

**Llorens Monserrat
Scandogliero Estefanía
Tescione Natalia**

En búsqueda de Prácticas Liberadoras: “Piedra Libre Para todos mis compañeros”

Introducción:

El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación denominado “*Las estrategias de reproducción social en la pobreza como marco comprensivo y explicativo para un proyecto de educación popular*”¹. Esta investigación plantea desde una perspectiva sociológica analizar la experiencia política, educativa, pastoral que tiene como referente el Equipo de Educación Popular de la Congregación de los Hermanos de La Salle, el cual trabaja en escuelas urbano-marginales y rurales de distintas provincias Argentinas.

El objetivo general del mismo, es el de “Indagar en el proyecto del equipo de educación popular en las escuelas lasallanas, los contenidos de los dispositivos educativos y las prácticas de trabajo comunitario que promueven –en los niños pobres y en sus familias- la incorporación de disposiciones y esquemas cognitivos de apertura a la comprensión del mundo social ”.

Esta investigación utiliza métodos cualitativos y cuantitativos para una aproximación más comprensiva de nuestra problemática. Los primeros se aplicaron en la realización de entrevistas semi-estructuradas en forma individual y grupal a docentes, no docentes, alumnos y familias que integran la comunidad educativa. También se realizaron registros etnográficos de distintas actividades de la escuela: observaciones dentro del aula, de las visitas que realizaron los docentes a las familias para la construcción de una herramienta propia de la educación popular llamada complejo temático, de los distintos eventos de la escuela, en los “retiros pedagógicos” que son espacios de socialización y formación docente que propone el equipo de educación popular, en las entregas de informe a los padres que realizan los docentes en el fin del año electivo, etc. Para el análisis de estos datos y su codificación se utilizó el software Atlas.ti. También se efectuó una encuesta a las familias que integran la tercera sección de Malvinas Argentinas, la cual aun esta en proceso de codificación.

¹ Proyecto con subsidio del Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María. Dirección, Mgter. Paula I.Pavcovich

En la etapa actual del desarrollo de la investigación se trabaja específicamente en el Centro Educativo Héctor Valdivielso, que funciona en el distrito de Malvinas Argentinas Tercera Sección. Esta localidad está dividida en tres secciones, cada una de las cuales tiene una estructura socioeconómica y una identidad barrial propia, “la tercera” es la zona mas empobrecida de la localidad. El municipio consta aproximadamente de unos 10.000 habitantes, y queda a 20 km de la ciudad capital de la provincia de Córdoba².

El Centro Educativo es un proyecto creado en el 2001 por el Equipo de Educación Popular Lasallano y se pone en funcionamiento en el 2002 con el propósito de dar respuestas educativas a una población empobrecida que no contaba con instituciones educativas. Desde un primer momento este espacio fue pensado como un proyecto de educación popular en el marco de la educación formal, que se presenta como una alternativa pedagógica.

Este centro está compuesto por 4 espacios, estos son: el de la Escuela, donde funciona nivel inicial, desde sala de cuatro en adelante y nivel primario; el espacio de Jóvenes; el Socio Comunitario y finalmente el espacio denominado Piedra Libre.

Nuestro trabajo se centra en las actividades de Piedra Libre que presenta una propuesta de extensión de jornada, la cual focaliza el proyecto educativo en asignaturas y actividades expresivas.

“PIEDRA LIBRE PARA TODOS MIS COMPAÑEROS”, tiene origen en el 2005 y contiene las propuestas de Educación Física, Plástica, Música, Literatura, Teatro, Inglés y Computación, para todos los alumnos de la escuela primaria, en ambos turnos.

Este espacio a trascendido por un proceso de definición identitaria complejo. En un principio en la Escuela solo se dictaban Educación Física, Música y Plástica, materias de la currícula obligatoria. Luego, a partir de un proyecto provincial de extensión de jornada estas materias pasan a contraturno junto con la apertura de nuevas asignaturas. Sin embargo en los objetivos se fueron modificando logrando en la actualidad constituirse como un espacio autónomo con un perfil propio, distinto de otras experiencias de extensión de jornada que en otros colegios apunta a una idea de mera contención.

La intencionalidad de Piedra Libre es brindar experiencias educativas diferentes y complementar la educación de las asignaturas tradicionales. Esto es, un espacio donde los alumnos, las familias de la escuela y la comunidad de Malvinas puedan realizar, además de las materias expresivas, talleres optativos en contraturno que atiendan a las necesidades educativas de alumnos y alumnas. Otras propuestas son la posibilidad de formación docente, eventos para el disfrute, muestras de arte y de articulación con otras instituciones.

² www.sehas.com.ar

Como dijimos anteriormente, en este momento de la investigación se lleva a cabo una primera aproximación cualitativa, a través de entrevistas a los docentes que integran Piedra Libre. Se intenta comprender, cómo a través de la práctica docente en clave de educación popular, y en torno a estrategias desde el arte y materias expresivas, se proponen resignificar la matriz inicial en un proceso de concienciación que promueve una alternativa a la comprensión práctica del mundo.

Por lo tanto, en esta etapa nuestros objetivos estarán orientados a una aproximación descriptiva de las prácticas que se realizan en este espacio a fin de:

- Describir y dar a conocer los proyectos educativos que realizan sus docentes.
- Reconocer preliminarmente en las prácticas docentes si estas permiten una lectura y/o análisis de la propia conciencia del mundo entre quienes dialogan en el proceso educativo.
- Indagar que conocimientos prácticos del mundo se resignifican en el proceso dialógico.

Aproximaciones Teóricas

Conocimiento Práctico

Para analizar la relación entre la educación popular y las prácticas que llevan a cabo los maestros en el Centro Educativo comprendemos que es necesario entender la teoría de Freire articulándola con la de Bourdieu. Ya que consideramos que ambos parten de una teoría de la dominación, y se encargan de explicar los mecanismos por la que esta se reproduce. Bourdieu nos permite pensar cuales son las especificidades de la reproducción de ese orden, mientras que Freire nos abre un camino para pensar una alternativa posible de transformarlo a través de una practica pedagógica.

A fin de analizar las prácticas docentes partimos de la noción de habitus de Pierre Bourdieu, en la medida que hace hincapié en que los agentes sociales, que construyen el mundo social pero que a su vez este los contiene y los condiciona. Los hombres en su relación con el mundo construyen esquemas de percepción y apreciación sobre él mismo, los cuales permiten que las prácticas realizadas no sean meros actos reflejos. Son prácticas razonables, en cierta medida predecibles debido a que los esquemas son producto de la historia colectiva incorporada en forma de disposiciones (a actuar, pensar, valorar de una forma y no de otra) por los individuos o grupos a lo largo de las trayectorias sociales individuales.

La amplitud del concepto nos permite comprender cómo el orden social se inscribe en los comportamientos, pensamientos, ideas que en apariencia son las dimensiones más personales y privadas de los hombres. La amplitud se debe a que trata de todo aquello que se incorpora como disposiciones permanentes, ya sean competencias, conocimientos, creencias, visiones del mundo, sistemas de esquemas lógicos, prácticos, y hasta los movimientos en apariencia más automáticos del cuerpo, desde los gestos más nimios. Por otra parte, esta definición nos permite superar la idea de subjetividad en la medida que indaga sobre el origen mismo de esas disposiciones permanentes que son producto de las visiones y divisiones del mundo social que han sido incorporadas a lo largo de la trayectoria de vida de los agentes.

A su vez, este concepto supone la capacidad inventiva de los sujetos dentro del horizonte de lo pensable y posible. Es decir, el principio activo del habitus radica en la unificación de las prácticas y las representaciones, ya que en la experiencia vivida del agente él mismo es sujeto de actos de construcción en ese mundo. En síntesis Bourdieu al plantear esta relación dialéctica que mantienen las estructuras objetivas y las representaciones supera la visión subjetivista (que la misma hace hincapié en *las representaciones del mundo social que se hacen los agentes, los cuales aprenden y a su vez estas lo motivan en su comportamiento*).

Pensar esta relación entre mundo, disposiciones y prácticas permite comprender como el agente conoce lo social, a sí mismo y a los otros mediado por estos sistemas de percepción que tienen su origen en la historia colectiva y que responden a las divisiones más elementales de la sociedad, que en las sociedades clasistas son: la división del trabajo que genera la relación entre los dominantes y los dominados; y por otro lado la división entre quienes, en el grupo dominante, pretenden dominar. En otras palabras es reconocer que las condiciones objetivas se hacen cuerpo, que estas divisiones se inscriben en la mente de los hombres generando que actúen, piensen, valoren, crean unas cosas y no otras, y que sean esas cosas y no otras las que los otros esperan que ellos realicen. En fin, estos sistemas lo que permitirían en palabras de Bourdieu es un... *“sentido de la orientación social, orienta a los ocupantes de una determinada plaza en el espacio social hacia las posiciones sociales ajustadas a sus propiedades, hacia las prácticas o los bienes que convienen -que “van”- a los ocupantes de esa posición”*... (Bourdieu 1997:477).

El origen de este sentido de la orientación social son los esquemas elaborados, para la práctica y a través de ella, por los agentes sociales. Son esquemas clasificadores que son comunes para todos los agentes que viven en una sociedad determinada. Esto no implica que el uso que hagan de ellos los distintos grupos sociales y agentes sea idéntico, debido a que los individuos o grupos que utilizan estos esquemas prácticos se encuentran en distintas condiciones, expresadas básicamente en la relación de dominante y dominado. Aprenderán y clasificarán el mundo, y acorde a esto tendrán ciertas disposiciones a actuar, en la medida que estos se incorporan en el cuerpo como sentido de las posiciones, de los límites, posibilidades e imposibilidades.

Los esquemas nos permiten reconocer esos límites, pero no dar una explicación sobre el por qué de ellos, es un conocimiento práctico que se va adquiriendo en el proceso de socialización. Permiten actuar como si se conociera el mundo y las formas de moverse en él... *“permite adaptarse casi sin cesar a contextos parcialmente modificados y elaborar la situación como un conjunto de sentido, en una operación práctica de anticipación casi corporal de las tendencias inmanentes del campo y los comportamientos”*... (Bourdieu 1999:184)³ que lleva a que se desarrollen *estrategias* dentro de los límites de las imposiciones estructurales. De esta manera la noción “estrategia” nos ayuda a entender por qué las prácticas son “razonables” y no “racionales”, en la medida que este *“sentido de los límites”* implica que *“El habitus intenta ponerse al abrigo de crisis y cuestionamientos críticos, asegurándose el medio al que está lo más adaptado posible”* (Bourdieu,1998:483). Es decir, las prácticas son compatibles con esas

³ El subrayado es nuestro

condiciones y esperanzas de antemano adaptadas a sus posiciones dentro de la estructura del poder.

En palabras del autor “Lo propio del sentido de los límites es el implicar el olvido de los límites [...] la primera experiencia del mundo social es la doxa, adhesión a las relaciones de orden que, por que fundan de manera inseparable el mundo real del mundo pensado, son aceptadas como evidentes. La percepción primera del mundo social es siempre un acto de conocimiento que [...] constituye un desconocimiento que implica la forma más absoluta de reconocimiento del orden social. Los dominados tienden de entrada a atribuirse lo que la distinción les atribuye, rechazando lo que les es negado (“eso no es para nosotros”) contentándose con lo que se les otorga, [...] definiéndose como les dice el orden establecido, reproduciendo en el veredicto que hacen de si mismo el veredicto que sobre ellos hace la economía...” (Bourdieu 1998:482).

Por todo esto la visión del mundo social se constituye en un objeto de lucha de suma importancia. Estas últimas están dadas ya que los distintos grupos intentan imponer una visión y/o representación del mundo acordes a sus intereses, es decir, representaciones que ellos hacen de si y de los demás, lo que contribuye a hacer lo que los grupos son y lo que ellos hacen.

La representación del mundo social es producto de innumerables actos de construcción, acciones siempre hechas y por hacer. Ahora bien, no todos tienen los mismos recursos o instrumentos para imponer su visión como legítima ya que el mundo social es producto de la división objetiva en clases sociales y por tanto hay un dominio desigual de los instrumentos de producción de la representación del mundo. Es por esto que las clases dominantes tienen la posibilidad de imponer los esquemas de percepción y apreciación, de evaluación, es decir un conjunto de sistemas de representaciones que legitiman las posiciones impuestas en las relaciones de dominación. Estas representaciones, como se dijo anteriormente, se inscriben en las mentes y cuerpos de los agentes y son utilizados, a su vez, de forma no conciente lo que implica que este conocimiento práctico sea un “desconocimiento” del mundo.

El planteo teórico de Bourdieu nos permite entender que si *“las practicas engendradas por el mismo habitus no puede ser descripta (...) como creación continua de novedades, es porque se lleva a cabo por la confrontación (...) del habitus con el acontecimiento”* (Bourdieu 1997:97) , esto quiere que la relación practica que un agente mantiene con su porvenir donde dirige sus practicas actuales, se define a en relación *“por un lado, su habitus (..) en particular, unas estructuras temporales y unas disposiciones respecto al porvenir construidas a lo largo de una relación particular con un universo particular de cosas probables y por otro, un estado determinado de probabilidades que le son objetivamente*

otorgadas por la sociedad” Por lo tanto, “*la relación que tenga el agente con las cosas posibles es una relación con los poderes*” (Bourdieu, 1997:110), es decir, con las condiciones sociales objetivas. En correspondencia con nuestro caso de investigación, el Centro Educativo forma parte de las condiciones de existencia de las familias y de los chicos. Por lo que al tener una postura crítica en clave de Educación Popular puede constituirse en una oportunidad de cambio y de adquisición de nuevas disposiciones, a partir de confrontar el habitus incorporado por las familias y el habitus en construcción de los chicos con condiciones sociales nuevas.

El mundo que se hace cuerpo

El espacio en donde nos centraremos trabaja desde lo relacional y lo expresivo, por eso rescatamos la dimensión del habitus que se refiere a como se aprenden y penetran las estructuras del mundo social en el cuerpo. Para comprender esto utilizamos lo que Bourdieu denomina *hexis corporal* entendida como “Una manera de mantener y llevar el cuerpo...” (Bourdieu 1999:187) según las estructuras sociales, económicas y políticas, que ejercen violencia sobre el mismo. Estas estructuras se arraigan a través de innumerables confrontaciones que permite que se conforme una “fisionomía social”, el cuerpo es tratado como recordatorio en el cual ... “*las estructuras del espacio social(o de los campos) moldean los cuerpos al inculcarles, por medio de los condicionamientos asociados a una posición en ese espacio, las estructuras cognitivas que dichos condicionamientos les aplican*”...(Bourdieu 1999:240). Este trabajo performativo no sólo se da a través de las Instituciones y sus ritos que disciplinan los cuerpos de los agentes, sino también, a través de las cosas en apariencia más “ordinarias”. La efectividad del sojuzgamiento a ese orden social, como dijimos anteriormente, se debe a la naturalización del mismo. Lo que ocurre es que lo aprendemos cognitivamente, pero no a través de la conciencia sino desde una relación afectiva del agente para con ese mundo. La relación del mundo con el agente se centra en el cuerpo. El cuerpo “expresa”.

Con respecto a las inscripciones del cuerpo el autor plantea “*Los ritos de institución no son más que el límite de todas las acciones explícitas mediante los cuales los grupos se esfuerzan por inculcar los límites sociales o lo que vienen a ser lo mismo, las clasificaciones sociales [...] en naturalizarlas en forma de divisiones de los cuerpos, las hexis corporales, las disposiciones respecto a las cuales se entiende que son tan duraderas como las inscripciones indelebles del tatuaje, y los principios de visión y división colectivos. Tanto en la acción pedagógica diaria [...] como en los ritos de institución esta acción psicosomática se ejerce a menudo mediante la emoción y el sufrimiento*”... (Bourdieu 1999:187).

Para los fines de nuestra investigación es necesario entender la teoría de Freire articulándola con la de Bourdieu.

Hasta aquí pudimos comprender como el orden se inscribe en los cuerpos de los agentes, los mecanismos por los que las clases dominantes imponen su ideología sobre las conciencias. Pero para poder comprender nuestro objeto, las prácticas que se realizan en el Centro Educativo en clave de Educación Popular, vemos la necesidad de remitir a la teoría freireana. A partir de la cual abordaremos la búsqueda de espacios y de prácticas que permitan revertir las relaciones imperantes en esa sociedad.

El autor comprende que en las sociedades actuales la educación y sus distintas instituciones son los espacios en donde se imparten conocimientos que, pueden contribuir a la reproducción del sistema dominante a través de lo que denomina “educación bancaria”. Pero a su vez, generando una pedagogía alternativa, la educación y sus instituciones puede transformarse en una “práctica para la libertad”. La importancia que le da a la educación se debe a que considera que el conocimiento no es neutral ya que todo acto educativo es una práctica pedagógico-política porque crea en los sujetos una determinada conciencia.

“La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacer presente; no es representación, sino una condición de presentación. Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve, transformándolo en mundo humano... (Freire 2005:17). “la conciencia se constituye necesariamente como conciencia del mundo, ella es pues, simultánea e implícitamente, presentación y elaboración del mundo.” (Freire 2005:18)

Por esto, una pedagogía para el oprimido debe tener como propósito esencial conferir la oportunidad de construir una mirada sobre sí mismos y sobre el mundo, en relación con la historia y lo cotidiano, que permita constituirse como un saber emancipador para los pobres. *“Por causa de la nueva comprensión del mundo sería posible crear la disposición para cambiarlo”.* (Freire P de la e 139)

Comprende que las relaciones entre clases son un hecho, que conforman un saber de clase (que en términos de lo que venimos hablando con Bourdieu forman un habitus de clase). La clase oprimida puede tener conocimiento de las condiciones precarias en las que viven, o el sufrimiento diario, así como pueden ver que hay personas que no lo padecen. Pero el problema radica en que no hay una conciencia reflexiva de la realidad objetiva de la dominación de la cual son parte. Las clases empobrecidas forman parte de una cultura de la dominación que los

constituye como sujetos inauténticos, en la medida en que alojan en sí mismos a los opresores, de esta manera, introyectan en el cuerpo la ideología dominante.

En otras palabras, no poder ver reflexivamente las relaciones de poder y de violencia a la que están sometidos se debe a que los hombres viven su existencia en situaciones de vulnerabilidad a las que deben enfrentarse diariamente para sobrevivir.

Por otra parte, como dice el autor, a los oprimidos se les ha negado históricamente la posibilidad de saber, entre estos saberes se encuentra el de *“la situación de opresión, de violencia en que estos se conforman, en la cual realizan su existencia, lo que constituye su dualidad”* (Freire 2005:55). Esta larga tradición opresora, que les antecede genera que se piensen y que se reconozcan como los opresores los piensan. Produciendo una forma de ser, de comportarse que gira en torno a la dualidad del sujeto dominado, pues su existencia está mediada por la internalización de la conciencia del opresor que obtura la emergencia de conciencia para sí. En las palabras del autor *“...Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la prescripción, toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforma a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora, por esto el comportamiento oprimido es un comportamiento prescripto. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores...”* (Freire 2005:45).

Todo esto genera en las clases oprimidas una cultura del silencio; la autodesvalorización; la reproducción de la violencia y la opresión para con sus iguales, así como la atracción de los patrones de vida del opresor; una visión distorsionada de la realidad donde prima el fatalismo buscando explicaciones míticas y trascendentales como causas de su sufrimiento.

Un camino en la búsqueda de prácticas liberadoras

Desde la teoría freireana se construyen las prácticas pedagógicas del Centro Educativo. Esto nos abre la posibilidad de comprender como la escuela podría constituirse en un espacio de liberación. En la medida que todas sus prácticas se propongan realizar un proceso de concientización, en la cual enseñar no sea simplemente un acto de impartir conocimientos sino de construir los conocimientos en un proceso dialógico entre educador y educando, que permita plantear una revisión crítica de la realidad... *“Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la*

realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad". (Freire 2002:98)

Por esto es necesario ver el concepto de concientización, que a partir de la definición presentada por el autor, revela que la realidad social entra en una relación dialéctica con la práctica de transformación de la realidad. Por lo que re-conocer, por parte de la clase dominada, objetivando las relaciones sociales de las cuales es parte, reconocer al opresor "fuera" de sí mismo, es un primer paso para la transformación de esa realidad, que ve en la emancipación de los oprimidos la liberación de los opresores, la recuperación de la humanización.

Esta práctica liberadora reconoce su origen en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos, tienen historicidad, es decir, se deben comprender como se desarrollan en un espacio-tiempo determinado. Por lo que en la educación popular, la labor de los educadores progresistas, será partir del "aquí y ahora" del educando. Entendiendo que lo regional, lo local de los conflictos y las negociaciones si bien expresan lo universal de las relaciones de dominación también asumen una especificidad propia, y se debe trabajar desde el nivel de lectura de ese mundo que tienen los educandos para superarlo. Una lectura crítica del mundo irá poniendo en tela de juicio la vida personal y social; las situaciones límites entendidas como lo que Bourdieu llamaría el sentido de los límites, la internalización de "lo que es" para un determinado grupo y "lo que no es", desnaturalizando el horizonte de lo posible y ampliando la mirada de lo pensable. A través de la acción reflexiva que permite reconocer las condiciones para transformar de ese mundo.

Para Freire la posibilidad de construir una nueva visión del mundo y condiciones para accionar desde una educación problematizadora esta en la dialogicidad. En la medida que este, comprende que la palabra tiene un poder o performativo, es decir, pronunciar el mundo es construirlo.

Si pronunciar el mundo es construirlo, lo dialógico en la educación problematizadora comienza en la construcción y búsqueda conjunta, entre educadores y pueblo, de los contenidos programáticos que serán el centro del proceso de conocimiento.

Existe una forma de llevar a cabo esta práctica educativa, a través de la investigación de "universos temáticos" que se buscan en las poblaciones donde se interviene. Conceptualmente sería el conjunto de "temas generadores", hipótesis sobre el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, valores, etc. de lo que las personas, en una época determinada, experimentan como situaciones límites. Estas situaciones "*...se presentan a los hombres como si fueran determinantes históricos, aplastantes, frente a los cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ella [...] de esta forma no llegan a divisar el inédito viable*" (Freire 2005:122). Por

lo que la acción concientizadora utiliza esta metodología para poder revertir esto, problematizar críticamente junto al pueblo, cuales son las lecturas de la situación estructural que están teniendo para así poder visualizar la superación de los obstáculos y llegar al inédito viable. Este concepto es fundamental en la teoría freiriana, implica que esos límites dejen de percibirse como fronteras, para que a través de la práctica liberadora que pasa por la acción dialógica, se presente como una realidad inédita todavía o conocida pero que deja de ser un sueño para ser condiciones de probable realidad.

La experiencia que propone Freire es adaptada por el centro educativo Héctor Valdivielso. Ellos trabajan a través del denominado complejo temático, este es entendido como *“un instrumento que permite narrar evocar y representar el contexto social, económico, político, cultural y religioso en que se encuentra inserto el proyecto político pedagógico pastoral de la institución educativa”* [...] *“Ayuda a leer la conciencia social (sentido común, ideología, cosmovisión, visión del mundo) analizar esta conciencia (cuales son los atravesamientos y condicionamientos que configuran dicha conciencia, la ideología dominante y los espacios de contra hegemonía allí presentes), y diseñar procesos de transformación hacia una conciencia más liberada (no alienada, no fatalista, no naturalizada, abierta a la posibilidad, la esperanza, la transformación, lo posible).”* (Bolton 2006:123)

El complejo temático es el hilo conductor a través del cual se van a idear las distintas actividades y proyectos pedagógicos del centro educativo. Los educadores recorren el barrio entrevistando a las diferentes familias lo que permitirá luego detectar las problemáticas reconocidas por la gente. Desde allí los maestros realizan una puesta en común de las frases y observaciones recogidas, de las que se intentan identificar áreas temáticas de acuerdo a las frases más recurrentes que se constituyen como núcleos generadores. Los últimos manifiestan una tensión en sí mismos ya que representan fragmentos de versiones de la realidad de los entrevistados en relación a distintas áreas. Estos núcleos permiten orientar a la comunidad educativa por donde se debe comenzar a trabajar en función de las urgencias de las problemáticas allí representadas. A partir de ellos, se elige una frase que represente una problemática, luego se construye una contra frase que exprese la posibilidad de pensar las relaciones que establecen estos sujetos entre sí, las relaciones para consigo mismos, con el entorno, de un modo alternativo lo cual posibilita recrear nuevas disposiciones a actuar.

Como dijimos anteriormente las actividades que se realizan en el Centro Educativo están ligadas a las problemáticas detectadas a través del complejo temático. Como parte de las actividades podemos reconocer por un lado prácticas educativas alternativas que no tienen continuidad por lo general, por otro lado dispositivos que son las prácticas regularizadas que

pueden involucrar a todos los ámbitos de la escuela o ser planificados para un grupo en especial. Estos últimos pueden manifestarse a su vez como proyectos si involucran contenido. Por último cuando la experiencia se mantiene en el tiempo e involucra a más gente, se escribe y se comparte, se socializa, se publica, estamos frente a un NUTEP (núcleo de trabajo en clave de educación popular)⁴.

Este desarrollo nos remite a la concepción de educación popular de la Escuela, como *“la construcción y transmisión del saber, de modo participativo junto a los pobres, tornando dicho saber socialmente productivo y liberador en clave personal y comunitaria. Es el proceso de formación de un sector empobrecido, que a través de su participación activa en el acto educativo busca la transformación de su vida, de su cultura, de la sociedad. En esta clave, educación popular es todo hecho educativo que promueve la acción organizadora de los sectores empobrecidos.”*⁵(Bolton 2006: 55).

⁴Luciana Denardi “La teoría de Pierre Bourdieu aplicada a un estudio de caso: la Escuela en clave de Educación Popular “Héctor Valdivieso”. Malvinas Argentinas. Córdoba. 2006” PONENCIA A PRESENTADA EN LAS “VI JORNADAS DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS SOCIALES” Universidad Nacional de Villa María Noviembre 2006

⁵ Ídem 4. Pág.: 55

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas a los educadores de Piedra Libre, partimos de los objetivos de la investigación. Complementamos la información con aquellos proyectos, dispositivos áulicos, actividades y apreciaciones que nos permiten reconocer los siguientes ejes:

Cómo evalúan los docentes su práctica, cómo llevan adelante la invención de nuevas disposiciones para la construcción de nuevos esquemas percepción y apreciación en los chicos. Cuáles son los saberes previos que retoman de la cultura popular para resignificar los contenidos áulicos y transmitir críticamente los contenidos. Asimismo ver cuáles son las definiciones que tienen los docentes respecto a las relaciones vinculares que tienen los chicos entre si y cual es la lectura que hacen de la realidad barrial y familiar. Esto último nos permitirá entender la visión que tienen los maestros sobre la opresión que intentan en su práctica pedagógica en clave de educación popular revertir.

A partir de allí, se pretende observar, cómo se construye la relación dialógica y si los docentes logran como animadores acompañar a los chicos en un proceso de aprendizaje, que implica que maestros, padres y alumnos participen en la construcción de esos saberes.

En primer lugar reconstruimos el proceso de Piedra Libre que si bien se inicia *formalmente* con un proyecto provincial de extensión de Jornada, estaba siendo implementado en el proyecto inicial de la Escuela. Básicamente estos proyectos tienen por objetivo, desde la política educativa provincial, que los chicos permanezcan mas tiempo en la escuela para “sacarlos de la calle”, fortaleciendo la noción de contención social ante la urgencia que viven hoy los sectores en situación de pobreza. En palabras de una docente: *“de alguna manera tendría que ver con que los chicos tampoco estén en la calle, porque es un proyecto de la provincia la Extensión de Jornada, que después nosotros lo tomamos... nace de esto que (..) estén contenidos por la escuela y que le otorgue la posibilidad de...aparte de ser un espacio de contención de paso aprender algo, ¿no?, como que el punto inicial es el espacio de contención y si pueden aprender bueno mejor (lo dice irónicamente)”*.

Desde la coordinación y desde los maestros que integran el área, ven la dificultad que tuvieron en un comienzo en hacer que los padres y los chicos comprendieran al espacio como un lugar en donde “se aprende”, reconociéndolo como ámbito productor de conocimientos legítimos : *“El primer año (...) decían “vienen acá a pasar el tiempo”, a eso que bueno uno va lidiando (...) entonces a veces en el imaginario del padre es bueno que estén ahí mientras no se golpeen, esto fue cambiando, fue cambiando”*.

A partir de las entrevistas podemos observar que se trabaja con una idea de arte popular, intentando revertir la visión legítima del arte de la ideología dominante, es decir como un privilegio del círculo de intelectuales: *“...Lo que tratamos en Piedra Libre es pasar un poco lo que tiene que ver con un arte popular entonces nos está ayudando a encuadrar desde ahí también; entonces tratemos de pensar esto... qué tiene que ver con el arte popular...entender que esta pintura de este chico Tuti, encuadrado quizás en otro marco perfectamente puede ir a una exposición de niños artistas de cualquier lado del mundo...tiene que ver con que el arte que se produce en este contexto que es totalmente creativo y...es liberadora y es válida y tiene sus mismas condiciones que la otra que cualquier otra cosa...”*

Cada materia tiene una propuesta de taller articulándose a través de proyectos multidisciplinarios que trabajan diversas problemáticas, producto de los reflejos obtenidos en el complejo temático. Esta dinámica de taller se ideó, para contrarrestar la idea de un *“niño demasiado escolarizado”*.

Para los docentes la articulación es de suma importancia, ya que los talleres y proyectos se crean pensando en las problemáticas del barrio de modo integral, abarcando diferentes aristas de un problema *“las actividades están espiraladas y hay una posibilidad de poder vincular varias áreas, por eso nosotros en Piedra Libre (...) porque en un grado vos tenés el área Matemática, Sociales, son varias áreas, yo digo en Educación Física tengo como un área, sí lo podía combinar con Música, con Teatro, con Plástica, porque era mucho más fácil buscar un proyecto. Lo que está bueno de Malvinas es que le agregaba al proyecto concientización, en otras escuelas se trabaja con proyectos pero queda ahí y no hace referencia o no hay relación con lo que hay afuera a tal punto de decir Malvinas apunta al afuera y al barrio, otras escuelas no apuntan ni a lo que es el patio ni hablemos del mundo. En el espacio participan padres y vecinos, incluso algunos de los talleres son ideados y dictados por papá y mamá.”*

La forma de trabajo responde a la mirada integral que tienen sobre los sujetos. Los saberes que se construyen a través de las materias intentan resignificar los conocimientos prácticos que se conforman a través de las experiencias y se manifiestan en distintas expresiones, en palabras de una de las entrevistadas *...“... desde la expresión, desde el juego, el arte los chicos digamos ganaban muchísimo en la posibilidad de comunicarse, en la posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades, desde una mirada de un ser integral que a su vez tenía que desarrollar todas sus capacidades (...) yo creo que, todo esto que busca de alguna manera cambiar conciencia hace mucho hincapié en la lengua oral o en el raciocinio mental, ¿no?. Y de alguna manera bueno estos espacios pueden aparte que puedan canalizar desde la violencia, pueden canalizar desde...transformar de alguna manera esa energía en algo, en una*

producción, en creaciones yo le digo liberadoras (..) transforman y lo pueden ver, lo pueden llegar a ver, es mucho mas concreto de alguna manera, si me explico”...

Podemos observar a partir de las entrevistas que las prácticas se orientan a resignificar la experiencia vivida, focalizándose en los esquemas de percepción y apreciación y en las disposiciones a actuar que tienen los que participan en Piedra Libre. Esto se puede reflejar en lo que plantea una educadora respecto al trabajo de la frase “*los chicos no pueden opinar*” extraída del complejo temático “*...todo lo que tiene que ver con una cuestión de lo creativo, de lo expresivo, Piedra Libre trata de tomar esas frases como para tener más ejes...en base a eso se organizó el “Disfrutarte”, que era un encuentro más allá de la escuela, donde nosotros le preguntábamos a cada chico, ah era...ustedes los chicos no tienen que opinar y degradaba mucho a los niños...lo que hacíamos...era preguntar en todos los grados qué sabía hacer cada uno, lo que sea...hacer piruetas, bailar árabe, tocar la guitarra, hablar en jeringazo, eh...algunos te decían saltar la soga hasta cien, cualquier cosa buscábamos sobre todo ver aquellos chicos que por ahí no participaban tanto en Piedra Libre que sabía hacer*”. En este sentido, se retoma la experiencia diaria de los niños relacionada con la “autodesvalorización” y la violencia, planteando experiencias nuevas que puedan constituirse como un nuevo conocimiento práctico. Esta incorporación de nuevas disposiciones es posible debido a que por una parte lo cotidiano de los chicos es el ámbito de la escuela y por otra a que el centro educativo trabaja con la familia en todos los espacios que lo conforman.

Es por esto que la propuesta se centra en el protagonismo de los propios alumnos, “*uno como maestro les quiere enseñar un montón de cosas pero la experiencia, o sea que ellos puedan hacer, que ellos se sientan protagonistas, vean el proceso, participen en todo, es importante*”. A su vez, vemos que esta presente en el relato de los maestros la idea que el conocimiento práctico no es reflexivo y se incorpora en el cuerpo por medio de las experiencias “*...yo creo que (ahí) está lo rico, lo trascendente ¿no?, de poder vivir, experimentar... la experiencia habla por si sola...es lo que se graba a fuego, no te acuerdas del contenido desarrollaste y la frase, cuando estos chicos sean grandes no se van a acordar de la frase, de que el color es el elemento básico, uno de los lenguajes plásticos, ni, no se van a acordar de nada, se van a acordar y van a vibrar del recuerdo de una experiencia*”.

Con el motivo de poder observar como llevan a la práctica esta modalidad de trabajo, y la relación dialógica entre educadores y educandos, reconstruiremos algunos de los proyectos y dispositivos áulicos:

Dispositivos Áulicos: Mesa Paleta de temperas y lápices: es una herramienta que utiliza la docente de plástica para organizar el trabajo en el aula, que retoma la propuesta de un pedagogo

de la plástica llamado Arnold Estern y que propone una dinámica de taller. Consiste en un ordenador de colores

“La idea era que los chicos todos partieran de una constante para poder justamente entender que todos tienen las mismas posibilidades, y que todos pueden hacer, todos pueden crear y una forma también de tener calidad en el trabajo, porque no existe trabajar con temperas, cada uno con un pincel y el pomito no... la mesa paleta, que yo la adapté, la traté de hacer para quince chicos que pintan parados en un taller y todo una propuesta pedagógica...si yo les pongo lápices de colores todos juntos, manotean, se caen, se rompen entonces arme un ordenador de colores. Entonces pongo cuatro blancos y así, entonces yo también tengo control, el material está, hay que saber cuidarlo, y entonces... a los chicos cuando vos les mostrás algo ordenado se ordenan, en su casa están desordenados, porque son chicos que no tienen un orden quizás que viene de la casa...yo he visto un cambio abismal... veo y que están sentados y se concentran y trabajan y tienen ganas de aprender... favorecer al orden, porque yo creo que la libre expresión, la libertad de expresión está en el conocimiento de un montón de cosas para ellos poder expresarse, o sea la libertad radica en el conocimiento de diferentes técnicas, en la posibilidad de tener autoestima y poder creer en lo que hacen y de ahí la libertad pero para poder esa situación esta el orden y necesitan concentración, necesitan trabajo. y como será que hoy los chicos “Profe! o Señor! Mira donde puso el pincel!” o “Poné el pincel (le dice al otro) donde va”,. Entonces el cambio de conciencia es increíble como yo pude visualizar ese cambio en el trabajo de una misma propuesta pedagógica”

Pumba/Silencio: dispositivo áulico que utiliza un docente para organizar la comunicación en el aula, este dispositivo fue el resultado de la construcción de un código común entre el educador y el educando “... Malvinas, tiene esta cuestión de la disciplina. Un día una mamá me dijo si vos tenés que tirarle la oreja, tirala, yo casi me caigo de espalda. Después digo, no bué, a este hay que tirarle de la oreja [entre risas]. El primer año, era todo raro, “educación popular” [demostrando asombro], hay no hay que gritar, hay que tratar a los chicos bien, pero después tuvimos un tiempo que decíamos, a ver, un grito no está tan mal, entonces empezamos a buscar, a ver, cuando yo quiera pedir silencio no voy a decir silencio sino una palabra que no me acuerdo, vamos a decir “pumba”. Cuando yo digo “pumba” nos vamos a callar todos. Y uno se ponía a pesar y con silencio tendría que pasar lo mismo, “pumba” era silencio, pero bué, a “pumba” le dan más bola que a silencio”.

Este dispositivo, estaría asociado a la recuperación del poder performativo de la palabra que circula en la comunicación entre educadores y educandos, así intenta construir

democráticamente un código de comunicación que permite organizar el trabajo áulico y valorar palabra del otro.

Proyectos Áulicos: Cortos: surge a partir de una tensión explicitada en uno de los núcleos (“Necesitamos comunicarnos, relacionarnos, reconocernos y valorarnos como otro”) del complejo temático de 2006. Se abordó en un proyecto multidisciplinar (de plástica, teatro, literatura y música.) la problemática de “Los chicos no pueden opinar”. La idea era trabajar sobre la falta de apropiación de los espacios públicos, los problemas vinculares entre los compañeros, en relación a la temática de los derechos del niño. Se realizaron cortos en el marco del programa “Un minuto por mis derechos”. Se retomaron los contenidos vistos años anteriores *“todo lo que es técnica, escribir el guión, contar la historia, hacer el resumen, que ellos aprendan la frecuencia, y el guión nos llevó un tiempo hacerlo porque había escenas, tenían que entender lo que es la escena, cuándo habla uno, cuándo habla el otro, en qué lugar, proponer lugares del barrio”*. La intención: que los chicos pudieran hablar de su realidad, de su barrio reconociendo los derechos que tiene como ciudadanos para poder propiciar el trabajo colectivo entre ellos.

De allí surgieron tres cortos creados colectivamente entre los niños y el docente. “Todos tenemos un Nombre” trató la problemática del apodo como marca de desvalorización. “Niño en penitencia”, anima la relación del adulto que reta y el niño que no es escuchado. “Pobre Analia”, problematiza el derecho a estudiar, retomando la historia de una compañera que dejó la escuela por que tenía que cuidar a sus hermanos. *“Propusieron sus casas, la plaza, las calles, improvisamos, porque por ahí, justo teníamos que filmar y una nena no tenía la casa, porque tal vez, esa nena nunca invitó a nadie, porque le daba miedo, por lo que fuera, nunca invitó a nadie. Y bueno, ese día toda la familia se preparaba para esperar, entonces comprábamos galletitas, hacíamos un tipo refrigerio, y bueno, se iba sobrellevando y construyendo también...en realidad la excusa era hacer el corto, después de todo lo que se genero, fue increíble, los chicos traían los trajes, acá tenemos un pequeño ropero de todas cosas artísticas, la mamá le hizo todo, a diferencia de años anteriores que yo tenía que hacer las cosas, o sea, entonces la responsabilidad que habían asumido también se notó. Y ellos también, que tal vez me decían seño no tengo... ahora los padres se acercaban a preguntar, acompañaban, hacían de sonidistas, sacaban fotos, porque yo estaba con ellos coordinando... vinieron los que pasaron a cuarto con los hermanos... ayudaban a maquillar, ayudaban a vestir, o sea eran los utileros...”*

Estos proyectos, permitieron revalorizar el papel de niños como productores de arte, y la posibilidad de acceder a un espacio de creación fuera de lo pensable en el imaginario de ellos.

Los cortos fueron presentados en articulación con dos instituciones: el Cine Club Municipal de la ciudad de Córdoba y el Ágora.

Cabe mencionar otras experiencias como el taller de Murga, en el cual retoman saberes previos de los chicos “...*la murga que es un saber... acá hay chicos que, por la cuestión de la comparsa, acá se ve más comparsa que murga, tienen un oído que te agarran un redoblante y te hacen... lo tienen instalado y ese es su arte popular ¿me entendés? Y quizás no pase por traer pianos acá, no va a funcionar, pero si todo lo que tiene que ver con la percusión; y no vamos a bailar clásico pero si vamos a mejorar otro baile, pero sabiendo del arte popular*”. Los maestros entienden que esta recuperación de los conocimientos populares, resultan imprescindibles para el proceso de aprendizaje “...*no es que uno va a enseñar lo que ha aprendido, lo que ha estudiado y lo que puede brindar, sino que va a aprender. Y va a aprender de los saberes de otros, tanto de los que académicamente pueden haber estudiado como de la gente común, que tienen importantes y profundos saberes que nosotros no podemos desconocer porque entonces no podríamos educar, formar, ayudar, guiar, acompañar, compartir los saberes...*”.

Por último, en la mayoría de los talleres y proyectos se organizan visitas a otras instituciones, como así también se invitan a participar en el aula a personas referentes en lo producido por los chicos. Un ejemplo de esto es la realización de un taller de cerámica en el cual se llevo a los alumnos a visitar el Museo de Antropología, al Museo de Arte Genaro Pérez, lugares donde los pueden reconocer en las diferentes obras algunas de las técnicas aprendidas en la escuela, y La Ciudad de las Artes, un espacio que nuclea las instituciones provinciales de formación artística. A estos lugares asistieron acompañados por algunos familiares. Este ejemplo es ilustrativo de cómo la labor de estos maestros, amplía el horizonte de lo posible y lo pensable en los chicos. En palabras de la docente estas salidas a diferentes lugares permite “...*Ustedes chicos pueden venir a estudiar acá que es gratis... mi idea es que ellos puedan relacionarse con todo, amar su cultura propia, su lugar, y amar lo que les corresponde a todos, que es patrimonio cultural nuestro...*”.

Conclusiones y reflexiones finales

A partir de lo expuesto podemos observar como en un proceso de cuatro años, Piedra Libre tuvo por objetivo revalorizar el papel del arte y las materias expresivas como producción de conocimientos, en un contexto de educación formal que supondría que el conocimiento válido es el que concurre al saber objetivo, neutral y universal de carácter científico. Estos

educadores luchan, en primer lugar, por legitimar a Piedra Libre como un espacio que brinda competencias discursivas y corporales en lo expresivo. No es casual, que la primer dificultad a superar se personificara en los mismos padres y alumnos, que lograron comprender a este espacio como un lugar en donde “*se aprende*”.

Por otra parte, los docentes plantean que por lo general las prácticas de concientización en clave de educación popular se orientan a lo discursivo, lo oral y que ellos aportan la idea de posibilitar los procesos de reflexión rescatando el papel de la experiencia y la inscripción de ésta “en los cuerpos” de los niños. El trabajo de concientización entonces se centra en el plano de la hexis corporal, intentando revertir la opresión corporizada en los niños desde una autodesvalorización, hasta una manera de vincularse desde la violencia.

La propuesta intenta generar nuevas experiencias que involucran a los niños en procesos donde pueden expresarse desde la apropiación de la palabra, del tiempo, del espacio lo que genera desde lo cotidiano la inscripción de nuevas disposiciones en el cuerpo. Trabajar en el plano del cuerpo es trabajar sobre una de las formas que la cultura opresora, internalizándose en los hábitos de los niños.

Como dijimos, los conocimientos prácticos escapan a cierta reflexividad lógica, y se van adquiriendo en la conformación de los hábitos primarios, en el marco de un proceso en el que la escuela, al ser un espacio de adquisición de esquemas de percepción y de acción, resulta estratégica en la conformación de disposiciones que enfrenten al orden social dominante (simbólico y material)

En los proyectos, aparecen otras instituciones: el Cineclub Municipal, el Museo de Antropología, la Ciudad de las Artes, instituciones “ocupadas” por estos niños que de tal manera, amplían su universo de lo pensable y posible en contextos de pobreza. Los chicos se apropian de estos espacios públicos, ampliando así la dimensión de clase de lo público, y la dimensión ciudadana de lo público.

De esta forma, re-crear desde la cultura popular implica percibir al arte y las materias expresivas como un patrimonio recuperable y negociable, en un proceso dialógico entre educadores y educandos, pero desde la recuperación del horizonte de significados que los chicos le otorgan al mundo, para resignificarlos en una práctica liberadora, un proceso que solo es posible a través de la educación problematizadora.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, 1991. El sentido práctico. Madrid, España. Editorial Taurus
- Bourdieu, Pierre, 1997, Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, España. Editorial Anagrama. (Anexo 1 La ilusión biográfica).
- Bourdieu, Pierre, 1998. La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto. España. Editorial Taurus.
- Bourdieu, Pierre, 1999. Meditaciones pascalianas. Barcelona, España. Editorial Anagrama.
- Freire, Paulo, 1996. “Política y Educación”. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo, 2002. Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo, 2005. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Argentina. Editorial Siglo XXI.
- Tamarit, José, 2004. Educación, conciencia Práctica y ciudadanía. Buenos Aires, Argentina. Editorial Miño y Dávila srl.