunas imágenes, puedo traer algún texto, puedo dialectizar alguna opinión de Sarmiento. Eso es enseñar. Entonces, no es enseñar la tradición, es enseñar la tradición desde lo que tiene o no sentido ahora, para los que estamos ahora acá como Sarmiento estuvo allá lejos y hace tiempo, nuestro ahora, el de los alumnos, el de los padres. La pregunta es para qué necesitamos la escuela hoy. Tengo esta postura y la verdad es que mis ideas funcionan en mi trabajo con los alumnos. Y con esto no quisiera que me malinterpreten y piensen que a los alumnos les doy sólo letras de canciones. Mis alumnos recuerdan Beckett, y cuando piensan en el surrealismo o en el expresionismo, lo pueden visualizar en *The Wall* o en la última de Batman.

Este segmento del relato fue reconstruido a partir de los dichos del profesora en la entrevista, revisado por ella lo que supuso modificaciones y expansiones. Esa versión configura la versión final publicada. Esta instancia de validación abreva en las búsquedas metodológicas de la didáctica crítica interpretativa tal como plantea Litwin (1997) cuando afirma:

“...sólo cuando éstas [las configuraciones didácticas] fueron reconocidas y aceptadas por los docentes pasaron a integrar el cuerpo de nuestros resultados” (Litwin, 1997, pág. 73).

La relación investigación-docente se interpela en su carácter a partir de la construcción en colaboración de un objeto de conocimiento donde prima el criterio del docente a la hora de consolidar la versión final. Una expresión particular de esta situación, que exige seguir problematizando el abordaje, lo configura la posición de un docente que acepta la versión del investigador sin realizar intervenciones:

...estoy muy feliz de leer lo que me mandaste. Por mí no lo modifiques ya que las cosas se dieron así. Te agradezco en nombre de la escuela y de todos mis colegas que difundas nuestro trabajo en conjunto.

Desde el Proyecto, el **relato** también era un primer instrumento interpretativo de “buenas prácticas” dado que no surgía de lo elaborado por un solo docente sino por el equipo en su conjunto. Es decir, en este primer momento se conjugaba tanto la mirada de los docentes como la mirada de los investigadores responsables del ensamblado. El equipo era responsable de la textura del relato final construido y el docente de “validar” la transcripción y re-interpretación de su voz. El intercambio entre el equipo y el docente, daba consistencia al escrito de modo tal que realmente pusiera de manifiesto la experiencia compartida.

Una segunda línea para problematizar los desafíos y las oportunidades que generan los abordajes metodológicos de investigación mediados por la tecnología es aquella vinculada con la noción de *autoría*. En nuestro caso, avanzamos en la construcción colaborativa de relatos, recuperando la voz de los docente y haciendo primar la validación

de los protagonistas como criterio para su difusión y análisis. Podemos preguntarnos quiénes son los autores de estos relatos y qué significación adquiere la noción de autoría en este proceso de construcción de conocimiento pedagógico. En el contexto de nuestra investigación, ¿es posible pensar a los docentes como co-autores del relato pedagógico de sus prácticas? Ciertamente los relatos publicados llevan el nombre del docente y la referencia a la institución a la que pertenece. No son relatos anónimos, sino todo lo contrario, con relatos que pretenden recuperar la voz de docentes que construyen prácticas y las reconstruyen en diálogo con otros. Pero, ¿alcanza esto para pensarlos como autores y que valor tendría hacerlo?

Una de las marcas más notables de la intersección de tecnología y cultura ha sido la transformación en la noción de “autor” (Deibert, 1997; Burbules y Callister, 2001): ¿quién es el autor de un texto producido colectivamente y publicado en Wikipedia? ¿Cómo se reconoce la autoría de producciones que devienen del proceso de intercambio en un blog o en documentos compartidos en la nube? ¿Cuáles son las marcas que permiten pensar en la noción de autores colectivos y cuál su valor para la construcción de conocimiento en diferentes campos del saber?

Si la noción de autor remite a la idea de “autoridad”, cabe preguntarnos por la oportunidad que abren estas nuevas formas de abordaje metodológico para pensar en una *autoridad distribuida*, en donde los investigadores no se deslindan de la responsabilidad que les compete, pero comparten la “voz autorizada” con diferentes actores pedagógicos en el proceso de significación de sus prácticas y de construcción de conocimiento didáctico.

## 2ª momento: los procesos de análisis como construcción colectiva

La segunda etapa estuvo centrada en el análisis interpretativo del material empírico para la construcción de dimensiones didácticas e institucionales. Para ello, el equipo se reorganizó en tres grupos. El primero (a) responsable de construir el análisis institucional; el segundo (b) asumió el análisis didáctico y tecnológico; y el tercero (c) se ocupó de sistematizar los relatos y las fuentes para nutrir los análisis y enriquecer la mirada.

Siguiendo los procedimientos de la lógica intensiva o de generación conceptual, se comenzó con “*un proceso de compaginar datos, de hacer obvio lo invisible, de reconocer lo importante a partir de lo insignificante, de vincular hechos al parecer no relacionados lógicamente, de encajar unas teorías con otras y de atribuirles consecuencias a los antecedentes... un proceso de conjetura, de corrección y modificación, de sugerencia y defensa; un proceso creativo de organizar los datos de manera que el esquema analítico parezca obvio...*” (Morse, J. y Bottorff, J., 2003, pág. 32).

Cada grupo elaboró una primera categorización del material y lo sometió a la discusión al resto del grupo. Las primeras categorías analíticas tomaron el “lenguaje” de los actores a modos de “códigos vivos” (Strauss, A. y Corbin, J., 1990).

En este proceso, el análisis de la trama didáctica requería que los relatos validados fueran analizados conjuntamente con el resto de la información (entrevistas, observaciones, fotos y videos). Para ello, se propuso el siguiente procedimiento para facilitar la conceptualización:

- » Lectura del relato validado e incluir impresiones personales que dieran cuenta de la visión del entrevistador. A partir de esta lectura, identificar un “título de fantasía” para cada relato.

- » Relectura del relato a partir de las impresiones. Colocar un segundo título que remitiéra a alguna categoría teórica o aspecto teórico (cognitivo, didáctico, tecnológico) que se presentara como de mayor relevancia.
- » Identificar 3 y 5 palabras claves simples, conceptos o ideas a los que el relato aludiera.
- » Extraer frases o párrafos representativos. Escribir de media carilla a una carilla, un análisis descriptivo de lo que sucedía allí, recuperando las ideas centrales señaladas.

A partir de la integración de miradas, los conceptos generados con los primeros datos fueron contrastados con los datos siguientes y corregidos sobre la base de la nueva evidencia. El proceso empleado durante toda la segunda etapa podría sistematizarse en los siguientes ítems:

- » Elaboración del primer nivel de análisis de la trama institucional y didáctica.
- » Puesta en común a fin de ampliar la categorización con relatos, testimonios, registros y análisis.
- » Intercambio de materiales vía email; re-elaboración del análisis.
- » Ampliación del terreno, incluyendo la construcción y validación de relatos.

Como surge de lo expuesto, el método de análisis suponía encarar un proceso continuo de crecimiento en el que se entrelazaban diferente tipo de operaciones (obtención de datos, codificación, análisis e interpretación de la información).

En esta etapa, los comentarios e impresiones volcadas en el espacio virtual fueron decayendo para dar lugar a la producción del escrito interpretativo de lo realizado en los dos primeros meses de trabajo. En las reuniones en las que se ponían en común los diferentes avances, comenzaron a cobrar fuerza ciertas impresiones que volvían a tomar fuerza como hitos del proceso. Entre ellas señalamos:

- » La ampliación de oportunidades en términos de equidad que generó la inclusión de las netbooks
- » El modo en que los estudiantes usaban las netbooks y la vinculación que esto tenía con sus intereses personales, en primer lugar y con lo que los profesores decían, en segundo lugar.
- » La novedad que provocaba en el vínculo docente-alumno el reconocimiento del profesor sobre aquello que no sabe y necesita aprender. En este sentido, los docentes comenzaban también a visualizar la idea de que sus alumnos aprendían nuevos usos “educativos” de las netbooks (para estudiar, investigar, etc.) solo a partir de sus intervenciones y propuestas.
- » El lugar del directivo motorizando e involucrado en el proceso.
- » Algunas transformaciones en los tiempos, espacios y roles (recreos, patios, preceptores, etc.) que daban cuenta de incipientes cambios en la vida escolar.
- » Las iniciativas que abrían las netbooks a la comunidad a partir de llegar a los hogares y ser utilizadas por padres y hermanos.

El producto final de esta etapa dio origen al primer informe de avance realizado por el grupo que se entregó el 31 de octubre.

### **3ª Momento: la divulgación de los relatos**

La tercera etapa – que ocupó los meses de noviembre y diciembre – buscó consolidar las primeras categorías conceptuales a través de la discusión de los relatos y sus análisis. Al interior del equipo se enriquecieron los relatos y sus análisis que – a modo de capas – comenzaron a diferenciar actividades y estrategias potentes para cada una de las disciplinas puestas en juego.

Este nuevo momento de elaboración no sólo permitió ampliar los contenidos sino también dotarlos de una nueva textura a partir de la inclusión de imágenes (fotos, películas, obras de arte, frases potentes) que actuaban a modo de metáforas o analogías y facilitaban la comprensión de los conceptos desarrollados.

En segundo lugar, se delimitó un espacio de difusión de los relatos y los análisis didácticos en el marco del Escritorio 1 a 1 de Conectar Igualdad. Esta “puesta en marcha” de una faz pública, con la posibilidad de comunicación, intercambio y apertura a otros participantes (usuarios del Escritorio, docentes, público en general) permitía validar los análisis a la vez de nutrirlos de otras miradas favoreciendo el intercambio y enriqueciendo el propio proceso investigativo.

### **El proceso de investigar y la escritura colectiva**

En este último punto, nos interesa relatar el modo en que el proceso de investigación permitió descubrir formatos novedosos de escritura colaborativa mediados por tecnologías de comunicación. Para Doueïhi (2010) la producción colaborativa mediada por las TIC se diferencia de otros modos de escritura, porque permite combinar conocimientos diversos, generar producciones altamente creativas y dar respuestas más originales. Esto se apoya, entre otros, en los conceptos de inteligencia colectiva y cultura participativa (Jenkins, 2006) que tienen como base material, la posibilidad de convergencia mediática, que son la arquitectura de las tecnologías utilizadas.

Para crear la experiencia de la escritura colectiva, el tiempo y el espacio, trabajaron juntos y constituyeron en sí mismo una narrativa, un modo de hacer, pensar y sentir que no solo abordaba lo intelectual propio de la construcción de conocimiento, sino también lo sensorial y emocional (interpelando imágenes, sonidos, sentidos, etc.). Todos estos abordajes configuran y caracterizan la investigación como práctica social. En nuestro caso, la escritura fue colectiva y, en cierta forma, la comprensión y la construcción de sentido también lo fue.

En este marco, desde el comienzo de la investigación y de manera deliberada, se puso en práctica la producción de diversos intercambios y reflexiones en entornos virtuales. Entendemos que hoy existen diferentes entornos que van desde propuestas más estructuradas como los campus virtuales hasta otras sumamente flexibles como los entornos personales de aprendizaje (PLE). En el caso de nuestra investigación, elegimos como entorno central para la ideación colaborativa y el análisis interpretativo el intercambio en las redes sociales, especialmente en Facebook, reconociendo que favorece intercambios que cabalgan entre la guionización estructurada (“qué estás pensando”) y la expresión espontánea de ideas que pueden plasmarse en notas compartidas. La escritura en este tipo de entornos supone desafíos aún no indagados en esta investigación en tanto esta apuesta tuvo en un principio como objetivo sistematizar el caudal de información generada, construir categorías y miradas para el análisis y crear colaborativamente versiones publicables y productos escritos de diversa índole. La dinámica derivó en la preparación para el complejo ejercicio de la escritura colectiva cuya metodología particular de producción y análisis se originaban de manera sincrónica y asincrónica.

Tal como señalamos, como medios de comunicación y creación se utilizaron principalmente un grupo cerrado en la red social Facebook, celulares smartphone, y correo electrónico. La elección de Facebook como espacio para la creación y centralización de registros diversos, (imágenes, enlaces de interés, textos, videos, entre otros) facilitó operaciones como la integración de ideas a través de los comentarios, así como también ayudó a fortalecer la identidad del grupo de investigación, a través de aunar

criterios, miradas y estrategias. Por su parte los celulares permitieron capturar y registrar momentos y escenarios escolares, y ser compartidos y comentados inmediatamente por el resto del equipo, ejemplificando la noción de convergencia tecnológica. De este modo, las tecnologías acercaron nuevos rasgos de producción de los saberes, como lo “*son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad*” (Martín Barbero, J., 2006, pág.33). En las redes sociales, las ideas, palabras y opiniones de cada una de las participantes estaban “a disposición”. Esto permitió además de visibilizar los procesos de construcción, volver continuamente sobre ellos a fin de generar nuevas y más profundas comprensiones para el análisis.

Por otra parte, las tecnologías hicieron difusas las jerarquías tradicionales en la composición del equipo y pusieron a su disposición recursos propios tales como la creación de mensajes, la escritura en los márgenes, la utilización de fotografías, sonidos y palabras, que dialogaban con el texto principal. Se sumaba lo textual, lo paratextual y lo metatextual con el objetivo de reconstruir el dato y enriquecer los registros del campo.

La microescrituras generadas en estos espacios y la dinámica de una escritura espiralada y multimedial (que se enriquece constantemente con cada aporte y es amplificada con lenguajes audiovisuales) fueron un recurso valioso a la hora de la construcción de categorías e invitaron a desarrollar un interesante estilo metafórico como característica principal.

A medida que se desarrolló la fase de análisis e interpretación de los registros, las tecnologías permitieron transparentar los procesos de construcción y enriquecieron los debates.

En este sentido, la escritura como proceso de externalización de categorías, debates, metáforas, permitió visibilizar lo implícito y hacerlo público, negociable y solidario, al mismo tiempo que la participación colectiva en este proceso facilitó la puesta en escena de un “*pensamiento conjuntamente negociado*” (Bruner, J., 1994, pág.43). Cada palabra representó un tejido de lo nuevo y lo viejo, como menciona Bajtin (...) *en el que cada uso novedoso se entreteje con usos anteriores (...) y esto es posible porque (...) la palabra se configura en una interacción dialógica (...)*” (Bajtin, M., 1981, págs. 279-80). A partir de la experiencia realizada podríamos agregar que este dialogo, este tejido se facilita en entornos tecnológicos.

Para cerrar, nos interesaría señalar un último rasgo de este proceso de escritura colectiva y que puede resultar útil para la formación de investigadores.

Dado que el equipo estuvo conformado por investigadores con diferente trayectoria y formación, un rasgo esencial lo constituyó la formación a los integrantes con menor experiencia. De alguna manera los más expertos “*prestaban los ojos*” (Maggio, 2012, pág. 41), las palabras y en esta interacción enseñaron, dieron pistas, orientaron y andamiaron un proceso que fue interesante en tanto también “el préstamo de la mirada” fue colaborativo. Al decir de Burbules este tipo de interacciones no se definía por el hecho de “*dar*” a los sujetos ciertas cosas, “*formarlos*” de determinada manera, o “*llevarlos*” a determinadas conclusiones, sino más bien “*por crear oportunidades y ocasiones en las que ellos, dadas sus preguntas, sus necesidades y sus propósitos, poco a poco (construían) una comprensión más madura de sí mismos, del mundo y de los demás: una comprensión que, por definición, debe ser propia de ellos.*” (Burbules, N.C., 1993, págs. 32-4)

## Una vuelta más...

Para muchos investigadores, a “investigar se aprende investigando”. Por esto, nos interesa a modo de cierre, incluir como parte del proceso que intentamos presentar, las fuentes que nutren nuestro interés por traslucir las decisiones que tomamos en el curso de este trabajo.

Este proyecto se enmarca en las búsquedas llevadas adelante por el programa “Una nueva agenda para la Didáctica” creado y dirigido por Edith Litwin en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Esa búsqueda llevó, en la década de 1990, al desarrollo de un abordaje metodológico para la investigación didáctica de raigambre crítico-interpretativa y dio lugar a la construcción de configuraciones (Litwin, 1997). Las mismas tomaban en cuenta los aspectos recurrentes de buenas prácticas de la enseñanza y, en un nuevo plano de análisis reconocía dimensiones teóricas que eran validadas con el docente. Hacia la década de 2000 esta metodología se reconstruyó para enfocarse en el estudio de prácticas de la enseñanza que empezaban a estar atravesadas por tecnologías de la información y la comunicación. En este caso no se trataba de buenas prácticas sino de propuestas incipientes, llevadas a cabo por pocos docentes que reconocían estos desarrollos como propuestas de vanguardia, especialmente en el nivel superior. Al mismo tiempo se agguionó la idea de configuración a la de variaciones en la narración didáctica e incorporando elementos vinculados a lo memorable, como aquello que perdura como huella en el tiempo.

En la actualidad – a partir de las políticas nacionales de entrega de dispositivos en el nivel secundario a una escala masiva – se renueva la exigencia de recrear el abordaje metodológico a los escenarios de alta disposición tecnológica. Los dispositivos ofrecen posibilidades no solamente para la enseñanza sino que permiten construir y participar de entornos de desarrollo profesional. En este caso la búsqueda del Equipo de Investigación se orienta a captar las posibilidades que ofrece el acceso masivo de los docentes para la investigación acerca de las prácticas, en un corte institucional y didáctico. Esta preocupación se sostiene además en una coyuntura particular. El “modelo 1 a 1” se implementa sin referentes teóricos consolidados en términos de una “didáctica 1 a 1”, más allá de los aportes propios de una didáctica general o análisis políticos, económicos culturales, sociales y cognitivos, entre otros, sobre las tecnologías en la contemporaneidad. En este sentido, la exploración de la potencia de las plataformas de colaboración y las redes sociales como ámbito para la construcción de conocimiento especializado se realiza a partir del análisis de lo que ello supone en términos políticos y epistemológicos.

Por una parte, aparecen posibilidades vinculadas a la escritura de un colectivo, a explorar modos de construir autoría en colaboración o autoridad distribuida, como mencionábamos anteriormente. La palabra del investigador y la palabra del docente se plasman en un mismo plano del entorno y abren la posibilidad a negociaciones y diálogo, actualizadas a través de la posibilidad de manifestar mero acuerdo o desacuerdo, comentar, re-escribir o “re-mixar”. Por otra parte, la consolidación del abordaje como parte del proceso investigativo crea una apertura para que el abordaje se expanda a partir de la participación de los docentes en las plataformas y redes por decisión propia y en un proceso de interpretación que puede ir más allá de las propuestas de los investigadores y recrearlas, en una resignificación de su sentido. En este sentido:

- » Los relatos construidos hoy están a disposición de todos los colegas del programa Conectar Igualdad y la comunidad educativa en general.
- » Han constituido la base para que los docentes dieran a conocer sus propuestas en seminarios especializados como ocurrió en el Seminario “Inclusión social y modelo 1 a 1” llevado a cabo por el ConectarLab de Conectar Igualdad en junio de 2012.
- » Ofrecen un modo de reconstruir la experiencia que otros colegas pueden tomar para conocer la propia y ponerla a disposición de comunidades ampliadas. En esta línea el portal Educ.ar abrió recientemente un espacio para la publicación de experiencias por parte de los usuarios.
- » Las plataformas de colaboración y/o las redes sociales pueden configurar el ámbito donde reconocer aspectos recurrentes de esas prácticas reconstruidas en procesos de colaboración con o sin participación de los investigadores que iniciaron o intervinieron en alguna de las etapas del proyecto.

Estas perspectivas, que seguiremos explorando en próximos trabajos, buscan traer a la investigación educativa la posibilidad de captar la fuerza de las redes como ámbito de inteligencia colectiva, pluralidad de voces y negociaciones. Si a partir del acceso los docentes pueden reconocer o diseñar matrices claras que les permitan reconstruir y compartir sus prácticas, darlas a conocer y analizarlas como parte de un colectivo que crea y discute y al hacerlo conceptualiza en una trama política, institucional y pedagógica entonces se generarán múltiples oportunidades para la expansión de cuerpos de saber que hoy resultan escasos a partir de la participación de los actores reales.

## Bibliografía

- » Bajtin, M.M. (1981) *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press
- » Britzman, D., (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: University of New York Press
- » Bruner, J.(1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid:Visor
- » Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- » Burbules, N. C., (1999). *El diálogo en la enseñanza, teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Burbules, N. y Callister, T (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- » Carrol, L. (2002). *Alicia a través del espejo*. Madrid: Alianza.
- » Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. En G. (. Salomon, *Cogniciones distribuidas.Consideraciones psicológicas y educativas* (págs. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- » Conectar Igualdad. (2011). Recuperado el 12 de Marzo de 2012, de Conectar Igualdad: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/que-es-conectar/>
- » Doueihy, M. (2010). *La Gran Conversión Digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- » Deibert, Ronald J. (1997) *Parchment, Printing, and Hypermedia: Communications in World Order Transformation*, New York: Columbia University Press.
- » Di Virgilio, M. et al. (2007). *Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales*. *Rev. argent. sociol.* [online] , 5 (9), 90-110.
- » Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos sobre la enseñanza*. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, Tomo II. Enfoques, teorías y métodos* (págs. 195-301). Barcelona: Morata.
- » Galindo, F. (Septiembre de 2009). *Volviendose investigador en un contexto intercultural: las paradojas de la nueva artesanía intelectual*. Recuperado el 12 de Marzo de 2012, de Trabajo y Sociedad. *Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*: [http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/13\\_GALINDO\\_Volviendose\\_Investigador.pdf](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/13_GALINDO_Volviendose_Investigador.pdf)
- » Gibaja, R. (1988). *Acerca del debate metodológico en la investigación educacional*. En *La educación. Revista interamericana de Desarrollo Educativo*, 36-45.
- » Gibaja, R. (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique.
- » Gibaja, R. (1987). *La investigación en educación. Discusiones y alternativas*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- » Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture, Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press
- » Latorre, M.; Lion, C; Maggio, M.; Masnatta, M.; Penacca, L.; Perosi, M.; Pinto, L. y Sarlé, P. (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Educ.ar S.E, Ministerio de Educación de la Nación.

- » Lion, C. (2006) *Imaginar con tecnologías*. Buenos Aires: La Crujía.
- » Litwin, E (1997) *Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza en educación superior*. Buenos Aires: Paidós
- » Litwin, E. (2005). *La Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós
- » Maggio, M., (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- » Morse, J. y Bottorff, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- » Martín-Barbero, J. (2006). “La razón técnica desafía a la razón escolar”, en Narodski, M., Ospina, H., Martínez Boom, A. (eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires: Noveduc
- » Sarlé, P. (2009). *Didáctica, investigación y educación infantil*. En M. L. (comp.), *Grandes temas para los más pequeños” Acerca de la complejidad de la Educación en los primeros años de vida”* (págs. 63-70). Buenos Aires: OMEP- Puerto Creativo.
- » Sarlé, P. (2003). *La historia Natural en la investigación cualitativa*. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* , XI (21), 25-30.
- » Sautu, R. (1997). *Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales*. En C. y WAINERMAN, SAUTU, R. (1997), “Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales”, en WAINELa *Trastienda de la Investigación* (págs. 179-196). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- » Sirvent, M. (2005). *El proceso de investigar*. Buenos Aires: Opfyl.
- » Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- » Vygotsky, L. (1972). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- » Wrigth Mills, C. (1961). *Sobre la artesanía intelectual*. En C. Wrigth Mills, *La imaginación sociológica* (págs. 206-236). Mexico: Fondo de Cultura Económica.

## **Las autoras constituyen el Grupo Trama**

### ***Mariana Maggio***

Lic. en Ciencias de la Educación, Esp. y Magister en Didáctica de la UBA. Profesora Adjunta Regular del área de Tecnología Educativa y Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Co-directora del Proyecto de investigación “Nuevos entornos tecnológicos y transformaciones en la narrativa didáctica” en el IICE. Gerente de Alianzas para el Acceso Tecnológico para Microsoft en el Cono Sur.

### ***Patricia Sarlé***

Lic y Prof. en Ciencias de la Educación, Esp. y Magister en Didáctica de la UBA: Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente es Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Educación Infantil (UBA). JTP de la Cátedra Investigación y Estadística Educacional I e Investigadora en el IICE.

### ***Carina Lion***

Doctora en Educación por la U.B.A. Especialista en formación de formadores y Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Docente de la cátedra Fundamentos de

Tecnología Educativa y de la Maestría en Tecnología Educativa de la UBA. Directora del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Universidad de Buenos Aires.

***María Verónica Perosi***

Lic. en Ciencias de la Educación. Esp. y Magister en Didáctica. Doctoranda UBA. Se desempeña como tecnóloga educativa en CITEP, Centro de Innovación en Tecnología educativa y Pedagogía de la UBA. Asesora en PRIGEPP, FLACSO y Escuela Martín Buber. Ayudante de Primera en la Cátedra de Tecnología Educativa.

***Lila Pinto***

Doctora en Educación por la Universidad de Columbia, Nueva York. Magister en Didáctica y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Es Directora General del Colegio Maguen David de México DF. Miembro del equipo de investigación “Una nueva agenda para la didáctica” de la misma Facultad.

***Miriam Latorre***

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Adscripta en la cátedra de Tecnología Educativa. Actualmente forma parte del equipo educativo del Programa 2Mp de la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE).

***Melina Masnatta***

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Tecnología Educativa (UBA) y docente del área artística; se encuentra realizando la tesis para la Maestría en Tecnología Educativa (UBA). Adscripta en Tecnología Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UBA). Realiza tareas de asesoría pedagógica, formación e investigación en Flacso, Fundación Telefónica (EducaRed) y Conectar Igualdad (Laboratorio de innovación)

***Laura Penacca***

Prof. Enseñanza Primaria (ENS N° 4) y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) con orientación focalizada en didáctica. Adscripta de la cátedra de Tecnología Educativa. Actualmente forma parte del equipo educativo del Programa 2Mp de la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE).

# La construcción del conocimiento didáctico en ciencias naturales: una articulación con el trabajo etnográfico

 Cecilia Acevedo / Agustín Adúriz-Bravo

## Resumen

Este trabajo se propone reflexionar sobre la articulación entre etnografía y didáctica como propuesta teórico-metodológica potente para estudiar las intervenciones docentes en la enseñanza de las ciencias naturales, desde una perspectiva que permita recuperar las interacciones sociales cotidianas de los actores, así como la complejidad del contexto institucional y social más amplio. A partir del trabajo de campo realizado en diferentes contextos para la enseñanza del área, pertenecientes a escuelas públicas de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires, se parte de la pregunta acerca de cómo conocer a un otro (etnografía) desde una disciplina (la didáctica) que, según el momento de la investigación, pondera de manera diferenciada sus elementos hermenéuticos y normativos para abordar la distancia entre el “ideal didáctico” y las prácticas reales que tienen lugar en las aulas. A propósito de esta inquietud, se exploran los siguientes puntos: a) la secuencia didáctica como unidad de análisis en relación con las unidades empíricas de observación en campo; b) las relaciones que se entablan en la escuela entre docentes y asistentes técnicos del área a propósito de la enseñanza; y c) la necesidad de revisar condiciones para que en la articulación, ninguna de las disciplinas quede relegada a un lugar instrumental en la producción de conocimiento.

## Palabras clave

*Didáctica  
Ciencias Naturales  
Etnografía  
Escuela primaria*

## Abstract

**The construction of didactical knowledge in science: an articulation with ethnographic work.** This work proposes to think on the relationship between ethnography and didactics as theoretical-methodological powerful proposal to study teaching interventions in the education of the natural sciences, from a perspective that allows to recover the social daily interactions between different school actors, as well as the complexity of the more wide institutional and social context. From the fieldwork realized in different contexts for the education in science belonging to primary public of the City of Buenos Aires, it splits of the question of how to know to another one (ethnography) from a discipline (the didactics) that according to the epistemological position and the moment in the research process ponders in different way the hermeneutical and normative elements. With regard to this concern, we explore the following points: (a) the didactic sequence as the unit of analysis in relation to the empirical observation in field units; (b) the relationships that engage in school between teachers and advisers in the area with concern to teaching; and (c) the need to review conditions with the aim that in the joint none of these disciplines is relegated to an instrumental place in the production of knowledge.

## Key words

*Didactics  
Science  
Ethnography  
Primary school*

## Introducción

Uno de los objetivos de los estudios en didáctica de las ciencias naturales refiere a cómo mejorar la enseñanza del área. En los últimos años se encuentran diferentes líneas de trabajo, desde las cuales se han elaborado sugerencias y secuencias didácticas para ser desarrolladas en las clases de ciencias de distintos niveles educativos. Asimismo, se reconoce la presencia de políticas educativas tendientes a fortalecer la enseñanza de un área frecuentemente postergada. Sin embargo, frente al avance de los desarrollos didácticos, pareciera no lograrse tocar algunas trazas de las prácticas de enseñanza instaladas; pareciera que muchos de estos esfuerzos no se materializan en las propuestas concretas que toman lugar en las escuelas. Algunos de los problemas que frecuentemente suelen enunciarse, y que cuentan con un alto grado de consenso, refieren a la formación inicial del profesorado, a la necesidad de la capacitación continua del mismo y a las dificultades en la implementación de innovaciones educativas. Estas explicaciones evidencian la distancia –siempre presente– entre el “ideal didáctico” y las prácticas docentes reales que tienen lugar dentro del dispositivo escolar, así como la necesidad de cierta vigilancia epistemológica para que las prácticas reales no se alejen *al menos tanto* de las disciplinas de referencia. Sin embargo, parece necesario revisar cómo se construye la caracterización de estos problemas, ya que poner de relieve la formación docente para dar cuenta de las prácticas de enseñanza instaladas deja por fuera otros aspectos igualmente centrales, como aquellos referidos a las condiciones de trabajo, las relaciones entre docentes y asistentes técnicos en el desarrollo de las propuestas de enseñanza, las particularidades del dispositivo específico, entre otros.

Esta preocupación no se restringe a la didáctica de las ciencias naturales. En el campo de la didáctica de la matemática, Robert (2003) ha señalado que la transposición entre las investigaciones y las prácticas de clase debe ser abordada por los investigadores, ya que constituye un verdadero problema teórico que puede enunciarse del siguiente modo: ¿qué sucede en clase para que elementos de lo “didácticamente correcto” no sean considerados?<sup>1</sup> Algunas respuestas pueden encontrarse en que el ideal didáctico parece demandar un doble trabajo por parte de los docentes en cuanto a la preparación de la clase, la anticipación de lo que resulte posible a los estudiantes y el sostén de una tensión permanente, durante el desarrollo de la clase, que permita respetar al máximo el trabajo de los estudiantes, al tiempo que las intervenciones se van adaptando a los condicionamientos de la enseñanza. Por otra parte, las propuestas suelen resultar largas y no siempre compatibles con los tiempos que rigen el calendario escolar ni con las formas clásicas de evaluación. Asimismo, los recursos editoriales no suelen acompañar este tipo de propuestas, que frecuentemente demandan conocimientos con los cuales los docentes no se sienten cómodos. Y, por si fuera poco, se suman ciertas restricciones sociales en cuanto a los modos de trabajo habituales instalados en las escuelas que resultan difíciles de transgredir individualmente.

En esta línea, la distancia entre los desarrollos didácticos del área y la enseñanza efectiva de los contenidos en las aulas constituye una condición de partida, más que un problema a corregir. Las condiciones en las que se lleva a cabo el trabajo docente son inherentes al desarrollo de las propuestas didácticas.

Las reflexiones para el presente artículo surgen como avances de un proyecto de investigación que se lleva adelante desde 2009, donde se busca analizar *las intervenciones que realizan los docentes cuando enseñan ciencias naturales a lo largo de secuencias didácticas planificadas por ellos mismos*, entendiendo el contexto real de enseñanza como producto de las relaciones entre las exigencias de la tarea, los recursos con los que se cuenta, las condiciones de enseñanza y la trayectoria profesional. El trabajo de campo fue realizado en diferentes contextos para la enseñanza del área en escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires, algunos de los cuales cuentan con asistencia técnica.

1. El autor analiza “lo didácticamente correcto” desde los desarrollos en el campo de la matemática, particularmente considera la teoría sobre la dialéctica instrumento/objeto de Douady y la teoría de las situaciones de Brousseau.

Para llevar adelante la investigación se propuso la articulación de un *estudio didáctico* con el *enfoque etnográfico* como marco teórico-metodológico potente en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de esta articulación se analizan dos problemas íntimamente relacionados:

- a) Referido a nuestra condición de partida: ¿cómo volver objeto de investigación la relación entre el “ideal didáctico” y las prácticas reales que tienen lugar en las aulas sin restringir el análisis a la caracterización de cuán cerca o lejos se encuentran las prácticas con respecto a lo deseable?
- b) Referido al abordaje teórico-metodológico: ¿cómo conocer a un *otro* (etnografía) desde una disciplina (la didáctica) que, según el momento de la investigación, pondera de manera diferencial los elementos hermenéuticos y prescriptivos de la disciplina?

Para el primer problema planteado, el concepto de transposición didáctica (Chevallard, 1994) resulta una herramienta heurística valiosa. Sin embargo, considerando que el concepto de transposición didáctica se encuentra instalado en el campo educativo, conviene precisar algunos sentidos con los cuales se ha extendido esta conceptualización -en ocasiones divergente a quien la produjo. Uno de estos sentidos restringiría la explicación acerca de lo que ocurre en las aulas a la caracterización de prácticas de enseñanza “poco felices” por la poca rigurosidad de los pasajes entre los saberes de referencia, los saberes objeto de enseñanza y los saberes finalmente enseñados. Esta posición reconoce algunos problemas en la enseñanza del área pero no necesariamente considera nuestro punto de partida como objeto mismo de la investigación. En cambio, si la *distancia* se constituye en objeto de análisis, se vuelve necesario analizar la transposición en el marco de condiciones institucionales y sociales más amplias, permitiendo recuperar la relación entre los desarrollos didácticos y los procesos de enseñanza reales como problema teórico. Esto último nos lleva al segundo problema planteado.

El propósito de este artículo consiste en estudiar la articulación etnografía-didáctica y, desde este abordaje, retomar el problema inicial sobre la relación entre el “ideal didáctico” y las prácticas reales que tienen lugar en las aulas. Las reflexiones sobre esta articulación surgen como producto de una decisión teórico-metodológica prevista en el diseño de la investigación y como resultado de los análisis del trabajo de campo realizado.

La presentación de avances en el estudio de la articulación etnografía-didáctica se realiza en el marco de una investigación de carácter exploratorio, debido a la escasez de categorías que permitan identificar estas relaciones, que procede por estudio de casos. Este trabajo supondrá recuperar la discusión acerca del lugar instrumental que ha ocupado la etnografía en el campo educativo -donde frecuentemente ha quedado reducida a una técnica de recolección de datos-, para luego situar la potencia de esta articulación en la posibilidad de recuperar las interacciones sociales cotidianas de los actores, así como la complejidad del contexto institucional y social más amplio. En este marco, se considerará la secuencia didáctica como unidad de análisis, se estudiarán las relaciones entre los agentes en campo, y se platearán algunas condiciones para la articulación de aquellos dos campos de conocimiento. A continuación se sitúan los marcos de la investigación para luego explorar el abordaje teórico-metodológico propuesto.

## **Estudiar las intervenciones docentes**

Estudiar las intervenciones didácticas que realizan los docentes para enseñar contenidos de ciencias sin perder de vista las exigencias de su tarea, las regulaciones del

dispositivo escolar y el contexto institucional donde su tarea tiene lugar parece una tarea poco sencilla.

¿A qué nos referimos con estudiar las intervenciones docentes? En términos amplios supone sistematizar todas aquellas acciones que realiza y decisiones que toma el docente a la largo del proceso de enseñanza, esto es, en todo momento y no solo cuando lleva adelante la propuesta didáctica. Significa volver la mirada sobre aspectos vinculados a las estrategias de enseñanza, las condiciones dispuestas para desarrollarlas, los momentos de planificación, de selección de contenidos, instancias de corrección, devolución y de evaluación.

En términos más específicos, refiere al análisis de ciertas condiciones vinculadas a las modalidades de la puesta en práctica y de los efectos de las intervenciones que favorecen el aprendizaje (García-Debanc y Fayol, 2002). Algunas de estas condiciones remiten a la situación de enseñanza, otras a las condiciones de los textos y los materiales que se presentan o a la distribución de los contenidos en el tiempo, y otras, a la distribución de atribuciones del maestro y de los alumnos en relación con el contenido. Nuestro análisis supone preguntarse acerca de las condiciones en las que parecería fértil presentar los contenidos, así como acerca de la relevancia de las situaciones de enseñanza para los alumnos (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009). Para este trabajo, se buscó estudiar las condiciones en términos de necesidades de los docentes para desarrollar un tema, lo que involucra la pregunta acerca de qué cuestiones necesitarían garantizarse para abordar ciertos contenidos, intentando analizar los *sentidos* de sus intervenciones en relación con las intencionalidades que se ponen en juego en propuestas de enseñanza que fueron elaboradas por ellos mismos.

¿Cómo estudiar las intervenciones docentes? ¿Cuáles son las unidades de análisis que permiten captar la complejidad del objeto? Consideramos que la *secuencia didáctica*, como conjunto de situaciones que pueden presentar actividades colectivas, grupales e individuales vinculadas con determinado tema y con el mismo propósito de enseñanza (Lerner, 1996), resulta una buena opción. Por un lado, porque la secuencia como unidad de análisis envuelve cierta temporalidad, tanto de las intervenciones docentes como de las interacciones docente-alumnos y entre pares (alumnos) en relación a los mismos contenidos, porque habilita que determinadas intervenciones y saberes surgidos en el marco de las mismas sean recuperados por alguno de los actores a lo largo de las clases, y porque permite recuperar las interacciones entre los docentes y los asistentes técnicos a propósito de la propuesta de enseñanza llevada adelante.

Entendidas como un conjunto, las intervenciones guardan relación con la *intencionalidad* de la enseñanza, donde se ponen en juego los propósitos acerca de lo que se *quiere* enseñar así como concepciones acerca del aprendizaje y de la construcción de conocimiento en el área.

Con la intención de comprender *qué* pasa y *por qué* pasa, se propone un trabajo de investigación que privilegia los elementos hermenéuticos por sobre los elementos normativos que atraviesan la disciplina. Esto significa correrse del posicionamiento clásico de las “buenas” o “malas” intervenciones docentes para la enseñanza y el aprendizaje de un tema, sin desconocer la intencionalidad última de la didáctica, vinculada al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

## **El trabajo de campo y sus escenarios**

El trabajo de investigación se desarrolló en diferentes contextos para la enseñanza del área identificados en escuelas públicas de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires:

- El contexto de la *enseñanza común*, que refiere a espacios que no perciben instancias de capacitación, asesoramiento sistemático ni especialización curricular en el área.
- El contexto de *IAC (Intensificación en Actividades Científicas)*, que consiste en un proyecto en el cual las escuelas cuentan con mayor desarrollo curricular en el área y asistencia técnica a los docentes.
- El contexto de los *Clubes de Ciencias*, que remite a un proyecto donde aquellos niños en edad escolar que presentan interés por el área participan a contrarrollo de un espacio educativo dentro de la institución escolar.
- El contexto *PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa)*, que engloba instituciones que reciben financiamiento destinado al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la inversión en recursos y asistencia técnica para su mejor aprovechamiento.

En el trabajo de campo realizado, estos contextos fueron localizados en dos casos (ver tabla 1). El primer caso lo constituye una escuela que presenta el contexto de *enseñanza común* y *Club de Ciencias*. El segundo caso se trata de una escuela que tiene, al igual que el anterior, el contexto *común*, *IAC* y *PIIE*.

Tabla 1. Identificación de contextos y observación de temas desarrollados, según caso.

Caso 1		Caso 2	
Contextos identificados	Desarrollo de temas observados durante el trabajo de campo	Contextos identificados	Desarrollo de temas observados durante el trabajo de campo
Enseñanza común de las ciencias Club de ciencias	Tejidos Fuerzas Alimentación Reacciones químicas Composición y descomposición de la luz	Enseñanza común de las ciencias Intensificación en el área PIIE	Sistemas del cuerpo humano Reproducción Microorganismos Electricidad

En cada uno de estos casos se trabajó realizando observaciones sistemáticas de las secuencias didácticas diseñadas por los docentes para cada tema desarrollado. Se consideraron los espacios de clase llevados adelante por los docentes de séptimo grado<sup>2</sup>, por el maestro del Club de Ciencias y por los asistentes técnicos. Asimismo, se registraron los espacios de asesoramiento y de intercambio entre docentes y se realizaron entrevistas en profundidad a cada uno de estos actores. En este marco, el estudio de las intervenciones didácticas es inseparable de los contextos donde se desarrollan, en cuanto ellos presentan características propias para la enseñanza de los contenidos del área dentro la institución escolar formal. Durante la estadía en campo se han grabado clases, fotografiado y tomado notas exhaustivas a partir de los cuales se produjeron sucesivos momentos de elaboración de registros ampliados, del diario de campo y de redacción de descripciones.

El análisis de estos materiales se produce a lo largo de todo el proceso de investigación que incluye desde la presencia en campo hasta la alternancia de momentos de escritura, reescritura, lectura y relectura sistemática que permiten la elaboración conceptual de nuevas relaciones en las que se “puede dar cuenta mejor del orden particular, local y complejo del proceso estudiado” (Rockwell, 2009: 67).

2. Se eligieron docentes de séptimo grado por dos motivos: porque el trabajar por áreas supone cierta especialización en la enseñanza de las ciencias naturales, y para garantizarse que el área cuente con espacios de enseñanza, ya que en ocasiones se suelen privilegiar las clases de Prácticas del Lenguaje y Matemática. En el caso del Club de Ciencias, el docente no trabaja por grado.

## Los marcos teórico-metodológicos

Desde los abordajes metodológicos en el campo educativo, se han realizado investigaciones a escala de aula con la intención de comprender lo que allí sucedía y realizar propuestas que permitieran mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Una amplia parte de estas investigaciones se ha basado en metodologías donde la etnografía ha sido entendida como una técnica al servicio de la investigación sobre la enseñanza. Sin embargo, cabe preguntarse el lugar que se le ha otorgado a la etnografía en la producción de conocimiento con el propósito de resituar la potencialidad de este enfoque de investigación. Solo en pos de esbozar algunas pocas notas acerca de cómo ha ingresado la etnografía en el campo educativo, debe mencionarse que frecuentemente lo ha hecho como una técnica limitada a la elaboración de registros cualitativos de clases que intentaron propiciar la reflexión y dar cuenta de cambios en las prácticas de los enseñantes (Rockwell, 1991, 2009, Erickson, 1997, Pallma y Sinisi, 2004).

Parte del debate se ha dado en torno a las preocupaciones por su validez, su representatividad y su objetividad, en los términos del positivismo, en donde se le ha exigido al investigador, por un lado, lograr la mayor objetividad posible en la descripción de la realidad y, por el otro, la mayor fidelidad a la subjetividad de los actores miembros de determinada cultura. En estas dos concepciones, la etnografía fue entendida como un proceso para la recolección de “materia prima” en donde lo teórico y las concepciones del investigador no intervendrían sino que quedarían reservadas para otro nivel. Esto implicó otorgar a la etnografía un lugar “pre-científico” (Rockwell, 2009). Los estudios educativos han tomado prestadas técnicas etnográficas cuando prevalecían los propósitos de mejora y de cambio en términos de lo que *debería ser*; sin embargo, esto resulta distinto de *hacer etnografía* (Wolcott, 1993).

La etnografía ofreció principalmente la posibilidad de realizar indagaciones que recuperaran las interacciones sociales cotidianas de los actores que se volvían inalcanzables con las encuestas y el laboratorio, permitiendo de este modo resguardar algo de la complejidad y el contexto de los procesos sociales. El pasaje de la etnografía al estudio de los fenómenos cercanos, como puede ser la escuela, no dejó ni deja de ser problemático. Como cuestión principal, cabe mencionar la necesidad de definir unidades de estudio y de análisis que ya no coincidían geográficamente con una cierta localidad aislada ni con determinada sociedad. Ya no se trataba de estudiar todos los aspectos de la cultura del otro, lo cual se vinculaba con cierta concepción de cultura, entendida como forma de vida de un grupo social con comportamientos y creencias claramente distinguibles (Eisenhart, 2002), sino que se vuelve necesario realizar un recorte sobre un problema factible de ser abordado (Rockwell, 2009). Asimismo, se relativiza la presencia prolongada en terreno, señalada como una de las características principales de la etnografía clásica. Como señalan Pallma y Sinisi (2004), los antropólogos actuales, a diferencia de Malinowski, no ven alejarse el barco desde islas exóticas.

Resituar la potencia de la etnografía en relación con la investigación didáctica supone discutir al menos dos cuestiones. Por un lado, si se pierde la perspectiva holística que tuvo la etnografía en sus orígenes, y por el otro, si la delimitación del referente empírico limita la construcción del objeto de estudio. En esta línea, cabe la pregunta acerca de *cómo estudiar la enseñanza a escala del aula sin que este análisis se constituya en la explicación última –concluyente– en la producción del conocimiento didáctico*. Para un estudio que busca comprender las intervenciones de los docentes en relación con las condiciones de la enseñanza y sus efectos en el aprendizaje, la escala de aula constituye un contexto privilegiado pero no excluyente para el estudio de este objeto.

Para analizar estas consideraciones se abordarán los siguientes temas:

- » La secuencia didáctica como unidad de análisis en relación con las unidades empíricas de observación en campo.
- » Las relaciones que se entablan en la escuela entre docentes y asistentes técnicos del área a propósito de la enseñanza.
- » La necesidad de revisar los elementos hermenéuticos y prescriptivos de la didáctica para que esta articulación sea posible, poniendo el foco de la reflexión en la construcción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje (la etnografía) y no en la utilización de *recurso* metodológico (la técnica etnográfica) al servicio de los estudios didácticos.

### **Una revisión a partir del trabajo de campo: articulaciones entre la unidad de análisis, los proyectos de enseñanza y las relaciones al interior de la escuela**

Durante el trabajo de campo se registraron diferentes temas desarrollados tanto por los docentes de grado como por los docentes más “especializados” en las ciencias naturales. En ambos casos se observa que los contextos para la enseñanza de las ciencias parecen recorrer las escuelas por circuitos diferenciados. En el caso 1, la docente de séptimo grado sólo daba clases en el aula y el docente del Club de Ciencias sólo lo hacía en el laboratorio. En el caso 2, el docente de séptimo grado sólo enseñaba en el aula y el asistente técnico –quien daba clase, función no contemplada desde los propósitos del proyecto de IAC- lo hacía desde el laboratorio u otra aula donde el docente de grado nunca se encontraba presente. Por otra parte, en ninguno de los dos casos, los docentes de séptimo tenían acceso a un repertorio de secuencias ya planificadas que sí se encontraba disponible para ser tomado de base, revisado o simplemente utilizado en la enseñanza de las clases para los asistentes técnicos y el docente del Club de Ciencias. Estos distintos actores se relacionan entre sí con diferente acceso a recursos y con dificultad de encontrar espacios de negociación acerca de qué y cómo enseñar en el área de las ciencias naturales.

Veamos la siguiente situación de clase perteneciente a la secuencia sobre microorganismos registrada en el caso 2:

El docente aclara: “la idea es que podamos ampliar un poco el vocabulario”. Le entrega a cada grupo un papelito con palabras escritas que estarían vinculadas a la esterilización como “desinfección”, “asepsia”, “profilaxis” y otro conjunto de papelitos que tendrían las definiciones de estas palabras. Les pide a los chicos que adivinen cuál sería la definición que iría con cada una de estas palabras vinculadas con la esterilización.

(Notas de campo, 01/10/2009, caso 2)

Esta clase es llevada adelante por un maestro de séptimo grado en el contexto identificado como *enseñanza común*. Una de las primeras observaciones que caben es si se está enseñando Ciencias Naturales y cuál es el sentido de trabajar con esterilización. Sin embargo, recuperemos el escenario donde tiene lugar esta clase. Uno de los asistentes técnicos que trabajaba en la misma escuela venía trabajando con colonias de microorganismos en el laboratorio; para estudiar estas colonias, les pidió a los estudiantes que fueran a recoger muestras de diferentes rincones de la escuela en cajas de Petri “esterilizadas”. El docente de grado, que se encontraba ajeno al desarrollo de este tema, buscó poder realizar articulaciones en su aula, ya que desde su perspectiva deberían “trabajar juntos”. La propuesta por parte del asistente consistió en que pueda trabajar algo de “esterilización”. El docente de grado preparó una sola clase que respondía a

la consigna del fragmento citado de campo, vinculado a las diferentes acepciones del término con la intención de “ampliar el vocabulario”.

Esta clase, que podría considerarse alejada de los propósitos de enseñanza del área expresados en los diseños curriculares y los marcos didácticos de referencia actuales, sugiere la necesidad de estudiar las intervenciones didácticas más allá de los límites del aula y los intercambios de clase. Lejos de juzgar a uno u otro docente –maestro de grado y asistente ya que este último también ejercía la función de enseñar-, lo que parece expresarse es que para ellos el *sentido* que se le otorga a la esterilización y el lugar que asume dentro del proyecto de enseñanza es distinto.

La secuencia didáctica como unidad de análisis permite abordar las intervenciones como objeto de estudio considerando la relación entre los agentes y las condiciones institucionales. ¿Podría decirse que lo registrado en el aula constituye una explicación concluyente de lo que allí ocurre? Si se considera la intervención del docente restringida a la clase donde propone unir significados con términos referidos a la “desinfección”, “asepsia”, “profilaxis”, probablemente haya poco para decir. Etnografiar las prácticas de enseñanza permite recuperar estos sentidos, regulaciones y posicionamientos de los agentes en campo para comprender qué pasa en las prácticas reales en un dispositivo diseñado especialmente para la enseñanza del área.

Veamos otra situación correspondiente a la secuencia de células y tejidos registrada en el caso 1:

La docente comenta que tenían una tarea pendiente en base a unas fichas de trabajo que ella armó, la van a corregir. La tarea consiste en un cuestionario con las siguientes preguntas:

- qué es una célula
- por qué hay diferentes clases de células
- cuál es la función de la membrana
- qué cosas había en el citoplasma
- qué función tendrá el núcleo

Al cabo de un rato de trabajo en grupos la maestra pregunta qué cosas fundamentales puede hacer la célula. Los alumnos van diciendo (con tono muy bajo): “relacionarse, nutrirse y reproducirse”. La docente plantea una nueva tarea. Reparte unas hojas donde hay dos columnas, en un lado están algunas partes de la célula y en el otro las explicaciones con las funciones de esas partes. Indica que hay que recortarlos y pegarlos ordenados.

... Quince minutos antes de que termine el módulo, la maestra decide hacer un alto para que no falte tiempo antes de las “y media” y pregunta a los chicos si todos tienen hecho al menos un par. Empieza por comentar lo hecho el grupo 4, hablan del “retículo endoplasmático”. El grupo 3 comenta sobre el “citoplasma”, el grupo 1 sobre el “núcleo” y el grupo 5 sobre la “membrana celular”. El último grupo se confunde y lee la explicación de la “membrana nuclear”. La clase termina, el grupo 2 no llega a comentar su trabajo.

(Notas de campo, 22/06/2009, Caso 1).

Esta clase también es desarrollada por una docente de séptimo grado en el contexto identificado como *enseñanza común*. Luego de esta clase y con anterioridad a la siguiente donde continúa con “la especialización de las células que forman diferentes tejidos” (Notas de campo, 22/06 y 26/06/2009) se realizan observaciones de una clase del docente del Club de Ciencias quien pregunta al pasar qué temas estaban viendo en séptimo. Se le comenta que están trabajando “células y tejidos” y él sugiere lo siguiente: “Lo importante ahí es trabajar algunas pocas estructuras y funciones. Es más importante trabajar sobre el tamaño de las células que sobre todos los nombres de las cosas que la componen”. Señala que los chicos no se imaginan su tamaño y que éste no es el que muestran los esquemas de los libros (Notas de campo, 25/06/2009).

Al igual que en el caso anterior, puede apreciarse que el *sentido* acerca de la enseñanza de este tema parece ser bien diferente para ambos docentes. Cabe aclarar que ambos cuentan con una amplia trayectoria en este nivel educativo y se encuentran muy comprometidos con su tarea, dedicando tiempo al estudio de los contenidos y a la preparación de sus clases. Trabajando en la misma escuela, la direccionalidad que asume la propuesta de enseñanza de cada uno es bien diferente. En esta institución ambos contextos, de *enseñanza común* y *Club de Ciencias*, van por caminos distintos, sin espacios de articulación y negociación de sentidos acerca de qué, cómo y para qué enseñar.

Una de las preguntas que se desprende del análisis de los materiales de campo es por qué aún cuando se trate de dispositivos diseñados para generar buenas condiciones de enseñanza y aprendizaje se pueden encontrar situaciones que parecen alejarse bastante de lo pautado en los diseños curriculares y de los desarrollos didácticos actuales.

En los contextos de enseñanza seleccionados para este trabajo, las regulaciones y las intervenciones se articulan en relación con los diferentes dispositivos de enseñanza de las ciencias naturales donde los docentes de grado y los docentes “más especializados” presentan atribuciones diferenciales para la enseñanza de los contenidos. La pertinencia de un trabajo etnográfico aparecería frente a la hipótesis de que la enseñanza no podría explicarse aisladamente de estos posicionamientos ni de relaciones que se configuran entre los actores en relación con el dispositivo escolar en el cual están inmersos (Acevedo y Sburlatti, 2010). Decir que la escala del aula no se constituya en la explicación última y concluyente de los procesos de enseñanza y aprendizaje invita a la revisión de posicionamientos teórico-metodológicos donde la articulación didáctica-etnografía se muestra particularmente potente para captar la complejidad de estos procesos en el marco de las instituciones.

El problema teórico-metodológico que se plantea es si la delimitación del referente empírico limita la construcción del objeto de estudio. A propósito de la escuela y más específicamente del aula, el punto en cuestión sería:

¿Cómo lograr una “descripción” de la escuela como institución articulada orgánicamente a la estructura de determinada formación social? Aparentemente aquí encontraría la etnografía su límite, límite tradicional ligado a los recortes que hacían los antropólogos estudiosos de islas y comunidades; pero también límite objetivo, ya que como método la etnografía requiere una unidad delimitada en el tiempo y espacio, de tal forma que el etnógrafo pueda observar y documentar directamente situaciones y procesos concretos ... ¿Pero será necesario que el tamaño de la unidad empírica que delimita el estudio etnográfico defina también los límites teóricos de la investigación? Creemos que no. (Rockwell, 2009: 119).

En este sentido, la necesaria delimitación del referente empírico a una localidad o a determinada unidad de estudio pareciera no limitar per se el alcance teórico de la construcción (Rockwell, 1991). Sin embargo, se vuelve necesaria la reflexión acerca de la

posibilidad de realizar un estudio etnográfico desde algunos lugares de la escuela, como podría ser el aula, que considere el contexto social más amplio, más allá de los límites del salón de clases, de la escuela, el distrito y su comunidad. Se estudia así un proceso particular en relación a una totalidad más amplia que lo afecta de alguna manera. El estudio etnográfico desde alguno de estos rincones no constituye por sí mismo un estudio holístico, lo cual es distinto que decir que se preserva una mirada de conjunto para las observaciones *in situ*. Asumir la etnografía como opción teórico-metodológica –y no como técnica– involucra ciertos supuestos acerca de la construcción del conocimiento que no excluyen las relaciones entre los diferentes agentes en campo ni el análisis de políticas y reformas sobre el sistema educativo, elementos que existen por fuera de la escuela en otro tipo de escala, elementos que transvasan la escuela, entendida como límites de una institución particular.

### La articulación etnografía-didáctica

Partiendo del objeto de estudio de este trabajo, que se propone analizar las intervenciones de los docentes recuperando las intencionalidades y sentidos que tienen para ellos en el marco del desarrollo de temas de enseñanza, surge la pregunta acerca de cómo conocer a un *otro* en un campo –como el educativo– en el cual sus prácticas aparecen fuertemente reguladas por discursos y dispositivos que se proponen prescribirlas (Acevedo y Sburlatti, 2010). El carácter prescriptivo de los discursos generados por las disciplinas del campo educativo varía en función de los marcos teórico-metodológicos que se asuman. Lo “prescriptivo” no es entendido aquí como una receta o algo que presente una carga negativa, sino que lo que interesa poner en tensión es el lugar que se reserva para el análisis de las regulaciones y la intención de comprender los significados que tienen para quienes las agencian (es decir, muchas veces la comprensión aparece del lado del investigador, quien aporta un orden a aquello que registra). La perspectiva de los actores permite recuperar qué significa para cada docente enseñar ciencias naturales y qué sentidos le otorga al desarrollo del tema de enseñanza.

En este sentido, se vuelve necesario revisar los posicionamientos epistemológicos de la didáctica y la etnografía, situando el foco de la reflexión en la construcción de conocimiento sobre lo educativo (la etnografía) y no en la utilización de *recurso* metodológico (la técnica etnográfica) al servicio de los estudios sobre lo educativo, en este caso, la didáctica. Así como no se puede hablar de *la etnografía* en términos genéricos porque existen diferentes posicionamientos epistemológicos, también sería pertinente revisar los posicionamientos epistemológicos de la didáctica, a efectos de considerar la articulación planteada.

La didáctica, en términos amplios, se puede considerar una disciplina que se ocupa de estudiar los procesos de enseñanza con la intención de favorecer el aprendizaje de contenidos específicos. Algunos trabajos producen conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza, intentando estudiar condiciones que favorecerían el aprendizaje. Otros estudios se centran en la búsqueda de la *mejor* manera de transmitir un saber específico, produciendo como resultado de las investigaciones pautas o secuencias que tenderían a superar las formas de enseñanza poco rigurosas en cuanto a la relación entre los saberes de referencia, los saberes objeto de enseñanza y los saberes finalmente enseñados. En ambos tipos de trabajos, probablemente producto de diferentes momentos de la investigación didáctica –entendiendo que es necesario describir y comprender aquello que ocurre en clase para poder prescribir buenas condiciones– conviven elementos hermenéuticos y normativos de la disciplina; sin embargo, estos elementos son ponderados en forma diferente en la construcción del conocimiento. Los estudios que privilegian los componentes normativos de la disciplina son aquellos

que podrían presentar mayores dificultades para concebir la posibilidad de articulación con un estudio etnográfico en el cual la etnografía no quedara reducida a una técnica de la investigación social.

Las regulaciones existen y son inescindibles de las organizaciones sociales e institucionales, lo que interesa en términos de la articulación de estos campos de conocimiento es sostener el propósito de conocer intencionalidades y sentidos que circulan en el campo. Se vuelve así significativa una problematización de las perspectivas teóricas en el campo didáctico que entran en fricción con otras formas de conocimiento sobre las prácticas sociales. En este sentido, si se privilegia lo prescriptivo por sobre lo interpretativo, se podría obtener la posibilidad del abordaje propuesto. La hipótesis sería que *no cualquier lugar que se otorgue al análisis de estas regulaciones sería compatible con la posibilidad de realizar etnografía en un contexto educativo* (Acevedo y Sburatti, 2010). Esto no significa perder de vista condiciones didácticas deseables, sino situar la distancia entre el ideal didáctico y las prácticas de enseñanza a propósito de la construcción del conocimiento didáctico y volver la distancia objeto de la investigación.

Una de las propuestas para este tipo de trabajos de investigación pasaría por *suspender el juicio* sobre estas distancias entre lo que *debería ser* y lo que *es*, para priorizar las herramientas heurísticas que nos permitirían comprender las lógicas en los propios términos de los actores<sup>3</sup>. Es decir, se busca evitar leer las intencionalidades y los sentidos que circulan en el campo dentro de un segmento cuyas *cotas* serían las prácticas que operan en la “realidad” y lo que se “espera” de ellas. Esto podría ocurrir si se mira la construcción del conocimiento escolar o las intervenciones docentes únicamente desde su adecuación a los modelos deseables de enseñanza y aprendizaje.

Dos riesgos podrían presentarse en la *articulación* de estos dos campos según el lugar que se les asigne en la construcción de conocimiento. A la didáctica se le podría dejar un lugar bastante instrumental, con categorías que esbocen lo que se *debe hacer*, así como a lo etnográfico podría quedarle un lugar también instrumental si se lo toma como una *técnica* al servicio de una investigación cualitativa. La relevancia de esta preocupación gira en torno a las condiciones necesarias en la producción del conocimiento para evitar estos riesgos.

## A modo de cierre

A lo largo de estas reflexiones se ha intentado mostrar la importancia de lograr que aquello registrado a escala del aula no se vuelva una interpretación concluyente en la producción del conocimiento didáctico. Los análisis surgidos a partir del trabajo de campo y las escenas comentadas con este propósito permiten poner de relieve las singulares relaciones entre los actores en campo y su relación con aquellas prácticas de enseñanza registradas en las clases de los docentes de séptimo grado. Estas relaciones aportan inteligibilidad a la distancia –siempre presente– entre el ideal didáctico y las prácticas reales que exceden las explicaciones que se repliegan a señalar un problema de formación docente. Frente a la pregunta inicial (Robert, 2003) acerca de qué sucede en clase para que elementos de lo “didácticamente correcto” no sean considerados, la articulación entre el trabajo etnográfico y la didáctica permite recuperar las relaciones entre los docentes –maestros y asistentes técnicos–, las condiciones institucionales y de los dispositivos de enseñanza para comprender qué pasa con las prácticas reales y sus efectos sobre las posibilidades de aprendizaje de los chicos.

Es decir, se trata de una articulación que prestigia la comprensión de sentidos e intencionalidades desde ambos campos de conocimiento –la didáctica y la etnografía– para

3. De todos modos, por un lado cabe aclarar que los “propios términos de los actores” no están exentos de estas regulaciones o prescripciones acerca de lo que *debería ser*. No son prácticas ni sentidos que se definan ontológicamente por oposición a cualquier prescripción, sino que conviven y negocian con ellas. Por otro lado, si no fuera posible suspender completamente en el juicio analítico estas distancias, sí se vuelve pertinente visibilizarlas para comprender cómo juegan en la producción de conocimiento sobre lo escolar.

intentar dar cuenta de lo que ocurre en las aulas. Intención que busca recuperar aquellos sentidos y condicionantes que permean las propias prácticas docentes en la medida que guardan relación con las decisiones tomadas durante la enseñanza.

No obstante, esta articulación está revestida de tensiones que nos han supuesto revisar unidades de análisis, relaciones entre los agentes en campo y condiciones para que ninguno de los campos de conocimiento quede relegado a un lugar instrumental ni subsidiario del otro.

En línea con lo anterior, se considera la posibilidad de *etnografiar* corriéndose de aquel segmento prácticas-regulaciones, como modo de discutir algunos supuestos instalados del campo educativo. *Etnografiar* al interior de las regulaciones del propio sistema educativo preguntándose acerca de qué se prescribe, desde qué categorías se lo hace, de qué modo se norman y construyen las prácticas, si se logran realmente tocar algunos trazos de las prácticas o de las trayectorias de los *otros*, qué lugar se le habilita a ese *otro* dentro de las instituciones escolares. Es decir, no se trataría únicamente de una etnografía realizada en un contexto educativo, sino de una etnografía que se pregunta por las categorías teóricas y los diseños educativos mismos.

## Bibliografía

- » Acevedo, C. y Sburlatti, S. (2010, noviembre) *Etnografía y educación: tensiones en la construcción del conocimiento sobre las prácticas de los otros*. Ponencia presentada en Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación, FFyL, Universidad de Buenos Aires.
- » Chevallard, Y. (1994) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- » Eisenhart, M. (2002) Changing conceptions of cultura and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching. En: Richardson, V. *Handbook of research on teaching*. USA: American Educational Research Association.
- » Erickson, F. (1997) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. *La investigación sobre la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- » Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009) *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- » Garcia-Debanc, C. y Fayol, M. (2002) Aportes y límites de los modelos del proceso redaccional para la Didáctica de la producción escrita. Diálogo entre psicolingüistas y didactas. *Pratiques*, 115/116.
- » Lerner, D. (1996, marzo) ¿Es posible leer en la escuela? *Revista Lectura y Vida*, 17 (1).
- » Pallma, S y Sinisi, L. (2004) Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 121-138.
- » Robert, A. (2003) De l'idéal didactique aux déroulements reels en classe de mathématique: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collègeet lycée). *Didaskalia*, 22, 99-116.
- » Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Rockwell, E. (1991) Etnografía y conocimiento crítico en la escuela de América Latina. *Perspectivas*, XXI, 2 (78).
- » Wolcott, H. (1993) *Sobre la intención etnográfica*. Madrid: Trotta.

### Cecilia Acevedo

Es Profesora de Enseñanza Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente es Becaria del CONICET y Docente de Psicología y Aprendizaje en el CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Participa en el equipo de investigación "La escritura y la lectura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales", dirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg, desempeñándose en el subequipo de ciencias naturales, coordinado por Ana Espinoza, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

\* Quiero agradecer a Santiago Sburlatti los momentos de reflexión compartida sobre la articulación etnografía-didáctica.

### **Agustín Arduriz-Bravo**

Es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Física (UBA) y Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales (Universitat Autònoma de Barcelona). Actualmente es Profesor Adjunto de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza para Físicos y de Epistemología de la Física en el el CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Es Investigador Independiente del CONICET y es el Director del Grupo de Epistemología, Historia y Didáctica de las Ciencias Naturales (UBA).

# NORMAS EDITORIALES Y DIRECCIONES PARA ENVÍOS DE COLABORACIONES

## Política Editorial

*La Revista del Instituto de Historia Antigua Oriental (RIHAO)* es la publicación periódica del Instituto de Historia Antigua Oriental Dr. Abraham Rosenvasser (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Se considerarán para publicación trabajos relacionados con la historia de las sociedades del Cercano Oriente Antiguo y del Mediterráneo Oriental desde el Paleolítico a la época romano-helenística inclusive. Otros trabajos con enfoques teóricos e interdisciplinarios que guarden relación con estas problemáticas también serán considerados. RIHAO se publica con una frecuencia anual e incluye artículos y reseñas bibliográficas en español, inglés o francés. Las colaboraciones se recibirán hasta el día 31 de mayo.

Los artículos enviados para consideración que no cumplan con las normas abajo especificadas serán devueltos al remitente.

## Instrucciones para los Colaboradores

1. Los autores deben enviar artículos y reseñas bibliográficas de la siguiente manera: copia papel por duplicado por correo postal y una copia por correo electrónico (en Word para Windows). La extensión máxima del trabajo debe ser de 10.000 palabras (incluyendo notas a pie y apéndices), tamaño de la hoja A4, fuente Times New Roman 12; interlineado 1,5; alineación justificada. Debe incluir un resumen en inglés (hasta 200 palabras) y cuatro palabras clave en ambos idiomas, español e inglés.

2. Debe acompañar el trabajo una carátula que incluya la dirección del autor, números de teléfono y/o fax, dirección de correo electrónico, pertenencia académica y lugar de trabajo.

3. Los trabajos enviados a RIHAO son evaluados por uno o dos especialistas externos al editor. Se evalúa la importancia del tema, la calidad y claridad de la expresión escrita y la metodología empleada. El evaluador recomienda la aceptación, rechazo o aceptación con modificaciones del trabajo. En este último caso, la aceptación de un trabajo será condicional hasta que las revisiones necesarias sean hechas y hasta tanto el editor considere que el trabajo está listo para su publicación.

4. A cada colaborador se le enviará un ejemplar de *RIHAO* o 10 separatas de su artículo.

5. Las notas deben aparecer a pie de página y en ellas las referencias a bibliografía deben seguir el sistema de citas autor-fecha (y eventualmente páginas). Por ej. Redford (1986: 15).

6. El autor debe incluir al final del artículo una lista bibliográfica con todos los trabajos citados en él, con la siguiente información en forma completa:

- Autor(es), por apellido e iniciales. Cuando se incluya más de un trabajo del mismo autor, debe establecerse su ordenamiento cronológicamente; si existe más de un trabajo

del mismo autor en un mismo año, ordenarlo alfabéticamente y agregarle al año las letras a, b, c, etc., tantas como sea necesario.

- Fecha de la edición utilizada y a continuación, entre corchetes, la fecha de la primera edición (ej. FRANKFORT, H., 1976 [1948], etc.).

- Título del trabajo en letra normal. No use comillas ni cursivas para los títulos de los artículos y capítulos de libros. Los títulos de libros deben ir en cursiva.

- En el caso de capítulos en libros colectivos, simposios, etc. indique el o los editores, después del título del capítulo y antes del título del libro.

- Información de la serie o colección, incluido número de volumen, entre paréntesis, luego del título del libro.

- Título de la publicación periódica en cursiva y número del volumen. Escriba el título de la publicación periódica en forma completa, no use abreviaturas.

- Número de página, inicial y final, de los artículos en publicaciones periódicas o de los capítulos de libros.

- Información de publicación: ciudad, estado –si es necesario– y editorial.

Ejemplos:

- » REDFORD, D.B. 1992. *Egypt, Canaan and Israel in Ancient Times*, New Jersey, Princeton University Press.
- » TE VELDE, H. 1977. *Seth, God of Confusion. A Study of his Role in Egyptian Mythology and Religion* (Probleme der Ägyptologie 6), Leiden, E. J. Brill.
- » FRIEDMAN, R. 1996. The ceremonial centre at Hierakonpolis: locality Hk29a, en: SPENCER, A. J. (ed.), *Aspects of Early Egypt*, London, British Museum Press, 16-35.
- » CERVELLÓ AUTUORI, J. 2003. Narmer, Menes and the Seals from Abydos, en: HAWASS, Z. y PINCH BROCK, L. (eds.), *Egyptology at the Dawn of the Twenty-first Century. Proceedings of the Eighth International Congress of Egyptologists. Cairo, 2000*, vol. 2: *History, Religion*, Cairo-New York, American University in Cairo Press, 168-175.
- » HALLO, W. 1962. New Viewpoints on Cuneiform Literature, en: *Israel Exploration Journal* 12, 13-26.

### **Direcciones para envío de artículos y reseñas bibliográficas**

**Dirección Postal:** Instituto de Historia Antigua Oriental “Dr. Abraham Rosensasser”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 25 de Mayo 217, 3° piso. C1002ABD. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

**Dirección electrónica:** [ihao@filo.uba.ar](mailto:ihao@filo.uba.ar)

**Teléfono:** 4343-1196 int. 107

# INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS AND ADDRESSES FOR SUBMISSIONS

## Editorial Policy

*Revista del Instituto de Historia Antigua Oriental (RIHAO)* is the scholarly journal of the Instituto de Historia Antigua Oriental Dr. Abraham Rosenvasser (Institute of Ancient Near Eastern Studies), Faculty of Philosophy and Letters, University of Buenos Aires. It will consider for publication manuscripts related to the history of the societies of the Ancient Near East and the Eastern Mediterranean from the Paleolithic through the Roman-Hellenistic period. Other manuscripts with theoretical or interdisciplinary approaches will also be considered. RIHAO is published once a year and includes articles and book reviews in Spanish, English or French. Deadline for submissions: May 31st.

Papers which do not take into account the instructions for contributors will be returned to the sender.

## Instructions for Contributors

1. Authors should submit articles and book reviews in duplicate by post and one copy by electronic mail (in Word for Windows). The maximum length of the paper should be 10,000 words (including footnotes and appendixes), A4 size, Times New Roman 12 font; spaced 1,5. It should include an abstract in English (maximum 200 words) and four keywords in Spanish and English.

2. The cover letter accompanying a paper should include the author's address, telephone and/or fax number, e-mail address, academic affiliation and working place.

3. Papers submitted to RIHAO are sent to one or two referees. They evaluate the importance of the topic; the quality and clarity of the writing and the methodology of the author(s). They recommend whether the paper be accepted, rejected or accepted with modifications. In the last case, the acceptance of a manuscript will be conditional until the necessary revisions have been made, and the editor considers the paper ready for publication.

4. One copy of RIHAO will be sent to each contributor or 10 off-prints of his/her article.

5. Notes appear at the bottom of the page and references to bibliography should follow the author-date (eventually, pages) system of documentation (i.e. Redford 1986: 15).

6. The author should include at the end of the article a list bibliographical references with all the works quoted in the article with the following information:

-Author(s) of the work, by last name(s) and initials. When more than one work by an author is included, arrange the entries chronologically; for more than one entry by an author in a single year, arrange them alphabetically and modify the year citation with a, b, c, etc., as needed.

-Date of the current edition and the first one, this last between square brackets (i.e. FRANKFORT, H., 1976 [1948], etc.).

-Title of the work. Do not use quotation marks for article titles and chapters of books. Titles of books in Italics.

-Chapters in collective works, symposia, etc.: include editor or editors after the title of the chapter and before the title of the book.

-Series or collection information between brackets, including number of volume, after the title of the book.

-Journal title in Italics and volume number. Write the complete journal title, do not use abbreviations.

-First and last page numbers of articles in journals or chapters in books.

-Publication information, including city, state –if necessary– and publisher.

Examples:

- » REDFORD, D.B. 1992. *Egypt, Canaan and Israel in Ancient Times*, New Jersey, Princeton University Press.
- » TE VELDE, H. 1977. *Seth, God of Confusion. A Study of his Role in Egyptian Mythology and Religion* (Probleme der Ägyptologie 6), Leiden, E. J. Brill.
- » FRIEDMAN, R. 1996. The ceremonial centre at Hierakonpolis: locality Hk29a, in: SPENCER, A. J. (ed.), *Aspects of Early Egypt*, London, British Museum Press, 16-35.
- » CERVELLÓ AUTUORI, J. 2003. Narmer, Menes and the Seals from Abydos, in: HAWASS, Z. and PINCH BROCK, L. (eds.), *Egyptology at the Dawn of the Twenty-first Century. Proceedings of the Eighth International Congress of Egyptologists. Cairo, 2000*, vol. 2: *History, Religion*, Cairo-New York, American University in Cairo Press, 168-175.
- » HALLO, W. 1962. New Viewpoints on Cuneiform Literature, in: *Israel Exploration Journal* 12, 13-26.

### Addresses for submissions (papers and book reviews)

**Postal address:** Instituto de Historia Antigua Oriental “Dr. Abraham Rosenvasser”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 25 de Mayo 217, 3º piso. C1002ABD. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

**E-mail address:** [ihao@filo.uba.ar](mailto:ihao@filo.uba.ar)

**Telephone:** 4343-1196 int. 107