



Hacia un nuevo espacio educativo: relación entre Educación no formal y Educación formal en Villa Los Galpones

Guillermo Pleitavino
Licenciatura en Sociología
Trabajo final de graduación
8 de Octubre de 2009
C.A.E.: Rómulo Montes / Georgina Tavella

A mi querida familia: Adriana, Luis, Ema y Fede
A mis compañeros y compañeras de militancia
A los vecinos y vecinas de Los Galpones
A mis amigos y amigas

INDICE

ELEMENTOS INTRODUCTORIOS

Agradecimientos.....	5
Pregunta Inicial.....	6
Introducción.....	7
Justificación	9
Antecedentes generales.....	11
Objetivo General/Objetivos Específicos.....	13

CUERPO DEL TRABAJO

PARTE I: Fundamentación teórica.....	14
Capítulo 1: Saberes eurocéntricos y educación.....	14
Capítulo 2: Educación formal	
2.1- Pensamiento pedagógico de Sarmiento.....	16
2.2- Maestros de escuelas normales.....	18
2.3- Escuelas públicas.....	19
Capítulo 3: Educación popular.....	21
3.1-Opresores y oprimidos.....	21
3.2-Educación como práctica de la dominación.....	24
3.3-Educación como práctica de la libertad.....	26
3.5-El papel del educador humanista.....	28
PARTE II: Metodología.....	30
PARTE III: Análisis de datos	37
Capítulo 1: Escuela no formal Carlos Fuentealba.....	38
1.1-Educación.....	38

1.2-Escuela.....	42
1.3-Educador.....	45
1.4-Niños y niñas.....	47
1.5-Sobre el otro espacio.....	49
Capítulo 2: Escuela formal San Martín.....	52
2.1-Educación.....	52
2.2-Escuela.....	55
2.3-Educador.....	60
2.4-Niños y niñas.....	62
2.5-Sobre el otro espacio.....	64
ELEMENTOS FINALES	
Conclusiones.....	67
Bibliografía consultada.....	74
Anexos.....	76

Agradecimientos

En primer lugar se agradece a los compañeros del Colectivo Los Galpones por las sugerencias y consejos. Puntualmente a las educadoras no formales de la escuela Carlos Fuentealba por dejar escuchar sus voces y ser una constante fuente de esperanza; para Memi, Pame, Cami y Mari este agradecimiento.

Se agradece enormemente al personal docente de la escuela San Martín por la constante predisposición, interés y apoyo en el transcurso del trabajo. Especialmente a la directora Cristina, por depositar su confianza e inquietudes. A los docentes Luis, Natalia y Marta, quienes junto con Cristina, brindaron sus testimonios

Al Grupo Escuelas del Colectivo Los Galpones: Cande, Mari y Sofi, por estar presentes en todo momento aportando en los diferentes talleres y actividades con los niños y niñas de la escuela San Martín.

A Georgina Tavella, quién contribuyó con opiniones, material, consejos y todo lo que tuvo a su alcance desde el comienzo. Se agradece especialmente, puesto que Georgina acompañó la investigación aún antes de establecida la relación académica, mostrando siempre compromiso y dedicación para con sus aportes.

A Rómulo Montes, quién más allá de tutelar el presente TGF¹, infundó una permanente actitud de humildad y constante búsqueda con respecto al conocimiento a lo largo de la carrera. Esto junto a la responsabilidad, adaptabilidad y entendimiento que caracteriza su vocación como educador.

A Luisa Tilleró, por apoyar y guiar el trabajo en su nacimiento. La elección del marco teórico y metodológico fue sugerida por ella. A Belén por ayudar en la transcripción de las entrevistas realizadas, y por enriquecer con sus opiniones y perspectivas el trabajo.

¹ Trabajo de graduación final

ELEMENTOS INTRODUCTORIOS

Pregunta inicial

¿Cuáles son las concepciones sobre educación, escuela, niños y niñas, educador y conocimiento con respecto al “otro espacio”, que presenta la escuela no formal Carlos Fuentealba y la escuela formal San Martín con respecto a la relación establecida entre ambos espacios, tomando en consideración el período 2007 hasta la actualidad?

Introducción

El presente trabajo pretende aportar al fortalecimiento de los vínculos entre dos espacios educativos: la escuela formal San Martín y la escuela no formal Carlos Fuentealba. Ambos espacios tienen como denominador común el trabajo cotidiano con niños, niñas, padres y madres de Villa Los Galpones.

Villa Los Galpones es un asentamiento urbano-marginal ubicado sobre los antiguos terrenos del ferrocarril Belgrano, en las inmediaciones de barrio Alta Córdoba, Cofico y San Martín. La escuela formal San Martín es una institución educativa de nivel primario, dependiente del municipio de la ciudad de Córdoba, categorizada como “escuela urbano-marginal” debido a las características socio-económicas de la comunidad en la que se encuentra enmarcada. La escuela no formal Carlos Fuentealba es un espacio de participación comunitaria ubicado en Villa Los Galpones y gestionado por los vecinos, vecinas y miembros del “Colectivo Villa Los Galpones-Gral. Savio-La Lonja-Guemes-Renacimiento”; allí se desarrollan, entre otras actividades, talleres ligados a la educación de los niños y niñas del barrio.

El “Colectivo Villa Los Galpones-Gral. Savio-La Lonja-Guemes-Renacimiento” es una organización del campo popular que contempla dentro de sus ejes el trabajo territorial con los vecinos de la comunidad aportando a la generación de poder popular. Es una organización política apartidaria que se define como anticapitalista, antiimperialista y antipatriarcal y que promueve la unidad, la organización y la lucha del campo popular por el cambio social.

En el presente trabajo se realiza una comparación entre las concepciones de los educadores formales de la escuela formal San Martín y los educadores no formales de la escuela no formal Carlos Fuentealba sobre: Educación, Escuela, Educador, la realidad de los niños y niñas, y el conocimiento que posee cada espacio sobre el otro. Dicha comparación aporta al conocimiento y acercamiento de ambos espacios, ya que permite explicitar supuestos y generar espacios de debate y de posible trabajo en conjunto.

Con respecto al marco teórico, nos hemos basado en conceptos y categorías de análisis propuestas por Castro Gómez, Domingo F. Sarmiento y Paulo Freire. El tema aquí tratado puede ser abarcado

desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales, siendo incompleto y parcial el que no lo haga de esa manera. Por los alcances del presente trabajo se considera el recorte teórico propuesto como el más indicado para un estudio exploratorio y descriptivo como es el que se propone.

El enfoque metodológico se ubica dentro de la Investigación Acción Participativa, de lo que resalta la concepción del objeto de estudio como una realidad transformable y el rol del investigador con una intencionalidad política de transformación sobre dicho objeto. Se considera que allí radica el mayor aporte del presente trabajo, es decir, aunar esfuerzos de distintos actores de una misma comunidad (Villa Los Galpones y alrededores) para abarcar problemáticas sociales complejas que requieren de una respuesta basada en el compromiso y la convicción de que la dignidad humana no es un aspecto negociable, sino un derecho inherente a todos los hombres y todas mujeres del mundo.

Justificación

¿Por qué se centra el trabajo en espacios educativos, específicamente la relación dada entre la escuela no formal Carlos Fuentealba y la escuela formal San Martín? Desde la segunda mitad del año 2007, cuando educadores de la escuela San Martín se acercaron a la escuela Fuentealba se comenzaron a plantear actividades que ligaron a ambos espacios, y ante la evidencia que los niños y niñas con los que se estaba trabajando eran los mismos (no es su totalidad pero si en número significativo) la necesidad de coordinar esfuerzos ya estaba planteada. Entendiendo que la institución escuela tiene como objetivo el trabajo con y para la comunidad, y entendiendo que en dicha comunidad conviven diferentes actores (organizaciones barriales, centros culturales, etc.) la relación entre el “Colectivo Los Galpones-Gral. Savio-La Lonja-Guemes-Renacimiento” y la escuela formal San Martín se torna relevante.

Dicha relación está marcada por un elemento en común que es, a la vez, el más importante de la presente investigación: aportar al crecimiento y desarrollo de los niños y niñas de Villa los Galpones desde la educación, acordando que las problemáticas sociales que los rodean son complejas y exigen esfuerzos mancomunados para enfrentarlos. A partir de allí, las características de dicha relación irán variando, planteándose en el presente trabajo la necesidad de caracterizar dicha relación y de identificar posibles puntos en común que permitan acciones en conjunto. Para aportar a ello, se intentan comparar concepciones de alto grado de generalidad que permitan una contrastación también general y que posibilite a cada espacio conocer más sobre el otro

Desde las instituciones educativas “tradicionales” se han venido desarrollando alternativas que surgen de la interrelación con otros espacios educativos con características diferentes a la educación tradicional. Se debe aclarar que existen diversas y diferentes experiencias en torno a la educación no formal, desde Universidades Populares, como es el caso de la Trashumante, hasta experiencias “mixtas” en donde conviven en instituciones formales espacios educativos no formales, como es el caso de la escuela Malvinas Argentinas en la ciudad de Córdoba. Se aclara esto para evitar que el lector se represente a la educación no formal como algo homogéneo e institucionalizado en una sola vía; mientras que se ubica al presente de estudio dentro de éste campo heterogéneo de experiencias relacionadas a la educación no formal.

Se menciona otra cuestión, que refuerza el interés del tema escogido: la zona geográfica. Generalmente, si se establece un mapa de los asentamientos urbano-marginales en las grandes ciudades, se concluye que en su mayoría se encuentran en las zonas periféricas de las mismas. Se evidencia en “Los Galpones” una singularidad que permite enriquecer el trabajo y es que se encuentra en una zona geográfica cercana al centro de la ciudad. No es solo esto último, si no que Los Galpones está enmarcado literalmente “dentro” del Barrio de Alta Córdoba, el cual es un barrio tradicional de clase media y media-alta, y al lado de barrio Cofico y San Martín, con similares características (o por lo menos con características sustancialmente diferentes a Los Galpones). Los vecinos de los Galpones interactúan con las instituciones circundantes, muchas veces las mismas que utilizan los vecinos de los demás barrios. La Escuela es una de ellas, de allí la relevancia de ubicarse aquí.

Por lo planteado hasta el momento, se considera pertinente plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las concepciones sobre educación, escuela, niños y niñas, educador y conocimiento con respecto al “otro espacio”, que presenta la escuela no formal Carlos Fuentealba y la escuela formal San Martín con respecto a la relación establecida entre ambos espacios, tomando en consideración el período 2007 hasta la actualidad?

Antecedentes generales

“Villa los Galpones” es un barrio carenciado de la ciudad de Córdoba, Argentina, ubicado en la conjunción de los barrios de Alta Córdoba, Cofico y San Martín.

Las condiciones socioeconómicas de estos barrios colindantes son: en Barrio Alta Córdoba el 94.6% de la población tiene las necesidades básicas satisfechas, en Barrio Cofico 97.4%; y en San Martín el 94.7%. En contraposición, Villa Los Galpones cuenta con un índice medio de ingresos de \$511, localizándose muy por debajo de la línea de indigencia (\$914 por hogar). De esta, el 43.8% corresponden a niños que no superan los 13 años de edad.

No se dispone de agua corriente, redes cloacales y las construcciones son de restos de desechos y basura. El total de habitantes es de 217 personas distribuyéndose en 54 hogares.

La desocupación asciende al 43.4%, y en el caso de las mujeres, éste índice alcanza el 66,7%, mientras que todas las formas de empleo existentes son informales. Los hombres trabajan en su mayoría en la construcción y en el “cartoneo”. Mientras que las mujeres se desempeñan principalmente en trabajos domésticos, ya sea dentro como fuera de su hogar.

En cuanto a los niveles de educación, 3 de cada 10 hombres no saben leer o escribir, mientras que esta cifra se ve incrementada a 7 de cada 10 mujeres. Solo la mitad de los niños de hasta 12 años concurren a la escuela primaria, mientras que el 61,1% de los niños de hasta 17 años ya no asisten a clases.

Necesidades principales:

- Alfabetización (28% de la población no sabe leer o escribir)
- Empleo (43,4% de la población desempleada)

Otras necesidades:

- Viviendas dignas
- Entorno “saludable” (libre de basura, desechos, etc.)

- Tratamiento y prevención en drogadicción
- Infraestructura básica (redes cloacales, agua corriente, luz eléctrica)
- Inclusión de la comunidad en su entorno

Actualmente, el “Colectivo Los Galpones-Gral. Savio-La Lonja-Guemes-Renacimiento” que allí trabaja está desarrollando, junto a los vecinos: talleres de apoyo escolar, programas de alfabetización para adultos, emprendimientos de autogestivos, y demás actividades enfocadas en la integración de los habitantes del barrio.²

² Datos obtenidos del proyecto: “El Galponcito: por arte y vida”; Peace Child Internacional. Córdoba, Argentina, 2007-2008.

Objetivo General/Objetivos Específicos

Objetivo General

- Indagar sobre las concepciones de educación, escuela, educador, niños y niñas, y conocimiento con respecto al “otro espacio”, que presenta la escuela no formal Carlos Fuentealba y la escuela formal San Martín con respecto a la relación establecida entre ambos espacios, tomando en consideración el período 2007 hasta la actualidad

Objetivos Específicos

- Conocer las concepciones de Educación que poseen los educadores no formales de la escuela no formal Carlos Fuentealba y los educadores formales de la escuela formal San Martín.
- Indagar sobre la concepción de Escuela que poseen los educadores no formales de la escuela no formal Carlos Fuentealba y los docentes de la escuela formal San Martín
- Analizar la concepción del Educador, tanto en la escuela no formal Carlos Fuentealba como en la escuela formal San Martín.
- Describir y analizar cómo interpretan los educadores no formales de la escuela no formal Carlos Fuentealba y los educadores formales de la escuela formal San Martín la realidad de los niños y niñas, en referencia a la comunidad en la que viven.
- Analizar el conocimiento que tienen los educadores no formales y los educadores formales con respecto al otro espacio, concretamente sobre sus actividades, objetivos, situaciones puntuales.
- Indagar sobre las opiniones de los educadores no formales y de los educadores formales de ambos espacios con relación a las actividades desarrolladas en conjunto, y analizar posibles puntos de acción en común.

PARTE I: Fundamentación teórica

La teoría sustantiva que proporciona las herramientas teóricas necesarias para abarcar el problema principal se toma de Paulo Freire, de su obra “Pedagogía del oprimido”³, y de Domingo F. Sarmiento en su obra “Educación popular”⁴. En primer lugar, se abordan los conceptos de eurocentrismo y su relación con la educación de manos de Santiago Castro-Gómez. A lo largo del trabajo, se refiere a “educación formal” como aquella que se propone el Estado y que está institucionalizada a través del mismo. Se refiere a “educación no formal” como aquella que no es contemplada por el Estado ni está institucionalizada. Se entiende por “educador formal” al sujeto que se desempeña como educador dentro de la institución formal; y como “educador no formal” al que se desempeña como educador en la educación no institucionalizada desde el Estado.

Capítulo 1: Saberes eurocéntricos y educación

Castro-Gómez señala como proceso lo que Habermas denomina el “proyecto de la modernidad”, dónde lo que se pretende es poner todo bajo “la guía segura del conocimiento”; ya no es Dios ni ninguna otra fuerza quien rige el mundo, sino la ciencia y la técnica. Dicho proceso está anclado en los conocimientos liberales en boga de los Estados Occidentales, donde el mismo Estado es el garante y el propulsor de la organización racional de la vida humana. Estas ideas liberales occidentales son las que intervendrán en la formación de los nuevos Estados Latinoamericanos, con la singularidad de que en dichos Estados existía ya una identidad cultural, ajena a la occidental, que fue netamente negada. En éste marco socio-histórico, las ciencias sociales tendrán un papel fundamental en la legitimación del Estado como ente regidor de las vidas humanas, y como impulsor en la población de una “identidad” cultural. La *pedagogía* fue una de ellas. Señala Castro-Gómez:

“Todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc.) vendrán definidas por el imperativo jurídico de la ‘modernización’, es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo.”⁵

³ FREIRE, Paulo; “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002, 2da ED

⁴ SARMIENTO, Domingo Faustino; “Educación popular”. Banco de la Provincia de Cba., Buenos Aires, 1989

⁵ CASTRO-GÓMEZ, Santiago; “Ciencias sociales, violencia epistémico y el problema de la ‘invención del otro’”. en su: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales –Perspectivas latinoamericanas, CLACSO, Buenos Aires, 2003, 2da ED.; pp.145-162.

Se puede así, explicar el nacimiento de la educación formal, concebida en el marco de la “modernidad”, a través de lo que Santiago Castro-Gómez denominó el problema de la “invención del otro”.⁶ Este hace referencia al intento de crear perfiles de subjetividad estatalmente coordinados, para que existiera un “nosotros”, que debían contraponerse a los “otros. Para ello el Estado materializó su postura ideológica en las instituciones que posteriormente creó, una de ellas: la Escuela. Dicha institución cumplió el papel de “civilizar” a los pobladores originarios para convertirlos en ciudadanos (“nosotros”). Es por ello que se debe reconocer en los inicios de la escuela formal, toda esta carga ideológica de desconocimiento de los “otros” como sujetos, de su reconocimiento como excluidos.

En el mismo documento, Gonzáles Stephan identifica tres prácticas disciplinarias que contribuyeron a la modelación del ciudadano latinoamericano del siglo XIX: las *constituciones*, los *manuales de urbanidad* y las *gramáticas de la lengua*. Además señala que el denominador común de estas prácticas fue la *escritura*. Era necesario uniformizar el lenguaje junto con la cultura, y esto se implementó a través de todas las instituciones del Estado que lo legitimaron: talleres, escuelas, cárceles, hospitales; y de los discursos hegemónicos que reglamentaban la conducta: mapas, gramáticas, constituciones, manuales de urbanidad, etc. Queda a la vista que uno de los instrumentos más importantes para este proceso de homogeneización y domesticación fue la misma educación formal, la cual fue la encargada de mostrar por un lado lo deseable, la “civilización” (la *ciudadanía* “constitucionalizada”), y por el otro lo indeseable, el “bárbaro” (el *otro* excluido de la constitucionalidad), a través de su institución por excelencia: la escuela.

“Pero si la constitución define formalmente un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía es el gran artífice de su materialización. La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los ‘ideales regulativos’ de la constitución estaban reclamando”.⁷

Castro-Gómez indica que ésta relación entre conocimiento y disciplina dentro del proyecto de la modernidad es el ejercicio de lo que denomina una “violencia epistémica”. Violencia en el sentido del no reconocimiento del otro, del poblador originario, de sus costumbres y su cultura, una negación abierta de la identidad. Y epistémica por ser las ciencias sociales, el mismo conocimiento, quien legitimó y concretó su implantación en la realidad pretendida.

⁶ *Ibíd.*

⁷ *Ibíd.*

Capítulo 2: Educación Formal

2.1 Pensamiento pedagógico de Sarmiento

Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) puede considerarse el padre de la Escuela Pública en Argentina y, además, uno de los personajes más influyentes en materia educativa de Latinoamérica. Sus trabajos, basados en la recopilación y documentación de diversas experiencias pedagógicas obtenidos en diversos viajes por el mundo, dieron origen a recomendaciones y notas que tuvieron como destinatarios a los Gobiernos tanto de Argentina como de Chile. A continuación se exponen las ideas del educador sanjuanino, tomando su libro “Educación Popular” y se intenta exponer su pensamiento sobre los conceptos que se consideran más relevantes para el actual trabajo. Antes de desarrollar los conceptos pertinentes, es importante señalar las corrientes teóricas que influenciaron a Sarmiento.

Aunque desde temprana edad Sarmiento despertó su vocación educadora, él mismo señala que el contacto con los escritos de los intelectuales franceses más conocidos de la época serán los que lo configurarán para su futuro, siendo las doctrinas liberales europeas las que se apoderan de sus esfuerzos intelectuales en un comienzo. Luego, la joven pero repleta de progreso democracia norteamericana, captará su admiración pero en definitiva son los mismos ideales del liberalismo los que subyacen: el progreso de los pueblos mediante el desarrollo de la ciencia y el esfuerzo individual, basado en la explotación de las riquezas nacionales mediante la producción sustentada en la propiedad privada.

Sarmiento rescató desde un comienzo el “propósito civilizador de la escuela”⁸, haciendo alusión a ella como el medio idóneo para reformar la moral de los habitantes, de los hogares y de la comunidad. Según Montenegro, el intelectual sanjuanino estaba “enamorado de la idea de la civilización, como teoría y práctica de hacer grandes a los pueblos por la educación y el trabajo...”⁹ y esto está manifestado en realidad a lo largo de toda su obra. En el contexto al que se hace referencia, el concepto de “civilización” se entendía a partir de su antagónico, la “barbarie”. Parece pertinente mencionarlo aplicado a la concepción de la Escuela Formal, la “escuela de la Patria” como la llama Sarmiento, entendiendo que su función explícita es la de formar la ciudadanía, partiendo del

⁸ *Ibíd.* Pág.14

⁹ *Ibíd.* Pág. 19

pensamiento de que el “ciudadano deseado” es el que habita en algunos países europeos y en América del Norte¹⁰.

Otro concepto ampliamente utilizado por Sarmiento es el de “progreso”. La idea de progreso es una de las que identifican a su generación y, ciertamente, es una concepción aceptada y promulgada por los intelectuales occidentales de esa época. Es a través de sus viajes en donde Sarmiento confirma su pensamiento en relación al progreso y al papel de Latinoamérica; entendiendo que la idea de progreso contiene en si mismo una cosmovisión de cambio social lineal en donde las sociedades avanzan a través de diferentes estadios según su grado de civilización, los estados emergentes de Latinoamérica se encuentran por detrás de los estados europeos y de América del Norte. El desarrollo de las escuelas, en cuanto instituciones, es un indicador importante de progreso para Sarmiento, y por ello la implementación de experiencias aplicadas en las naciones más desarrolladas se constituirá en pieza fundamental para el progreso de Latinoamérica y de su población.

Es de suma importancia destacar otro concepto que Adelmo Montenegro¹¹ ayuda a definir: el de *educación popular*. Relata Adelmo Montenegro, “¿Qué es Educación Popular, en cuánto género pedagógico? No es una teoría sistemática de la educación... (...). Su objeto era la reforma de la sociedad hispanoamericana, vista en una nación determinada, por obra de la escuela popular”.¹² Pregunta nuevamente Montenegro, “¿Qué es pues, Educación Popular, en cuanto excede los puros límites académicos y, ateniéndose a los propósitos originarios del autor discurre sobre los temas propios de todo un sistema educativo, el de la educación popular?”. Opina Ricardo Rojas juzgando el contenido de Educación Popular: “Como se ve, ordena Sarmiento un verdadero tratado de pedagogía democrática. En ese libro, une a la complejidad orgánica de su plan una transparente serenidad de forma en el estilo, y por primera vez formula de un modo coherente su *programa civilizador*...”¹³. La *Educación Popular* de Sarmiento excede al intento pedagógico, o mejor expresado, es un medio para concretar un “programa civilizador”, la construcción del ciudadano básicamente.

¹⁰ Cuando Sarmiento se refiere a América o a América del norte, esta haciendo referencia puntualmente a los Estados Unidos de Norteamérica.

¹¹ *Ibíd.* Pág. 21

¹² *Ibíd.* Pág. 21

¹³ *Ibíd.* Pág. 22. Las cursivas son nuestras, no corresponden a la obra original.

2.2 Maestros de Escuelas Normales

En primer lugar, se menciona que para Sarmiento, el maestro de escuela es un *empleado público*, y por lo tanto, su principal misión es instruirse para luego instruir acerca de las actividades necesarias para el funcionamiento del Estado (cuentas públicas, instrucción jurídica, etc.).

Otro aspecto muy importante es el de la *moralidad* asociada al maestro de escuela. El maestro debía constituirse en *el ciudadano ideal*, no sólo capaz de enseñar mediante los sistemas y métodos en los que fue instruido, sino además con su ejemplo. De ésta forma se puede apreciar que Sarmiento le otorga un papel muy importante al maestro en la comunidad, lo ve como un actor involucrado en la misma. Con respecto a la moralidad, es interesante la caracterización en “Educación Popular” acerca de la formación de los maestros de las escuelas normales. El maestro, además de ser instruido en los saberes pedagógicos y prácticos, debe “enaltecer su espíritu” para crecer moralmente.

En tercer lugar, Sarmiento concibe a la escuela como una organización totalmente *jerarquizada*, y el papel del maestro en dicha institución es el de *autoridad*. El maestro es el “iluminado” que debe alcanzar con su luz de sabiduría a los jóvenes cuyos espíritus no han sido domesticados, y la forma de hacerlo es, en primer lugar, mediante el dictado de conocimientos previamente seleccionados, y en segundo lugar con su mismo ejemplo. Dice el artículo 33 del Reglamento interno de la Escuela normal de Versailles que Sarmiento toma como ejemplo:

“Art. 33 y último. Todo alumno que haya sido reconvenido; toda observación de su parte, aun en el caso de que crea tener razón, es contraria a la buena disciplina. Es preciso aprender a obedecer si algún día se quiere saber mandar.”¹⁴

Otro agregado que se señala en relación al maestro de escuela, es su papel fundamental para mantener el *orden* y la *disciplina*. Para Sarmiento, orden y disciplina son dos elementos de suma importancia que deben ser incorporados al carácter de los alumnos, y para lograrlo la escuela deber tener capacidad plena de controlar las desviaciones y serán los maestros los encargados de llevar esto a cabo. En “Educación Popular”, Sarmiento expone diferentes reglamentos internos de diversas instituciones, en donde se puede observar que absolutamente todo está controlado: horarios de descanso, de estudio, de recreación; el comportamiento de los alumnos, la manera de participar en clase, de cumplir con las tareas; la realización de deportes, las prácticas religiosas, etc.

¹⁴ *Ibíd.* Pág. 233

2.3 Escuelas Públicas

“La instrucción de las escuelas obra sobre cierta masa de niños reunidos; un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir en un tiempo dado, mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirlo, *la escuela se transforma en una fábrica, en una usina de instrucción, dotada para ello del material suficiente, de los maestros necesarios, local adecuado para que juegue sin embarazo el sistema de procedimientos, y en seguida un método de proceder en la enseñanza que distribuya los estudios con economía de tiempo y dé mayores resultados.*”¹⁵

Se cree importante resaltar en dicha cita, la analogía que Sarmiento hace entre “fábrica” y “escuela”. Según su definición la misión de la escuela es la de “fabricar” ciudadanos instruidos bajo los conocimientos y valores predeterminados. Lo que expone Sarmiento en el presente apartado referido a la Escuela Pública se centra principalmente en cuestiones referidas al edificio, mobiliario, etc., así que es lo que se explicita a continuación.

Sarmiento admite que la Escuela debe poseer un espacio especialmente construido para ello, pero a su vez admite que esta es una pretensión no realizable en el contexto local, por lo que debe procederse a adecuar lo mejor posible los espacios de los que se disponga. El edificio en que vaya a funcionar una Escuela pública deber ser amplio y mostrar las virtudes y buenos hábitos que se quiere transmitir a la comunidad. Algo muy importante en cuanto al edificio, es *a quién corresponde su construcción y mantenimiento*, para Sarmiento deben ser los propios vecinos de la comunidad: padres de alumnos, miembros notables, etc., quienes aporten el dinero necesario para la construcción del edificio; el municipio debe encargarse de proveer de los terrenos adecuados para la edificación.

También referido al local, Sarmiento explica lo importante que es la gran *disponibilidad de oxígeno*. Relata detalladamente los efectos que produce la falta del mismo sobre el cerebro de los alumnos, yendo desde el adormecimiento hasta el desvanecimiento con secuelas graves. Por ello, calcula la cantidad de oxígeno en el ambiente, y el promedio consumido por los alumnos en determinado lapso de tiempo; a partir de esto formula una escala determinada del tamaño del edificio en proporción a la cantidad de alumnos que allí se van a alojar de acuerdo al consumo de oxígeno.

El sanjuanino también expone la vital importancia de la *iluminación* en las Escuelas. De esto se deriva que los edificios deben ser construidos de Sur a Norte, y con la puerta ubicada hacia el Norte,

¹⁵ Ibíd. Pág. 297. Las cursivas son nuestras, no corresponden a la obra original.

con el objetivo del máximo aprovechamiento de luz natural. Otro elemento que señalado como necesario en la escuela es la regulación del *uso del tiempo*. El reloj debe estar a la vista de los alumnos como así también del maestro, y tiene la función de regular la distribución de trabajos y demás actividades. La exposición del tiempo reduce toda incertidumbre y moldea el comportamiento de los alumnos, moldeando sus espíritus hacia la responsabilidad, el orden, la regularidad y el reconocimiento de las obligaciones. Además, el autor expone que según sus experiencias es imposible que un niño de menos de diez años logre mantener la concentración por un lapso superior al de una hora, por lo que la función del reloj es controlar la repartición del tiempo entre el dedicado a actividades y los recreos correspondientes.

Con respecto al *mobiliario*, Sarmiento explica que los niños se encuentran aún en una etapa de crecimiento, y la utilización de bancos y sillas inadecuadas pueden dañar el desarrollo físico de los mismos. Con respecto al mobiliario del maestro, éste debe ser un escritorio mayor al de los alumnos y ubicado justo delante de los mismos, con el fin de poder vigilarlos. El lugar del maestro es preferible que se encuentre sobre una tarima, más elevado de la ubicación de los estudiantes. Junto con el mobiliario, el maestro sanjuanino se refiere a lo indispensable que es la utilización de la *pizarra*. Ésta debería ubicarse detrás del lugar del maestro, sobre la tarima y enfrente de los estudiantes de modo que la vista hacia ella sea de fácil acceso para todos.

Además, se remarca la importancia que tiene para Sarmiento la *vigilancia* y el *control* dentro de la escuela. Lo señalamos en este apartado, ya que el edificio debe ser construido de forma que facilite la tarea de los monitores y maestros al respecto. Por ello es que deben existir largos y anchos pasillos bien iluminados, lo que permite la fácil visualización e identificación de los alumnos. Además, como señalamos anteriormente, la ubicación de los maestros en las aulas, de tal forma que se encuentren en una posición más elevada y frontal sobre los alumnos, cumple la misma función de facilitar la *vigilancia*.

Capítulo 3: Educación Popular

El surgimiento de la *educación popular* como pedagogía puede enmarcarse dentro del desarrollo de las ciencias sociales latinoamericanas de los años sesenta del siglo pasado. Si bien Paulo Freire, a quien se toma en la actual investigación, comienza su trabajo con anterioridad a dicho periodo, la educación popular toma fuerza dentro de un contexto que pretende liberarse de la dependencia teórica de saberes importados desde los países centrales. Se expone a continuación a Mannheim citado por Freire, con el propósito de que sirva de introducción a su postura pedagógica.

“Pero en una sociedad en la cual los cambios más importantes se producen por medio de la liberación colectiva y donde las revalorizaciones deben basarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual se requiere un sistema educacional completamente nuevo, un sistema que concentre sus mayores energías en el desarrollo de nuestros poderes intelectuales y dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de muchos de nuestro hábitos mentales”¹⁶

3.1 Opresores-oprimidos

Freire sostiene que los seres humanos poseen una *vocación*, la de su *humanización*. Y añade que su antagónico, la deshumanización, no se encuentra solo en el oprimido, sino también en el opresor que ejerce violencia sobre el oprimido, provocando una distorsión de ambos hacia su vocación humanizadora (“ser más”). Ésta distorsión hacia el *ser más*, que deviene en un *ser menos*, lleva a los oprimidos a luchar, tarde o temprano, contra quien los oprimió. La tarea humanizadora de los oprimidos se da cuando éstos no se sienten idealistamente opresores de sus opresores, ni cuando se transforman de hecho en opresores de quienes antes los oprimían, sino cuando los oprimidos recuperan su humanidad y la de sus opresores, restaurando la humanidad de ambos: *al liberarse a sí mismos liberan a sus opresores*.

Los que violentan, explotan y oprimen no pueden tener el poder de salir de ésta situación, no pueden ni liberar a los oprimidos ni liberarse a sí mismos ya que ésta situación les agrada. Cuando los opresores suavizan la situación de injusticia hacia los oprimidos, ésta toma la forma de *falsa*

¹⁶ FREIRE, Paulo; “La Educación como Práctica de la Libertad”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2004. pp. 83-84

generosidad, ya que, si bien se dan algunas concesiones, nunca las sobrepasará de tal manera que la situación de injusticia y explotación sea destruida.

En cuanto a la *liberación*, sostiene que no se dará por casualidad, sino que será a través de la praxis, es decir, la *acción y reflexión* de su condición de sometimiento. Precisamente es, según el autor brasileño, la “*pedagogía del oprimido*” la herramienta que haga de la opresión y de sus causas el objeto de reflexión que lleve a los oprimidos a luchar por la causa de su liberación. Pedagogía que es entendida como una construcción *con* los oprimidos, y no *para* los oprimidos; los sujetos propulsores de la liberación deben ser los mismos oprimidos, junto con aquellos que se solidaricen con ellos.

Freire señala un aspecto muy importante que se tornará en un “problema” para alcanzar la liberación. Éste hace referencia a la pregunta de *cómo podrán los oprimidos, como sujetos duales e “inauténticos”, que conllevan en si mismos al opresor, ser los propulsores de la liberación de ambos*. Acontece en los comienzos, que el oprimido tienda a reproducir la conducta del opresor, esto dado por la estructura mental del oprimido moldeada en la situación anterior. Por ello se da que en un primer momento, el oprimido asume una postura de *adherencia* hacia su opresor, de identificación con el mismo, tendiendo a reproducir la misma lógica de dominación que antes lo oprimía. La pedagogía del oprimido es un *instrumento* para el descubrimiento crítico: “...el de los oprimidos por si mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización”.¹⁷

Otro aspecto también importante, es el denominado “miedo a la libertad”, miedo a asumir la libertad en el caso de los oprimidos. Estos, temen a que la libertad los transforme en opresores. La libertad implica que la conciencia de los oprimidos salga de esa prescripción, y que llene ese vacío de un nuevo contenido, el de su autonomía. La libertad conlleva implícita una responsabilidad por parte de los oprimidos, la de superar la situación opresora, lo que implica un reconocimiento crítico de la razón de ésta situación que permita superarla y generar una nueva situación transformadora que posibilite la consecución del ser más. Nos dice Freire: “Nadie tiene libertad de ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir la libertad.”¹⁸ Se plantea entonces como una lucha interna que contiene el miedo, los oprimidos al darse cuenta de su situación y de que no llegan *a ser*

¹⁷ FREIRE, Paulo; “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002, 2da ED, Pág. 38-39

¹⁸ *Ibíd.* Pág. 41

auténticamente, quieren ser, más temen ser, ya que aún contienen en si mismos al opresor, la lucha se plantea entre expulsar o no al opresor que llevan adentro.

De allí que Freire se refiere a la liberación como un “parto”, un parto doloroso en donde quien nace es el hombre nuevo, hombre que lleva en si la superación de la contradicción entre opresores y oprimidos. Dicha contradicción es superada en el momento que éste descubrimiento los impulsa a la lucha por liberarse. Dicha lucha debe hacerse mediante una *praxis auténtica*, es decir, que contenga tanto *acción* como *reflexión*; la primera sin la segunda deviene en mero *activismo*, mientras que la segunda sin la primera en mero *verbalismo*. El problema más grave que, según el autor, se opone a la liberación, es la *realidad objetiva opresora*, ya que se muestra como cerrada y crea un mecanismo de absorción e inmersión de las conciencias de los oprimidos. En cuanto a ésta objetividad, Freire no la niega, pero dota de igual importancia a la subjetividad, sosteniendo que la realidad objetiva no existe por casualidad sino que es un producto de la acción de los hombres, y que tampoco se transforma por casualidad, sino que éstos la impulsan. Sostener la primacía de la primera, es admitir a un *mundo sin hombres*; mientras que por lo contrario, sostener la primacía de la segunda es admitir al *hombre sin mundo*.¹⁹

La pedagogía del oprimido propuesta por Freire posee *dos momentos* distintos, aunque ciertamente interrelacionados. El primero hace referencia al momento en que los oprimidos dan cuenta de su situación de opresión, y que, mediante la *praxis*, se comprometen para transformarla. El segundo, hace referencia al momento en que la realidad opresora se ha transformado, y por ende, la pedagogía del oprimido pasa a ser la pedagogía de todos los hombres en proceso de liberación. La violencia está implícita en la misma relación, desde el opresor al oprimido en el momento que no lo deja alcanzar su ser más. Afirma que no existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia, caracterizada por la obstrucción por parte del opresor a la búsqueda del ser más del oprimido.

Claro está que la violencia de los opresores hacia los oprimidos no es reconocida por los primeros. Contrariamente, alimentados los opresores por la hipocresía que genera su “falsa generosidad”, tildan a los oprimidos de violentos; son éstos “negros envidiosos”, “vagos”, “indios incivilizados” o “subversivos”, quienes alteran el “orden social”. Aunque parezca paradójico, Freire sostiene que es en la respuesta a la violencia de los opresores en donde encontraremos el verdadero gesto de amor. Esto está dado porque los opresores, violentando y sometiendo a otros, no pueden, ellos mismos, ser; los

¹⁹ *Ibíd.* Pág. 45

oprimidos, quitándoles a los opresores la capacidad de someterlos les están permitiendo a la vez, ser. Esto está dado porque el opresor no reconoce al oprimido como sujeto, sino como *cosa*, siendo él mismo el único con el status de persona y con los derechos de acceder a lo que considera a su altura. Según el autor, existe otra causa que desencadena esto, y que define como una confusión o traspolación del *ser* por el *tener*, donde los opresores se definen por el *tener más*, frente al *tener menos* o *no tener nada* de los oprimidos.

3.2 Educación como práctica de la dominación (educación “bancaria”)

Freire expone que la educación tal como se la imparte cumple una función *domesticadora*, de conservación del statu quo, ya que sus relaciones son de naturaleza *narrativa, discursiva y disertadora*. La predilección por narrar todo conlleva a presentar la realidad como algo estático, detenido y acotado. El educador diserta sobre temas totalmente ajenos al educando, pero es él, el educador, *el único que sabe* y es indiscutible su figura. Señala que la *sonoridad* de la palabra es lo que prima en lugar de su fuerza transformadora, la narratividad conduce a que el individuo repita mecánicamente la palabra, pero no llega a comprenderla.

El educando es en realidad un *objeto* a quien se le *pasa* conocimiento, y este proceso no se realiza considerando la educación como derecho fundamental de todo sujeto, si no como un *regalo de los que saben* hacia *los que no saben*. Se termina por desconocer toda la subjetividad del individuo, sus condiciones históricas, y con ellos se destruye la capacidad creadora del sujeto, su criticidad, imposibilitando su liberación. Denomina a la *educación tradicional* como *educación “bancaria”*, ya que el educador “deposita” el conocimiento en su alumno como si fuese un bien de cambio y éste último una urna. Freire sostiene que ésta es una *visión distorsionada* de la educación ya que tanto educador como educando no están pudiendo ser, es decir, no hay en su concepción de la educación ninguna creatividad ni tampoco transformación del saber.

“En la visión –bancaria- de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cuál ésta se encuentra siempre en el otro”.²⁰

²⁰ Ibíd. Pág. 73

La relación formada entre educador y educandos es antinómica, es decir, el primero se identifica como lo opuesto a los segundos, y éstos últimos reconocen en su ignorancia expuesta la razón de ser del educador, pero no llegan nunca a verse como educadores del educador. Según Freire *es la misma lógica relacional que mantiene el amo con el esclavo*. La *educación bancaria*, lejos de intentar de superar la relación de opresión es funcional a ésta, y se transforma en reflejo de la sociedad opresora, de esto se deriva que, citando Freire:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta u prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.²¹

La *educación bancaria* coarta el poder creador de los educandos, estimulando su ingenuidad en vez de su criticidad. Su humanitarismo (no su humanismo), es decir, lo que lo determina, radica en conservar y perpetuar ésta relación de la que se nutre y esto es lo que le posibilita ejercer la falsa generosidad. Freire citando a Simona de Beauvoir: lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”.²² Para ello se utiliza la *educación bancaria*, cuya tarea es la de continuar con una relación paternalista educador-educando, dónde el primero es lo *deseado* en la sociedad; mientras que el segundo es un ser *imperfecto* que necesita que alguien le enseñe las pautas y reglas de la *sociedad perfecta* a la que debe adecuarse. Los oprimidos representan lo patológico de la sociedad, y esos “vagos e ignorantes” deben ser “educados”, es así que la educación bancaria funciona como una línea de montaje que produce objetos acabados. Los oprimidos son considerados *seres fuera de*, que deben asumir su condición de *seres dentro de*, son marginados que deben ser integrados; pero sostiene, que los oprimidos siempre fueron *seres dentro*

²¹ *Ibíd.* Pág. 74

²² *Ibíd.* Pág. 75

de, y que su misión no es la de integrarse a la sociedad opresora, ya que sus condiciones son las de oprimido, sino transformar la estructura para convertirse en *seres para si*.

La educación bancaria *se opone a la vocación humana de ser más*, ya que pretende generar la antítesis al humanismo; es decir, como pensar es peligro, pretende un hombre autómatas y sin pensamiento crítico. Las mismas contradicciones encerradas en los contenidos de la educación bancaria, que presentan una realidad estática, y el mundo que rodea a los sujetos, realidad en movimiento y transformación, están condenadas a estallar; de ésta manera los educandos *domesticados*, pasivos hasta entonces, se rebelarán.

3.3 Educación como práctica de la libertad (educación “crítica”, “liberadora” o “problematizadora”)

Por el contrario a lo planteado anteriormente como educación bancaria, Freire propone lo que denomina *educación problematizadora* o *liberadora*. Esta es la que deben plantearse aquellos que verdaderamente tienen por objetivo la liberación; y no puede basarse en la comprensión de los hombres como *seres vacíos* a los cuales el mundo los llena de contenidos impuestos por el educador, sino que debe basarse en la problematización de la relación de hombre con conciencia intencionada sobre el mundo con el que interactúa.

Uno de los aspectos diferenciadores esenciales entre la *educación bancaria* y la *educación problematizadora* es la superación de la *contradicción educador-educandos*. Precisamente es a través del *diálogo*, de la comunicación, que se conforma un nuevo concepto superador: “no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino *educador-educando con educando-educador*.”²³ Esto nos señala que no es solo el educador quien educa al educando, sino que en tanto educa al educando se educa también asimismo, y el educando, mientras es educado, educa también, mediante el diálogo, al educador. Este proceso se torna superador en el hecho de que no reproduce la situación de dominación educador-educando, sino que *ambos son sujetos que se transforman mutuamente* en dicho proceso.

²³ *Ibíd.* Pág. 85

“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.”²⁴

Mientras en la concepción bancaria el proceso de cognoscibilidad posee *dos momentos*, la concepción problematizadora no distingue dichos momentos ya que el sujeto no es sujeto cognoscente en un momento y narrador en otro, sino que *nunca deja de ser sujeto cognoscente*. De ésta forma, el educador problematizador constantemente rehace el acto cognoscente junto a los educandos; mientras éstos se tornan en sujetos críticos, actores de su proceso de aprendizaje y del conocimiento generado.

El proceso descrito encierra un cuestionamiento permanente al *conocimiento legitimado*, al cual Freire se refiere como la “doxa”, y lo reemplaza por el conocimiento “verdadero”, al que el autor brasileño se refiere como el “logos”²⁵; representa un acto de permanentemente reflexivo que deviene en constante descubrimiento de la realidad. La educación problematizadora implica la *negación del hombre abstracto*, es decir, del hombre sin mundo; como a su vez *niega al mundo como realidad concreta e imperturbable*, desligado de la fuerza transformadora de los hombres. Citamos un párrafo ilustrativo que Freire cita, a su vez, de la reflexión de un campesino con el que se estaba entrevistando:

“...declaró: “Descubro ahora que no hay mundo sin hombre”. Y cuando el educador le dijo: “Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo?” “No-respondió enfático-, faltaría quien dijese: Esto es mundo”.

Freire enumera *otros aspectos diferenciadores* entre ambas concepciones: mientras la educación bancaria es *mistificadora* de la realidad, la educación problematizadora es *desmistificadora*; mientras que la primera es *asistencial*, la segunda es *crítica*; la primera *inhibe el acto creador* (lo que sirve a la dominación), la segunda *alimenta el acto creador a través de la reflexión*; la primera *niega la transformación sobre la realidad*, la segunda *estimula mediante la acción a su transformación*; la primera *desconoce el carácter histórico de los seres humanos*, la segunda *parte de éste*; la primera reconoce a los seres humanos como *lo que son* (determinados y conclusos), la segunda los ve como *lo que están siendo* (en proceso de transformación).

²⁴ *Ibíd.* Pág. 85

La *educación problematizadora es futuro revolucionario*, de allí su esperanza, del hecho de que dicho movimiento radica en los hombres mismos, mejor dicho, en la relación hombres-mundo. Su realidad, su *aquí* y su *ahora* son desobjetivados y permeables de transformación, proceso que es llevado a cabo por mostrar la situación de los hombres como un problema sobre el que se puede reflexionar y transformar. .

3.5 El educador humanista

El educador humanista comprende la educación como una herramienta transformadora de un mundo que debe ser transformado, haciendo imposible que éste y los hombres que lo integran no formen parte del proceso. La tarea del educador humanista debe centrarse en hacer posible la conciencia de aquellos a quienes educa y con quienes se educa; de comprenderlos como sujetos que no están *puediendo ser* ofreciéndoles herramientas para que lleguen a ser más. Esto implica de parte del educador-educando un acercamiento a la masa popular con la que interactúa, no llevando un mensaje salvador, sino transformando la realidad *con* dichos sujetos. El papel del educador humanista no es el de imponer su visión del mundo, sino la de dialogar con el pueblo sobre ambas visiones. Y el contenido programático debe surgir también del diálogo entre ambas visiones.

Por lo tanto, el contenido programático surge de la relación dialógica entre el educador y el pueblo, y se constituye en un proceso de permanente búsqueda. Es en éste momento en que se realiza la investigación de lo que Freire denomina el *universo temático* del pueblo o, lo que vendrían a ser sus temas generadores. Dicha investigación exige una metodología, la cual debe ser dialógica para no contradecir la educación como práctica de la libertad; investigación que no tenga como fin estudiar a los hombres como objetos, sino que se proponga entenderlos como tales, en sus respectivos contextos, con sus respectivas visiones de la realidad.

En cuanto al Universo temático: "...una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época. (...) El conjunto de los temas en interacción constituye el -universo temático- de la época".²⁶ Para delimitar el universo temático mediante la dialogicidad, es necesaria alguna

²⁶ *Ibíd.* Pág. 115-116

metodología que permita llegar a él, y aquí el autor nos propone la investigación de la temática significativa. Los temas generadores son aquellos que pueden detectarse en la unidad epocal en que se encuentra inserto el sujeto, y que parten de lo más general hacia unidades o subunidades más específicas. Se destaca la importancia de otro concepto, el de “situaciones límites”. Para el pedagogo brasileño, dentro del universo temático en que se encuentran los hombres existen situaciones que delimitan lo “posible” de lo “imposible”, y éstas “situaciones límite” son percepciones que demarcan hasta dónde puede ser transformada la realidad y que parte de ella no. Pero como bien dijimos, dichas situaciones son percepciones, y por lo tanto pueden ser modificadas mediante la criticidad. Freire llama a esa percepción mitificada el “inédito inviable”, la cual se presenta de forma amenazadora por parte de los dominadores, ya que representa lo incierto, lo desconocido. Cuando los dominados toman conciencia del inédito inviable como un punto de partida hacia algo posterior, la realidad, o mejor dicho su percepción, se vuelve transformable.

La investigación temática se constituye en un esfuerzo de toma de conciencia de la realidad, que la pone como punto de partida del proceso educativo, de la conformación de los contenidos programáticos, y de la liberación misma. El problema aquí no radica en perder la “objetividad” de la investigación, por lo contrario lo importante es no fracturar la relación hombres-mundo, pretendiendo que sus realidades son objetos y no parte misma de su humanidad. La investigación que de a luz la liberación no puede entenderse como una serie de preceptos académicos a respetar, sino que por el contrario debe comprenderse que la investigación temática encierra el conocimiento del pueblo mismo: “Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros.”²⁷ En cuanto al papel del investigador-educador, éste debe retornar el conocimiento obtenido de la investigación temática no en forma de disertación, sino en forma de problema.

²⁷ *Ibíd.* Pág. 125

PARTE II: Metodología

Teniendo en cuenta el objeto de estudio y la forma que se elige para aproximarse a este, se ha decidido que el presente trabajo se guíe en base al modelo metodológico denominado “investigación-acción participativa”²⁸. En realidad, caracterizar de “modelo metodológico” a IAP es, en cierta manera, reducir sus alcances, ya que corresponde a la construcción de un modelo metodológico, epistemológico y ético, que a su vez se inserta en un paradigma universal con gran influencia en las ciencias sociales latinoamericanas. Al desarrollo teórico de dicha corriente se lo encuentra en los años sesenta en América Latina conjuntamente con todos los replanteamientos provenientes de las ciencias sociales del subcontinente con pretensiones de desligarse teóricamente de conceptos y herramientas importadas de Estados Unidos y Europa. Se ilustran dichas pretensiones en una simple afirmación: “Estudiar los problemas concretos de nuestras sociedades desde ellas mismas y desde y con quienes los sufren, a fin de transformar dichas sociedades”.²⁹

De las definiciones citadas por Maritza Montero en “Hacer para transformar”³⁰, se toma la esbozada por Fals Borda, quién “en 1985 la definía como el proceso que incluye simultáneamente la alfabetización, la investigación científica y la acción política, y que considera el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica, como fuentes de conocimiento, a la vez que construye el poder del pueblo”. Pero considera que la IAP no es exclusivamente ninguno de esos aspectos por separado, pues ellos son “fases no necesariamente consecutivas que pueden combinarse en una metodología dentro de un proceso vivencial”

Las características definatorias de la IAP según Fals Borda son:

- Ser un nuevo paradigma de conocimiento.
- Devolver la información al pueblo, en el lenguaje y forma cultural que tuvo origen.
- Popularizar las técnicas de investigación incorporando a las personas de las comunidades en la práctica de las mismas.
- Integrar la información como “base del intelectual orgánico”.
- Mantener un esfuerzo consciente en el ritmo de acción-reflexión del trabajo.

²⁸ De ahora en mas nos referiremos a investigación-acción participativa como IAP

²⁹ MONTERO, Maritza; “Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria”. Paidós Tramas Sociales, Buenos Aires, 1ra. ED., 2006. Pág. 122

³⁰ *Ibíd.*

- Reconocer la ciencia como parte del diario quehacer de la población.
- Aprender a escuchar.³¹

Metodológicamente hablando, la IAP tiene una “orientación a la transformación social, así como un carácter crítico, dialógico, reflexivo, político, fortalecedor de la sociedad civil y democrático; además es colectiva, participativa y, en su desarrollo latinoamericano, no se utiliza sólo para –constatar sino para problematizar-”.³²

Las técnicas y modos de hacer investigación generados por la IAP poseerán entonces los siguientes atributos:³³

- Ser *problematizadores* en referencia a conducir a la reflexión y a la crítica sobre las formas de pensamiento predominantes en la sociedad.
- Ser *generativos* porque se da lugar a nuevos saberes, y, fomentando la participación se producen contrastes, innovaciones, creatividad y nuevas ideas. El IAP rechaza el pensamiento único y excluyente.
- Ser *emancipadores* porque se busca a través de la acción compartida y de la participación, la liberación y transformación de acuerdo con los intereses de los participantes. Se buscan fortalecer los recursos y las capacidades de los participantes intentando generar mayor poder democrático.
- Generar una *relación dialógica y horizontal*, entre agentes internos y externos.
- Ser parte de un proceso que integra *investigación, educación y acción*, implementadas colectiva y solidariamente.

La presente investigación es de corte cualitativa y el tipo de investigación pertinente al trabajo es exploratoria y la descriptiva. Con respecto a lo primero, debido a que no hay antecedentes que refieran al tema que se abarca, no específicamente en el tiempo y espacio en que se propone; además, el conocimiento acumulado también es escaso. En cuanto a la segunda, ya que se intenta indagar aspectos generales sin llegar a precisar relaciones entre variables. Además, se permite identificar y describir categorías y dimensiones de análisis con respecto a la temática abarcada. Se considera que el

³¹ *Ibíd.* Pág. 138

³² *Ibíd.* Pág. 160

³³ *Ibíd.* Pág. 160

presente trabajo aportará lo necesario en cuanto a la identificación de categorías y variables que permitan en trabajos posteriores avanzar en cuanto al conocimiento del objeto de estudio.

El tipo de muestreo que se emplea es de tipo intencional, ya que los actores a entrevistar fueron previamente identificados por la potencialidad de los aportes que podrían brindar de acuerdo a los objetivos de investigación. Dicha identificación de los actores a entrevistar derivaron del trabajo realizado en la escuela formal San Martín a lo largo de dos años a través de de la observación e interacción cotidiana. En la elección de las docentes a entrevistar tuvimos en cuenta, principalmente, el contacto de los mismos con los niños y niñas de Villa Los Galpones. Además, se pudo identificar opiniones y concepciones distintas, y relevantes para el trabajo, en docentes con diferentes años de experiencia dentro de la escuela, y que a la vez realizan trabajo docente en otras instituciones de forma paralela. Según Maxwell, el muestreo intencional permite alcanzar cuatro metas:

- Lograr mayor representatividad en las conclusiones, seleccionando los contextos, individuos o actividades que consideran “típicos”.
- Captar adecuadamente la heterogeneidad de la población.
- Examinar deliberadamente los casos críticos para la teoría que se esté desarrollando o estudiando.
- Establecer comparaciones para hallar las razones de las diferencias entre contextos, momentos o individuos.³⁴

Con respecto a la muestra, ésta está integrada por educadores formales de la escuela formal San Martín y educadores no formales de la escuela no formal Carlos Fuentealba. De la primera, la muestra la conforman dos (2) educadores formales que desempeñan tareas docentes; y dos (2) educadores formales que desempeñan tareas directivas. Las cuatro docentes tienen o han tenido contacto con los niños y niñas de Villa Los Galpones. Se justifica dicho corte en la muestra por las diferencias de perspectivas y opiniones percibida entre ambos grupos, considerando que se enriquece el análisis y se arrojan problemáticas diversas. Dichas diferencias apuntan a considerar y plasmar cuestiones subjetivas que rodean la labor del docente, es decir, el contexto en el que se formó, las diversas experiencias profesionales, el contacto cotidiano con la realidad y sus peculiaridades, etc. Con respecto a la escuela no formal Carlos Fuentealba, la muestra está integrada por dos (2) educadores no

³⁴ VIEYTES, Rut; “Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas”. 1ra. ed. Buenos Aires: De las ciencias, 2004. Pág. 643-644

formales pertenecientes al Colectivo; y dos educadores no formales no pertenecientes al Colectivo (es decir que realizan talleres educativos en Villa Los Galpones pero de manera independiente). Éste punto de corte se justifica por las diversas opiniones y perspectivas surgidas, todo esto en función de los objetivos de investigación.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas son las *entrevistas participativas en profundidad*, la *observación participante* y el *análisis de documentos secundarios*. El instrumento que se emplea para implementar las entrevistas en profundidad es la *guía de pautas* diseñada por objetivos (es decir, generando las temáticas a indagar acordes a los objetivos planteados en la investigación). Como instrumento de la observación participante se utiliza el *diario de campo*, es decir, se documentó todo el trabajo de campo siguiendo algunas categorías prefijadas (acordes también a los objetivos de investigación), y dejando espacio para la información relevante que surgiera. Por último, los documentos analizados fueron provistos en diferentes ocasiones tanto como por educadores formales de la escuela San Martín, como por educadores no formales de la escuela Carlos Fuentealba, y los mismos constan de actividades y bibliografía utilizada por los alumnos.

Entrevistas participativas en profundidad

Según Montero, la finalidad principal de esta herramienta es conocer las opiniones e ideas de un grupo específico de personas de una comunidad acerca de un tema común, en función de preguntas formuladas por el investigador y respondidas en una conversación general producida y facilitada por el mismo. Se considera que el uso de ésta herramienta es fundamental para los propósitos de la investigación, ya que aporta la percepción desde los involucrados, “su” visión de la temática.

Observación participante

Tomando a Montero, se define a la observación participante (OP) como la actividad metodológica, sistemática, y con objetivos determinados por los propósitos de investigación y generación de conocimientos, realizada en el transcurso de la vida cotidiana de personas o de grupos específicos, a fin de conocer desde la posición interna de los involucrados, eventos, fenómenos o circunstancias a las cuales no se podría acceder desde una posición externa no participante. La OP es una herramienta flexible que permite el cambio o la incorporación de nuevas perspectivas acorde a lo que vaya resultando de la interacción con el campo de estudio.

Los objetivos de la OP son los siguientes:

- Superar restricciones que imponen otros métodos, principalmente con respecto a la información que implique visiones de un determinado fenómeno y de cómo le otorgan sentido las personas involucradas.
- Descubrir los sentidos y perspectivas, así como los valores y normas, desde los cuales los diferentes actores sociales construyen su realidad.
- Facilitar el acceso en la investigación a las posiciones y sentidos de personas y grupos.³⁵

Puntualmente en el trabajo, se interactúa en los dos espacios que se pretenden caracterizar y contrastar a fin de estudiar su relación. Se habla de participar tanto en clases impartidas en la institución educativa formal que rodea a Villa Los Galpones; como en las clases impartidas en la escuela no formal de Villa Los Galpones, en los diferentes talleres de apoyo escolar y alfabetización que allí tienen lugar. Además se abordan espacios en que se discuten los temas relacionados a la educación, como son por ejemplo asambleas o reuniones de docentes, etc.

Éste método cualitativo de recolección de datos se basa en el supuesto de que la presencia del investigador dentro de la población de estudio asegura la confiabilidad de los datos obtenidos. No desconoce el rol de la subjetividad del investigador, pero en vez de tomar esto connotación negativa, sostiene que la agudeza en la percepción del investigador (su experiencia, su formación teórica, etc.), garantizan no solo la confiabilidad de los datos recogidos, si no además, apreciaciones difíciles de obtener de otra manera y que pueden tornarse fundamentales para el trabajo.

³⁵ MONTERO, Maritza; "Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria". Paidós Tramas Sociales, Buenos Aires, 1ra. ED., 2006.

Análisis de documentos secundarios

El análisis documental es otro de los métodos que se utiliza en el estudio. Se pretende recurrir a fuentes de datos secundarios, es decir, información a la que se tiene acceso de segunda mano (ha sido elaborada e interpretada por otra persona anteriormente). Éstos últimos constan de todo lo ya producido por otros autores sobre la problemática que se intenta abarcar, su utilidad es esencial ya que permite detectar cual es el estado actual de la cuestión con respecto a la temática.

Estas fuentes son, una técnica de recolección de datos cualitativa muy importante ya que permiten acercarse a la vida de los sujetos con los que se está interactuando.

Guía de pautas

La guía de pautas propuesta a continuación fue diseñada siguiendo los objetivos del actual trabajo. Se considera pertinente realizarlo de esa manera para poder indagar específicamente sobre los mismos. Además, la guía de pautas propuesta fue utilizada para indagar tanto a educadores formales de la escuela formal San Martín como a los educadores no formales de la escuela no formal Carlos Fuentealba, esto fue lo óptimo considerado para la posterior comparación de los educadores de ambos espacios.

La guía de pautas fue estructurada en base a siete apartados, los cuales se describen a continuación:

- *La escuela:* en éste segundo apartado se pretende indagar acerca de la concepción de la escuela que poseen los educadores formales y los educadores no formales. Puntualmente, se propone abordar sus opiniones acerca de la escuela y su contexto, la relación escuela-comunidad, qué funciones cumple la escuela, etc.
- *Educación:* aquí se intenta indagar sobre las opiniones acerca de la educación en su sentido más amplio. Por ejemplo, relación entre educación y sociedad, comparación entre la “educación actual” y la de “otros tiempos”, motivos personales por los que se inclinan a trabajar en educación, etc.

- *El educador*: en éste cuarto apartado se pretende indagar sobre las opiniones acerca del papel del educador, sus funciones, las problemáticas a las que se enfrenta, la relación educador-educando, el papel del educador en la creación de conocimiento, etc.
- *Los niños y niñas*: aquí se propone indagar acerca de las percepciones con respecto a la realidad de los niños y niñas de Los Galpones, su contexto social, las problemáticas que se presentan, las proyecciones a futuro que los educadores tienen de los niños, la relación entre educadores y los niños y niñas, etc.
- *Relación entre espacios*: por último, se intentan indagar las opiniones acerca de los espacios en común de trabajo entre la escuela formal san Martín y la escuela no formal Carlos Fuentealba. Cómo desde cada espacio se caracteriza el trabajo del otro, los posibles puntos en común, los puntos de desacuerdo, etc.

PARTE IV: Análisis de datos

El presente trabajo se propone comparar las concepciones sobre los mismos aspectos en diferentes espacios. Se considera pertinente estructurar el análisis comparativo de la siguiente manera: en primer lugar analizar las concepciones sobre los aspectos relevantes en la escuela no formal Carlos Fuentealba; en segundo lugar realizar el mismo análisis de las concepciones en la escuela formal San Martín.

Se realiza el análisis intra-espacio ya que las concepciones sobre los aspectos relevantes en las entrevistas realizadas dentro del mismo espacio arrojan aportes disímiles y que se enriquecen mutuamente. Esto ocurre tanto en la información obtenida en las entrevistas a los educadores no formales de la escuela no formal Carlos Fuentealba, como en el caso de los educadores formales de la escuela formal San Martín. La conformación de los espacios señalados fue construida en base a la manifestación acerca de la pertenencia a uno u otro que explicitaron los entrevistados. Se preserva la identidad de los mismos.

En primer lugar se analizan los aportes sobre los aspectos relevantes señalados por los educadores no formales de la escuela no formal Carlos Fuentealba. Se comienza por la concepción sobre educación; luego la de escuela; en tercer término la aportada sobre el educador; siguiendo por la concepción de los niños y niñas; y finalizando por la del conocimiento sobre el otro espacio.

En segundo lugar se analiza lo aportado sobre los aspectos relevantes por parte de los educadores formales de la escuela formal San Martín. Siguiendo la estructuración del apartado anterior, comenzando por la concepción de educación; luego la de escuela; continuando con la concepción en torno al educador; posteriormente la realidad de los niños y niñas; y finalizando con los aportes con respecto al conocimiento sobre del otro espacio.

Capítulo 1: Escuela no formal Carlos Fuentealba

1.1 Educación

En éste apartado se consideran las percepciones y opiniones de los educadores no formales con respecto a su concepción de Educación, y se señala como un aspecto importante de comparación ya que se ubica en un marco de generalidad con gran potencial de contrastación.

En primer lugar, un aspecto señalado por el total de las entrevistadas hace alusión a la educación como una actividad humana, un proceso constante inherente a los hombres, inseparable de las prácticas sociales de los mismos. La constante de estas definiciones es la separación de la educación de la institucionalidad, es decir, hay un esfuerzo por diferenciar la institución escuela, o cierto sistema educativo, del proceso educacional en si.

Entrevista Nro. 1: Educadora no formal

“La educación es algo inseparable del ser humano, es un proceso constante de aprendizaje con otros”

Entrevista Nro. 3: Educadora no formal

“La educación es un proceso constante que no necesariamente está ligada a un tutor, profesor, etc., es algo que se nos presenta cotidianamente”

En segundo lugar, el total de las entrevistadas explicitan la relación entre educación y política y aquí se encuentran algunas diferencias. Una parte de las entrevistadas relaciona el origen del sistema educativo con el “proyecto de la modernidad” y atribuye la formación del sistema educativo y sus cambios a través de la historia ligado a procesos políticos e ideológicos. Por otro lado, tres de las educadoras le otorgan un rol de transformación social a la educación, de aporte al mismo; no le otorgan un rol determinante, sino que lo consideran un aspecto más, importante pero dentro de otros, en relación al proceso de transformación social. A diferencia de esto, una de las entrevistadas ve en la educación el rol de contribuir a la inclusión social. Mientras que otro testimonio ve en la educación un espacio de libertad. Probablemente algunos aspectos serán retomados y analizados posteriormente, lo que se señala aquí es que éstas caracterizaciones se realizaron previamente a explicitar la diferencia entre “educación formal” y otra “no formal”, por lo que se las considera en el marco de mayor generalidad esbozado por las entrevistadas en torno a la concepción de educación. Es importante señalar el carácter de construcción histórica con que conciben las entrevistadas a la educación al

hablar de “proyecto de la modernidad” y la posibilidad de transformación que se condice con la desobjetivización, es decir, se reconoce que la educación formal fue construida en un contexto determinado, y que intervinieron intereses políticos, posturas ideológicas, en fin hombres; y que por lo tanto los hombres pueden transformarla también.

En tercer lugar, todas las entrevistadas reconocieron la existencia de “diferentes tipos de educación”, y argumentaron que dependiendo de que postura se adoptaba las concepciones sobre educación varían. En relación a la mención de “diferentes tipos de educación”, el total de las educadoras hace mención de una “educación popular” y una “educación formal”. Aunque la diferenciación de mayor grado de generalidad se establece entre una “educación formal” y otra “no formal”. Cuando se habla de “educación formal” las diferentes definiciones contemplan el aspecto institucional de la misma, y también es recurrente su definición en términos de legalidad.

Al caracterizar a la “educación formal” el total de los testimonios mencionan ciertos rasgos comunes. En primer lugar, el carácter transferencista de la misma, es decir, señalando la linealidad “Contenidos educativos-educador-educando” que sigue el conocimiento (siempre hay alguien que educa y alguien que es educado). Otro rasgo común identificado es la “graduación”, es decir, la división de la escuela por niveles de enseñanza. En tercer lugar, se indica la “reglamentación”, entendiendo esto a partir de concebir a la educación formal con un conjunto de normas y pautas rígidas. Otro aspecto en común está dado por el papel del conocimiento, señalando que la educación formal muestra los conocimientos que imparte como cerrados, como objetos dados; y se señala la excesiva “focalización” en determinados conocimientos (por ejemplo en Lenguas y Matemáticas). También en relación al conocimiento, se reconoce una deslegitimización hacia todo el conocimiento “no oficial”, al que se produce y adquiere fuera de la escuela formal. Se expone también como aspecto común de la educación formal la “no contemplación de las diferencias”. Las entrevistadas caracterizan esto de diferentes maneras, por una lado una reconoce que la educación formal excluye al diferente, al sujeto de capacidades, cualidades, situación socioeconómica diferente; otra voz admite que la educación formal pretende “adoctrinar” por lo que su función es hacer desaparecer las diferencias; otra admite que la educación formal carece de herramientas para trabajar sobre las diferencias, aunque las reconoce. Por último, en todos los casos se piensa a la educación formal dentro de la institucionalidad, asociada a la “institución escuela”, pero reconociendo que no se restringe solo a ésta última. Se puede observar que los aspectos que mencionan las entrevistadas al

caracterizar a la educación formal se inscriben dentro de lo que Freire señala como “educación bancaria”³⁶.

Entrevista Nro. 3: Educadora no formal

“La educación formal es netamente transferencista, el conocimiento pasa del –iluminado- al alumno, a (sin)-lumno (luz), sujeto sin luz propia”

Entrevista Nro. 4: Educadora no formal

“La educación formal apunta a una transferencia de conocimientos con sistemas evaluativos, hay un sujeto que enseña y otro que aprende, uno que da y otro que recibe”

También surgieron ciertos rasgos diferentes en torno a la concepción de educación formal. Mientras que para una de ellas la educación formal es “adoctrinante”, es decir, tiene la finalidad de imponer un pensamiento único; otra de las entrevistadas sostiene que la educación formal brinda un marco común para que los sujetos de una comunidad se relacionen, y sostiene que ese marco es necesario, aún para lograr la transformación social. En relativa concordancia con lo anterior, otro testimonio afirma que la educación formal posibilita la inserción social y permite perfilar una determinada profesión. Por último, una de las educadoras sostiene que la educación formal no es “blanco o negro”³⁷, sino que coexisten diferentes posturas en las diferentes instituciones de la educación formal. Una de las voces menciona la falta de ideales y la preponderancia de políticas a corto plazo dentro de la educación formal, prima la inmediatez. Es pertinente la observación con respecto a las diferencias entre experiencias de la educación formal, impidiendo una definición unívoca e inseparable del contexto.

Entrevista Nro. 2: Educadora no formal

“la educación debe brindar un marco que permita a los sujetos relacionarse, o sea, permite espacios en común, comunicarse, el lenguaje, pautas comportamiento, etc., y hasta para transformar nuestra sociedad es importante, es necesario primero entenderse”

Con respecto a la “educación no formal” también se pueden encontrar rasgos comunes y diferenciadores. En primer lugar, se observa que prevalece la utilización de los conceptos de “educación popular” y “educación no formal” de forma indistinta, aunque uno de los testimonios señala que la segunda posee un mayor grado de generalidad que la primera. Para complementar lo anterior, prevalece la concepción de “educación popular” enmarcada dentro del marco teórico de Paulo Freire, aunque una de las entrevistadas sostiene que dicho concepto no puede ser remitido exclusivamente a dicho autor, ni que implica el mismo sentido que el concepto de educación no

³⁶ Ver pág. 22

³⁷ Entrevista Nro.1: Educadora no formal

formal. Sumando a la última observación, se agrega que tanto Sarmiento como Freire utilizan el concepto de “educación popular”, siendo más recurrente en el caso del primero.

Entrevista Nro. 1: Educadora no formal

“no podemos restringir el concepto de educación popular solo a Freire, mucho autores hablaron de educación formal a lo largo de la historia... Sarmiento por ejemplo...”

Con relación a los rasgos comunes en torno al concepto de “educación no formal” o “educación popular”; se indica en primer lugar la concepción de una educación como herramienta o práctica de la libertad, aunque por un lado se señala la “libertad” de un sistema social, y por otro el otro lado la “libertad” en relación a las pautas rígidas y preestablecidas de la educación formal. En segundo lugar, es mencionado como rasgo común el aspecto “problematizador” de la educación no formal o popular; esto refiere al espacio y herramientas de reflexión en torno al trabajo con los conocimientos y de la realidad en si. En relación con el anterior, se hace alusión a la “construcción colectiva” de los conocimientos, es decir, los mismos son contruidos tanto por educadores y educandos en el mismo proceso, todos saben y dichos saberes con compartidos y problematizados. En cuarto lugar concibe a la educación no formal o popular como “socialmente inclusiva”, es decir, las prácticas pretenden generar un espacio en que el sujeto se inserte, en el que sea “valorado” socialmente. Por último, se expone como elemento común la “creatividad”, tanto de educadores como de educandos en el proceso educativo, creatividad que permite visualizar una realidad transformable. La educación como práctica de la libertad es la propuesta central de la pedagogía de Freire, aunque la dimensión “inclusiva” no es contemplada por el autor, puesto que se propone transformar la realidad.

En cuanto a los aspectos diferenciadores con respecto a la educación no formal o popular, se indica en primer lugar que mientras la mitad de las entrevistadas la conciben como contrapuesta a la educación formal, la otra mitad no lo considera así. De esto se desprende una segunda diferencia, mientras dos de las entrevistadas consideran a la educación no formal o popular como alternativa a la educación formal, la primera como la que implica transformación social y la segunda la que implica la reproducción del statu quo, otra voz señala que “no es la respuesta a todo”, sino más bien una técnica diferente; otro testimonio la concibe como herramienta de integración social, aunque señala que implica una transformación en las prácticas sociales. Por último, se menciona que para algunas de las entrevistadas la educación no formal o popular es simplemente otro aspecto (dentro de muchos) en la búsqueda de la transformación social, y consecuentemente con eso, otra educadora sostiene que la educación no formal o popular no puede darse sin un cambio sistémico que le permita funcionar. La

discusión arriba planteada no es menor, principalmente porque su diferente lectura repercute en las experiencias concretas de educación no formal o popular; por ejemplo si se puede trabajar otra alternativa educativa dentro de la institución formal, o si por el contrario dichas experiencias deben mantenerse fuera de la institucionalidad para no contradecirse.

1.2 Escuela

En éste apartado se tienen en cuenta las percepciones y opiniones de las educadoras no formales con relación a su concepción de Escuela.

En torno a la concepción general de Escuela los testimonios manifiestan que sus definiciones están ligadas a sus experiencias personales dentro de la escuela formal, y que sus concepciones de la misma han ido cambiando con el tiempo. Se advierte que las concepciones generales acerca de la escuela son heterogéneas. Desde lo más general, describen a la escuela como un espacio en donde se dan relaciones humanas determinadas históricamente y en permanente cambio, contraponiéndose con la idea de escuela como edificio estático que perdura igual en el tiempo. Otra de las educadoras comenta que no puede definir “una única escuela” ya que esta se encuentra atravesada por un contexto que la diferencia de las demás. Por último, otra voz sostiene que la escuela es aquella que brinda conocimientos que permiten a los sujetos desenvolverse en la vida, y realiza una descripción de la escuela ideal pensando a la misma como un espacio de reflexión sobre conocimientos “realmente útiles” y no de mera transmisión de conocimientos académicos; además sostiene que la escuela debe formar “la parte humana” y no solo “la parte académica”.

Con respecto a la concepción de “escuela formal”, se identificaron algunos rasgos en común. En primer lugar, se menciona la conformación característica del edificio, integrado por aulas comunicadas a un patio central, la presencia de maestros, la división en grados de enseñanza, con determinadas reglas en cuanto al comportamiento y la disciplina, aulas amobladas con bancos y pizarrón. Uno de los testimonios describe a la escuela formal como un “edificio de adoctrinamiento” cuya única función es la de transmitir “conocimientos básicos” (sacar cuentas, leer y escribir)³⁸ y señala que la disposición arquitectónica de la escuela responde a una función de control y vigilancia sobre los estudiantes. Otra de las entrevistadas argumenta que la escuela formal no es un espacio de reflexión, sino de transmisión de conocimientos.

³⁸ Entrevista Nro.4 : Educadora no formal

En cuanto a la escuela no formal Carlos Fuentealba, las educadoras indican que la misma apunta a la construcción de un espacio de reflexión y no de transmisión de conocimientos. También se menciona a la escuela no formal como un espacio apropiado por los niños y niñas que asisten allí (aunque la apropiación no está efectivizada), como un espacio de construcción colectiva. Una de las voces ve a la escuela no formal Carlos Fuentealba como “resignificando la palabra escuela”; y argumenta que, a diferencia de la escuela formal, no está reconocida por el Estado y no tiene intenciones políticas de ello. Otra sostiene que la escuela no formal Carlos Fuentealba no posee los rasgos de la escuela formal (educación graduada, aulas, maestros, etc.), y que pretende ser un espacio de usos múltiples para la comunidad, ya que se brinda apoyo escolar, merenderos, se realizan asambleas de vecinos, etc. Otra de las entrevistadas argumenta que en la escuela no formal Carlos Fuentealba no se reproducen las mismas “lógicas” de la escuela formal, dejando que las actividades “fluyan”.

Entrevista Nro. 4: Educadora no formal

“esa escuela... eh... en tanto intenta eh... brindar espacios de educación para los chicos, con el taller de apoyo escolar, con el taller creativo... o con cualquier taller que se pueda hacer dirigido los chicos, eh... es un espacio fundamentalmente de contención y es un espacio propio de los chicos, aún cuando ellos no terminan de reconocerlo como tal.”

Entrevista Nro. 2: Educadora no formal

“Y la escuela Fuentealba si se quiere...esta pensada desde otro lugar digamos, y si se quiere también podemos pensar en...como...resignificar la palabra escuela porque... no tiene ninguno de estos componentes estructurales que tienen las demás escuela ¿no es cierto?, primero que no es una escuela que está reconocida por el Estado y que tampoco tiene la intención política de serlo en el sentido...”

Con respecto a la relación escuela y comunidad, nuevamente las educadoras no formales realizan la diferenciación entre la escuela no formal Carlos Fuentealba y la escuela Formal San Martín. Antes de realizar ésta diferenciación, en un mayor grado de generalidad, se concibe a la escuela desde su creación como una institución abierta a la comunidad y al servicio de la misma, y que continúa siendo legitimada como tal por las familias. En primer lugar, el total de las voces manifiestan que la escuela formal San Martín está relacionada con una “comunidad más amplia” que la escuela no formal Carlos Fuentealba, manifestando que allí asisten niños y niñas no solo de Villa Los Galpones, sino también de los barrios Alta Córdoba, San Martín y Cofico. Señalan además, que las características sociodemográficas de dichos barrios son heterogéneas, afirmando que las realidades de los niños que

asisten a dicha institución son también heterogéneas y hasta “socialmente opuestas”.³⁹ En referencia a la escuela no formal Carlos Fuentealba, manifiestan que está enmarcada en una comunidad más pequeña y bien delimitada (Villa Los Galpones), y sostienen que las características de dicha comunidad son de una “marginalidad extrema”. Además apuntan que el carácter marginal de Villa Los Galpones establece límites demarcados con respecto a los barrios vecinos, ya que “nadie que no sea de Los Galpones entra por ser una villa”. Con respecto a la escuela no formal Carlos Fuentealba, se señala la particularidad de que su existencia se debe a la demanda de los vecinos, y que las actividades que allí se realizan no solo están destinadas a los niños y niñas, sino a todos los vecinos de la comunidad; se percibe una “retroalimentación” entre la comunidad y la escuela no formal, un “ida y vuelta”.⁴⁰ Una de las entrevistadas señala la dificultad por parte de la escuela formal San Martín para relacionarse con los padres de los estudiantes, y argumenta que la “falta de entendimiento viene dada por la ruptura de redes sociales que anteriormente contribuía a crear la escuela”. Otro rasgo que se manifiesta con respecto al vínculo comunidad-escuela hace referencia a la “estigmatización de los pobres” dentro de la escuela formal San Martín, y realizan esa observación tanto con respecto a los estudiantes como a los padres de los mismos. Por último, se afirma que la escuela sigue teniendo gran influencia en la comunidad en la que se encuentra, que posee mucha información importante con respecto a la comunidad y continúa siendo legitimada.

Entrevista Nro.3: Educadora no formal

“Básicamente, creo que viene a satisfacer una necesidad, no una necesidad sino un interés de los habitantes de la Villa de los Galpones; y nada más que de esos porque en realidad, ya por el estar dentro de una Villa miseria y por ser una Villa miseria y un espacio marginal y muy marginado, no solo en la frontera sino fronterizado, por el mismo barrio en el que esta inserta, es como que la marginalidad en su máximo nivel...”

Entrevista Nro.1: Educadora no formal

“Yo creo que hay como... falta de entendimiento, y también a su vez esa falta de entendimiento como un síntoma de la ruptura de las redes sociales que alguna vez contribuyó la escuela a crear, en esto de pensar a la escuela y a la familia en relación”

En cuanto a las funciones que las entrevistadas ven en la escuela, se manifiestan diferencias en cuanto hacen referencia a la escuela no formal Carlos Fuentealba y a la escuela formal San Martín. En referencia a la escuela no formal Carlos Fuentealba, se argumenta que la función más importante que cumple dicho espacio es el de la “contención”, tanto para niños y niñas que están insertos en el sistema formal, como para aquellos que ya no lo están. Con respecto a la escuela formal San Martín,

³⁹ Entrevista Nro.1 : Educadora no formal

⁴⁰ Entrevista Nro.3: Educadora no formal

se señala que cumple la función de “trasmisión de conocimientos”, y que además también cumple una función de contención, de “mantenerlos fuera de la calle y que no choreen”. Además, se menciona que la escuela formal San Martín cumple la función de alimentar a los estudiantes que allí asisten, puesto que se les brinda desayuno y almuerzo. En un mayor grado de generalidad, uno de los testimonios argumenta que las funciones de la escuela están cambiando, y que se han ido “complejizando” a través del tiempo, ésta afirmación proviene de su participación en la escuela formal San Martín, y sostiene que “hay cuestiones que escapan a la escuela” por ser producto de procesos sociales complejos.⁴¹

Por último, hay una serie de observaciones en torno a la escuela que manifestaron las educadoras no formales y que es pertinente incluir, dichas manifestaciones pueden interpretarse como críticas “hacia el otro espacio”. Una de las entrevistadas observa “falta de convicción” en la labor de algunas docentes con respecto a su tarea, entendiendo que no se toma la dimensión de la responsabilidad que implica enseñar (esto en referencia a algunas educadoras más jóvenes). Mientras otro testimonio manifiesta que se trabaja con los estudiantes “como si ya estuvieran destinados al fracaso escolar”⁴², lo que hace que la tarea del docente se centre en “mantener al chico dentro de la escuela” y no en intentar cambiar la situación. Otra observación, ésta no acotada a la escuela formal San Martín sino a la concepción de escuela en general, apunta a la “victimización” de la escuela, a la no realización de una autocrítica constante en torno a las tareas que realiza.

1.3 Educador

En éste apartado se exponen las diferentes concepciones en cuanto al Educador por parte de las educadoras no formales entrevistadas. Puntualmente se indagó acerca de la concepción general del mismo, los atributos que identifican en un educador, y las diferentes observaciones que se realizaron al respecto.

En cuanto al educador admiten que no es posible identificar un “perfil único”, y en el sentido más general no circunscriben la acción del mismo a tal o cual institución, sino que consideran al educador en diferentes esferas de la vida cotidiana (un compañero militante es educador, un vecino, un niño o niña, etc.). Definen al educador como alguien con muchos deseos de compartir, compartir

⁴¹ Entrevista Nro.1: Educadora no formal

⁴² Entrevista Nro.2: Educadora no formal

conocimientos no solo de los que el mismo sabe, sino que también transmite la “parte humana”.⁴³ Otro rasgo común, es que conciben al educador como alguien que “se pone a la altura” de los estudiantes, que intenta romper con ciertas lógicas. Una de las indagadas realiza una diferenciación entre el educador no formal y el educador formal, señalando que el primero es aquel que trasmite conocimientos “del que sabe al que no sabe”, y lo que hace es “trasmitir conocimientos empaquetados de la forma más atractiva”; pero reconoce que cada educador tiene su propia visión y sigue sus propios lineamientos. Uno de los testimonios sostiene que “errar” forma parte del trabajo del educador, y señala que “cerrarse” en una determinada teoría es un obstáculo para desempeñar sus tareas. Otra de las entrevistadas manifiesta la necesidad de que el equipo se forme “seriamente” en educación popular.⁴⁴ Se remarca que las entrevistadas hacen uso indistinto del concepto de “educador popular” y “educador no formal”, prevaleciendo la mayor parte de las veces el primero.

Entrevista Nro. 4: Educadora no formal

“De mi espacio, siempre siempre...de mi espacio. Cualquier compañero militante puede ser un educador.. digo... tenemos compañeros que son muy ávidos con la abogacía y nos comparten muchos saberes muchas veces.. sin darse cuenta.. eh... o inclusive los compañeros de ciencias de la educación, o los compañeros arquitectos, los compañeros sociólogos también...”

Entrevista Nro. 2: Educadora no formal

“Y... Ahí es como que se me viene como la división entre la escuela formal y lo que es un educador docente digamos y lo que podría ser un educador popular digamos, creo que, como que cada uno, depende como se defina, lo que haga digamos cambia la función”

En referencia a los atributos más importantes que consideran debe poseer un educador, indican en primer lugar la creatividad; ligado con éste atributo se señala también el de la capacidad de improvisar, y de no temerle a dicho proceso. Otros elementos importantes hacen referencia a la vocación y a la convicción con relación a la tarea que están desempeñando. Se observa la capacidad de escuchar también como atributo y se menciona la capacidad de “ponerse a la altura” de los estudiantes, de “hablar el mismo idioma”.⁴⁵ Sostienen que el educador debe poseer mucha paciencia y capacidad de trabajar en equipo. Estos atributos son los que Freire caracteriza en un “educador humanista”, resaltando la inclinación al diálogo para darle fuerza transformadora a la palabra, reconociéndose tanto educador como educando como iguales e involucrados en el mismo proceso de aprendizaje.

⁴³ Entrevista Nro.3: Educadora no formal

⁴⁴ Entrevista Nro.4: Educadora no formal

⁴⁵ Entrevista Nro.3: Educadora no formal

Además de los atributos mencionados a nivel general, hay otros que las entrevistadas consideran que debe poseer un educador no formal o popular. En primer lugar, mencionan que el educador popular o no formal no trasmite conocimientos, sino que aprende y produce conocimiento junto a los demás. En relación con lo anterior, se sostiene que el educador no debe deificar al conocimiento, ni tampoco desvalorizar su rol frente a este.⁴⁶ En segundo lugar, se señala al educador popular o no formal como un “coordinador” que permite la participación en el espacio educativo y que ayuda a problematizar los contenidos.⁴⁷ Se menciona que un educador popular o no formal debe hacer un “quiebre interno” con respecto a diferentes lógicas o prácticas que posee, debe cuestionarse constantemente.⁴⁸

1.4 Niños y niñas

En el presente apartado se expone la percepción de los educadores no formales con respecto a la realidad de los niños y niñas que participan en su espacio, es decir, en Villa Los Galpones.

Las entrevistadas perciben la realidad de los niños y niñas de Los Galpones como muy compleja, atravesada por diferentes problemáticas sociales derivadas de una situación socioeconómica precaria y de marginalidad extrema. En primer lugar, apuntan la falta de contención por parte del núcleo familiar, los niños y niñas “no reciben la atención que demanda un niño de esa edad”⁴⁹. Señalan que el núcleo familiar, por cuestiones estructurales, no considera a la educación y a la formación como un valor; se refieren a cuestiones estructurales ya que están presentes en las diferentes generaciones del núcleo familiar, alejándose de la postura de culpabilizar al sujeto (abuelos analfabetos, padres analfabetos, etc.)⁵⁰. En segundo lugar, se menciona como “peligroso” al entorno en el que los niños y niñas conviven cotidianamente, mencionando problemas como la violencia (tanto en el núcleo familiar como en la comunidad), la drogadicción, pobreza y embarazo juvenil. Una de las voces observa que los niños y niñas comienzan a asumir responsabilidades desde temprana edad, como el cuidado de los hermanos o de trabajar para aportar a la economía familiar. Otro testimonio caracteriza la realidad de los niños y niñas como “muy oprimida” y argumenta que para que la misma cambie debe hacerlo la sociedad.⁵¹

⁴⁶ Entrevista Nro.1: Educadora no formal

⁴⁷ Entrevista Nro.2: Educadora no formal

⁴⁸ Entrevista Nro.1: Educadora no formal

⁴⁹ Entrevista Nro.4: Educadora no formal

⁵⁰ *Ibíd.*.

⁵¹ Entrevista Nro.2: Educadora no formal

Entrevista Nro. 4: Educadora no formal

“..son chicos que... distintas necesidades colectivas de la propia familia no? hacen que los chicos por ahí...se perciban sin contención o... no solo sin contención, sino como sin la atención que ellos persiguen como todo niño, que se necesita ver atendido en cierta manera, que necesitas ser acompañado en su crecimiento... son niños que que... que muchas veces carecen de esa posibilidad de acompañamiento, pero producto de una propia... de una cuestión cultural de muchos años”

Entrevista Nro. 2: Educadora no formal

“bueno, percibo la realidad de los niños y niñas que asisten a la escuela como muy... como muy oprimida digamos, una realidad muy jodida por las condiciones socioeconómicas que les ha tocado vivir y bueno, con un a estructura familiar que... que bueno, que por ahí están poco contenidos, que tienen que asumir responsabilidades de chicos, de cuidar a sus hermanitos, de salir a laburar con el carro, de... bueno, de un montón de cuestiones así, propias de la pobreza digamos”

En cuanto a la realidad de los niños y niñas de Los Galpones y su relación con la escuela formal, las educadoras señalan que “la tendencia es que dejen el colegio”. Aunque se admite que la escuela formal es un espacio de contención para los niños y niñas, señalando que allí se les brinda la comida. Sostienen que las problemáticas sociales que envuelven a los niños y niñas son muy complejas y que superan a la escuela formal, “van más allá”.⁵²Otra de las indagadas argumenta que la escuela formal no motiva a los niños y niñas, y que no se intenta hacerlo. Otra voz agrega que en la escuela formal los niños y niñas provenientes de Los Galpones son marginados por otros estudiantes debido a su procedencia y que dicha marginación constituye una situación de violencia para los mismos. Por último, se interpreta que en la escuela formal se concibe a los niños y niñas de Los Galpones como “destinados al fracaso escolar” y al fracaso en la vida en general, aludiendo que su situación no puede ser revertida. Consecuentemente con lo anterior, se considera que la escuela formal se limita a intentar “contener lo más que se pueda” a los niños dentro del sistema formal, limitando las tareas educativas a lo más elemental (que sepa leer y escribir; que por lo menos terminen la primaria)⁵³.

Entrevista Nro. 2: Educadora no formal

“Eh... creo que en cierto sentido, en la escuela como que encuentran si se quiere como un lugar para estar, si se quiere un poco mas tranquilos en algunas cosas, como un lugar de contención ahí en la escuela, bueno, de que va a tener que comer”

Con respecto a la realidad de los niños y niñas de Los Galpones y su relación con la escuela no formal, se sostiene que los mismos tienen en dicho espacio un lugar para expresar sus problemáticas, y que a través de talleres los mismos sujetos reflexionan y buscan soluciones creativas a sus

⁵² Entrevista Nro.3: Educadora no formal

⁵³ Entrevista Nro.2: Educadora no formal

problemas.⁵⁴ Observan que la situación de marginalidad “le quita a los niños espacios para expresarse y que “van callando”, y en la escuela no formal se les brinda ese espacio de expresión que les permite sentirse valorados socialmente. Además, se menciona que en la escuela no formal los niños y niñas van “saliendo de su individualidad para acercarse a otros” con una identidad propia.⁵⁵ Otra de las educadoras manifiesta que desde la escuela no formal se incita a los niños y niñas para que continúen dentro del sistema formal (a través del apoyo escolar por ejemplo), pero con “otro nivel de conciencia”.⁵⁶ La misma voz argumenta que la escuela no formal puede ser un espacio de contención para aquellos sujetos que no continúan dentro del sistema formal, y expone el caso de bachilleratos populares para adultos en la provincia de Buenos Aires.⁵⁷ Además, se aduce que *deben* encontrarse espacios dentro de la escuela no formal para los niños y niñas que van creciendo, y se sostiene que debe generarse un proceso constante y duradero para que lo que allí logrado perdure en los sujetos a través del tiempo.

Entrevista Nro. 3: Educadora no formal

“Porque ¿Qué pasa, digamos, en los sectores marginales en general? Esta... digamos, son tantos los límites impuestos, tanta la marginalidad, tanta la violencia que se ejerce sobre ellos, que es como una voz que empieza a callarse digamos, vive muchas cosas, sufre muchas cosas...”

Entrevista Nro. 4: Educadora no formal

“ por lo menos desde el espacio de apoyo escolar se apunta que los chicos no sientan eso...sienten una motivación por seguir estudiando, aún en este sistema..., pero, pero con otro nivel de conciencia de porque lo hacen...”

1.5 Sobre el otro espacio

El presente apartado expone los conocimientos de las educadoras no formales de la escuela no formal Carlos Fuentealba con respecto a las actividades y tareas realizadas en la escuela formal San Martín.

En primer lugar, es importante observar que todas las entrevistadas explicitan no saber nada acerca de las tareas y actividades que se desarrollan en la escuela formal San Martín.⁵⁸ Mencionan que existe un vínculo de los dos espacios educativos a través de otros compañeros del mismo colectivo, al que se

⁵⁴ Entrevista Nro.3: Educadora no formal

⁵⁵ *Ibíd.*

⁵⁶ Entrevista Nro.4: Educadora no formal

⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁸ Entrevista Nro.4: Educadora no formal

denomina Grupo Escuelas⁵⁹. Si bien se manifiesta que dicho grupo realiza actividades en la escuela formal San Martín, mencionan que no conocen explícitamente dichas actividades. Además, atribuyen el desconocimiento a la “falta de coordinación” entre el Grupo Escuelas y los demás grupos de trabajo del colectivo.⁶⁰ Una de las entrevistadas señala que no sabe cuales de los niños que asisten a la escuela no formal Carlos Fuentealba asisten a la escuela formal San Martín y cuáles a la escuela formal Formosa.⁶¹ Por último, otra de las educadoras sostiene que el Grupo Escuelas intenta interrelacionar a la escuela formal San Martín con Los Galpones, y que se relaciona con los docentes y padres de dicha escuela, pero señala que no existe una buena comunicación con los demás grupos de la escuela no formal Carlos Fuentealba.⁶²

Entrevista Nro. 4: Educadora no formal

“ del otro espacio no conozco casi nada, prácticamente nada... la relación que hay es una relación que, que...en realidad no nos vincula a nosotros directamente como compañeros que damos detalles de apoyo escolar, sino que nos vincula por medio de otros compañeros que dan...que tienen un trabajo más cercano a la escuela”

Entrevista Nro. 3: Educadora no formal

“No, no tengo noción, si tengo nociones de que hay un grupo de escuelas que trabajan con la escuela y que si habla con los docentes, intenta vincular a los padres y a los niños de la Villa con, en el espacio académico para solucionar diferentes cuestiones, para que sus hijos digamos, estén bien en ese espacio”

En concordancia a cómo interpretan la interrelación con la escuela formal San Martín, se manifiesta en primer lugar, que el objetivo del “taller de apoyo escolar” impartido en la escuela no formal Carlos Fuentealba es la de ayudar a los niños y niñas en la realización de las tareas exigidas por la escuela formal. Uno de los testimonios afirma que desde el “taller creativo” se re trabajan los contenidos impartidos en la escuela formal para que los niños reflexionen acerca de ellos, observa que hay una “retroalimentación” con respecto a los contenidos⁶³. También se menciona que se intentan trabajar los actos del calendario escolar “de otra forma”, problematizándolos.⁶⁴ En referencia al apoyo escolar, una de las entrevistadas señala la falta de tarea encargada a los niños y niñas desde la escuela no formal San Martín.⁶⁵ Por último, se aduce que la escuela formal San Martín debe “conocer mejor lo que pasa

⁵⁹ El “Colectivo Los Galpones-Gral. Savio-La Lonja-Guemes-Renacimiento” está dividido en “grupos de trabajo” para realizar las tareas operativas en los diferentes territorios. El grupo de trabajo que realiza las actividades en la escuela formal San Martín se denomina “Grupo Escuelas”.

⁶⁰ Entrevista Nro.4: Educadora no formal

⁶¹ Entrevista Nro.3: Educadora no formal

⁶² Ibid

⁶³ Entrevista Nro.3: Educadora no formal

⁶⁴ Ibid

⁶⁵ Entrevista Nro.3: Educadora no formal

en la villa para mejorar sus prácticas”⁶⁶ y para entender mejor la realidad de los niños y niñas que provienen de Los Galpones.⁶⁷

Entrevista Nro. 3: Educadora no formal

“El apoyo escolar es como ayudarles con los conocimientos que les dan en la escuela de una manera divertida, o aprender de una manera divertida esos contenidos, entonces, digamos, ese tipo de relación entre la escuela formal y la no formal; y con nosotros otra historia, porque en realidad nosotros yo creo que lo que hacemos es, bueno, trabajamos con algunos contenidos que les dan en la escuela muchas veces, para problematizar en general, es decir, porque siempre buscamos que reflexionen”

Con respecto a lo que consideran que se pueden aportar ambos espacios entre sí (desde la escuela no formal Carlos Fuentealba a la escuela formal San Martín y viceversa), se señala que la escuela no formal Carlos Fuentealba aporta un espacio de contención que complementa al ya brindado en la escuela formal San Martín. También se argumenta que la escuela no formal puede ser un espacio de contención para aquellos niños y niñas que ya estén fuera del sistema formal. Otro aspecto mencionado, es el de aportar un espacio de reflexión y problematización acerca de los conocimientos aprendidos en la escuela formal. Otra de las entrevistadas señala que el fortalecimiento del vínculo entre la escuela formal San Martín y Los Galpones puede contribuir a que los vecinos de dicho barrio participen en la escuela formal en tanto institución pública. Además, observa que dicho vínculo puede generar un espacio participativo para la comunidad, contribuyendo a la integración de Los Galpones con el resto de la misma (barrio San Martín, Cofico, Alta Cba.). Manifiesta que el mayor anhelo es poder generar un espacio que “baje los prejuicios” hacia los vecinos de Los Galpones, y que la comunidad pueda trabajar en base a objetivos en común.⁶⁸ Por último, otra voz sostiene que el vínculo puede generar cambios en la educación formal desde la misma escuela formal.

⁶⁶ Entrevista Nro.2: Educadora no formal

⁶⁷ Ibíd

⁶⁸ Ibíd

Capítulo 2: Escuela formal San Martín

2.1 Educación

En éste apartado se consideran las percepciones y opiniones de los educadores formales con respecto a su concepción de Educación.

En el sentido más general, los entrevistados conciben a la educación como un proceso de formación de la persona. Mientras uno percibe a la educación como dicho proceso de formación dentro del marco institucional de la escuela; otra de las voces lo describe como un “proceso integral” que no se remite solo a la escuela, sino “a la calle, la familia, etc.”⁶⁹ En segundo lugar, se piensa a la educación como una herramienta que permite a las personas vivir en sociedad, de acuerdo a ciertos valores, y participando de la vida en sociedad “hablar, participar y hacer que nos escuchen”. En tercer término, se refiere a la educación como una herramienta que se utiliza en la vida cotidiana y que permite “adueñarnos” del conocimiento y saber discernir entre toda la información que provee la sociedad y aquella que nos parece útil, para luego generar conocimiento. Por último, se observa que se relaciona el grado de educación con “las posibilidades de una mejor vida”, es decir, a mayor educación más posibilidades de alcanzar mejor calidad de vida (obtener un trabajo, mayor educación, etc.).⁷⁰

Entrevista Nro. 8: Educador formal

“La concepción que yo tengo de la educación a lo mejor no es muy teórica pero... para mi es una formación integral en el ser humano. No educa solamente un espacio, solamente la familia, solamente la calle. La educación en general es la formación del ser humano...”

Entrevista Nro. 6: Educador formal

“Yo veo... sobre todo en el contexto en el que estamos, incluso ahora en la escuela que estamos en un contexto social con problemas... por eso nuestro compromiso, para que los chicos no lo vean como algo que los mandan los padres a hacer, sino que lo vean como posibilidad de progreso. Cuando más cosas aprendan, más tiempo estén escolarizados, dentro del sistema educativo, más posibilidades van a tener en el futuro de tener una salida laboral y se les van a abrir sobre todo las perspectivas laborales.”

Una de las entrevistadas reconoce la existencia de “diferentes educaciones”, separando en dos grupos: educación formal y educación no formal. Por la primera entiende a toda aquella que esté enmarcada en una institución del Estado y que tiene determinadas características (grados, niveles,

⁶⁹ Entrevista Nro.8: Educador formal

⁷⁰ Entrevista Nro.6: Educador formal

etc.); la define como “toda aquella educación que el Estado quiere para la formación del ciudadano”.⁷¹ En cuanto a la educación no formal, es aquella que está fuera de lo que piensa el Estado en cuanto a educación, la familia, el grupo de pares, un curso, etc.⁷² La asociación entre educación no formal y educación popular no está presente en ésta sección, y a la vez debe interpretarse la conceptualización de educación no formal de una forma distinta a la del capítulo anterior.

En referencia a la relación entre sociedad y educación, los entrevistados reconocen que la misma se ha ido perdiendo como valor. Se afirma que en esta situación (la de la escuela San Martín), la educación no es vista como un elemento que va a contribuir con un progreso futuro, y dicha desvalorización no se remite solo a los estudiantes, sino también a las familias de los mismos y a la sociedad en general⁷³. En segundo lugar, se concibe que la función más importante actualmente de la educación primaria es la de la contención, definiendo a la educación desde la inclusión. Con respecto a esto, los educadores formales de la escuela San Martín aducen que “ahora la educación primaria está dejando de ser expulsiva y está tendiendo a incluir”, sosteniendo que anteriormente sucedía lo contrario, y que a diferencia de la educación primaria, la secundaria sigue siendo expulsiva.⁷⁴ Una de las voces observa que la educación tiene como función formar al ciudadano que pretende el Estado, tendiendo los diferentes estados perfiles diferentes de ciudadano.⁷⁵ Además define a la educación como en una relación de tensión con respecto a la sociedad, ya que la educación es una demanda constante de la misma⁷⁶.

Entrevista Nro. 5: Educador formal

“ A mi me parece que la educación que, por ahí cuando nosotros éramos maestras en un comienzo, era mas valorada por toda la gente, pero también era porque eran otras las problemáticas que tenía la sociedad, bueno, eso ya está como muy conversado, la sociedad antes le apuntaba a la educación como una forma de progreso...”

Un aspecto que apuntan los indagados recurrentemente es la complejización de las problemáticas sociales que se les presentan, y hay consenso en describir que la educación primaria ha ido asumiendo paulatinamente funciones que antes las ejercía la familia. Un ejemplo de esto son valores que se dan por supuestos y que no se encuentran, como el respeto, el compromiso, la valoración de la educación (nos referimos a estudiantes y familia). Se menciona el impacto del asistencialismo en lo antes

⁷¹ Entrevista Nro.8: Educador formal

⁷² Ibíd

⁷³ Entrevista Nro.5: Educador formal

⁷⁴ Entrevista Nro.8: Educador formal

⁷⁵ Entrevista Nro.8: Educador formal

⁷⁶ Ibíd

descrito, refiriéndose dos de los educadores entrevistados al PAICOR como un claro ejemplo, aduciendo que una función tan elemental como la alimentación de los hijos ya no se concreta en el núcleo familiar, sino que es suplida por la institución escuela.

Se observa en relación a la formación docente, que no contempla las diferencias que realmente existen en una sociedad sino que supone un grupo y entorno homogéneos, y que ello genera un impacto al educador al momento de tomar contacto con la realidad. Se manifiesta que ésta concepción del “entorno perfecto” de trabajo no considera ningún tipo de problemáticas sociales que se presentan comúnmente; y se manifiesta que lo “normal” es la existencia de diferentes problemáticas en todo espacio educativo, aunque en el caso de escuelas urbano-marginales se profundizan.⁷⁷

Entrevista Nro. 8: Educador formal

“Antes era... cuando yo me inicié, los institutos te forman para un grupo homogéneo de trabajo, no tenés problemas o dificultades grandes de aprendizaje, ni hablar de problemas sociales, no se los consideraba. No se tenía en cuenta que no es lo mismo dar clases a un chico que viene con carencias desde la cuna, carencias alimentarias... es diferente como aprende esa criatura ¿Por qué? Porque viene dormido, porque viene con frío, porque no tiene las necesidades básicas cubiertas... a que des clase en un círculo social de un chico que vive en el cerro de las rosas, donde tiene abundancia económica, donde tiene padres que lo contienen. Hay otra realidad social.”

Por último con respecto a la relación entre educación y sociedad, los entrevistados señalan la vuelta de la democracia como un punto de inflexión, ya que la educación tiene como finalidad la formación de la ciudadanía, la de promover la participación democrática, “para ser ciudadano y vivir en democracia es necesario elegir, eso es lo que hace la educación”⁷⁸. Además se señala que cualquier tipo de problemáticas sociales y económicas pueden ser superadas a través de la educación, y que por el contrario, con completar los estudios primarios y secundarios los estudiantes “no tienen posibilidades”. Una de las voces advierte que en la actualidad “la escuela está vacía de contenido pero llena de valores, mientras que la sociedad está llena de contenido y vacía de valores”.⁷⁹

En cuanto a sus deseos sobre la educación, los testimonios añoran poder inculcar ciertos valores que consideran básicos, como el respeto, el compromiso, la solidaridad. También les gustaría poder “cambiarles un poco la cabeza”, mostrarles otra realidad a la que están insertos. Se menciona también

⁷⁷ Ibíd

⁷⁸ Entrevista Nro.5: Educador formal

⁷⁹ Entrevista Nro.5: Educador formal

el deseo de que los estudiantes aprendan y que puedan utilizar esos conocimientos en su vida cotidiana. Por último, se explicita el deseo de que la educación llegue “a todo el mundo”.⁸⁰

2.2 Escuela

Aquí se exponen las concepciones en cuanto a escuela por parte de los educadores formales de la escuela formal San Martín. Las mismas hacen referencia principalmente a la escuela formal San Martín, aunque el total de entrevistados trabaja o trabajó en otros establecimientos educativos.

En cuanto a la concepción más general de escuela, antes que nada se menciona que no hay una definición homogénea al respecto. Se entiende que ésta es el centro educativo en donde se imparte la enseñanza para alfabetizar y en donde se brindan las herramientas básicas a los estudiantes para desenvolverse en la vida. Se la percibe como el lugar en donde los niños y niñas tienen la posibilidad de expresarse y socializarse, es un lugar para compartir y ampliar los conocimientos.⁸¹ La escuela es el lugar en donde los niños y niñas son contenidos y adquieren conocimientos que le sirvan en el futuro. Además se señala que la escuela es una institución conformada por un conjunto de acciones y símbolos que le son propios, esto hace referencia a algunos aspectos que solo se encuentran en la institución escuela: hacer fila, izar la bandera, el timbre, etc. También se observa el orden jerárquico como una característica de la escuela: director, maestros y alumnos. Además se piensa a la escuela como formadora, pero se advierte que también puede ser “deformadora” en el sentido de que no está vacía de contenido político y se afirma que dicho contenido tiene una intencionalidad determinada. A partir de esto, se advierte que la escuela es una herramienta muy poderosa de la que dispone el Estado, ya que es este último quien define el perfil de escuela de acuerdo a como diseña e implementa la política educativa. Pueden asociarse algunas de éstas observaciones a lo expuesto en el Capítulo 3, en lo referente a la construcción de la escuela como espacio público para satisfacer las demandas necesarias para la formación del Estado (rasgos de personalidad, valores, formación de mano de obra, etc.).

Entrevista Nro. 7: Educador formal

“Un lugar donde el chico tiene la oportunidad de poder expresar lo que sabe y a su vez poder... socializarse. Que pueda compartir, que pueda ampliar sus conocimientos. O sea, un lugar donde el niño se pueda sentir contenido, no solo expresando lo que siente sino también aprendiendo y que eso le pueda servir para su futuro.”

⁸⁰ Entrevista Nro.6: Educador formal

⁸¹ Entrevista Nro.7: Educador formal

Entrevista Nro. 6: Educador formal

“La escuela es el centro educativo en donde se imparten las enseñanzas para alfabetizar, aprender las herramientas básicas que los chicos necesitan para aprender ¿no? También la escuela es formadora y también en algunos aspectos puede ser de-formadora, porque vemos que también no esta lejos de una idea política o la concepción que se quiera llevar a la escuela.”

En cuanto a las funciones que cumple la escuela, se separan algunas que son “las que están contempladas” y otras que se pueden definir como fuera de estas o “no contempladas”. Dentro de las primeras se afirma que la escuela debe cumplir la función de enseñar, alfabetizar, lograr que los estudiantes sepan leer, escribir y hacer cuentas. Otro de los entrevistados menciona que la principal función de la escuela es brindar el espacio en donde se comienza a aprender. En cuanto a las no contempladas, se identifica que la escuela brinda actualmente el espacio más importante de contención de los niños y niñas para que no “anden por la calle”. Se manifiesta que la escuela se ve atravesada por gran cantidad de problemáticas sociales que superan al docente y a la escuela en si, y es por esto que la función de dar contenidos (puede considerarse como contemplada) queda relegada y exige una constante búsqueda de alternativas por parte del educador. Por ejemplo, se realizan talleres recreativos para que los niños y niñas se motiven, y se intenta abarcar los contenidos desde el juego. También se señala que la escuela San Martín cumple la función de la alimentación de los niños y niñas, y además, es la que se encarga de “empadronar” a las familias que solicitan diferentes planes sociales; con respecto a esto, uno de los testimonios menciona que paulatinamente la escuela ha ido asumiendo funciones que anteriormente le correspondían a la familia. Por último, se observa que una función muy importante en una escuela con las características de la San Martín es la de la inclusión.

Con respecto a la comunidad en la que se encuentra inserta, la escuela formal San Martín es catalogada como escuela “urbano-marginal” debido a las características socio-económicas de dicha comunidad, es decir, se ubica en un área urbana y la población circundante en situación de marginalidad, “de hacinamiento”.⁸²Dicha caracterización se obtiene de un diagnóstico que hace el cuerpo docente al inicio de cada año escolar. En el caso de la Escuela San Martín, los testimonios identifican dos grupos de niños y niñas (caracterización realizada en el mencionado diagnóstico): los de Villa Los Galpones y los demás; el porcentaje aproximado explicitado es de 30% de Los Galpones, y 70% del resto. En referencia a esto, uno de los educadores observa que los grupos son homogéneos, es decir, que no percibe gran diferencia entre unos y otros; mientras que otra voz expresa que las diferencias entre estos dos grupos son muy importantes, mencionando las condiciones de higiene,

⁸² Entrevista Nro.6: Educador formal

sanidad y alimentación que presentan los niños y niñas provenientes de Villa Los Galpones. Otro educador comenta que los niños que no provienen de Villa Los Galpones pertenecen a barrio San Martín, pero a las partes más empobrecidas de dicho barrio. En relación a esto, se afirma que la escuela San Martín ha sufrido un cambio importante en su composición e identidad a partir de que el porcentaje de niños y niñas de Los Galpones se fue incrementando. Señala que la escuela San Martín está estigmatizada como que “allá van esos negros”, lo que ha provocado que vecinos del barrio en una situación socioeconómica más favorable lleven a sus hijos a otras escuelas haciendo disminuir considerablemente la matrícula en la escuela San Martín.

Entrevista Nro. 6: Educador formal

“Las condiciones de los galpones son de hacinamiento, no es una vivienda que podamos considerar digna. El contexto de las escuelas que son como esta, se las llama “escuelas urbano-marginales”

Con respecto a la relación entre la escuela y la comunidad, antes se menciona que generalmente se entiende como comunidad a las familias de los niños y niñas que asisten al establecimiento educativo, o sea, “la comunidad educativa”. En referencia a esto, los testimonios señalan que la participación de la comunidad es escasa y casi inexistente, aproximadamente el 80% de los padres no van a la escuela, y del porcentaje restante no se involucra directamente en las actividades de la institución (cooperadora, reuniones, etc.). Uno de los entrevistados indica que los padres “ya no le tienen confianza” a la escuela, y aún “los más respetuosos” no se involucran; además identifica otro grupo de padres que directamente no se interesan porque los hijos vayan o no a la escuela. Los espacios “tradicionales” para que los padres participen son los actos escolares y las reuniones escolares, con respecto a esto se afirma que la participación es escasa y que va decreciendo a medida que los niños y niñas van avanzando de grado (es decir, hay una mayor participación de los padres cuyos niños y niñas asisten a los primeros grados). Otro de los educadores observa que constantemente se intentan generar nuevos espacios de participación para los padres: sorteos, mateadas, etc.; y hace dos años se implementan “talleres recreativos” en donde los niños y niñas pueden trabajar al lado de sus padres y mostrarles sus producciones.⁸³

Entrevista Nro. 5: Educador formal

“Cuando hicimos los talleres recreativos, que decidimos que en vez de terminarlos como te contaba el otro día, como una gran fiesta mostrando todo, al terminar el paso de un chico con el taller de Tecnología o el de Música o el de Educación Física, decidimos hacer una muestra donde venían los padres, se presentó lo mismo, en los talleres de primer grado tuvimos una concurrencia de 5 o 6 padres por taller, y en los chicos de segundo ciclo no había mas que uno o dos padres y nada mas”

⁸³ Entrevista Nro.5: Educador formal

También en referencia a la relación escuela-comunidad, una de las voces sostiene que la escuela no se encuentra incluida debido a que sus formas son anticuadas, y que la escuela va cambiando a un ritmo más lento que el que lo hace la sociedad en su conjunto.⁸⁴ Otro sostiene que siempre se intenta llegar a la comunidad, pero que no es fácil lograrlo, y afirma que “es la escuela la que debe saber atraer a la comunidad para incluirla”.⁸⁵ A la vez, argumenta que la comunidad sigue respetando y valorando a la escuela aunque no participen. Por último, uno de los entrevistados afirma que en la escuela convergen demandas de la sociedad muy variadas, y sostiene que actualmente la escuela es el centro de políticas focalizadas y asistenciales; con respecto a esto, otra voz señala que “cuando hay alguna actividad asistencial todos los padres se hacen presentes y con la documentación correspondiente”.⁸⁶

Entrevista Nro. 5: Educador formal

“El otro día nosotros mandamos una notita perfectamente clara, hecha en computadora, fotocopiada, y se la pegamos a todos los chicos en donde decía “Papá, te invitamos a un encuentro de taller recreativo, vas a trabajar acá con tu hijo, vamos a desayunar, papá, papá”, bueno, te comento, en el primer ciclo, habrán venido 15 padres, en el segundo ciclo habrán sido 3. Yo, puse en un papelito “Mañana se retira becas, y no se la mandé, y se la repartí, da la casualidad que los chicos que eran los padres que tenían que venir a buscar la beca, 3 o 4 de ellos no estaban, entonces se los di, a propósito, se lo di a compañeros, que ni siquiera eran los hijos o sea, le dije “¿Alguno vive cerca de fulano?” si yo, tomá, “¿Alguno vive cerca de fulano?”, si yo, tomá. Al día siguiente eran las 8 y estaban todos los padres aquí con la documentación correspondiente”

A continuación se exponen algunas observaciones que expresan los entrevistados y que pueden entenderse como críticas a la institución escuela enmarcada en el contexto actual. En primer lugar, se interpreta que las problemáticas sociales actuales exceden tanto al educador como a la escuela en sí, y eso hace difícil dictar los contenidos tal como se encuentran planificados. La escuela debe cumplir en cuatro horas numerosa cantidad de tareas que anteriormente no estaban contempladas, haciendo que el tiempo de enseñanza se vea disminuido. Se menciona que “no se tienen herramientas para enseñar” y que los niños y niñas se aburren en la escuela; en cuanto a esto se señala el hecho de que el pizarrón siga siendo la herramienta central, cuando actualmente los niños y niñas “está acostumbrados al flash” de la pantalla. En segundo lugar, otro de los testimonios expone que la escuela toma al niño como si no tuviera conocimiento, y argumenta que al entrar a la escuela el niño ya tiene incorporados gran cantidad de conocimientos debido a que ya ha vivido cinco o seis años. Además, menciona que

⁸⁴ Entrevista Nro.8: Educador formal

⁸⁵ Entrevista Nro.6: Educador formal

⁸⁶ Entrevista Nro.8: Educador formal

los niños y niñas en la actualidad incorporan conocimientos a través de la pantalla (saben leer imágenes por ejemplo), pero que al entrar a la escuela se les impone al pizarrón, desmembramiento de textos, etc. Observa que “desde la estructura y desde lo pedagógico la escuela tiene muchas cosas anquilosadas, antiguas y difíciles de sacar”⁸⁷. En tercer lugar, uno de los entrevistados reconoce que en el contexto de la escuela formal San Martín la relación con los padres es complicada, no en el sentido de la participación señalado anteriormente, sino en referencia al grado de conflictividad que se alcanza, sucediendo recurrentemente que ante cualquier inconveniente el educador es el responsable.⁸⁸ Por último, uno de los educadores formales señala la difícil situación de poner límites dentro de la escuela con respecto al comportamiento de los estudiantes y reconoce que ésta tarea se dificulta al no tener el apoyo “desde la casa” y que no puede basarse en la autoridad como es recurrente en otras instituciones educativas de nivel medio; en referencia a esto señala que es un desafío constante y que se requiere de innovación permanente, de “descolocar al chico” para no reproducir lo mismo que trae incorporado de la casa (la confrontación).⁸⁹

Entrevista Nro. 8: Educador formal

“Ni hablar de los que ya juegan en la computadora y el cyber y que se yo. Y la escuela los lleva al pizarrón, al desmembramiento del texto, muchas cosas que están arraigadas en la escuela. Desde la estructura y desde lo pedagógico, la escuela tiene muchas cosas anquilosadas, difíciles de sacar, antiguas. Cosas que si Sarmiento se levanta de la tumba se muere de nuevo, el pizarrón tiene más de 150 años.”

Entrevista Nro. 5: Educador formal

“Después yo me he dado cuenta que por ejemplo, yo trabajaba en los otros colegios y por ejemplo, yo podía estar muy calma y de buenas a primeras decía, bueno, “se terminó” y gritaba, o me ponía mas en dura y todos se quedaban así como diciendo, la señorita se enojó; y me di cuenta que acá es al revés, que si yo le grito al chico, o si le grito, bueno, “basta se terminó acá, vos te vas para allá”, ellos reaccionan en contra mío, y me dicen, se puede ir para allá, a mi no me interesa, usted que se cree, no me grite, no me empuje, no me haga esto, no me haga el otro. Me parece, que yo lo he analizado, que lo mejor es, de que el chico se calme y después hablarlo por las buenas, porque es como que se lo descoloca al chico...”

⁸⁷ Entrevista Nro.8: Educador formal

⁸⁸ Entrevista Nro.5: Educador formal

⁸⁹ Entrevista Nro.5: Educador formal

2.3 Educador

En éste apartado se describen las diferentes concepciones en cuanto al Educador por parte de los educadores formales entrevistados. Puntualmente se indaga acerca de la concepción general del mismo, los atributos que identifican en un educador, y las diferentes observaciones que se realizaron.

En relación a la concepción general de educador, se sostiene que este es el sujeto que hace de mediador entre el conocimiento y los alumnos. El educador es aquel sujeto que aporta su capacidad, su concepción y su análisis con respeto al conocimiento que les es transmitido a los alumnos. Es el que debe responder ante las demandas tanto de la sociedad como del Estado. El educador es el sujeto que debe descubrir y descubrirse conjuntamente con los niños y niñas a los que enseña, intentando siempre comprenderlos. Se considera que el rol principal del educador sigue siendo el de enseñar, aunque se reconoce que en la actualidad el rol del educador ha cambiado y que abarca otros roles además del mencionado anteriormente, “tiene que cumplir varios roles, un poco de médico, de psicólogo y de profesor”.⁹⁰ Además se señala que el educador debe cumplir el proceso de enseñanza que contempla dos partes inseparables: la de enseñar, y la de que los estudiantes aprendan. En cuanto a esto, se menciona que el educador debe estar constantemente capacitándose para poder lograr que los estudiantes aprendan. Otra voz afirma que anteriormente el educador era el “modelo” de lo que se pretendía formar, pero sostiene que actualmente tanto educadores como alumnos están atravesados por las mismas problemáticas, por lo que ésta pretensión no se cumple. Por el contrario, otro de los entrevistados afirma que el educador debe mostrar todos los atributos que se quieren inculcar en el estudiante.

Indicando los atributos que caracterizan a un educador, los indagados afirman que el mismo debe estar preparado desde el conocimiento, desde lo pedagógico y desde lo comunicativo para poder llegar a los alumnos.⁹¹ El educador debe “saber llegar, saber enseñar”, para ello debe capacitarse constantemente y buscar nuevas formas y estrategias. Con respecto a esto, se percibe como atributo necesario actualmente la capacidad de escuchar y de interpretar lo que se le presenta. Se sostiene que debe ser una persona reflexiva y que no se ate a estructuras rígidas, sino que tenga la capacidad de adaptarse a la realidad en la que se encuentra. Debe ser capaz de percibir las necesidades del grupo, de identificar las diferencias y a partir de ello enseñar. Además, ésta capacidad de escuchar e

⁹⁰ Entrevista Nro.6: Educador formal

⁹¹ Entrevista Nro.5: Educador formal

interpretar reflexivamente no solo se remite al curso, sino que debe atender demandas de igual manera frente tanto a los padres como a las autoridades de la escuela formal. Otro atributo esencial en el educador es la paciencia. Por último se menciona que el educador debe tener vocación y sentir amor por lo que hace, “sino no subsiste”, amor por la tarea que se hace y por los niños y niñas, es imprescindible crear un vínculo con los alumnos.⁹²

Entrevista Nro. 6: Educador formal

“El educador tiene que primero querer lo que hace, porque sino no podría subsistir mucho tiempo. Un cariño hacia los niños, que por ahí nos hacen renegar pero siempre te llenan de afecto. Los niños son capaces de hacerte renegar y al mismo tiempo darnos muchas cosas. Amor por lo que uno hace y amor por los niños serían las virtudes”

En referencia a como se concibe al educador en su relación con los alumnos, hay diferentes concepciones aunque no del todo contrapuestas; y se afirma que cada educador tiene sus formas de enseñar, por lo tanto éstas varían. La similitud central se basa en caracterizar a un educador como aquel que sabe y enseña y a los alumnos como aquellos que no saben y aprenden, siendo el primero la autoridad reconocida por los segundos. Se reconoce que la diferencia radica en la diferencia de conocimiento entre unos y otros, pero que la autoridad no se basa sólo en esto, sino que el educador debe saber generar respeto por las formas en que se relaciona con los alumnos. Además se argumenta que dadas las características de la escuela San Martín, no es posible poner límites a través de la autoridad, sino que es preferible, en una situación de conflicto, “dejar que el chico se calme y después hablar por las buenas”⁹³.

Por otro lado, se señala que el rol del educador que se paraba al frente y enseñaba ha cambiado, y que actualmente se debe innovar sobre nuevas formas de despertar la motivación en los alumnos. En cuanto a esto, la enseñanza a partir del juego resulta satisfactoria, pero se explica que hay determinados contenidos que deben trabajarse de manera “tradicional”. Con respecto a esto, otro de los entrevistados resalta que constantemente intenta crear espacios de participación, y resalta que hay espacios en que es posible generar charlas sobre diferentes temas, pero que hay un momento en que “se debe aprender y poner límites”⁹⁴. Otro testimonio argumenta que siempre motiva a los estudiantes para que le hablen, y sostiene que el aprendizaje es un proceso mutuo. Se resalta la observación del

⁹² Entrevista Nro.6: Educador formal

⁹³ Entrevista Nro.5: Educador formal

⁹⁴ Entrevista Nro.7: Educador formal

cambio de rol del educador del que hace mención uno de los testimonios, el cambio apuntado contempla al “rol tradicional” como aquel que describe Sarmiento en Educación popular.

Por último, se expresan algunas observaciones realizadas por los educadores formales con respecto a su formación. En primer lugar, se señala que la realidad social ha complejizado las funciones del educador, y que recurrentemente se ve superado por éstas. Se menciona también que la formación recibida es incompatible con la realidad a la que se tiene que enfrentar el educador, ya que se los prepara para “un grupo homogéneo, todos callados y que aprenden igual”. El educador no está preparado teóricamente para hacer frente a dicha realidad; mientras las problemáticas fueron cambiando, la teoría no se modificó.

2.4 Niños y niñas

En este apartado se explicitan las opiniones de los educadores formales de la escuela formal San Martín acerca de la realidad de los niños y niñas que asisten a la institución. En primer lugar se describen las principales problemáticas que afectan a los niños y niñas según los educadores formales; luego se centra en como enfrentan dichas problemáticas los educadores y por último se exponen otras observaciones que ellos hacen al respecto.

En primer lugar se afirma que una parte de los entrevistados consideran que la realidad de los niños y niñas que asisten a la escuela formal San Martín es heterogénea, encontrando grandes diferencias entre aquellos niños y niñas que provienen de Villa Los Galpones con relación a los que provienen de otros barrios; por el contrario, otra parte de los indagados manifiesta que la realidad de los niños y niñas es bastante homogénea en general, aduciendo que los que provienen de otros barrios pertenecen a las partes más empobrecidas de los mismos. Se aprecia que los niños y niñas que provienen de Los Galpones son minoría (un 30% aproximadamente), y que el resto pertenece al barrio San Martín. Mientras que en el primero se observa una situación de marginalidad extrema, con padres ausentes y “abandonativos”; se percibe que los niños que provienen de los otros barrios pertenecen a una clase media desempleada en donde se observa una figura paterna débil y una materna muy fuerte.⁹⁵

Entrevista Nro. 8: Educador formal

“... vienen chicos de dos grupos sociales muy marcados. Uno es el de los chicos de los galpones que en esta escuela es la minoría. La mayoría es de los alrededores de la escuela, que son grupos de

⁹⁵ Entrevista Nro.8: Educador formal

clase media, la mayoría sin trabajo donde se ven mujeres muy fuertes y padres muy débiles o ausentes. Eso es lo que se ve acá, en general... los chicos que vienen de los galpones también, se ven familias muy numerosas, como suele ocurrir en ambientes urbano-marginales, con padres abandonativos o padres ausentes directamente...”

Consideran que la realidad de los niños y niñas en Villa Los Galpones es “muy cruda”, e identifican la falta de contención familiar como la principal problemática que se trasluce en la escuela. Se percibe que los niños y niñas de Los Galpones pertenecen a familias numerosas y “desmembradas”, en donde el niño “comparte el amor con otros cinco hermano”.⁹⁶ Otro elemento que se aprecia es la falta de higiene, aunque reconocen que esto se debe al entorno en el que viven (la falta de agua por ejemplo). La falta de higiene y el entorno en el que viven, caracterizado como un basural, repercuten en la salud de los niños y niñas que asisten a la escuela. Mencionan la falta de alimentación como problemática, y admiten que se observan casos de desnutrición en algunos niños y niñas, evidenciable en el crecimiento y el proceso de aprendizaje de los mismos. Otra problemática que se evidencia en la escuela es la de la violencia, los niños y niñas tienden a relacionarse de forma agresiva tanto con los educadores como con sus compañeros. Una problemática que observan los educadores como muy evidente con respecto a los niños y niñas que pertenecen a Los Galpones y a los que no, es la del interés por la sexualidad tempranamente. Los educadores sostienen que los niños y niñas de Los Galpones tienen mayores conocimientos acerca de relaciones sexuales y “despiertan la sexualidad mucho más temprano” que los demás niños y niñas⁹⁷; uno de los entrevistados intuye que esto puede deberse a que los niños y niñas comparten la misma habitación que los padres. También ligado con ésta problemática, se indica que el embarazo juvenil está “naturalizado” y que las niñas (inclusive de los grados más bajos), “se ponen la pelotas en la panza y juegan a estar embarazadas”.⁹⁸ Por último, se menciona que muchos niños y niñas deben trabajar o cuidar a sus hermanos, lo que provoca largos períodos de ausentismo.

Entrevista Nro. 8: Educador formal

“Otro aspecto que se nota mucho es el tema sexual entre ellos, que no se ve en los chicos del barrio, sin embargo estos chiquitos tienen mucho conocimiento sobre relaciones sexuales, de las relaciones gay... algunos viven con gente que son gays y lo comentan...”

En concordancia a las respuestas que surgen en la escuela formal San Martín en referencia a las problemáticas señaladas, se afirma que desde la escuela se intenta contener a los niños y niñas dentro

⁹⁶ Entrevista Nro.5: Educador formal

⁹⁷ Entrevista Nro.8: Educador formal

⁹⁸ Entrevista Nro.5: Educador formal

del sistema formal para evitar que “anden por la calle”. Uno de los educadores menciona que muchas veces se deja pasar de grado a niños y niñas para evitar que deje la escuela. Con respecto a esto, explican que la escuela primaria ha ido modificándose tendiendo a ser más inclusiva y así cumplir una función de mayor contención, pero señalan que dicho proceso no ocurre en el secundario, y que allí “si no se ponen las pilas ahí quedan”. Otra voz aduce lo mismo, afirmando que el mayor índice de deserción se da a partir de segundo año de la escuela secundaria, teniendo como principales causas al embarazo juvenil y a la necesidad de trabajar, aunque argumenta que las mujeres tienden a retomar los estudios mientras que los varones no. Por otro lado, otro de los indagados intenta constantemente instalar a la educación como una herramienta de progreso, e insiste en que es el “único medio para salir adelante”. En cuanto a cómo perciben el futuro de los niños y niñas de Villa Los Galpones que asisten a la escuela, se sostiene que una parte no terminará el primario y otra parte mayor no terminará los estudios secundarios, esto les provoca tristeza.⁹⁹

Entrevista Nro. 6: Educador formal

“Yo creo que lamentablemente una parte importante no va a terminar la secundaria como una parte mas pequeña no termina la primaria. Yo confío en que lleguen muchos a completar sus estudios y sería muy gratificante el día de mañana cruzarme con ex alumnos míos que están ejerciendo como médicos, abogados... sería una felicidad muy grande.”

Por último se explicitan algunas observaciones. En primer lugar, manifiestan conocer Villa Los Galpones, algo que resalta como importante para entender la realidad de los niños y niñas que allí viven y que asisten a la escuela, y reconocen que es difícil reclamar sobre las carencias de los niños y niñas si se tiene en cuenta dicha realidad.¹⁰⁰ Otro educador observa que la escuela es el lugar en donde se distribuyen los planes sociales, y que esto se contrapone con los valores que la escuela pretende inculcar. Por último, otra voz argumenta que, aunque frecuentemente los niños y niñas manifiestan que no les gusta la escuela en realidad sucede lo contrario, ya que se observan comportamientos que lo indican (como la asistencia a clases días feriados).

2.5 Sobre el otro espacio

En el presente apartado se describen los conocimientos de los educadores formales de la escuela formal San Martín con respecto a las actividades y tareas realizadas en la escuela no formal Carlos Fuentealba

⁹⁹ Entrevista Nro.6: Educador formal

¹⁰⁰ Entrevista Nro.5: Educador formal

Del total de los entrevistados solo uno conoce el espacio físico de la escuela no formal Carlos Fuentealba, aunque el total de los mismos conocen al Grupo Escuelas del Colectivo Los Galpones-Gral. Savio-La Lonja-Guemes-Renacimiento que realiza diferentes actividades en la escuela formal San Martín. Se reconoce que la interrelación es “entre personas”, es decir, que no hay conocimiento acerca del colectivo ni de que las personas que asisten a la escuela trabajan en un grupo determinado.¹⁰¹ Uno de los testimonios argumenta que “nunca nos hemos sentado a charlar como dos espacios”. Uno de los testimonios manifiesta explícitamente que no conoce “las funciones ni los objetivos ni lo que se hace” en la escuela no formal Carlos Fuentealba, pero que los que pertenecen a dicho espacio si conocen las actividades de la escuela formal San Martín. Otra voz aduce que conoce la existencia de la escuela no formal Carlos Fuentealba porque le comentan sus mismos estudiantes, y resalta la iniciativa de que el espacio haya sido construido con la ayuda de los vecinos; piensa que dicha iniciativa se llevó a cabo para tener un espacio de contención de los niños y niñas del barrio.¹⁰² Uno de los entrevistados señala que desde la escuela no formal Carlos Fuentealba se pretende reforzar lo enseñado en la escuela, y conoce que allí se realiza apoyo escolar con tal fin, aunque no sabe específicamente como se trabaja.¹⁰³ Por último, el entrevistado que conoce el espacio físico de la escuela no formal Carlos Fuentealba señala que cuando conoció el espacio este estaba sucio y que no marcaba diferencias con el resto de las construcciones, y argumenta que debe ser un espacio que ejemplifique acerca de la higiene, “que muestre algo diferente a su realidad”.¹⁰⁴

Entrevista Nro. 5: Educador formal

“ Bueno, la única relación que hay son ustedes, y ustedes desde el punto de vista personas, no desde el vínculo, porque nunca nos hemos puesto a sentar ni a conversar que se hace allá y que se hace acá, ustedes saben que se hace acá, pero la verdad nosotros no tenemos la menor idea de lo que se hace allá, o sea, yo no tengo ningún tipo de relación ni se cual es la función, cual es el objetivo que pretenden...”

Con respecto a qué le puede aportar la escuela no formal Carlos Fuentealba a su institución educativa, se menciona como positivo el hecho de que exista otro espacio de contención para los niños y niñas; se cree que se puede aportar mucho ya que son los mismos niños y niñas con los se trabajan. Se observa el trabajo en la escuela no formal como complementario al de la escuela formal, y uno de los entrevistados menciona que “le parece fantástico que la escuela Fuentealba complementa las falencias de la escuela formal, pero es ésta última quién acredita”, piensa la complementación de

¹⁰¹ Ibíd

¹⁰² Entrevista Nro.7: Educador formal

¹⁰³ Entrevista Nro.6: Educador formal

¹⁰⁴ Entrevista Nro.5: Educador formal

los dos espacios pero desde la escuela formal.¹⁰⁵ Otro de los entrevistados argumenta que es muy importante que la escuela no formal se desarrolle dentro de Villa Los Galpones, y hace referencia a que la cercanía y la inmediatez pueden aportar mucho. Otro testimonio expresa que la escuela no formal puede lograr que los padres de los niños y niñas se identifiquen con el lugar, y desde ahí realizar actividades en conjunto¹⁰⁶; además señala que existe una mayor posibilidad de brindar una atención más personalizada en la escuela no formal. Por último, todos los entrevistados acuerdan que existe mucho potencial en la relación entre ambos espacios, pero que para ellos es necesario una mayor coordinación.

Entrevista Nro. 5: Educador formal

“...Institucionalmente es esta, y esta es la que los chicos van a necesitar para después ir al secundario, a la universidad el día de mañana. Que ustedes ayuden, complementen, sean, cumplan todas las falencias que nosotros podemos tener como institución me parece fantástico ¿eh?...”

Entrevista Nro. 7: Educador formal

“Desde una atención mas personalizada capaz, pero siempre estaría bueno una relación o preguntarnos qué chicos tienen problemas puntuales de aprendizaje. Pero sí yo pienso que es algo positivo. Siempre es bueno mientras ellos se sientan identificados, como todo, si uno lo hace uno mismo capaz lo cuida mas y sea mas significativo...”

¹⁰⁵ Ibíd

¹⁰⁶ Entrevista Nro.7: Educador formal

ELEMENTOS FINALES

Conclusiones

Principales coincidencias y diferencias en las concepciones de ambos espacios

En cuanto a las principales *coincidencias* sobre el concepto *educación*, entre los entrevistados de la escuela no formal Carlos Fuentealba y los educadores formales de la escuela formal San Martín, se encuentra que ambos ven a la educación como un proceso humano integral y constante. Además se piensa a la educación como la encargada de generar un marco común de valores y pautas para desenvolverse en sociedad. Ambos espacios explicitan la relación entre educación formal y el “proyecto de la modernidad”, aunque existan diferencias valorativas en las opiniones. Se reconocen “diferentes tipos” de educación, puntualmente coinciden en la identificación de educación formal y educación no formal (aunque las definiciones explicitadas difieren).

Tanto los testimonios de la escuela no formal como los de la escuela formal, identifican como problemática la no contemplación de las diferencias dentro de la escuela formal, puntualmente se señala que tanto la formación como diversos aspectos de la educación formal surgieron considerando grupos homogéneos de trabajo, no siendo esto lo que acontece en la realidad y ambos espacios apuntan que la creatividad es un rasgo elemental a la hora de trabajar con niños y niñas en educación. Con respecto a la comunidad, se indica que la educación no es percibida como un valor. Con respecto a la escuela San Martín, la perciben como un lugar de contención que tiende a la inclusividad. Por último, educadores no formales y formales concuerdan en que la educación debe responder actualmente a problemáticas sociales cada vez más complejas que sobrepasan sus alcances, en términos de herramientas teóricas y pedagógicas principalmente.

Las principales *diferencias* en la concepción de educación surgidas del análisis de datos entre las entrevistadas de la escuela no formal Carlos Fuentealba y los entrevistados de la escuela formal San Martín, indica que la primera piensa a la educación como una herramienta de transformación social, mientras que la segunda la considera ligada a la formación (principalmente alfabetización) de los sujetos. Una segunda diferencia radica en que desde la escuela San Martín prevalece la idea de institucionalidad para caracterizar a la educación, mientras que sucede lo contrario en el otro espacio, explicitándose que políticamente se opta por trabajar fuera de la institucionalidad. Una tercera

diferencia consta en que la escuela no formal relaciona estrechamente educación y política, considerando a la educación popular como “práctica de la libertad” y a la educación formal como “adoctrinante”, mientras que esa relación no es tan evidente en la escuela formal (aunque está presente). Además, mientras en la escuela no formal Carlos Fuentealba se hace referencia constantemente a “educación popular”, desde la escuela formal San Martín dicha conceptualización es casi inexistente.

En relación a la concepción de *escuela*, se argumenta que un rasgo en común es el reconocimiento de que no existe una definición unívoca de escuela sino que ésta está determinada por el contexto en el que se encuentra. Además, no se caracteriza a la escuela como un espacio estático, sino que se la reconoce en permanente cambio. Tanto en la escuela no formal Carlos Fuentealba como en la escuela formal San Martín, se sostiene que la escuela debe estar estrechamente relacionada con la comunidad en la que está inmersa, debe ser una institución abierta a ella generando espacios de participación. Consecuentemente con lo anterior, tanto educadores no formales como formales identifican la dificultad de lograr integrar a padres y madres en actividades de la escuela. Se afirma que las funciones de la escuela se han ido complejizando conforme lo han hecho las problemáticas sociales presentadas, y se sostiene que muchas veces dichas problemáticas superan desde diferentes aspectos a los esfuerzos que se pueden realizar. Por último, hay acuerdo en que la escuela es un espacio que debe ser apropiado por los niños y niñas. En cuanto a la situación puntual de la escuela no formal Carlos Fuentealba (ubicada dentro de Los Galpones), los educadores de ambos espacios consideran que una de sus principales funciones es la de la contención ya que la realidad en la que está enmarcada está atravesada por problemáticas sociales complejas.

Considerando las *diferencias* entre la escuela no formal Carlos Fuentealba y la escuela formal San Martín sobre la concepción de escuela, se señala en primer lugar que desde la segunda se hace hincapié en la institucionalidad de la misma, mientras que en la primera se la define como lo opuesto, siendo una reconocida por el Estado y la otra manifestando no tener intenciones de serlo. En segundo lugar, la escuela formal define a la escuela como un espacio de formación, que busca alcanzar la alfabetización de los niños y niñas; mientras que desde la escuela no formal se la piensa como un espacio en que se dan relaciones humanas determinadas históricamente y en permanente cambio. Una tercera diferencia, es que desde la escuela formal se manifiesta transmitir conocimientos, mientras que desde la escuela no formal se explicita no perseguir ese objetivo, sino que se intenta conformar un espacio de reflexión sobre la propia realidad de los niños y niñas. Por último, la escuela Fuentealba

está enmarcada dentro de Villa Los Galpones, mientras que la escuela San Martín está inmersa dentro de una comunidad mayor, que incluye a Los Galpones y a barrio San Martín principalmente.

Con respecto al *educador* se afirma que no hay un perfil único, y desde ambos espacios se reconocen como positivos los siguientes atributos: improvisación, creatividad, paciencia, capacidad de escuchar, interpretar las necesidades del grupo y ser adaptable a las circunstancias que se presenten. Otra coincidencia es el papel fundamental de la convicción y la vocación en la labor del educador, siendo fundamental un continuo esfuerzo por comprender a los niños y niñas. Desde la escuela Fuentealba como desde la San Martín se valora la innovación como algo que debe ser constante para generar motivación en los niños y niñas; y se manifiesta como positivo trabajar desde el juego, y utilizar diferentes herramientas pedagógicas.

Observando las principales *diferencias* en relación a la concepción del educador, se resalta en primer lugar que mientras en la escuela no formal Carlos Fuentealba se intenta “ponerse a la altura” de los niños y niñas, desde la escuela formal San Martín se manifiesta como importante saber marcar las diferencias en los momentos indicados (entre el educador y los alumnos); es decir, mientras que en la escuela no formal el educador intenta establecer lazos de horizontalidad con los niños y niñas, en la institución formal se reconoce al educador como autoridad frente a los alumnos. En segundo lugar, desde la escuela formal se define al educador desde la institución escuela, mientras que desde la escuela no formal se lo concibe independientemente del marco institucional (por ejemplo, un amigo en la vida cotidiana es educador). Por último desde la escuela no formal el educador intenta construir conocimientos con los sujetos, mientras que desde la escuela formal, el rol del maestro en cuanto al conocimiento es el de mediador.

En cuanto a cómo conciben *la realidad de los niños y niñas* hay coincidencia en remarcar que es muy compleja y que está atravesada por diversas problemáticas sociales marcadas por una situación de marginalidad extrema. Tanto desde la escuela no formal Carlos Fuentealba como desde la escuela formal San Martín se describe la falta de contención del núcleo familiar como uno de los principales problemas; consecuentemente con lo anterior, se afirma que la educación no es concebida como un valor, aunque se exponen diferentes causas desde los respectivos espacios. Educadores no formales y formales observan que los niños y niñas de Los Galpones tienden a relacionarse violentamente con las personas que los rodean. En relación al futuro de los niños y niñas de Los Galpones y su continuidad en el sistema formal, desde ambos espacios se piensa que la tendencia es que no sigan dentro de la

institución, no refiriéndose al primario (ya que ambos consideran que tiene una lógica inclusiva), sino al secundario; la contención brindada desde ambos espacios en conjunto es percibida como fundamental. Se manifiesta desde que muchas de las herramientas utilizadas en la educación formal no motivan a los niños y niñas, pero desde ambos espacios se intentan utilizar diferentes recursos pedagógicos. Ambas voces señalan como importante los esfuerzos del “otro espacio” ya que las problemáticas sociales a las que se deben enfrentarse exigen un trabajo conjunto.

Entre las principales *diferencias* se resalta que la escuela no formal Carlos Fuentealba se encuentra “dentro” de Villa Los Galpones y por lo tanto se percibe la realidad de los niños y niñas en su lugar, mientras que de la escuela formal San Martín la mayoría de los entrevistados manifiestan no conocer de forma directa la realidad de la Los Galpones. Otra diferencia radica en que, mientras la comunidad escolar de la escuela formal San Martín abarca a niños y niñas de diferentes barrios (Los Galpones y San Martín principalmente), la escuela no formal Carlos Fuentealba se restringe a los niños y niñas de Los Galpones. Se argumenta que la realidad presentada en la escuela no formal es más homogénea, mientras que es más heterogénea en la escuela formal; aunque no se encuentran “situaciones socioeconómicas opuestas” como se menciona desde la escuela no formal, sino que las voces de la escuela formal observan que los niños y niñas que no provienen de Los Galpones, lo hacen de zonas empobrecidas de otros barrios.

Desde la escuela Fuentealba se menciona que las problemáticas y las temáticas tratadas surgen de los mismos niños y niñas, mientras que desde la escuela formal se trabajan temáticas generales exigidas desde la Nación, aunque el contenido y abordaje de dichas temáticas depende de la escuela y se intenta constantemente amoldarlas al contexto. Otra diferencia reside en que desde la escuela no formal se caracteriza la realidad de los niños y niñas de Los Galpones como muy “oprimida” y que se intenta generar otro grado de conciencia, mientras que desde la escuela formal no se realiza dicha observación, pero si se intenta instalar la concepción del progreso social a través de la educación (más educación, mayor probabilidad de inserción social). Por último, desde la escuela formal se ve como problemática importante en los niños y niñas de Los Galpones el tema de la “sexualidad precoz”, mientras que desde la escuela no formal no se percibe dicha observación.

Con relación a la primera coincidencia sobre la percepción *del otro espacio*, se enuncia unánimemente no conocer ni las tareas, ni las actividades puntuales que se desarrollan en el otro espacio. Tanto la escuela no formal Carlos Fuentealba como la escuela formal San Martín reconocen

al grupo de apoyo escolar como un espacio de articulación en que se encuentran interrelacionados. Cada espacio reconoce al otro como un lugar de contención para los niños y niñas de Los Galpones. Otro punto de acuerdo está en considerar la imposibilidad de llegar a los padres y madres para que participen de las actividades propuestas. Por último, se indica que desde ambos espacios se concibe el lugar de integración con mucho potencial, aunque se observa falta de coordinación.

Por último, desde la escuela formal San Martín se manifiesta tener relación con “personas” puntuales y no con una organización, y se afirma también el desconocimiento con respecto a las actividades y definiciones del “Colectivo Los Galpones-Gral. Savio-La Lonja-Guemes-Renacimiento”. Otra diferencia importante es que desde la escuela formal se concibe a la escuela no formal como complementaria de la educación formal, mientras que ésta última se define como un espacio independiente.

Algunas observaciones

A través del análisis realizado se evidencia que tanto en la escuela formal San Martín como en la escuela no formal Carlos Fuentealba no se presentan características “puras” en lo que respecta a una educación formal o una no formal. Dicha observación es más pertinente en el caso de la escuela formal San Martín, ya que a pesar de ser una institución formal con rasgos que la caracterizan: división en niveles de enseñanza, relación maestro-alumno, constitución física del espacio escuela, etc., también se nutre de otras prácticas que bien podrían englobarse dentro de la educación no formal: talleres artísticos entre padres y estudiantes, establecimiento de redes sociales con organizaciones no formales, utilización del juego como herramienta de enseñanza. Lo señalado responde a la imposibilidad de presentar en el marco teórico del presente trabajo las transformaciones cualitativas centrales acaecidas en la escuela formal desde sus inicios, la incorporación de lo mencionado podría ser más enriquecedor.

En segundo lugar, se observa que el ejercicio mismo de la investigación en si fue lo más beneficioso para los objetivos del trabajo, es decir: que ambos espacios se nutrieran de mayores conocimientos del uno sobre el otro para avanzar en una construcción conjunta. Se destaca la orientación metodológica del presente trabajo (IAP) que se constituyó en la herramienta central de lo que se señala arriba. Con esto se concluye que el principal aporte de la investigación no es el presente trabajo por escrito en manos de los educadores de ambos espacios (aunque dicha devolución será

realizada), sino el proceso constante de interacción, proposición y negociación que llevó a la materialización del trabajo en si.

En tercer lugar, se concluye que se encontraron gran cantidad de supuestos con respecto a las tareas, objetivos, metodologías, intereses, etc., que tienen lugar en el otro espacio. Dichos supuestos toman la forma de prejuicios que no han podido ser corroborados en el análisis. Por ejemplo: algunas de las entrevistadas no formales observan en la escuela formal una carencia importante de convicción y vocación por parte de los docentes; mientras que desde la escuela formal se supone que el colectivo que trabaja en Los Galpones guarda una especie de “intereses ocultos” con respecto al trabajo en la escuela. Las entrevistas realizadas no evidencian nada de esto, sino todo lo contrario, por lo que se concluye que dichos supuestos son producto de la falta de coordinación y del desconocimiento generado por falta de un espacio de diálogo abierto.

Por último, se observa como fundamental trabajar en base a las coincidencias detectadas. La metodología empleada de contrastar ambos espacios y luego concluir coincidencia y diferencias entre las concepciones de la escuela Fuentealba y de la San Martín no evita el recurrente error de comenzar a construir un trabajo conjunto desde las diferencias. No se plantea obviar las diferencias, pero se concluye como más conveniente tomar en un primer momento las coincidencias resaltadas y comenzar a construir en base a ellas para ir generando los espacios y mecanismos que luego permitan discutir y reflexionar acerca de las diferencias planteadas.

Alternativas de acción sugeridas¹⁰⁷

En primer lugar se propone como alternativa concreta un encuentro entre ambos espacios en donde cada uno se presente como tal y formule todas las dudas. La devolución misma de la presente investigación puede realizarse con dicho propósito, pensado como un lugar en donde el total de los integrantes de cada espacio esté presente y se pueda interactuar bajo la temática concreta de conocerse y brindar tanto caracterizaciones en representación de la organización a la que pertenece como a modo personal.

¹⁰⁷ Las alternativas de acción propuestas deben ser tomadas como simples sugerencias limitadas por los alcances del actual trabajo. Se quiere indicar que para la formulación de propuestas concretas es necesario un trabajo más profundo orientado en ese sentido, dando pie a la continuidad de la actual investigación pero para nada cerrando su discusión. Igualmente, el marco metodológico escogido exige y justifica, de cierta manera, que dichas alternativas tengan este espacio.

Otra alternativa concreta es la generación de un espacio en donde los integrantes de la escuela no formal Carlos Fuentealba y de la escuela formal San Martín puedan debatir y planificar en base a las coincidencias señaladas un plan de acción a corto, mediano y largo plazo. Estableciendo en primer lugar una caracterización conjunta acerca de las necesidades y problemáticas presentes en la comunidad a abordar en un período de tiempo determinado. La diferencia con respecto a la primera propuesta, es que en éste caso se proponen una serie de encuentros periódicos.

Por último, se propone como alternativa de acción la generación de espacios para que los padres y madres de los niños y niñas comiencen a acercarse a la institución (la participación de padres y madres de la comunidad en la propuesta anterior es importante y necesaria). Esto requiere de un esfuerzo conjunto puesto que ambos espacios manifiestan tener dificultad al intentar la integración de los padres y madres a las actividades generadas. Concretamente, se propone la interacción y el trabajo conjunto con padres y madres a través de la cooperadora escolar.

Bibliografía consultada

- DUSSEL, Enrique. “Praxis Latinoamericana y Filosofía de la Liberación”, Editorial Nueva América, 1983. en su: www.clacso.org/biblioteca
- DUSSEL, Enrique. “Filosofía de la Liberación”, Editorial Nueva América, 5ta ED. En su: www.clacso.org/biblioteca
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; “Ciencias sociales, violencia epistémico y el problema de la ‘invención del otro’”. en su: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – Perspectivas latinoamericanas, CLACSO, Buenos Aires, 2003, 2da ED.; pp.145-162.
- FREIRE, Paulo; “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002, 2da ED.
- FREIRE, Paulo; “La Educación como Práctica de la Libertad”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2004.
- FREIRE, Paulo; “Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002.
- FREIRE, Paulo; “Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1ra. ED., 2006.
- SARMIENTO, Domingo Faustino; “Educación popular”. Banco de la Provincia de Cba., Buenos Aires, 1989.
- MANTOVANI, Juan; “La educación popular en América: aspectos y problemas”. Nova, Buenos Aires, 1958.
- BEST, John W.; “Cómo investigar en educación”. ED. Morata, Madrid, 1965.

- MONTERO, Maritza; “Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria”. Paidós Tramas Sociales, Buenos Aires, 1ra. ED., 2006.
- GUBER, Rosana; “El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el campo de trabajo”. Editorial Legasa, Buenos Aires, 1991.
- SAUTU, Ruth y Otros; “Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”. CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- ECO, Humberto; “Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.” Genisa, Buenos Aires, 1982.
- VIEYTES, Rut; “Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas”. 1ra. ed. Buenos Aires: De las ciencias, 2004. 732 p.

Anexos

Guía de pautas

- *Historia de vida*
 - ¿Cuánto tiempo hace que está ligada/o a la educación?
 - ¿Recuerda que fue lo que la motivó a estudiar?
 - ¿Cambió aquello con el paso del tiempo?
 - ¿Qué grado de importancia le otorga Ud. a su trabajo? Y, ¿De la sociedad en su conjunto que opina con respecto a la valoración de su trabajo?
 - ¿Y con respecto a la comunidad, cómo valora ésta su trabajo en la escuela?

- *Educación*
 - ¿Qué entiende Ud. por Educación en el sentido amplio del concepto?
 - ¿Cómo ve la educación actual con respecto a la educación en “otros tiempos”?
 - ¿Qué relación encuentra entre sociedad y educación?
 - ¿Qué relación encuentra entre educación y exclusión-inclusión?
 - ¿Cuáles son sus mayores anhelos (“sueños”) con respecto a la educación?
 - ¿Si yo le digo “la educación es la mayor herramienta de una Nación para formar ciudadanos y dirigir el progreso”, cuál es su reflexión-opinión?

- *La escuela*
 - ¿Qué es para Ud. la escuela?
 - ¿Qué concepción tiene Ud. de “escuela”?
 - ¿Qué función debe cumplir la escuela?
 - ¿Qué funciones realmente cumple la escuela?

- ¿Qué problemáticas de las que mencionó le competen a la escuela y cuáles no?
- ¿En que comunidad se encuentra ubicada la escuela?
- ¿Cuál es el papel de la escuela en la comunidad?

- *El educador*
 - ¿Qué es un educador?
 - ¿Cuál es su concepción del educador?
 - ¿Cuáles son los valores/atributos que debe tener un educador?
 - ¿Qué significa para Ud. “tiene vocación”?
 - ¿Cuál es el papel del educador frente a los alumnos?
 - ¿Cómo relaciona conocimiento-educador-alumno?

- *Los niños y niñas*
 - ¿Cómo percibe la realidad de los niños y jóvenes que asisten a la escuela? ¿Es homogénea o heterogénea la realidad de los mismos?
 - ¿Qué diferencias encuentra entre su realidad y la de los niños y jóvenes de la escuela en dónde trabaja?
 - ¿Qué piensa Ud. que éstos niños y jóvenes ven en la educación?
 - ¿Y en la escuela?
 - ¿Cómo proyecta en un futuro de diez años la realidad de los niños y jóvenes? ¿Y de los niños y jóvenes de Los Galpones?
 - ¿Cómo se relaciona e interactúa con los niños y jóvenes en el espacio de enseñanza?
 - ¿Qué problemáticas son, para Ud., las más relevantes que caracterizan a los niños y jóvenes de su escuela en la actualidad?
 - ¿Quiénes son para Ud., los responsables de dicha situación y que considere que deben tomar “cartas en el asunto”?

- *Relación entre espacios*
 - ¿Cuál es la relación con la Escuela San Martín/Escuela Carlos Fuentealba? ¿Cómo la caracteriza?

- ¿Cuáles son para Ud. las diferencias entre el trabajo realizado en el otro espacio con respecto al suyo?
- ¿Qué espacios son los que se trabajan conjuntamente?
- ¿Cómo considera el trabajo del otro espacio? ¿Qué sabe al respecto?
- ¿Qué cree que le puede aportar el otro espacio?
- Con respecto a los niños y jóvenes que confluyen en ambos espacios