

Miradas sobre la infancia

Educación formal popular

Alvites Baiadera, Angélica.

UNVM.

angelalvites@yahoo.com.ar

Pruneda Paz, Lucía.

UNVM.

luciapruneda@gmail.com

Ruffini, María Luz.

UNVM.

mariluzruffini@hotmail.com

CONOCIENDO LA EXPERIENCIA

La presente ponencia se inscribe en una investigación de más amplio alcance, denominada *Las estrategias de reproducción social en la pobreza como marco comprensivo y explicativo para un proyecto de educación popular*¹.

En esta oportunidad, nos proponemos indagar acerca de los procesos de construcción, reconstrucción y transformación de los hábitos de los alumnos de EGB 1 y EGB 2, *a partir del análisis de las prácticas docentes* en una escuela formal en clave de educación popular. Partiendo del supuesto de que la escuela y sus miembros tienen *el poder* de limitar/expandir los horizontes de lo posible de los educandos, suscitando y construyendo visiones y divisiones del mundo.

Desde la Escuela Héctor Valdivielso se busca orientar las prácticas educativas hacia la resignificación de la matriz inicial de conocimientos y saberes de los educandos, promoviendo alternativas a la comprensión práctica del mundo de los niños de sectores populares. “[La] premisa de búsqueda es la siguiente: *la escuela es el espacio de transmisión, creación y recreación crítica de la cultura, es el espacio de negociación cultural*” (Bolton, P., Mayo/2003).

Esta Escuela pertenece a la Congregación de los Hermanos De La Salle y está ubicada en la zona más empobrecida de Malvinas Argentinas: Malvinas Tercera Sección; y el barrio colindante Floresta Sur, que pertenece al municipio de Córdoba Capital.

EL POTENCIAL TRANSFORMADOR DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

A fin de aproximarnos a la comprensión de este proyecto educativo partimos de la propuesta teórico-metodológica de Pierre Bourdieu, tomando en consideración la doble existencia de lo social; entendemos que la sola descripción de las condiciones objetivas no logra dar cuenta de las condiciones sociales de producción de las prácticas de los agentes. A su vez, tampoco basta con comprender las acciones sociales como producto de la intencionalidad de los “individuos”, por lo que el análisis debe situarse a partir de prácticas generadas por agentes socializados, que han hecho cuerpo las condiciones sociales objetivas desde las que conocen -desconociendo- la realidad que interpretan cotidianamente (Gutiérrez, 1994).

Aquí, resulta central el concepto de *habitus*, entendido como el conjunto de esquemas de pensamiento, percepción y acción que permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de medios, unas estrategias adaptadas y renovadas dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que las definen (Bourdieu, 1997). Destacamos esta categoría, en tanto rescata la dimensión activa del conocimiento práctico, a través del cual se restituye al agente un poder

¹ Subsidiado por el Instituto de Investigación de la UNVM dirigido por Mgter. Paula Pavcovich.

generador y unificador, elaborador y clasificador del mundo. Recordando, al mismo tiempo, que esa capacidad de construir la realidad social -a la vez socialmente construida-, no es la de un sujeto trascendente, sino la de un cuerpo socializado (Bourdieu, 1997). El sujeto, entonces, es un *agente* que experimenta procesos, en una trayectoria social de inculcación e incorporación de determinadas condiciones de existencia que las *hace cuerpo*.

Los agentes se posicionan dentro del espacio social de un modo diferenciado, a partir del conjunto de bienes, simbólicos y materiales, que poseen. El habitus varía en función de esa posición, que se incorpora en forma de esquemas de conocimiento de los agentes, legitimando las divisiones a partir de las visiones que esos esquemas de clasificación naturalizan o justifican.

Así, el orden social debe su reproducción también a la imposición de ciertos esquemas de clasificación y calificación, que van constituyendo el fundamento de adhesión al orden establecido. La escuela como institución social, es uno de los espacios privilegiados de imposición del arbitrario cultural que legitima esa arbitrariedad, justificando las relaciones de dominación de una clase sobre otra (Bourdieu-Passeron, 2001).

En lo que hace a la lógica del espacio escolar tradicional, uno de los mecanismos que posibilita la reproducción de la dominación social, se asienta en el presupuesto de que los alumnos en situaciones de pobreza están condenados al fracaso escolar, como un destino unívoco e inmodificable. Esta anticipación, proviene muchas veces de las prácticas y del discurso de los docentes, cuya eficacia surge fundamentalmente de la autoridad basada en el reconocimiento de quienes las pronuncian (Castorina, 2007). Es aquí donde se enlazan dominación y legitimidad, ya que el discurso dominante, esa mirada del mundo que se presenta como válida, no podría entenderse como tal sin el reconocimiento de los dominados que la aceptan sin tener conciencia de tal aceptación.

No obstante, y siguiendo la perspectiva de Bourdieu, no puede sostenerse una correspondencia mecánica y fatal entre las posiciones y tomas de posición: las prácticas sociales se encuentran mediadas por las estrategias de los agentes, sujetas a la homología entre las condiciones de producción del habitus y las de actuación, y en definitiva, atravesadas por la lucha por los principios de visión y división del mundo. Cambiar estos principios y las operaciones prácticas de producción y reproducción por la toma de conciencia, por el rompimiento del consenso prerreflexivo inmediato sobre el sentido del mundo, es el primer paso -aunque no el único- para transformarlo².

²Asumiendo la dialéctica de la realidad social, no se puede evitar señalar que, si bien el habitus indudablemente no es un destino inmodificable, la acción simbólica no puede, por sí sola y al margen de cualquier transformación de las condiciones de producción y fortalecimiento de las disposiciones, extirpar las creencias corporales, pasiones y pulsiones que permanecen por completo indiferentes a las conminaciones.

Es por esto que podemos afirmar que es posible pensar en contribuir a la destrucción del poder de imposición de la violencia simbólica a partir de la toma de conciencia y el reconocimiento de la arbitrariedad, lo que supone el develamiento de las condiciones objetivas del mundo social y el aniquilamiento de la creencia que la sustenta; dando lugar a la posibilidad de modificación de los *habitus* (Gutiérrez, 2004). De esta manera, Bourdieu considera que las acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social. Esta concepción se halla en línea con lo que Paulo Freire denominó “educación bancaria” (Freire: 2005), que presenta un carácter de ejercicio de violencia simbólica, en tanto se basa en las relaciones de fuerza entre clases, reproduciendo por tanto la selección de contenidos culturales que la clase dominante considera dignos de ser tratados (Bourdieu-Passeron, 2001). Sin embargo, y siguiendo el concepto freiriano de Educación Popular, se abre la posibilidad de construir prácticas pedagógicas alternativas a este modelo que impone y reproduce, buscando resignificar los contenidos impuestos por las clases dominantes en diálogo con los conocimientos propios de los sectores populares. Este proceso dialógico de construcción del conocimiento intenta, poner en evidencia la arbitrariedad del arbitrario cultural que la educación formal tradicional procura imponer, apostando a un proyecto de transformación social, explicitando la dimensión política de la educación.

Este proceso implica concientizar, lo que supone *dar poder*, es decir brindar y construir herramientas que permitan objetivar y problematizar el sistema de relaciones sociales injustas y arbitrarias, producto de la desigual distribución de capitales. Sistema hemos naturalizado, pero que puede ser modificado, cuestionado, criticado, puesto en tensión con otras miradas sobre el mundo.

INTENCIONALIDADES: PRÁCTICAS EDUCATIVAS/PRÁCTICAS POLÍTICAS

El proyecto de la escuela supone la necesidad de narrar y representar el contexto político, económico, social y cultural en que se halla inmerso. Es central, en este sentido, que se parta de la realidad favoreciendo su lectura y análisis, a fin de propiciar el inicio y desarrollo de procesos de transformación en clave comunitaria. Los maestros van “haciendo cuerpo” (siempre en tensión) – desde un ejercicio anclado en la *acción-reflexión-acción*- la propuesta de partir de las experiencias en el territorio. Así, se enfatiza la idea de una escuela diseñada para *este* barrio, para *este* espacio, con la intención de transformar *esta* realidad.

Los docentes perciben la dureza de las condiciones de vida en el barrio, y la influencia de éstas en el proceso educativo y de concientización. Ponen de manifiesto los límites materiales al aprendizaje (en cuanto a recursos, espacios, tiempos), así como también los límites simbólicos. Igualmente, existe la percepción que en el contexto de la cultura popular del barrio, es posible

hallar experiencias y conocimientos valiosos que deben ser considerados y recuperados desde la escuela.

En esta línea, el *alumno* es entendido como un *sujeto en relación*, es decir inmerso en el mundo, no como individuo aislado, sino atravesado por múltiples dimensiones sociales: la familia, el barrio, la situación de pobreza, los compañeros, los educadores. Por ello, las posibilidades de cambio son consideradas en función de las relaciones sociales que viven y experimentan los agentes; así, los docentes reconocen que deben partir de una pedagogía que tenga presente *las estructuras sociales externas y estructuras sociales internalizadas* (Gutiérrez, 2004) de los agentes intervinientes.

“(...) tenemos todavía más obligaciones y responsabilidades de enseñarles esas cosas que no van a tener la oportunidad [de aprender] en otros lugares o medios [...], de no tener libros en la casa, de no tener una mesa donde sentarse a leer... son límites muy fuertes, en donde la escuela se vuelve el único lugar donde los chicos pueden hacer eso...” (Educador de EGB2).

La intencionalidad de toda práctica pedagógica contribuye a crear una determinada “conciencia” en los sujetos, a posicionarlos de cierta manera respecto al mundo, a los demás y a sí mismos, a construir miradas sobre la realidad. La escuela *popular*, toma como punto de partida la explicitación de esta dimensión asumiendo que “la lucha por la educación es un acto político por su propia naturaleza, y [que] modificar el sistema educativo implica modificar en parte a la sociedad” (Apple, 2004: s/d).

Al hablar de intencionalidades todos los educadores entienden que su práctica pedagógica no es ingenua y que se expresa *a favor de un sujeto*, es decir, a favor del sujeto empobrecido y su familia.

“...hay una sola cosa que hago de diversos ámbitos y es el tema de cómo pensarme al lado de los pobres y pensar una mejor vida para ellos...eb... y como se piensa una sociedad distinta” (Educador EGB1).

Se trata de una intencionalidad mediada por la planificación colectiva³ reconociendo que la práctica docente no es neutral. En esta línea, la escuela implementó en la construcción del *Proyecto Curricular Institucional* (PCI), una metodología particular: los complejos temáticos. Es una herramienta de corte etnográfico⁴ en la cual los educadores recuperan frases “dichas” por los alumnos, sus padres, vecinos del barrio y también por los docentes de la escuela, que dan cuenta de las percepciones de la propia realidad del barrio, de las autopercepciones sobre la experiencia vivida, del modo en que se conoce el mundo y posibilitan un acercamiento a otras posibilidades de conocer, problematizando las relaciones sociales, etc.

³ Para mayor información sobre la todas estas herramientas, véase Bolton, 2006.

⁴ Las “salidas al barrio” se realizan generalmente los primeros días de febrero o los últimos días de diciembre. Tienen una duración de dos o tres días, en los que todos los maestros visitan las familias. Luego problematizan las frases recogidas y, se construye un complejo temático.

“Creo que el primer paso es decir ‘bueno, yo hago una opción fuerte por darle a esta actividad que tiene que ver con lo pedagógico, con lo político’, le doy todo [...] y hay respuesta para este ahora, pero no ya respuestas para mañana. Desde eso sí creo que es la educación popular, ya que le estamos tratando de dar respuestas a procesos y a situaciones de los chicos de sectores empobrecidos siendo críticos de nuestra propuesta” (Educador EGB2).

En esta dirección se refuerza la intencionalidad de romper con la lógica del “no puedo”, no sólo en los alumnos sino también en los esquemas de percepciones y pensamientos de los docentes, que viven el proyecto como un desafío que a la vez les permite explorar una nueva forma de *docencia*. Se comprende que el proyecto institucional y curricular es distinto en esta escuela ya que se apuesta a una pedagogía crítica que, junto con las clases empobrecidas, promueva actos educativos que habiliten nuevas formas de aprehender el mundo social con el propósito de crear disposiciones para cambiarlo. Esta apuesta, se ve reflejada en cómo los docentes tratan de romper con el discurso dominante que atribuye la responsabilidad total del “fracaso escolar” y las complicaciones en el aprendizaje de los alumnos, exclusivamente a los niños y/o a sus familias.

Existe cierta disposición por parte de los maestros de ampliar el horizonte de lo posible y lo pensable (*habitus*) en los niños y sus familias, a partir de impulsar diferentes estrategias pedagógicas que están orientadas a la redistribución de capitales culturales.

CONCLUSIONES

En este trabajo, partimos del reconocimiento de la no-neutralidad de la educación. Siguiendo a Freire, podemos afirmar que no existe práctica educativa que no sea política, que no involucre ideas, proyectos, miradas del mundo, así como también perspectivas sobre el mundo posible y pensable. El asumir esta politicidad, desarrollarla y explicitarla, supone responder a los interrogantes: ¿Para qué enseñamos? ¿Qué queremos enseñar? ¿Qué queremos aprender? ¿A favor de quién? ¿En contra de quién y de qué? (Bolton, 2006).

Los educadores entienden que el sujeto de sus acciones pedagógicas en clave de Educación Popular es el sujeto empobrecido y su contexto. En este sentido, reconocen que el educando tiene una historia, un tiempo y un espacio propios, que impiden que sea tratado como mero receptor de conocimientos legítimos. Se busca así humanizar y hacer socialmente significativa la práctica educativa a través del reconocimiento de los saberes de la cultura popular y su puesta en diálogo con los saberes y conocimientos propios de la cultura legítima (negociación cultural).

Con el Complejo Temático como herramienta para el acercamiento, lectura y análisis del contexto y cultura del alumno, que precisa el proceso de negociación cultural, la propuesta es: negociar una mirada crítica sobre el mundo que impulse a la acción, asumiendo que se debe partir

de la realidad de los agentes sociales para romper con la mirada *doxica*⁵ que estigmatiza a los estudiantes y sus familias, contribuyendo a la reproducción del orden social existente.

“El proceso metodológico que el docente lleva a cabo (...) es un proceso que debe poder ‘estimular al alumno a preguntar, criticar, crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediado por las experiencias del mundo’ (...) que da lugar a la reflexión crítica, la unidad entre la experiencia y el conocimiento” (Bolton, s/d: 19).

Sin embargo, observamos que para este grupo de educadores queda entre paréntesis la respuesta al último interrogante -¿En contra de quién y de qué?-, es decir, el que permite explicitar las relaciones de dominación, que deben dimensionarse a la hora de viabilizar un proceso de liberación. Es así como *la opresión* se desdibuja de la relación social que la constituye: hay oprimidos porque hay opresores. Esto se presenta como un escollo para construir miradas *heréticas* sobre la realidad social, los educandos, etc. supone romper con la adhesión al mundo del sentido común profesando públicamente la ruptura con el orden ordinario⁶.

El poder sólo queda explicitado en la enunciación del proceso de concientización, que justamente supone la construcción de poder junto a los sectores populares, con los que se comparte un horizonte de transformación social. Un aspecto clave de esta construcción está dado por los cambios en la capacidad de palabra, en la capacidad de narración de los chicos.

“Una cosa que los maestros más nuevos, rescatan como signo importante de las características de los chicos es aquello que tiene que ver con la capacidad de palabra (...) ya no es cuestión de que uno les da la palabra. Los chicos toman la palabra para opinar para decir que no están de acuerdo, para plantear sus inquietudes, para cuestionar, para proponer... me parece que el gran impacto de los chicos tiene que ver con la cuestión de la palabra. Que es facilitadora de un montón de otras cosas...” (Educador EGB2).

Que aquellos a quienes “se les ha quitado la palabra”, a quienes históricamente se ha considerado pasivos destinatarios de conocimiento preconstruido, “tomen la palabra”, abre las puertas a una construcción autónoma (pero no aislada) de una visión del mundo, de sentidos de la vida social y de horizontes de transformación conjuntamente delineados. Esto puede considerarse un aspecto clave, que contribuye a desmentir la premisa de que toda práctica educativa es siempre violencia simbólica, en tanto imposición de un arbitrario cultural entendido como legitimación de un orden de dominación, pudiendo erigirse como viabilizadora de procesos de cambio social en clave comunitaria.

⁵ La *doxa*, remite a la mirada que naturaliza al orden social dominante como tal (Bourdieu, 1985).

⁶ A su vez, un discurso herético debe contribuir a la producción de un nuevo sentido común, e integrar en él, investidos con la legitimidad que confieren la manifestación pública y el reconocimiento colectivo las prácticas y experiencias, hasta ese momento, tácitas o rechazadas por todo un grupo (Bourdieu, 1985).

De este modo, y aún encontrando en este proceso incipiente, elementos reproductivistas, se abren espacios para deslegitimar las relaciones de opresión entre los hombres y avanzar hacia la construcción colectiva de un otro mundo posible.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael, *Conocimiento, poder y emancipación*, en Conferencia en el III foro mundial de educación, Porto Alegre. Brasil, 28 al 31 de julio de 2004, en "La educación para que un otro mundo sea posible", en *Para Juanito revista de educación popular* n° 1, año 1, 2005.
- BOLTON, Patricio, *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*, La Crujía: Asoc. Educacionista Argentina Editorial Stella, Buenos Aires, 2006.
- _____, "Partir de la realidad..." *Distrito La Salle* [en línea], mayo de 2003. www.lasalle.org.ar/sap/freire.htm [Consulta: 8 de Octubre de 2008]
- _____, "Escuela lasaliana y educación popular. ¿Se puede hacer Educación Popular dentro del sistema de Educación Formal?" *Distrito La Salle* [en línea], s/d www.lasalle.org/Spanish/Resources/Publications/PDF/Education/Cahier11.pdf [Consulta: 6 de Septiembre de 2007]
- BOURDIEU, Pierre, *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1997.
- _____, *¿Qué significa hablar?*, Akal, España, 1985.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Popular, Buenos Aires, 2001.
- CASTORINA, José, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Miño y Dávila, Argentina, 2006.
- FREIRE, P. (2005) "Pedagogía del oprimido." Bs. As. Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ, Alicia B, *Pobre', como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza Córdoba*, Editor Ferreira, Argentina, 2004a.
- _____, *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1994.