



Universidad Nacional de Córdoba
Repositorio Digital Universitario
Biblioteca Oscar Garat
Facultad De Ciencias De La Comunicación

VINCULACIONES ENTRE EDUCACIÓN POPULAR, INSTITUCIONES Y COMUNICACIÓN:

Análisis de dos experiencias de Educación Popular durante año 2020

Ana Luján Gaviglio

Victoria Pucheta

Cita sugerida del Trabajo Final:

Gaviglio, Ana Luján; Pucheta, Victoria. (2021). "Vinculaciones entre educación popular, instituciones y comunicación: Análisis de dos experiencias de Educación Popular durante año 2020". Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba (inédita).

Disponible en Repositorio Digital Universitario

Licencia:

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Trabajo Final de la Licenciatura en Comunicación Social

VINCULACIONES ENTRE EDUCACIÓN POPULAR, INSTITUCIONES Y COMUNICACIÓN

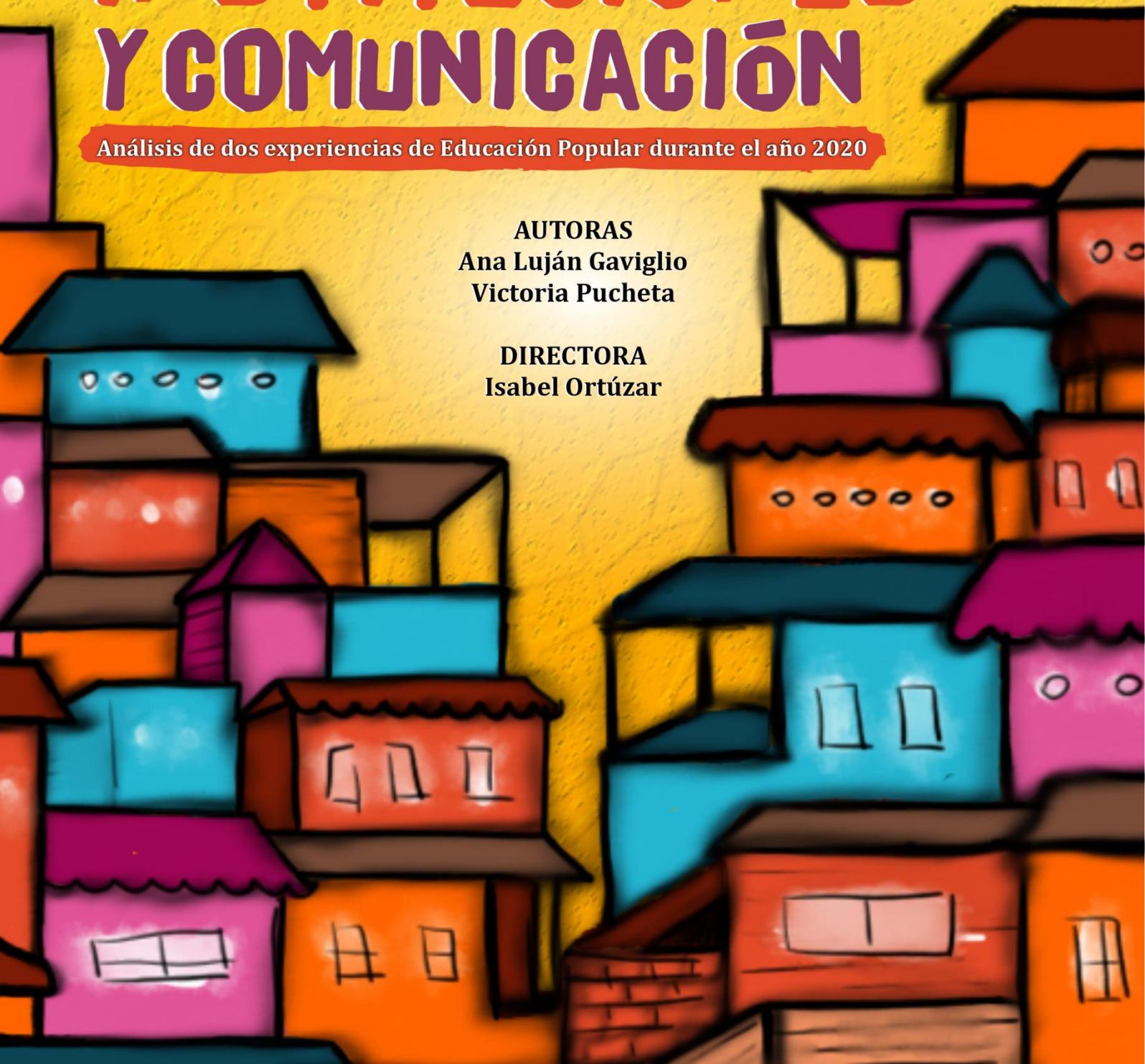
Análisis de dos experiencias de Educación Popular durante el año 2020

AUTORAS

Ana Luján Gaviglio
Victoria Pucheta

DIRECTORA

Isabel Ortúzar



Agradecimientos

A la Universidad Pública

A la ECI por tanto amor y aprendizaje

*A la Arcilla por ser un espacio de construcción colectiva y de formación política
transformadora*

*Al Instituto Trettel de Fabián y al Grupo DAR Ferreyra por abrirnos sus puertas y ser
parte de esta experiencia.*

A nuestra querida Isa Ortuzar por la paciencia, por guiarnos, por escucharnos

A la Meli Le que fue nuestra guía cuando no encontrábamos el rumbo

A nuestras familias por la confianza y la oportunidad

A la Abu Nydia

A nuestrxs amigos y compañeros de vida por el aguante y la motivación

A Chumina y Ofelia

Índice

Abstract	5
Introducción	6
Primer capítulo: Descripción y objetivos del trabajo final	9
Tema.....	9
Problema de investigación.....	9
Definición de Objetivos.....	9
Fundamentación.....	11
Segundo capítulo: Marco referencial	16
Descripción e historia de la Educación Popular.....	16
Descripción e historia de la educación en Argentina.....	18
Marco contextual/histórico de las organizaciones analizadas.....	24
Instituto de Formación Docente “Reneé Trettel de Fabián”.....	24
Grupo DAR Ferreyra.....	26
Tercer capítulo: Marco teórico-conceptual	28
1. Educación / Comunicación	29
2. Institución / Educación.....	41
2.1 Instituciones / Organizaciones.....	41
2.2 Institución Educación.....	44
2.3 Instituido / Instituyente.....	51
3. Educación Popular: Pedagogía del oprimido / Hegemonía.....	53
Cuarto capítulo: Marco metodológico	66
Quinto capítulo: Análisis e interpretación de datos	69
1. La importancia del territorio y su comunidad.....	70
2. Dinámica Institucional.....	76
3. Concepciones y prácticas de la Educación Popular	82
4. La comunicación en los procesos de aprendizaje.....	97

Sexto capítulo: Conclusiones finales.....	109
Bibliografía.....	114
Anexos.....	117

Abstract

En el siguiente trabajo vinculamos de manera directa las nociones Educación Popular, Comunicación e Instituciones y su desarrollo en dos espacios educativos de la ciudad de Córdoba: el Instituto de Formación Docente “Reneé Trettel de Fabián”, en donde se dictan las carreras de Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, ubicado en Barrio Los Naranjos; y el Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (DAR) Ferreyra, espacio en donde se realizan diferentes actividades para niñas, niños y adolescentes del Barrio Ferreyra.

Se toma como eje fundamental a la Educación Popular como una alternativa posible a las maneras tradicionales de enseñar y aprender, otorgándoles a los educandos un alto grado de importancia y de reconocimiento. Esta pedagogía es una manera de mirar no sólo la educación, sino también la vida y las formas de relacionarnos con las personas y el mundo. La comunicación es una parte fundamental del proceso educativo transformador debido a que el mismo necesita del diálogo constante como principal instrumento de superación. Por otra parte abordaremos a las instituciones quienes juegan un rol fundamental para la construcción y perpetuación de sentidos a través de sus legitimaciones socialmente establecidas

Ambas organizaciones, cada una con sus características y peculiaridades, trabajan bajo las premisas de la Educación Popular. A través de un trabajo cualitativo teniendo como principal instrumento la entrevista semi-estructurada (realizadas a los distintos miembros de cada institución) llevamos a cabo un análisis de experiencias para poder comparar las prácticas de dicha pedagogía, la implicación de la comunicación en este proceso y las distintas acepciones acerca de las instituciones.

Palabras claves: Educación, Educación Popular, Comunicación, Instituciones.

Introducción

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda.

Paulo Freire

Como estudiantes de Comunicación Social, no podemos dejar de lado la vinculación de la comunicación con los procesos educativos, particularmente con la pedagogía trabajada a lo largo de esta tesina: la Educación Popular. La misma fue impulsada por Paulo Freire y apuesta a un espacio en donde todxs puedan decir, pensar y hacer, en donde todos los conocimientos se validan, se respetan y son escuchados; una pedagogía pensada como un campo plural y diverso en permanente construcción para la transformación, la cual tuvo un nuevo desafío en esta virtualidad. En el contexto actual de pandemia por Covid-19 la Institución Educación está sujeta a constantes cambios y alteraciones, obligando a las escuelas a modificar sus presentes comunicacionales para adaptarlos a una realidad escolar modificada debido al confinamiento y condicionamientos sanitarios.

El siguiente trabajo final es un análisis de experiencias de las prácticas de la Educación Popular, la Comunicación y las Instituciones en dos organizaciones educativas disímiles de la ciudad Córdoba: Una perteneciente a la denominada “educación formal” siendo el Instituto de Formación Docente Reneé Trettel de Fabián fundado en 1989, actualmente ubicado en la calle Gómez Carrillo 2450 - Barrio Los Naranjos y el Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas el cual comenzó a funcionar en 2005 en Barrio Ferreya, a 12 km del centro de la ciudad de Córdoba sobre Ruta Nacional 9 Sur en la calle Pablo Zufriategui, caracterizada como una experiencia “más allá de la escuela” (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, 2006).

Trabajamos desde la perspectiva **metodológica cualitativa** para el análisis e interpretación de datos realizando entrevistas semi estructuradas a nuestros informantes claves a través de Zoom, Meet y WhatsApp basándonos en un Marco Teórico con perspectiva de Educación Popular, Comunicación e Instituciones teniendo como

sustento teórico principalmente a los siguientes autores: Jorge A. Huego, Eva Da Porta, Paulo Freire y Leonardo Schvarstein.

Este trabajo se realiza en seis etapas. Da comienzo con la **etapa de descripción y objetivos** del trabajo final, luego una **etapa de referenciación** donde se efectúa un recorrido histórico de la Educación Popular y la educación en Argentina, y además se contextualizan las organizaciones Instituto Trettel y Grupo DAR. Posteriormente una etapa teórica, donde se realiza el **marco teórico-conceptual** que aborda los lineamientos y conceptos teóricos que dan sentido a la investigación. Continúa la **etapa metodológica** que consiste en la descripción de las **técnicas y perspectivas** utilizadas para la investigación. Luego el **análisis e interpretación de datos** de ambas experiencias y por último una sexta etapa en donde presentamos las **conclusiones finales** de la tesina. Dichas conclusiones nos permitieron responder nuestras principales preguntas aunque nos han dejado nuevos interrogantes, es por esto que nuestras reflexiones finales están sujetas a nuevos análisis e investigaciones con nuevas preguntas por responder.

Consideramos que es posible e interesante salirse de los tradicionales diagnósticos de comunicación que tendemos muchas veces a realizar los estudiantes de la orientación Institucional a la hora de hacer los trabajos finales, porque al dejar de lado la zona de confort, aparecen nuevos desafíos abriendo un abanico de posibilidades sumamente actuales y en construcción mutua con otrxs.

Particularmente queremos averiguar qué tan posible es la aplicación de las prácticas de la Educación Popular en instituciones educativas con características diferentes. ¿Cómo se manifiestan las prácticas de la Educación Popular en cada organización analizada? ¿Cómo se desenvuelve la misma en cada una de ellas? ¿Influye la comunicación en el desarrollo de dichas prácticas? ¿Es posible que la Educación Popular se institucionalice? Si es así ¿A medida que se institucionaliza, sigue siendo disruptiva?

Para el desarrollo de nuestro trabajo final transitamos un largo recorrido de debates, temas e interrogantes que en este contexto de pandemia se fueron complejizando y profundizando. Ambos espacios educativos aportaron a nuestra tesis no sólo con sus testimonios a través de las entrevistas realizadas, sino también

mostrando cuáles eran las temáticas que a ellxs les interesaban y les parecían importantes que trabajemos de acuerdo a sus demandas institucionales. Fue una instancia de aprendizaje conjunto en donde sus aportes fueron sumamente valiosos para nosotras, no sólo en cuestiones académicas en torno a la Educación Popular y la comunicación, sino también en lo personal. Nos referiremos a lo largo de la tesina a las organizaciones analizadas como Grupo DAR Ferreyra e Instituto Trettel.

Como ya lo anticipó Cornelius Castoriadis (1975), encontramos en el lenguaje lo simbólico y esto forma parte del mundo socio-histórico en el que vivimos. En esta coyuntura en donde las disputas de sentido y tensiones existentes en torno a la formas de nombrar a las personas, la construcción de identidad y el lenguaje históricamente utilizado, es que a lo largo de nuestra tesina utilizamos el lenguaje inclusivo como una forma de referirnos y nombrar a las diversas identidades desde un sentido político, apostando a que el género masculino ya no sea la manera universal de nombrar y calificar la existencia.

Primer capítulo: Descripción y objetivos del trabajo final

Tema.

Vinculaciones entre Educación Popular, Instituciones y Comunicación: Análisis de dos experiencias de Educación Popular durante año 2020 en las organizaciones Instituto Superior de Formación Docente “Reneé Trettel de Fabian” y Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (DAR) Ferreyra.

Problema de investigación.

Cómo se aplica la Educación Popular en las organizaciones educativas I.S.F.D (Instituto Superior de Formación Docente) “Reneé Trettel de Fabian” y Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (DAR) Ferreyra, de la ciudad de Córdoba, en el año 2020 y la vinculación de la Comunicación e Instituciones en dicho proceso.

Definición de Objetivos.

Objetivo General:

Analizar dos experiencias educativas de la ciudad de Córdoba que trabajan bajo la Educación Popular en el año 2020 y su vinculación con la Comunicación y las Instituciones en dicho proceso.

Objetivo específicos:

- Explorar las prácticas educacionales llevadas a cabo por el I.S.F.D (Instituto Superior de Formación docente) “Reneé Trettel de Fabian” y Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (DAR) Ferreyra
- Identificar la dinámica institucional del I.S.F.D (Instituto Superior de Formación docente) “Reneé Trettel de Fabian” y del Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (DAR) Ferreyra

- Analizar el lugar de la Comunicación en el proceso de aplicación de la Educación Popular como pedagogía tanto para el I.S.F.D (Instituto Superior de Formación docente) “Reneé Trettel de Fabian” y el Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (DAR) Ferreyra

Fundamentación

La educación es sin duda una de las instituciones fundamentales de la sociedad, pues a través de ella se lleva a cabo una parte importante de la socialización y por lo tanto de la construcción de los individuos.

Consideramos pertinente indagar sobre los procesos de la Educación Popular y su aplicación en conjunto con los procesos comunicativos. Siguiendo a Jorge A. Huergo, docente, investigador y director del Centro de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata, es que entendemos que la educación es una institución que nos atraviesa y moldea desde que nacemos, y que no sólo se reduce a la escuela. Desde los primeros años de vida los sujetos somos institucionalizados y educados según la mirada, en un primer momento, de nuestros padres: “Esta influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia de la escuela” (Freire 1969, p.137), como así también por los grupo de pares, los códigos del barrio, los amigos y amigas, familiares; todo espacio transitado es una instancia de aprendizaje y educación. Entendemos entonces, que la educación no se limita solamente a la enseñanza formal de las aulas, sino que se encuentra en todo proceso en que el sujeto incorpora algún tipo de conocimiento. Las formas de ver el mundo están cargadas de subjetividades estructuradas por el mundo exterior y es por esto que nuestras acciones están regidas por ideas, valores, creencias, saberes y leyes que determinan nuestros vínculos y las formas de vivir y ver el mundo. Es así, que las instituciones -cuerpos normativos jurídicos-culturales- juegan un papel fundamental en la vida de los sujetos, encargándose de reproducir “lo socialmente establecido” (Leonardo Schvarstein, 1991).

Lo socialmente establecido en términos gramscianos, nos acerca al concepto de hegemonía, la cual, según el autor, logra su perpetuación a través de la superestructura (instituciones, normas, valores, ideas, creencias) y necesita de la adhesión de los dominados a esta lógica para mantenerse. Se enfatiza en el rol de la educación como la encargada de perpetuar dicha hegemonía, como así también puede encargarse de generar procesos de ruptura y transformación a través de la conformación de una contrahegemonía emergente en pos de una liberación de los sujetos.

Pensamos a la educación como una herramienta de transformación política y social. Las disputas en torno al sentido común, lo moralmente correcto o las formas

adecuadas de enseñanza no dejan de ser tensiones políticas e ideológicas. La educación como una práctica política es lo que permitirá la formación crítica de los sujetos otorgándoles la responsabilidad de moldear el futuro y luchar por una sociedad más igualitaria y libre para todos.

Para Leonardo Schvarstein (1991), psicólogo social y autor de “Psicología Social de las Organizaciones” todo aquello que se conoce, se acepta y está legitimado en algún momento dado, es conocido como lo **instituido**. Es el conjunto de normas, valores y roles que constituyen el sostén de todo orden social, que se presenta como una **fuerza conservadora** y se mantiene a través del tiempo. Las instituciones ejercen un poder de coacción y control sobre los sujetos a través de la legitimación.

Para que exista un **cambio social** es necesario una **fuerza instituyente** - contrahegemonía- constituida como protesta y negación de lo instituido - hegemonía- que se encuentra en constante lucha y disputa de sentidos, poder y legitimaciones. Lo que hoy conocemos como instituido, mañana puede no existir como tal.

Creemos que la **Educación Popular** (Paulo Freire 1970) forma parte de esa fuerza instituyente y transformadora presente en todos los ámbitos de la vida, no sólo en cuestiones curriculares y de educación formal, sino en las maneras de repensar los vínculos, los valores y prejuicios que tenemos incorporados y asumidos como sociedad. Esta educación emergente y transformadora, rompe con el modelo de enseñanza tradicional -educación bancaria (Freire 1970)-, donde los roles y prácticas son definidos y estáticos según los saberes y el poder que tengan quienes lo ejercen. La educación bancaria es tomada como la forma de enseñanza “legítima”, avalada e instituida en nuestra sociedad.

La Educación Popular por su parte, busca generar a través del proceso de enseñanza, una acción liberadora en donde el oprimido tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico-contextual, a través del reconocimiento de sus orígenes y la obtención de herramientas intelectuales que le permitan transformar su realidad. Pero no sólo el dominado es quien debe reflexionar sobre su propio destino sino que para lograr una verdadera transformación social, también deben hacerlo quienes ocupan el rol de opresor. Es fundamental el diálogo claro y mutuo entre educador y educando, generando una

verdadera comunicación para que la misma se transforme en acción. La praxis (acción y reflexión) es necesaria para que los negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho y que toda teoría tenga sus consecuencias prácticas. Siguiendo a Freire (1970) “Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. *Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación*” (p.73).

Jorge A. Huergo (1997) plantea el problema del reduccionismo de las disciplinas Educación y Comunicación, al considerarlas por separado. La primera simplificación significa vincular a la educación sólo a la escuela. No tener en cuenta los procesos educativos no formales e informales significa un gran costo para el campo de Comunicación/Educación ya que estas estrategias suponen una fuerte potencialidad emancipatoria, por lo que son muy necesarias e importantes para la práctica de una Educación Popular. Además, tampoco se tendrían en cuenta los distintos espacios por los que transitan los sujetos y que también contribuyen a su formación y proceso identificadorio, incluso, teniendo más importancia que la escuela.

Por otro lado, reducir la Comunicación sólo a los medios masivos también es peligroso. Huergo sostiene que el “mediacentrismo” reduce el campo de problemas y además, ignora el papel de las audiencias como sujetos de comunicación. Por lo tanto, es necesario prestar atención al carácter comunicacional de los medios: “Cómo se articulan con prácticas y procesos culturales que también resultan potencialmente educativos, y cómo funcionan como agencias de interpelación para los sujetos, frente a las cuales los sujetos se reconocen (o no) y ante las cuales se forman o se educan”. (Huergo, 1997, p.14).

Al vincular Comunicación/Educación solamente desde las teorías pedagógicas o prácticas educativas caeríamos en un error epistemológico. No es lo mismo comunicación que educación y no siempre comunicar es educar. Eva Da Porta (2018) profundiza sobre los límites de la Comunicación/ Educación retomando a Jorge A. Huergo (1997), en donde el autor propone trabajar desde el par barrado Comunicación/Educación. La docente e investigadora, plantea que la unión de estos conceptos implica un gran desafío porque la barra entre Comunicación y Educación no significa un campo académico estable, sino que plantea un conjunto de problemas teóricos, epistemológicos, políticos y nos pone de cara a la realidad social con un conjunto de preguntas más que con respuestas. Sobre esta premisa es que trabajaremos a

lo largo de toda nuestra tesina, tratando humildemente de encontrar algunas respuestas.

Para Freire (1970) la Educación Popular promueve la existencia de un universo temático conjunto entre educador-educando ya que considera a las vivencias, sentimientos y conocimientos del educando una parte fundamental a la hora de pensar una currícula y los temas que se desarrollarán a lo largo de su enseñanza. Las experiencias personales de un individuo están conectadas con problemas sociales de índole más generalizada y tienen que ser reconocidas.

No hay una única manera de entender y aplicar la Educación Popular. Es por esto que decidimos llevar a cabo el **análisis de dos experiencias** como proceso metodológico de investigación: una de ellas en donde la Educación Popular se desarrolla dentro de una organización educativa perteneciente al sistema educativo formal (en dependencia del Estado Provincial Cordobés); y la otra donde la implementación de la Educación Popular se desenvuelve en un espacio “más allá de la escuela” (Sirvent, 1999) o no escolarizado, clasificada como una organización no gubernamental. En un primer momento la distinción que hicimos de los conceptos “formal-informal” fue a partir de nuestras propias subjetividades haciendo referencia a la burocratización de los procedimientos, la verticalidad en la toma de decisiones, las jerarquías, leyes y requisitos que atraviesan a ambas instituciones. Luego de leer y ampliar con bibliografía los términos “formal-informal” es que pudimos afianzar y enriquecer conceptualmente dichas distinciones. Estas separaciones son **meras categorías analíticas** que nos servirán para comparar y reflexionar desde allí.

La sistematización de dichas experiencias es una interpretación crítica de las mismas que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, nos permite explicitar las prácticas de la Educación Popular, los factores que intervienen en su desarrollo y cómo dichas experiencias se han relacionado entre sí. Mediante su comparación y a través del conocimiento teórico existente generamos saberes acumulativos desde y para la práctica.

Es necesario reconocer y repensar las lógicas selectivas y funcionalistas que tiene la Institución Educación en la actualidad para poder superarlas y transformarlas en acciones liberadoras para todo sujeto de conocimiento.

Para nosotras es importante que toda organización educativa lleve adelante un

proceso de reflexión sobre sus prácticas, lógicas, maneras de evaluar y de enseñar, para lograr una educación más inclusiva, crítica y transformadora. La Educación Popular es una alternativa posible a lo que hoy conocemos, la cual nos permitirá reflexionar sobre la realidad que transitamos desde nuestras propias vivencias e ideas.

Segundo capítulo: Marco referencial

Descripción e historia de la Educación Popular

Es importante conocer cómo y en qué marco surge la Educación Popular para comprender los postulados que la misma plantea y los desafíos que asume.

“Desde una trayectoria arraigada en los procesos históricos de lucha en América Latina, la educación popular centra sus preocupaciones por un lado en el acceso a los bienes de la cultura y en primer lugar a la alfabetización, y por otro lado, en la problematización socializada acerca del mundo, de las relaciones sociales, de los conocimientos y complejidades a partir de los atravesamientos políticos y sociales, que configuran las visiones del mundo, tomando posición acerca de esas relaciones entre el saber y poder, del lado de los movimientos y las transformaciones sociales” (Avila Silvia, 2015, p. 78).

Siguiendo a Alfonso Conde Prada (2009), los años 60 marcan un período de ebullición política y social. El triunfo de la revolución cubana estimula el surgimiento y desarrollo de movimientos y grupos que retoman el debate sobre las posibilidades de cambio, las formas de una sociedad distinta y las estrategias para una transformación social como eje central de actividad política. Es en este tiempo que se amplía el debate antiimperialista y las luchas por la liberación. Es un contexto de revolución en donde las grandes mayorías oprimidas comienzan a identificar explotaciones, malestares y desigualdades sociales, políticas, económicas, culturales, que existen en función de otros. Fue aquí en donde la Educación Popular nació vinculada orgánicamente a los procesos de organización y participación de la sociedad civil, las movilizaciones de sectores campesinos, obreros, estudiantes, trabajadores sindicalizados, y los movimientos altermundistas. Hasta el momento, la educación no era una temática trabajada desde la producción teórica y política. Se podría decir que nació como la “dimensión educativa” (Avila Silvia, 2015) de estos movimientos sociales.

La Educación Popular ganó renombre con la propuesta de educación liberadora impulsada por el Movimiento de Cultura Popular liderado por Paulo Freire en Brasil. En este período la Educación Popular se comienza a afirmar como una corriente de pensamiento y acción educativa, que se constituye y desarrolla a partir de sus propios procesos y prácticas, que expresan y determinan las maneras de cómo se concibe, se

entiende y asume, afirmándose como un campo plural y diverso en permanente construcción, abierto a los aportes, énfasis y reflexiones de las corrientes que la conforman (Alfonso Conde Prada, 2009). Como lo plantea Freire: “...una misma comprensión de la práctica educativa, una misma metodología de trabajo no opera necesariamente en forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Por eso insisto tanto en que las experiencias no se pueden trasplantar y es preciso reinventarlas” (Paulo Freire 1997, como se citó en Alfonso Conde Prada, 2009).

A comienzos de los 80, con la vuelta de la democracia en varios países, se produjo una creciente preocupación por la cultura como un espacio para la búsqueda de las identidades y la articulación de significados en donde se integraron las experiencias personales y colectivas. La Revolución Nicaragüense, junto a su campaña de alfabetización en 1981 y el seno de la revolución, conformaron un punto de referencia para el futuro de la Educación Popular. “Es a fines de esta década que comenzó a producirse un desplazamiento de las experiencias de educación popular a nuevos campos vinculados a actores sociales emergentes en el marco de las luchas por la democratización: las problemáticas de los niños, grupos barriales y territoriales, campesinos, el re-descubrimiento y valoración cultural de las poblaciones indígenas, las organizaciones de mujeres y jóvenes, el desarrollo de movimientos de resistencia y lucha contra los regímenes militares, la defensa de los derechos humanos y la paz, las dinámicas ambientales y los grupos LGBT” (Cfr. Puiggros, Adriana, 1994 como se citó en Avila, 2015, p.80). En otras palabras, la Educación Popular se ha construido al calor de las luchas populares y el desarrollo de los nuevos movimientos sociales en los finales del siglo XX (Alfonso Conde Prada 2009).

Descripción e historia de la educación en Argentina

Es importante poder conocer el recorrido histórico de la educación en nuestro país para comprenderla como un derecho fundamental.

La década de los '80 es para Argentina y Latinoamérica, el agotamiento de un régimen de acumulación por parte de las minorías y devastación para las grandes mayorías. Siguiendo a Nosiglia & Trippano (2000), los años 90 y el avance del neoliberalismo en nuestro país llevó a una fuerte destrucción sistemática de la educación, perjudicando principalmente a los sectores más vulnerables. Para enfrentar la crisis, este modelo tuvo correspondencia con una reforma del Estado cuyas políticas centrales fueron “la descentralización, la desregulación y la privatización” (p.3). Estos mismos criterios se trasladan a las políticas públicas en general como es el caso de la educación, de la salud y del sistema de seguridad social. Dicho modelo económico supuso una concepción de Estado mínimo e implicó profundas transformaciones en el funcionamiento del sistema educativo en nuestro país. Se implanta una nueva normativa para la educación. Se dictan las siguientes tres leyes sucesivas: “la Ley 24.049 de transferencia de servicios educativos dependientes de la Nación a las provincias; la Ley Federal de Educación N° 24.195 que regula el gobierno y funcionamiento general del sistema educativo en toda la Nación y la Ley 24.521 que regula aspectos específicos del nivel superior de la enseñanza” (Nosiglia & Trippano, 2000, p.4). Cabe destacar que los docentes y sus gremios representativos fueron obviados de cualquier consulta y mantuvieron una relación conflictiva con las conducciones educativas, tanto en el nivel nacional como jurisdiccional.

“Los ejes centrales de la transformación educativa en la Argentina, en términos de su contenido, se concentró en dos cuestiones principales: la transformación institucional y la transformación curricular” (Nosiglia & Trippano, 2000, p.5). Transformaciones que priorizaron lo económico y los intereses del mercado -incluso formando a los jóvenes para darles salida al mercado de trabajo subordinado a los intereses empresariales-, sin tener en cuenta claro está, las desigualdades sociales, económicas y culturales existentes y que crecían por las mismas políticas de este modelo neoliberal.

Por otro lado, la Reforma Educativa llevada a cabo por el Gobierno Nacional de Carlos Saúl Menem influyó indudablemente en el presupuesto provincial cordobés

destinado a la educación y por ende, en la calidad educativa. El 21 de Noviembre de 1991 se sancionó la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba -Ley 8.113-, como “consecuencia” a la sanción de la Ley de Transferencia dictada por Nación. Las relaciones de la provincia y la Nación estaban tensas debido a la no adhesión al pacto fiscal y la transferencia de las escuelas de nivel medio y superior a las jurisdicciones provinciales; continuar desafiando al gobierno nacional implicaba poner en peligro la coparticipación en un momento crítico. Es entonces que la provincia se vio en la necesidad de contar con una legislación propia que resguardara la autonomía del sistema educativo cordobés (Trabajo Final: dESIdir -Educación para la transformación, 2018).

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, Córdoba resulta una de las provincias más afectadas. Dos años después, en 1995, el entonces Gobernador Ramón Mestre lanzó una Reforma Educativa Provincial bajo el nombre de “Transformación de la calidad del sistema educativo de la Provincia de Córdoba” -Ley n° 8525/95-. Con esta reforma se buscaba reestructurar el sistema educativo provincial para adecuarlo a la Ley Federal de Educación. Las medidas de dicho proceso fueron el cierre de las salas de 4 años y colegios terciarios, la eliminación de los últimos años en una gran cantidad de secundarios, precarización de planta docente e infraestructura escolar, aumento de cantidad de estudiantes por curso. La descentralización de la Reforma de algún modo significó no sólo la reducción de gastos para el Gobierno Nacional sino también trasladar problemas a la órbita local, significando un gran dilema para Córdoba y sus docentes (Trabajo Final: dESIdir -Educación para la transformación, 2018).

La década de los ‘90 fue para la Argentina un período muy duro no sólo en materia económica, política y social, sino también a nivel institucional para el Estado, en donde el estado del **sistema educativo público** argentino se encontraba en total retroceso: desigualdad, inadecuada estructura laboral de los profesores, rezago educativo de la población adulta, selectividad de la educación superior. Con la llegada de Néstor Carlos Kirchner a la Presidencia de la Nación el 25 de Mayo de 2003, y con él un nuevo paradigma político verdaderamente transformador, es que se pudo empezar a remediar la situación educacional del país.

Una de sus principales preocupaciones al asumir como presidente fue en materia educativa: “Estamos profundamente convencidos de que uno de los desafíos

fundamentales para el futuro de la sociedad argentina es el desafío de la educación. Sabemos que la educación prefigura el futuro de la sociedad y el bienestar de su población. Sólo una educación de excelente calidad para todos/as permitirá alcanzar los objetivos de justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática, que guían una estrategia de desarrollo sustentable” (Néstor Kirchner, 2006, Mensaje de Presentación ante el Honorable Congreso de la Nación, p.1).

Flavia Terigi (2016), desarrolla que en 2006 se impulsó la Ley 26.606 (Ley de Educación Nacional) aprobándose al año siguiente con el fin de derogar la Ley Federal de Educación decretada en 1993 y transformar de una vez y para siempre el sistema educativo. “Esta nueva ley abarcó distintos temas: los principios, derechos y garantías (donde quedó plasmada la concepción de la educación como derecho social), los fines y objetivos de la política educativa nacional, la organización del sistema educativo nacional y sus especificidades nivel por nivel, incluyendo la propuesta de unificación del tramo primaria-secundaria” (Flavia Terigi 2016, p.13). Postula además, que dicha Ley garantiza la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta el final del nivel secundario, la armonización de la organización por niveles del sistema escolar en las distintas jurisdicciones, el cumplimiento obligatorio de las resoluciones adoptadas por el Consejo Federal de Educación cuando éste así lo disponga, y la convalidación del ya creado Instituto Nacional de Formación Docente.

A su vez se sancionaron seis leyes relevantes para el sistema educativo:

Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (25864 de 2003).

Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (25919 de 2004).

Ley de Educación Técnico Profesional (26058 de 2005).

Ley de Financiamiento Educativo (26075 de 2005).

Ley de Educación Sexual Integral (26150 de 2006).

Ley de Educación Nacional (26206 de 2006).

“Entre los varios logros del período, cabe destacar la sanción de las leyes de Educación Técnico Profesional, de Garantía del Salario Docente, y –en particular– la de

Financiamiento Educativo (que se planteó el objetivo de invertir en educación, ciencia y tecnología un 6% del PBI), además de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), y la implementación de programas nacionales como FinEs, o Conectar Igualdad (la primera iniciativa estatal para universalizar la incorporación de las TIC al sistema escolar)” (Flavia Terigi, 2016, p.3).

“La creación del INFoD tuvo un efecto de nacionalización de algunos aspectos de las políticas, por ejemplo las de investigación, las inversiones (a través de los Proyectos de Mejora Institucional) y, más recientemente, las de formación de postítulo. El INFoD desarrolló un programa de Proyectos de Mejora Institucional para los institutos formadores, que lleva ya varios años. Además se generó un marco normativo sobre planes de estudio, régimen académico, concursos docentes, gobierno institucional, entre otras necesarias para fortalecer el perfil de los institutos como parte de la Educación Superior” (Flavia Terigi, 2016, p.18).

Todas estas políticas educativas funcionaron en gran medida hasta finales del año 2015 cuando el gobierno neoliberal de Cambiemos, ganó las elecciones presidenciales. La gestión de Mauricio Macri desfinanció y desprestigió a la educación pública hasta el 27 de Octubre de 2019 que finalizó su mandato, basándose en la idea de la necesidad de refundar la política educativa nacional, guiado por la convicción de que el sistema educativo debe atender prioritariamente a las demandas del empresariado. Durante su gestión, el presupuesto educativo pasó de representar el 7,8% del presupuesto total del Estado nacional en 2016, al 5,1% en 2020. En 2020, se advierte un descenso real del presupuesto universitario de un 7% con respecto a 2019, y del 15% con respecto al 2018. El presupuesto destinado a las políticas de formación docente se congeló en torno a los 1.400 millones de pesos desde el año 2016. Es un típico caso de vaciamiento silencioso de una política, basado en mantener su presupuesto nominal en un contexto de alta inflación -más de 200% en sus cuatro años de gobierno- (Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Noviembre 2019).

“Las principales modificaciones se dieron en cuatro áreas: políticas socioeducativas, evaluación, formación docente y nuevas tecnologías. En relación a la primera, hubo un achicamiento administrativo y presupuestario y un proceso de descentralización a través del cual se disolvieron la gran mayoría de los equipos del nivel central y se transfirieron fondos directamente a las provincias, al tiempo que otros

programas socioeducativos se eliminaron o redefinieron sus objetivos. En segundo lugar, el ámbito del Instituto Nacional de Formación Docente se eliminaron buena parte de las acciones que se estaban realizando en relación a los cursos y Postítulos y se delegó ese presupuesto a los gobernadores. En tercer término, el ministro jerarquizó el área de evaluación, elevando su rango al nivel de Secretaría y declarándolo prioritario. Por último, el funcionario concentró su atención en la promoción de nuevas tecnologías –en línea con su perfil profesional-, creando un Plan específico y acciones derivadas, aunque dejando de lado, entre otras cosas, el énfasis que tenía la gestión anterior sobre el software libre y la compra de equipos de fabricación nacional para promover el desarrollo del sector” (Laura Graciela Rodríguez, 2017, p.2).

El gobierno actual de Alberto Fernandez tiene como pilar fundamental el acceso a una educación gratuita y de calidad pero no fue tarea fácil implementar nuevamente políticas inclusivas en este aspecto, no sólo por el vaciamiento de la gestión anterior en materia educacional, sino también por la pandemia desatada por Covid-19 que transitamos desde fines del año 2019. Una situación que inicialmente se pensó momentánea se convirtió en permanente. Las escuelas cerraron y la educación continuó de manera virtual en la Argentina y en el mundo. La posibilidad de volver a las escuelas dejó de ser un escenario posible para el año 2020 o, en el mejor de los casos, empezó a iniciarse de modo muy gradual y en un número muy reducido de países, de escuelas, de estudiantes y de docentes involucrados.

Como parte del mismo fenómeno, habría que mencionar que los grupos y chats se multiplicaron y la intensificación del uso de las redes sociales como modo de comunicarnos con otros en estado de aislamiento, también se multiplicaron. Ante el aislamiento, la virtualidad aparece como solución tanto para mantener las actividades en un escenario de reclusión ¿Pero todos pueden acceder a una virtualidad de calidad?. “No todos los estudiantes tienen las mismas condiciones y posibilidades de asumir las tareas escolares en el hogar. Desiguales en las condiciones habitacionales, las posibilidades de los padres de acompañar los ejercicios, los recursos tecnológicos, el acceso a materiales, los envíos por parte de las escuelas. No todas las escuelas y universidades tienen los mismos recursos tecnológicos y esto refuerza desigualdades que se expresan en sus estudiantes y docentes y en sus entornos. Las desigualdades educativas son también experimentadas por las y los docentes, que se exponen a exigencias mayores y a un

gasto de recursos propios que casi nunca es reconocido o recompensado” (Pablo Vommaro, s.f, Las dimensiones sociales, políticas y económicas de la pandemia).

Eva Da Porta (2020) complementa esta noción y plantea que: “Esta súbita virtualización dislocó el funcionamiento de la escuela, el instituto, la universidad, los expulsó de sus espacios de localización histórica” (p.2). Agrega que este cambio de espacio no es menor, “porque hace a la comunicación y a la comunidad, a las formas de enseñar y aprender, al vínculo con los saberes y con los mundos simbólicos que los espacios y los tiempos educativos nos abren” (p.2).

Marco contextual/histórico de las organizaciones analizadas

Instituto de Formación Docente “Reneé Trettel de Fabián”

El Instituto Reneé Trettel de Fabián nace durante el segundo período democrático post-dictadura, guiado por la lucha de alcanzar la igualdad social a través de políticas educativas concretas y transformadoras. Su nombre surge en reconocimiento a Reneé Trettel, pedagoga, militante y docente cordobesa de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla y compañera de militancia de María Saleme de Burnichon, quien fue perseguida en la última dictadura militar del '76 por su compromiso y militancia con la Educación Popular, la enseñanza a los excluidos, la formación de maestros, la infancia sin derechos y los aborígenes desplazados de su tierra. María fue cobijada por su compañera Reneé, y en reconocimiento a su valentía y compañerismo es que el Instituto lleva su nombre. El mismo abrió sus puertas en el año 1989, funcionando en el edificio de la escuela secundaria de Villa Adela, conocida como el Magisterio de Villa Adela. Este barrio en los años '90 era un barrio “marginal”, alejado de la urbanización, donde a pocos metros de la escuela terminaba la ciudad de Córdoba. Barrio Villa Adela está ubicado al sur de la Avenida Fuerza Aérea Argentina donde originalmente funcionaba la fábrica de aviones, por lo que la cuestión fabril y obrera forjó su identidad.

El barrio contaba con una escuela de nivel primario y medio pero carecía de formación superior. A partir de un proyecto realizado por el grupo de docentes y egresados del Instituto de Nivel Medio Brigadier Juan Ignacio de San Martín de Villa Adela en conjunto con vecinos del barrio, se conformó una comisión para la organización y creación del Instituto Superior. A raíz de dicha comisión, en 1991, se crea como institución pública dependiente del Gobierno provincial, el Centro de Capacitación del Instituto Reneé Trettel de Fabián.

Debido a su crecimiento y a las demandas por parte del Estado provincial para acreditarlos como Instituto de Formación Docente, en el año 1996 debió trasladarse al edificio donde funciona actualmente, sobre la calle Gómez Carrillo 2450 - Barrio Los Naranjos. En un primer momento se traslada sólo el Centro de Capacitación y luego toda la institución. En el edificio no sólo funciona el Trettel, sino que comparten el espacio de trabajo con la Escuela Primaria República del Perú. En este momento, a

través del Programa Provincial Aurora, se encuentra en construcción un edificio propio para que el Instituto pueda funcionar autónomamente y seguir creciendo de manera exponencial.

Podemos decir entonces, que su peculiar creación tiene origen en demandas sociales tanto de los docentes del nivel secundario como de la comunidad barrial que pretendían acceder a una educación superior en la zona, ya que muchos de ellos no podían trasladarse a Ciudad Universitaria u otros centros de capacitación para formarse mediante una educación de calidad y de fácil acceso. Sergio Andrade, Director del Instituto desde hace 10 años nos cuenta que: “La impronta fuerte que tuvo el nacimiento del Trettel fue una cuestión muy vinculada a dos cosas que la han marcado siempre: la lucha y la lectura del contexto. Eso es parte de la historia de la institución”.

Quienes conforman el Instituto, conviven históricamente con una disputa simbólica en torno a su nombramiento ya que se lo trata como un terciario, cuando en realidad, la última Ley de Educación los reconoce como Institutos Superiores, poniéndolos al mismo nivel que los universitarios.

Con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en el año 2007 y posteriormente con la conformación de la Dirección General de Educación Superior (DGES) en 2008, comienza un proceso de institucionalización de la educación superior en el marco de un proyecto político provincial y nacional. En este contexto se crea la figura de “Instituto Superior” permitiéndoles acceder a mayores niveles de autonomía y a una recuperación del sistema educativo en todas sus jerarquías y modalidades. Esto implicó para el Trettel pensar la educación desde otro lugar, no solamente en una arista normativa, si no también en la modificación de los planes de estudio y las carreras: aquellas que duraban 3 años pasaron a 4 años y con otro nivel de exigencia. Fue un antes y un después para ellos ya que antes del 2008 se encontraban jerárquicamente en un mismo nivel que las escuelas secundarias y carecían de una dirección de nivel superior específica.

Actualmente debido a la pandemia por Covid-19 las clases se desarrollan de manera virtual mediante Zoom, aula virtual y WhatsApp aunque no todos pueden acceder por problemas de conectividad, tecnología o falta de espacio físico en sus hogares.

Grupo DAR Ferreyra

El Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (DAR) Ferreyra es un espacio de educación pensado para que niños, niñas y jóvenes desarrollen su creatividad a través de distintos talleres y actividades. Comenzó a funcionar en el año 2005 a partir de motivaciones personales de un grupo de jóvenes universitarios de distintas carreras de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El grupo inicial estaba conformado por estudiantes de Comunicación Social, Abogacía, Educación Física y Psicológica que tenían el deseo y la intención de participar políticamente y transformar desde su lugar las desigualdades sociales.

A raíz de un trabajo práctico que les solicitaban a los estudiantes de Comunicación Social, comienzan a buscar lugares para poder llevarlo a cabo y se encuentran con que en Barrio Ferreyra había un salón de usos múltiples que cumplía con los requisitos que ellos necesitaban. Uno de los integrantes del grupo tenía contacto con una vecina y es por eso que decidieron instalarse allí y no en otro lugar. Más allá del trabajo académico, notaron que el barrio carecía de espacios por fuera de la escuela, para que los niños, niñas y adolescentes, accedieran a actividades de índole social y cultural.

En principio el Grupo DAR nace con el formato de “apoyo escolar” pero fue mutando a un espacio de juego, recreación, aprendizaje múltiple y actividades didácticas. Las personas y las formas van trascendiendo y mutando según las necesidades y demandas de todos los que forman parte de este proyecto que ya lleva 15 años de continuidad.

El salón donde funciona el grupo DAR está ubicado en Barrio Ferreyra a 12 km del centro de la ciudad de Córdoba sobre Ruta Nacional 9 Sur, en la calle Pablo Zufriategui. Se trata del barrio “periférico” más antiguo de la zona edificado en la década del ‘50 durante la primera presidencia Perón.

Dicho espacio pertenece a la Parroquia Transfiguración del Señor pero nada tienen que ver sus actividades con la religión católica ni ningún credo religioso. El salón de usos múltiples fue brindado abiertamente por el cura Héctor Lascano quien no intercede sobre las actividades realizadas. La única condición que exigió Héctor fue cuidar las instalaciones, respetar los horarios y garantizar la continuidad del grupo en el

tiempo.

Es un espacio totalmente voluntario en donde asisten niñxs y adolescentes que vienen en Barrio Ferreira que tienen entre 4 y 16 años de edad. Todas las actividades están pensadas con y para ellxs. No hay requisitos para asistir más que las ganas y el deseo de compartir y aprender en conjunto con otros. Cada uno puede decidir qué actividad realizar y cuánto tiempo permanecer en cada una de ellas.

Previo a la pandemia por Covid-19 los talleres se llevaban a cabo una vez por semana los días sábados de 15:30hs a 17:30hs aproximadamente pero actualmente se encuentran virtualmente esperando poder reunirse cuanto antes.



Tercer capítulo: Marco teórico-conceptual

Para nuestro Trabajo Final decidimos llevar a cabo el análisis de dos experiencias que trabajan desde la Educación Popular y observar el lugar que ocupa la Comunicación y las Instituciones en dicho proceso.

Creemos necesaria esta articulación para un análisis más enriquecedor, complementario y retroalimentativo entre los conceptos anteriormente dichos a fin de esclarecer la situación actual de las prácticas de la Educación Popular en la ciudad de Córdoba.

Para facilitar la lectura de dichas articulaciones, dividiremos el marco teórico en tres ejes:

1. Educación / Comunicación
2. Institución / Educación
 - 2.1 Instituciones / Organizaciones
 - 2.2 Institución Educación
 - 2.3 Instituido/Instituyente
3. Educación Popular: Pedagogía del oprimido / Hegemonía

1. Educación / Comunicación:

“Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación”

Paulo Freire

Para abordar este apartado optamos por la mirada que nos ofrece Eva Da Porta, profesora e investigadora en Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Da Porta sostiene (2018) que la educación es comunicación al ser entendida como diálogo que implica el reconocimiento del otro, su contexto y la escucha activa. Esta idea de educación permite un intercambio de saberes, lo cual genera una problematización que permite a la vez, construir nuevos sentidos. Otro de los autores en el cual nos apoyamos para hablar de los campos Educación y Comunicación, es el educador-comunicador argentino Mario Kaplún (1998) quien plantea una Pedagogía de la Comunicación. Además para el desarrollo de este apartado se recupera la voz de Paulo Freire, quien postula como parte fundamental de la educación el diálogo y la comunicación.

“La Comunicación no es sólo una ‘especialidad’, un coto exclusivo de los profesionales formados en ella. Verbigracia, toda acción educativa, aun aquella que se realiza presencialmente en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo. Un buen educador también necesita comprender este proceso” (Kaplún, 1998, p. 6). Es por esto que Kaplún (1998) sostiene que “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (p.11). Propone tres modelos de educación: dos exógenos en donde se toma al educando como objeto, y uno endógeno donde se toma al educando como sujeto. En el primer modelo exógeno, la educación pone énfasis en los contenidos y se corresponde con el modelo de comunicación “bancario” lineal, donde un Emisor envía un Mensaje a un Receptor que lo recibe pasivamente; el segundo modelo exógeno pone énfasis en los efectos, correspondiéndole un modelo de comunicación persuasiva en donde al modelo “bancario” lineal se incorpora el proceso de retroalimentación por parte del Receptor, es decir, una devolución del mensaje recibido. Por el contrario, en el modelo endógeno la educación pone énfasis en el proceso.

A este último modelo pedagógico nombrado, Paulo Freire lo llama “Educación liberadora o transformadora”, en donde el educando es interpretado no ya como un mero objeto donde en él se depositan conocimientos y saberes de los educadores, sino como un sujeto capaz de pensar y reflexionar por sí mismo. Es una educación que busca formar a las personas y llevarlas a transformar su realidad (Mario Kaplún 1998). “Es un modelo gestado en América Latina. Aunque recibió valiosos aportes de pedagogos y sociológicos europeos y norteamericanos, es en nuestra región donde Freire y otros educadores le imprimen su clara orientación social, política y cultural y la elaboran como una ‘pedagogía del oprimido’, como una educación para la democracia y un instrumento para la transformación de la sociedad” (Mario Kaplún, 1998 p.17).

En lo que respecta al modelo de comunicación de dicha pedagogía, Freire (1970) plantea una visión superadora apostando al diálogo como práctica donde se establezcan acuerdos entre los oradores dejando atrás las teorías lineales de la comunicación (teoría utilizada por los dos modelos exógenos anteriores). El diálogo como experiencia de encuentro, como intercambio de saberes donde los educandos proponen sus inquietudes/deseos/necesidades y construyen conjuntamente con el educador la temática a trabajar. “La pedagogía del oprimido, es aquella que debe ser elaborada con él y no para él” (Freire, 1970, p.24). Es decir, una educación que supere la contradicción educador-educando y se convierta en un acto cognoscente: “Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes -educador, por un lado; educandos, por otro-” (Paulo Freire, 1970, p.59). Para poder iniciar este diálogo y que tenga resultados liberadores y transformadores “el comunicador/educador debe hacer un reconocimiento del universo vocabular del otro (Freire, 1970), es decir: del campo de significación (entendido como conjunto de lenguajes, códigos, valores e ideologías de los sectores populares) del interlocutor, a partir del cual se inicia el proceso de comunicación educativa” (Huerco, 1997, p.30).

Freire (1970) postula que es a través de la investigación del “tema generador” que podemos denotar el universo temático de los educandos por medio de una metodología concienciadora, con el fin de promover el pensamiento crítico y reflexivo sobre su realidad, sus prácticas y las formas de pensar su mundo. “Investigar el ‘tema generador’ es investigar, repitamos, el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis” (p.87). A través de

este proceso de investigación, el educador asume la responsabilidad de devolverle a los educandos este universo temático problematizado y no sólo una mera disertación del mismo. No se trata de imponer nuestra propia visión del mundo sino dialogar en conjunto sobre nuestras visiones y las visiones de los educandos. “Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica)” (Kaplún, 1998, p.18).

Kaplún (1998) hace hincapié en la necesaria problematización, inherente al diálogo, y politización de los distintos tópicos y/o inquietudes de los educandos. El objetivo de la pedagogía liberadora es lograr que los oprimidos tengan como objeto de reflexión la existencia de la opresión, las causas que la generan y el lugar que ocupan, para así poder iniciar la lucha por su liberación. El educando no sólo necesita datos e informaciones pertinentes para su formación sino también instrumentos/herramientas que permitan su reflexión e inter-relación de un hecho con otro, y así poder sacar sus propias conclusiones y elaborar posicionamientos, en donde la realidad ya no se les presente como estática, sino como un proceso de transformación del cual él es parte. “Su mayor carencia no está tanto en los datos y nociones que ignora, sino en los condicionamientos de su raciocinio no ejercitado que lo reducen sólo a lo que es capaz de percibir en su entorno inmediato, en lo contingente” (Kaplún, 1998, p.18).

En sintonía con las interpretaciones de los autores citados anteriormente, Huergo cita a la pedagoga mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. (Buenfil Burgos, 1993, como se citó en

Huergo, 1997)

Jorge A. Huergo (1997), docente, investigador y director del Centro de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata, por su parte, nos plantea el problema del reduccionismo de las disciplinas Educación y Comunicación, consideradas por separado. La primera simplificación significa vincular a la educación sólo a la escuela. No tener en cuenta los procesos educativos no formales e informales significa un gran costo para el campo de Comunicación/Educación ya que estas estrategias suponen una fuerte potencialidad emancipatoria, por lo que son muy necesarias e importantes para la práctica de una Educación Popular. Además, tampoco se tendrían en cuenta los distintos espacios por los que transitan los sujetos y que también contribuyen a su formación y proceso identificadorio, incluso, teniendo más importancia que la escuela. Por otro lado, la reducción de la Comunicación a los Medios de Comunicación, es también objeto de críticas y de llamados de atención por parte de los académicos del campo. Huergo sostiene que el “mediacentrismo” reduce el campo de problemas y además, ignora el papel de las audiencias como sujetos de comunicación. Por lo tanto, considera que es necesario prestar atención al carácter comunicacional de los medios: “Cómo se articulan con prácticas y procesos culturales, que también resultan potencialmente educativos, y cómo funcionan como agencias de interpelación para los sujetos, frente a las cuales los sujetos se reconocen (o no) y ante las cuales se forman o se educan” (Huergo, 1997, p.14).

El investigador plantea que:

La mera transfusión entre Educación y Comunicación, incluso la equivalencia entre ambos conceptos y procesos, nos hace caer en la trampa de un simplismo que, además, detiene las posibilidades de la práctica. No toda comunicación es educación ni viceversa; ni el comunicador necesariamente es un educador. [...] Acceder a la relación Comunicación/Educación sólo desde la práctica educativa o la pedagogía o las teorías educativas o didácticas, podrían significar un error epistemológico. (Jorge A. Huergo, 1997, p. 13)

Por lo que no deben desarticularse y separarse los términos de Comunicación/Educación sino entenderlos como elementos de un mismo proceso que supera las limitaciones que poseen los términos por separado.

Eva Da Porta (2018) profundiza sobre los límites de la Comunicación/Educación retomando a Jorge Huergo (1997) -quien propone trabajar desde el par barrado Comunicación/Educación- y sostiene que dicho proceso implica un gran desafío porque la barra entre Comunicación y Educación no significa un campo académico estable, sino que plantea un conjunto de problemas teóricos, epistemológicos, políticos y “nos pone de cara a la realidad social con un conjunto de preguntas más que con respuestas” (Eva Da Porta, 2018, p. 3).

La conformación de este campo académico, implica la producción teórica y reflexiva permanente. El mismo se define en un espacio de transición, en un tercer lugar, un espacio liminar, similar a lo que Homi Bhabha llama un “tercer espacio”: “Un espacio liminar (escalera, puente, baranda, pórtico, pasaje o membrana) que permite hacer asociaciones entre ciertas divisiones binarias y establecer sendas entre una cosa y otra” (Arcila, 2014, como se citó en Eva Da Porta, 2018).

Pensar la Comunicación/Educación también es pensar y posicionarse políticamente. Dicho campo no es resultado de la producción académica, sino que es un conjunto de prácticas, políticas y discursos, sobre todo de los países emergentes de América Latina, en el marco de las disputas por la hegemonía y las formas de imposición simbólica del poder, en donde las disputas por los sentidos y la función del Estado cobraron mayor relevancia en las últimas décadas a partir de la participación ciudadana en la toma de decisiones. La constitución del campo no puede analizarse por separado de los procesos sociales (Eva Da Porta, 2018).

Plantear la relación Comunicación/Educación implica un “salto teórico” (Schmucler, 1984, como se citó en Eva Da Porta, 2018) que propone trabajar desde la perspectiva Comunicación/Cultura. “Nos dice Schmucler que ese salto que implica la barra ‘[...]’ presupone el peligro de desplazar las fronteras. Pero, justamente, de eso se trata: de establecer nuevos límites, de definir nuevos espacios de contacto, nuevas síntesis en vez de insistir en una especialización reductora, se propone una complejidad que enriquezca’ ” (Schmucler, 1984, como se citó en Eva Da Porta, 2018).

Huergo (1997) agrega que “al proponer en el texto sustituir la cópula ‘y’ de Comunicación ‘y’ Educación, por la barra ‘/’, lo que tenemos como propósito es significar: a) la recuperación de procesos, b) el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos y c) la propuesta de algunas bases preliminares

para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario” (p. 12).

“Es un espacio donde se ‘pretende hacer estallar los frágiles contornos de las disciplinas’ y en el cual la barra, genera una ‘fusión tensa’ entre los elementos que acepta la distinción pero ‘anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado’. Este espacio barrado abre, como nos señala el autor ‘un nuevo espacio teórico y un nuevo modo de comprender y estimular las prácticas sociales colectivas o individuales’ (Schmucler, 1983, p. 4, 8)” (Eva Da Porta, 2018, p. 3). Dicha operación nos permite no sólo comprender, si no analizar fenómenos que no pueden ser abordados desde las disciplinas por separado ya que se producen de modo articulado involucrando procesos de comunicación y de educación simultáneamente (Da Porta, 2018).

Da Porta expone que este hallazgo teórico lo planteó tempranamente Paulo Freire, quien nos dice: “La educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire 1972, como se citó en Da Porta 2018). Agrega que fue Paulo Freire quien abrió esta serie articulada al encontrar la centralidad de los procesos de comunicación en el vínculo educativo.

Huergo (1997) explica que la “comunicación educativa” es una tradición latinoamericana conformada por dos tipos de corrientes: la “comunicación educativa liberadora”, planteada por Paulo Freire; y la que podríamos denominar “educomunicación” (p.29), que tiene como principales referentes a Francisco Gutiérrez y Mario Kaplún.

En su proyecto sobre una educación liberadora, Freire (1970), pone como eje central el carácter político de la misma. Esto implica no sólo una transformación en la educación desde el diálogo, sino también en términos comunicacionales ya que supera las teorías lineales de la comunicación donde sólo participan emisores y receptores generando un contacto unidireccional sin un verdadero aprendizaje. A partir de estas transformaciones se podrá lograr un real compromiso en las formas de educar.

En “¿Extensión o comunicación? La conciencia en el medio rural” -obra que sienta las bases de la importancia de la comunicación en el proceso educativo liberador- Freire (1973) plantea que la utilización del término “extensión” es incorrecto, ya que implica “extenderse”, depositar nuestros conocimientos a los otros (ignorantes) y esta

concepción no refleja la premisa de la Educación Popular que consiste en una comunicación verdadera que implica el diálogo y la coparticipación en la búsqueda de sentidos y significaciones, donde el objeto es el mediatizador: la educación es comunicación. “Comunicar es comunicarse en torno al significado signifiante” (Freire, 1973, p. 75).

Un ejemplo de cómo se vinculan educación y comunicación, es el caso del pedagogo Célestin Freinet, quien llevó a cabo la instalación del “periódico escolar” en su escuela de Bar-sur Loup (Francia). Este proyecto se inició a raíz de que los niños y niñas del colegio redactaban de manera individual en un “Libro de la Vida” con temas pertinentes a sus intereses generando producciones de manera voluntaria, que luego se convirtieron en el “periódico escolar”. El mismo constituyó el eje central y motor del proceso educativo, es decir, no fue tomado como “actividad extracurricular”. Así, los alumnos escribían y producían para comunicar, para compartir, no sólo para que el material quede en su cuaderno individual. Se logró romper con la noción de que los niños y niñas de clases populares no podían desarrollar contenido propio como lo hacían los de las clases burguesas (Freinet, 1974, como se citó en Huergo 1997). “La educación es expresión, pero no hay expresión sin interlocutores. No existe ya la censura ni la corrección de los cuadernos; no hay ‘deberes’: el niño tiene que escribir para ser leído, porque sabe que va a comunicarse” (Freinet, E, 1975 como se citó en Huergo 1997, p.26). Es decir, para el autor la comunicación es el eje central donde los chicos y chicas aprenden a través de ella.

Podemos decir que Freinet propuso una perspectiva revolucionaria y fundacional de la relación pedagógico-comunicacional: “El trabajo y el juego-trabajo (a partir de la introducción de la imprenta en la escuela) cambian por completo el rostro de las clases; y la ‘correspondencia interescolar motivada’ ” (Jorge A. Huergo, 1997, p. 26).

Por otro lado, en Latinoamérica, con el estudio y reflexión de la relación Comunicación/Educación, se comienza a problematizar la Pedagogía de la Comunicación como eje fundamental.

Francisco Gutiérrez (1973) -pedagogo español- postula que la pedagogía de la comunicación sería el espacio capaz de superar las tensiones entre cultura mediática y la cultura educativa y vincular de manera complementaria las nociones de educación, comunicación y tecnología, lo cual deja planteado un verdadero desafío. Propone

romper con la escuela tradicional a través de la comunicación pedagógica mediante el uso de técnicas y medios audiovisuales en la educación, promoviendo así la participación y la horizontalidad. Además, estos recursos generan instancias de diálogo crítico respecto al material utilizado, lo que alienta la reflexión, la toma de posición. En la Educación Popular la utilización de estos medios se presentan como una alternativa útil de enseñanza, siempre y cuando se le den las herramientas necesarias a los educandos para una lectura crítica de los mensajes mediáticos y no sólo el análisis del “código” (Huergo 1997).

El uso de los medios en la educación no se limita sólo a la estructura escolar, sino que incluye también todo proceso de aprendizaje no formal, como las instancias de participación comunitaria. Se piensa en un proyecto educativo participativo utilizando los medios de comunicación con el fin de que los grupos/educandos formen parte del diseño y producción de mensajes/medios que estos crean necesarios y representativos para su educación (Jorge A. Huergo, 1997). “Los nuevos modos de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos” (Jorge A. Huergo, 1997, p. 55).

En esta sintonía nos parece interesante recuperar el concepto de “lectura dialéctica”. La misma tiene sus raíces a principios de los años 80, en la propuesta dialogal de Freire. Decimos dialéctica ya que parte de la confrontación que los receptores establecen con los productos analizados, es decir que además de interpretar los mensajes/códigos propuestos, hay que tener en cuenta las condiciones de recepción de los mismos. El lugar socio-cultural que atraviesan los miembros del grupo que realizan la “lectura dialéctica” es fundamental para entender la interpretación que hacen de la misma. Las “comunidades de legitimación” que también interpretan y se apropian de estos mensajes, sobre todo la familia y la escuela, tienen un gran peso en la decodificación de los educandos ya que los mismos se encuentran inmersos en estas instituciones gran parte de su tiempo, por lo que poder llevar adelante una “lectura dialéctica” crítica de lo percibido, se vuelve más dificultoso. Lo relevante aquí es destacar que el proceso de “lectura dialéctica” permite que las personas aprendan partiendo de sus propias percepciones de la comunicación y no de las lecciones transmitidas por expertos en el tema (Huergo, 1997).

En este contexto actual de pandemia por Covid-19 la tecnología tuvo un papel fundamental para la educación y la comunicación reforzando aún más las vinculaciones existentes del campo Comunicación/Educación, por lo tanto es necesario retomar y reflexionar sobre el concepto de tecnicidades, planteado por Jesús Martín Barbero.

Las tecnicidades interpelan y problematizan este campo porque ponen en crisis la perspectiva freireana, que recupera al diálogo y al encuentro interpersonal como lo más importante del acto educativo. Como bien explica Eva Da Porta (2018) las tecnicidades están modificando la capacidad discursiva y comunicacional de los vínculos entre las personas. Es importante poder pensar las tecnicidades y la comunicación humana como una instancia superadora en vez de tomarlas como opuestas, poder superar la dualidad humanidad/tecnología, hombre/humano para poder comprenderlas como dimensiones continuas una de la otra. Afirma:

En ese sentido, las tecnicidades podrían pensarse como un tercer término en el par barrado Comunicación/Educación. Un tercer espacio conceptual que problematice y dinamice las relaciones entre ambas dimensiones y que, al tensionarlas, nos permite enriquecer los debates, las preguntas y las búsquedas. ¿Cuánto se alteran los procesos educativos atravesados por tecnicidades? ¿Y los procesos de producción de sentido? ¿Las formas de la comunicación? (Eva Da porta, 2018, p. 11).

Martín Barbero nos dice: “El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural: la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (Martín Barbero 2002, como se citó en Eva Da porta, 2018).

Las tecnicidades no son las tecnologías ni los dispositivos técnicos a los que asociamos comúnmente en nuestro imaginario. Si no que refieren a “los saberes sociales, las prácticas culturales, los poderes en juego, los sentidos dominantes pero también los resistentes que se condensan, se potencian o se silencian en los dispositivos técnicos y los contextos que se crean en torno a ellos” (Eva Da Porta, 2019, p.9). La autora profundiza este punto y expone que dichas tecnicidades son una de las

mediaciones constitutivas de nuestra cultura contemporánea. No sólo atraviesan, constituyen y desafían a las prácticas comunicacionales, sino también a la educación. “Los procesos educativos están siendo interpelados no sólo por la enorme cantidad de contenidos disponibles dislocados y diseminados sino también por los modos en que se transmite, se legitima y se produce el conocimiento” (Martín Barbero 2003, como se citó en Eva Da porta, 2018).

Entendiendo las tecnicidades como procesos culturales, políticos y que forman parte de la vida social, las nuevas tecnologías también se vuelven parte de la misma contribuyendo al campo de Comunicación/Educación nuevas problemáticas a ser investigadas y transformadas. “Pensar las técnicas desde las tecnicidades nos lleva a explorar de qué modo se articulan con las subjetividades, es decir con los deseos, los temores, las aspiraciones, las expectativas futuro y las creencias, es decir con los modos de ser y de estar que están atravesados y constituidos por esas tecnicidades” (Eva Da porta, 2018, p. 11).

En una de sus últimas publicaciones, *Enseñar y aprender en épocas de aislamiento*, Da Porta (2020) nos brinda una mirada aún más crítica y humana respecto a las tecnicidades, la tecnología, la educación y comunicación:

Abandonar a docentes y estudiantes en la pura soledad de su hogar, al esfuerzo propio, individual es olvidar que nadie aprende solo, y que aprendemos con otros, y es desconocer que la brecha tecnológica como parte de la brecha social en estas circunstancias se suma a la trama de condiciones que excluyen a muchos del derecho a la educación. Por eso frente a las dificultades de acceso a las tecnologías y a la conectividad, que es solo el punto más evidente de las desigualdades que pueblan nuestras escuelas y universidades, es necesario el desarrollo de políticas de emergencia que busquen de algún modo equiparar (entregar equipamiento, liberar sitios de internet, entregar becas por paquetes de datos, etc;) y también el desarrollo de políticas de la amistad, de políticas del acompañamiento, de políticas del cuidado que, a modo de red, vayan también acompañando a quienes quedan afuera. (p. 3)

“Paulo Freire (1989) ha alertado sobre el papel de los docentes frente a estos desafíos. Teme a los educadores "avanzados" que piensan y trabajan en pequeños círculos, no siempre con preparación política suficiente como para permitir la reflexión

sobre los alcances desiguales y la acentuación de diferencias para los sectores populares que tal cuestión puede conllevar” (Huergo 1997, p.55). La consecuencia de esta falta de conciencia crítica y de homogeneización de la educación, decanta en disparejas e injustas formas de elaborar reflexiones y conclusiones de los educandos.

Es necesario reconocer cómo la pandemia y la consecuente virtualización de las aulas dislocó el funcionamiento de las instituciones educativas expulsándolas de sus espacios físicos históricos, generando “pérdidas” como los apuntes escritos a mano, las paredes de las aulas, el contacto con el otro. Es importante tener en cuenta estas pérdidas, porque “hacen a la comunicación y a la comunidad, a las formas de enseñar y aprender, al vínculo con los saberes y con los mundos simbólicos que los espacios y los tiempos educativos nos abren” (Eva Da porta, 2020 p. 2).

El espacio-tiempo constituido que permitía generar sólo aprendizajes, fueron perdidos súbitamente. La vida cotidiana y familiar con sus espacios y tiempos también alterados por la pandemia, invadieron con su propia lógica los espacios y tiempo de enseñanza y aprendizaje generando ciertas complicaciones. (Eva Da porta, 2020)

Da Porta (2020) también nos dice que enseñar desde la virtualidad no implica necesariamente un modelo pedagógico transmisor y lineal sino que por el contrario esto abre un abanico de posibilidades creativas en donde los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento de una manera más interactiva y llamativa. Muchas veces las clases presenciales en el aula se vuelven más bancarias debido a este modelo lineal que sólo le pide a los estudiantes atención. Esto también sucede en la virtualidad cuando los profesores hablan sin parar a una cámara de video. Sin embargo, las plataformas digitales plantean una posibilidad de “juego” con los contenidos ya que ofrecen múltiples lenguajes y formas expresivas brindándoles a los estudiantes diversas formas de acercarse a los contenidos.

Tanto en la presencialidad como en la virtualidad, los procesos comunicativos, vinculares y afectivos son centrales para la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, la educación a distancia tuvo y tiene como desafío además de incorporar la creatividad de estudiantes y docentes a la hora de desarrollar los contenidos, desarrollar distintas formas de reconstruir un entorno comunicacional y afectivo entre quienes enseñan y quienes aprenden. Aunque vale aclarar, que la educación presencial tampoco lo tiene saldado. (Eva Da Porta, 2020)

A modo de cierre nos parece interesante reflexionar entonces, sobre la formación profesional que reciben tanto educadores como comunicadores; Huergo (1998) hace un paralelismo entre ellas. Advierte que cada modelo de enseñanza es hegemónico en una etapa histórica, contando con la legitimación no sólo académica, sino también de la comunidad “receptora” o “educadora”. Estos modelos, como todo paradigma, tienen una etapa de inicio, luego una etapa hegemónica de auge y por último, una cierta decadencia pero que no significa su completa superación ni teórica ni práctica.

Tanto educadores como periodistas tienen una gran incidencia en la formación de la cultura y con ello una importante responsabilidad y vocación. El educador debe ser una persona lo suficientemente madura para poder guiar a las nuevas generaciones y estimular a los jóvenes en la búsqueda de su personalidad y motivaciones, no solamente desde una mirada meramente intelectual sino también desde los deseos, la comprensión y el acompañamiento. El modelo crítico considera a los profesionales como agentes de transformación que ponen su eje en la praxis (dialéctica teoría-práctica), aunque todavía el resultado en la formación práctica y la práctica profesional no es el deseado ya que no se constituye como hegemonía de educadores y comunicadores, persistiendo la dicotomía entre teoría y práctica (Huergo 1998).

2. Institución / Educación

2.1 Instituciones / Organizaciones

Tomamos como principal referente en este apartado a Leonardo Schvarstein (1991), psicólogo social y docente de la Universidad de Buenos Aires. El mismo tiene por objeto el estudio de las organizaciones como un fenómeno, ya que en ellas se dan interacciones específicas dignas de ser comprendidas y analizadas. Es por esto que su análisis no se centra únicamente en las organizaciones sino que también incluye a los individuos, grupos e instituciones de manera interrelacionada. Este autor es el primero en proponer las nociones de una Psicología Social de las Organizaciones: “Psicología social de las organizaciones es por lo tanto pensar en ellas y en sus efectos sobre los individuos” (Leonardo Schvarstein, 1991, p 23). Plantea que problematizar lo conocido es poder comprender cómo las instituciones y las organizaciones forman parte y moldean la vida de las personas.

Analizando la interrelación de dichas nociones (individuos, grupos, instituciones y organización) es que podemos descifrar, por ejemplo, cómo los rasgos característicos que forman parte de la identidad de la organización, determinan las formas de vincularse entre sus integrantes y la adjudicación de sus roles. Es poder explicar cómo una acción organizada y homogénea es posible dentro de tanta particularidad y heterogeneidad, característicos de sus propios miembros/componentes (Schvarstein, 1991).

Schvarstein toma como punto de partida a Enrique Pichon Rivière, considerado uno de los inductores del psicoanálisis en Argentina y generador de la Teoría de los Grupos, una herramienta clave para la Psicología Social. Riviere sostiene que siempre que refiramos a una comunidad debemos analizarla en un orden inclusivo: “Lo comunitario incluye lo institucional, que a su vez incluye lo grupal y que a su vez incluye lo individual” (Pichon Rivière como se citó en Schvarstein, 1991). Para poder comprender dichas nociones y su manera de vincularse, es necesario también tener en cuenta el factor situacional, es decir las características del tiempo y espacio en donde “suceden” las comunidades, para así entender en qué medida y cómo las determinaciones recíprocas establecidas generan la dinámica del cambio social.

Schvarstein (1991) plantea que: “Las **instituciones** son aquellos cuerpos normativos jurídicos-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social” (Schvarstein, 1991, p.26). Las instituciones son un “nivel de la realidad social” que definen cuánto está establecido y los roles institucionales a cumplir y su respectivo desempeño. Tiene una relación directa con el lugar donde se vive y con las leyes/Estado del mismo, por ende están presentes en todos los ámbitos y sobre todo en las organizaciones y grupos.

“Las **instituciones**, son *abstracciones*. Las **organizaciones** son su *sustento material*, el lugar donde aquellas se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno” (Leonardo Schvarstein, 1991, p31). Para mayor claridad, las organizaciones son todos aquellos establecimientos físicos, como por ejemplo escuelas, institutos, fábricas, hospitales, lugares de trabajo que por lo general, tienen una finalidad social determinada y están atravesadas verticalmente por una o varias instituciones.

Schvarstein (1991) sostiene que como en cualquier aspecto de la vida, nada existe más allá de la percepción que tengamos de las cosas; lo mismo sucede con las organizaciones, ahí es donde radica su carácter de construcción social, es decir, no se las puede percibir más allá de la mirada que el/la observador tenga de esta y la importancia/valor que le otorgue. Los valores/preceptos no son iguales ni poseen el mismo peso, pero a la vez todos tienen una razón de ser: garantizar el orden del mundo, y las organizaciones son justamente eso, un conjunto ordenado y estructurado de preceptos que construyen la realidad.

Las organizaciones son la puesta en escena de un orden simbólico/imaginario social compartido y aceptado comúnmente. Las interacciones que se establezcan dentro de la organización entre los sujetos que forman parte de la misma, no pueden ser analizados más allá de las significaciones e importancia que los sujetos le otorguen; de más está decir que dichas significaciones y preceptos variarán según el orden simbólico instituido en el que se viva. Las organizaciones funcionan en un tiempo y espacio determinado en donde se materializa el orden social que establecen las instituciones pertinentes a dicho campo (Leonardo Schvarstein, 1991).

“Las instituciones atraviesan las organizaciones y los grupos. Es este atravesamiento institucional el que permite comprender cómo determinados modos de hacer y de pensar se producen y se reproducen en la sociedad” (Leonardo Schvarstein, 1991, p.30). La noción de “atravesamiento” implica la ausencia de barreras entre las instituciones y sus organizaciones en tanto que impone límites, formas, modelos y condiciona en parte la capacidad de la organización a darse sus propias leyes/normas y en cierta forma relativizan su autonomía. Este verticalismo/atavesamiento, también posee sus propios límites y es gracias a esta limitación que se puede pensar en una posible acción instituyente (Leonardo Schvarstein, 1991).

En mayor o menor medida, siempre habrá un entrecruzamiento entre la verticalidad de las instituciones y los propios valores horizontales de cada organización. En la medida que se da el atravesamiento surge la transversalidad: “La existencia de este orden horizontal en las organizaciones posibilitado por la existencia de las propias coherencias internas. Cuanto mayor sea la identidad-construcción, mayor será la significación de esta transversalidad” (Leonardo Schvarstein, 1991, p.32).

Como en toda estructura, existen **roles** asignados. Los mismos son producto de una construcción histórica institucionalmente determinada. Para Schvarstein (1991) el rol puede definirse como una pauta de conducta estable, constituida en el marco de reglas también estables que determinan la naturaleza de la interacción. Además sostiene que los roles se asignan según la función que se tenga “para qué” y el status que ocupe esa persona dentro de la estructura jerárquica de la organización analizada. Son las mismas organizaciones quienes establecen los roles y sus quehaceres o formas de desempeñarlo. Son las personas quienes adjudican roles a otras personas.

A la vez, toda organización está compuesta por sujetos que forman parte de grupos que hacen funcionar a la misma como un todo relacionado entre sí con un mismo fin común (Leonardo Schvarstein, 1991). “Un grupo es un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles” (Pichon Rivière como se citó en Leonardo Schvarstein, 1991).

Para que un grupo funcione como tal, debe existir un proceso de internalización recíproca de cada miembro consigo mismo y con los otros que forman parte de esa

estructura, es decir que existan principios organizadores del grupo y del vínculo explícito que los une. Estos principios son determinados generalmente por la organización de la que forman parte. La existencia de los grupos es gracias a la organización (y su necesidad de crearlos). Son un conjunto de partes que funcionan como parte de un conjunto más amplio: la organización que los contiene (Leonardo Schvarstein, 1991).

2.2 Institución Educación

Retomamos a Jorge A. Huergo (1997) quien analiza y problematiza la escolarización como tradición hegemónica, permitiéndonos profundizar el análisis institucional. Plantea que la escuela es uno de los núcleos que permitió la inserción de las personas, los grupos y las sociedades en la modernidad y que surgió en conjunto y relación con otros núcleos organizacionales como la sociedad capitalista, la cultura de masas, la configuración de hegemonías y la democracia formal, todos instituciones/rasgos propios de la modernidad.

Explica a la escolarización como práctica social que se extendió masivamente en las sociedades modernas, constituyéndose en una institución con el objetivo de producir un determinado orden imaginario social y de reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas. “Cuando hablamos de lo educativo nos encontramos con dos tipos de representaciones hegemónicas. Unas, hacen de lo educativo un proceso o una acción aislada de cualquier condicionante histórico-social y cultural. Otras, vinculan de manera absoluta y excluyente a lo educativo con la institución escolar y los procesos de escolarización”. Agrega: “En cuanto institución, la escuela recoge una representación cristalizada en el imaginario moderno: que educación es igual a ‘escolarización’” (Jorge A. Huergo, 2003, p.1). A raíz de esto plantea que el rasgo fundamental de la educación moderna es separar a la educación de la vida. Generalmente pensamos a nuestras escuelas como el eje central del proceso civilizatorio, que tiene como fin generar trabajadores que fueran agentes del cambio, formar “ciudadanos” y lograr una cultura más homogénea.

Un claro ejemplo de esta concepción de la educación y la escuela es planteada por Domingo Faustino Sarmiento (1988) en su obra “Educación Popular”. Aquí el fin de la educación tenía una fuerte significación de “escolarización”: “Moralización y habilitación para el trabajo (reproduciendo la disciplina y organización para el mismo en el contexto de la revolución industrial)” (Huergo, 1997, p.24). Bajo estas premisas sarmientinas es que la escuela se configuró como una institución que debía reproducir las estructuras sociales establecidas, sin dar lugar a la problematización y mirada crítica. Era clara la fuerte carga de disciplinamiento que existía en estos espacios.

De esta tradición proviene la representación hegemónica que hemos caracterizado como ‘educación para la comunicación’, ya que se cree que la educación escolar debe disciplinar la entrada del mundo en la conciencia; que debe ser una preparación para (la vida, la edad adulta, el trabajo, el mercado, la ciudadanía), consagrándose su separación del mundo de la vida misma; que la educación tiene que circular alrededor de la lectura y la escritura, justamente como posibilidades de obtener un conocimiento claro y distinto de la realidad. (Huergo, 1997, p. 25)

Huergo (1997) propone “entrar a la escuela y atravesar sus lugares” (p. 107) con una mirada desde lo institucional, lo cual genera líneas de investigación en el campo Comunicación/Educación, a la vez que permite el abordaje tanto del proyecto institucional y la formación docente como de las prácticas culturales, desde la transformación crítica. Sostiene que este modo de entrar y atravesar los espacios culturales se ha desarrollado tanto en instituciones formales como no-formales y que, a través de diversas técnicas y en conjunto con cada participante del establecimiento, se va definiendo el imaginario social escuela. “La mirada histórica aportada, da cuenta de la compleja implicación espacio-práctica social, espacios que definen prácticas y prácticas que construyen espacios, espacios viejos con propuestas nuevas y espacios nuevos con propuestas viejas” (Jorge A. Huergo, 1997, p.109).

Nos interesa profundizar sobre los términos **“formal y no formal”** utilizados por Jorge A. Huergo. Para esto, tomaremos las ideas desarrolladas en el texto “Revisión del concepto de Educación No Formal”, realizado por el Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires en 2006.

El concepto de educación no formal se difunde entre fines de la década de 1960 y principios de 1970. El mismo permitió nominar a una amplia y creciente área de experiencias y prácticas educativas que se realizaban por fuera de la escuela en un contexto de crisis de la misma. Philips Hall Coombs y su equipo, en el marco de la UNESCO, propusieron una clasificación tripartita del universo educativo, diferenciando la educación formal, la educación no formal y la educación informal. (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006).

El Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, explica que la educación formal era aquella que pertenecía al sistema educativo, “altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad” (p.3). La educación no formal incluía “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (p.3). Finalmente, la educación informal hacía referencia al proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

En la utilización del concepto de educación no formal hubo quienes destacaron su carácter “alternativo”. La idea de negación de lo formal parecía generar una contraposición con la rigidez y la jerarquización pedagógica propias del modelo tradicional de educación. Sin embargo, en materia de didáctica debe reconocerse que así como la innovación no es exclusividad de las experiencias educativas más allá de la escuela, tampoco lo tradicional es exclusivo de la escuela. Asimismo, las experiencias educativas “no formales” tampoco han cumplido con las expectativas democratizadoras. (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006). Los autores han investigado con respecto a los límites del concepto de educación no formal y definieron este concepto como “abordaje teórico poco fértil para describir, interpretar e intervenir sobre este ámbito, teniendo en cuenta que:

- la definición por la negativa implica una contraposición y atomización del fenómeno

educativo que desconoce la riqueza de la relación dialéctica entre escuela y más allá de la escuela; la clasificación tripartita (educación formal, no formal e informal) no funciona como clasificación excluyente en términos lógicos;

- la complejidad de la realidad del campo educativo hace que una misma experiencia pueda ser ubicada en una y otra clase según se consideren distintos aspectos o criterios, de modo que actividades que podrían considerarse como de educación no formal se realizan, sin embargo, dentro de la escuela;

- la carga semántica negativa compartida por el adverbio “no” (en no formal) y el prefijo “in” (en informal) tampoco permite aplicar un criterio clasificatorio en forma apropiada” (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006, p.4).

A mediados de 1970, aparecen autores que comienzan a identificar la debilidad de esta trilogía conceptual e intentan un abordaje más complejo al considerar las variaciones de las experiencias educativas tomando en cuenta distintos aspectos o dimensiones. Señalan que no existen límites precisos sino más bien diferencias de énfasis y de grado en múltiples dimensiones de un “contexto de aprendizaje”, tales como: El espacio físico, el entorno institucional, el tiempo y las secuencias de la enseñanza, los procesos y los elementos de estimulación (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006).

Los trabajos de investigación e intervención desarrollados por el Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela”, dirigido por María Teresa Sirvent, proponen una perspectiva conceptual renovada acerca del fenómeno educativo: una concepción integral de lo educativo que se caracteriza por incluir la totalidad de los estímulos de enseñanza y aprendizajes existentes en una sociedad, relacionando y vinculando los universos de la escuela y la educación más allá de la escuela en sí misma. A esta perspectiva se la plantea como educación permanente. (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006).

“El paradigma de la educación permanente se asienta sobre ciertos principios y supuestos teóricos y metodológicos:

- la concepción de la educación como una necesidad permanente y como un

derecho para todos los individuos y grupos sociales;

- el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia;

- la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo;

- el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y “más allá de la escuela”;

- el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule;

- el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento” (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006, p. 6).

Dentro de esta totalidad pueden distinguirse tres componentes para su análisis: La educación inicial, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales. Los “grados de formalización” es una perspectiva que atraviesa esta visión integral de lo educativo y sus tres componentes, para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos. (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006).

La denominada “educación formal” incluye a la educación inicial que abarca el preescolar, la escuela primaria, media y el nivel superior haciendo referencia a todas las experiencias educativas estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa. La educación de jóvenes y adultos que ya no pertenecen al sistema educativo formal, incluye las múltiples experiencias intencionalmente educativas como por ejemplo las que están orientadas a la capacitación laboral, formación de líderes, especializaciones. Por último, los aprendizajes sociales son procesos de aprendizajes no intencionales y sin una estructura, que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, derivados de las experiencias cotidianas; es aquel aprendizaje de las interacciones sociales: en la familia, en los juegos con los amigos, en una

manifestación (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006).

Esta visión integral del fenómeno educativo que implica la educación permanente pretende la superación de las limitaciones epistemológicas que definen la concepción hegemónica de la educación referida sólo a la escuela y a los niños, al considerar a la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. La democratización del conocimiento no sólo puede quedar relegada a la escuela: “frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos ‘más allá de la escuela’ ” (Sirvent, 1999 como se citó en Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006, p.8).

Dicha perspectiva da cuenta de las experiencias educativas más allá de la escuela tomando las siguientes consideraciones:

A) Tres dimensiones claves para la descripción e interpretación de las *experiencias educativas y los grados de formalización*: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

“- **La dimensión sociopolítica** refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto al currículum prescripto, los recursos humanos; los órganos y procedimientos administrativos que competen en los distintos niveles del Estado.

- **La dimensión institucional** refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos.

- **La dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje** refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido” (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006, p.8).

Estas tres dimensiones y sus aspectos pueden ser utilizados para la descripción de cada experiencia según sus grados de formalización.

Según el Programa de la Facultad de Filosofía y Letras UBA (2006), existen distintos **grados de formalización** que van desde un extremo mayor de formalización a otro extremo menor, según cómo se distribuyen las variaciones de las características de las experiencias educativas. La escuela tiene un alto grado de formalización en las tres dimensiones; la particularidad de las prácticas educativas más allá de la escuela es que una misma experiencia puede tener distintos grados de formalización en cada una de las tres dimensiones. La especificidad de las experiencias de distinto grado de formalización que los investigadores denominan “procesos de formalización” (p.10), consisten en un aumento o disminución del grado de formalización en algún aspecto de una experiencia, en el devenir de su desarrollo a lo largo del tiempo. Exponen:

La noción de “grados de formalización” permite captar la complejidad del fenómeno educativo y, en particular, de estas experiencias educativas más allá de la escuela. El grado de formalización (mayor o menor) que tenga una experiencia en cada aspecto o dimensión, no es negativo ni positivo en sí mismo. Precisamente, la identificación de los grados de formalización puede aplicarse como instrumento para analizar en qué condiciones facilitan y en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa, de acuerdo a sus objetivos, las características de los participantes, las circunstancias en las que tenga lugar. Sobre esta base, también es posible evaluar si es necesario intervenir intencionalmente, aumentando o disminuyendo el grado de formalización a fin de producir una mejora cualitativa (Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente de la Facultad de Filosofía y Letras, 2006, p.10).

Otra mirada que profundiza la idea de que todos los espacios transitados por las personas son espacios de formación y educación, es la de el pedagogo cordobés Saúl Alejandro Taborda retomado por Jorge A. Huergo (1997) quien explica que dicho autor busca las bases de la pedagogía desde la observación y el reconocimiento de la dimensión educativa de los espacios comunitarios, en donde se le da prioridad al lazo social más que al contrato o pacto que es originado por el Estado moderno. Critica el centralismo del Estado que pone a la nacionalidad a su servicio y que tiene como idea la formación del ciudadano adecuado al capitalismo industrial. Taborda plantea que los

principios pedagógicos deducidos desde la doctrina política de la igualdad conlleva a que todas las manifestaciones populares queden sometidas al Estado. También cuestiona el proyecto educativo de Sarmiento por haber defendido una única instrucción pública, lo que implica la falta de conocimiento y/o reconocimiento de que en el pueblo ya existen docentes y estudiantes y que hay otros modos de educación, a los cuales se los pretende aplanar y reemplazar por la pedagogía oficial. “Taborda sostiene que la supuesta ‘revolución’ de Sarmiento fue fruto de dos fuentes: la falta de información y de conocimiento acerca de la cultura argentina y la ‘filosofía propia’ de esa cultura, y la copia del progresismo civilizatorio por adhesión ciega a ‘un’ remedio para la situación argentina” (Huergo, 1997, p. 34).

2.3 Instituido / Instituyente

Para este apartado retomamos conceptos de dos autores que trabajan y profundizan las nociones de lo instituido/instituyente: Cornelius Castoriadis, filósofo, sociólogo, economista y psicoanalista y del Psicólogo Social Leonardo Schrvaisntein.

Las instituciones son creación del imaginario colectivo de una época; el mismo, se traduce en significaciones sociales imaginarias, las cuales tienen un origen creativo e indeterminado: es lo imaginable, posible y deseable de una sociedad y lo que la mantiene unida. Por lo tanto, el imaginario social permite a una sociedad verse, imaginarse, definirse como un “nosotros”. Existen dos tipos de imaginario social: el **imaginario radical/primer**o, llamado “imaginario fundante” y el **imaginario efectivo/segundo**. El primero es una fuente inagotable de nuevas significaciones; es creación pura y está en lucha constantemente contra lo instituido, por lo tanto, representa la fuerza instituyente. En cambio, el imaginario efectivo/segundo representa lo histórico-social, es decir, lo instituido; este imaginario se mantiene en el tiempo y materializa sus significaciones en las instituciones en un momento determinado, y las legitima. Es así que para que exista un cambio verdadero, es necesario un cambio del imaginario social que nos permita problematizar lo conocido (Cornelius Castoriadis, 1975).

Por otro lado, Castoriadis plantea: “Las relaciones sociales reales de las que se trata son siempre instituidas, no porque lleven un revestimiento jurídico, sino porque

fueron planteadas como maneras de hacer universales, simbolizadas y sancionadas. La relación amo-esclavo, siervo-señor, es ya una institución y no puede surgir como relación social sin institucionalizarse enseguida” (Cornelius Castoriadis, 1975, p.115).

A su vez, Leonardo Schrvaisntein (1991) explica a lo **instituido** como “aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social” (p.26). Hay que tomar estas expresiones como meras categorías analíticas y modos de explicitar el orden social establecido que quienes se ven favorecidos por él, se encargan de sostenerlo. Ante dicho orden establecido, muchas veces de manera autoritaria pero sutil, surge una **fuerza instituyente** constituida como “protesta y negación de lo instituido” (p.27). En la tensión dialéctica que se establece entre lo instituido y lo instituyente se genera el verdadero el cambio social. La fuerza instituyente que triunfa se instituye, y en ese mismo momento, por el simple efecto de su afirmación y consolidación, se transforma en instituido y convoca a su instituyente (Schrvaisntein, 1991).

3. Educación Popular: Pedagogía del oprimido / Hegemonía

En este apartado tomamos fundamentalmente a Paulo Freire quien desarrolla los principios de la Educación Popular y fue uno de los primeros en reconocer a todos los sujetos como sujetos de conocimiento. Fue un pedagogo brasileño que estudió filosofía en la Universidad de Pernambuco (Brasil) e inició su labor en la Universidad de Recife, como profesor de historia y filosofía de la educación. Además incluimos a Antonio Gramsci y sus conceptos de Hegemonía, bloque histórico e intelectuales para profundizar sobre esta noción de una educación transformadora.

Durante los años 60 en el nordeste de Brasil existía un elevado índice de analfabetismo, es así que Paulo Freire comienza sus esfuerzos para la alfabetización de los mismo llevando a cabo una práctica educativa. Los orígenes de la pedagogía impulsada por Freire se encuentran en la necesidad de una liberación de los oprimidos, haciendo referencia a la población más vulnerable de la sociedad, no sólo en términos económicos sino también ideológica y simbólicamente. Se buscó un empoderamiento de quienes vivían en las favelas de Sao Pablo (Brasil) a través de la Educación Popular como herramienta lingüística de transformación para poder pensarse desde otro lugar y tener la oportunidad de considerar su posición no como un destino final y estático, sino como un camino con posibilidades de crecimiento y superación, siendo así los autores de su propio destino.

Con la ayuda del obispo Helder Cámara, promovió en 1961 el denominado “movimiento de educación de base”, a la vez que desarrollaba su metodología educativa. Con la llegada al poder en 1964 del general Humberto Castelo Branco, fue detenido y tuvo que abandonar el país. En el exilio ejerció como asesor educativo de diversas instituciones, entre ellas la UNESCO y regresó a Brasil en 1980.

Paulo Freire concibió un pensamiento pedagógico con una gran connotación política. Promovió una educación humanista, que buscara la integración del individuo en su realidad nacional y definió la educación como un proceso destinado no a la domesticación sino a la liberación del individuo, a través del desarrollo de su conciencia crítica. Publicó diversos ensayos en los que se destacaron *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Educación y cambio* (1976), *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural* (1973) y *Pedagogía del oprimido* (1970). Con este último es que trabajamos.

Pedagogía del Oprimido (Freire 1970) plantea que en sociedades regidas por los intereses de grupos dominantes (generalmente minoritarios) para lograr una educación como “práctica de libertad” (p.4), es necesario llevar a cabo una “pedagogía del oprimido” (p.4). No pedagogía para él sino de él. Es decir que los mismos oprimidos sean sujetos de reflexión para “autoconfigurarse responsablemente” (p.4) siendo sujetos de su propio destino y no ser un mero objeto de depósito. Una pedagogía que tome como objeto de reflexión y acción la opresión y sus causas para que los oprimidos hagan de ésta la base de su lucha por la liberación.

Freire (1970) postula que para que exista una verdadera liberación de los oprimidos, los mismos deben reconocerse como seres duales, en tanto que en ellos vive el opresor, y a partir de este reconocimiento podrán comenzar a pensar en una pedagogía liberadora. A su vez, las nociones y pensamientos de los oprimidos se encuentran condicionados por las contradicciones existentes en la que se forman. Es por esto que sus aspiraciones (dentro de muchas otras) es la de “ser hombres” pero ese ser hombre, bajo estas lógicas, equivale a ser opresor. Si no existe una idea de superación clara de estas nociones, los oprimidos, en el afán de ser hombres verdaderos, en vez de perseguir la liberación, se identificarán con el contrario. Para no caer en esta dicotomía, la pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, se presenta como un instrumento para un descubrimiento crítico del rol de oprimido y opresor y su superación.

Es fundamental que los oprimidos tomen distancia para ver sus experiencias y así poder “decodificar” las mismas y a partir de este hecho, analizarla con otros ojos y reconstruir esas experiencias generando una reflexión y un abanico de posibilidades futuras. Al objetivar los momentos vividos, el oprimido se reencuentra en él, con los otros y en los otros compañeros de su pequeño “círculo de cultura”. Se reencuentran y se encuentran todos en un mismo mundo común. Es en este proceso que se genera una real comunicación y diálogo entre ellos. En los círculos habitados por los oprimidos, no se enseña sino que se aprende con “reciprocidad de conciencias” (Freire, 1970, p.6). Es decir que no hay un intelectual que extiende y deposita información / conocimientos, sino un coordinador que presenta las informaciones solicitadas por los mismos participantes del círculo y que a su vez genera condiciones favorables a la dinámica grupal, reduciendo al mínimo su intervención.

Para Freire (1970) la principal inquietud de la educación liberadora es que la educación tradicional/bancaria refiere a la realidad como algo estático, frío, dividido y muchas veces el educador habla desde un lugar equivocado ya que narra existencias y experiencias ajenas a los educandos. La principal tarea de este tipo de educación es “llenar” de contenidos a los educandos a partir de nociones que creen importantes y que son retazos de la realidad completamente descontextualizados y desvinculados de la totalidad desde donde emergen y en la cual adquieren sentido. Esto hace que el educando adquiera el contenido memorizando sin interpretar sus verdaderos significados, siendo así “meras vasijas” llenadas por este educador. “Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educando será” (p.49). No existe una comunicación sino comunicados de parte de los educadores hacia los educandos en donde lo recibido sólo se memoriza, deposita y archiva, debido a que no hay un proceso de reflexión que contribuya al verdadero saber.

La visión de la educación tradicional parte de que los educadores se autoreconocen como sabios y reconocen a los educandos como ignorantes, por lo que sienten que tienen que domesticarlos y enseñarles, generando una alienación de la ignorancia que siempre se encuentra en el otro. Esta visión es invariable, ya que el educador es siempre el que sabe y los educandos alienados, nunca pueden llegar a percibirse educadores del educador. En este sentido, la educación liberadora parte de la premisa de la conciliación, para que a través de ella se supere la contradicción educador-educando y ambos sean simultáneamente educadores y educandos. “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Paulo Freire, 1970, p. 50).

Según Freire, si no se supera esta dicotomía educador-educando sucederá que:

- “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 y 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” (Freire, 1970, p. 51).

El fin de perpetuar la situación de opresión es mantener la pasividad de los oprimidos transformando su mentalidad y no la situación que los oprime.

En el proceso de la problematización del mundo, propuesto por la Educación Popular, es que los educandos van desplegando su poder de captación y comprensión propia, repensando el mundo y su relación con él en donde la realidad ya no es algo estático sino que es percibida y vivida como un proceso de real transformación. Este proceso de humanización auténtica es praxis, ya que implica la acción y reflexión de los hombres (Freire, 1970). Es por esto que todo proceso real de liberación no puede hacerse desde una concepción bancaria. “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Paulo Freire, 1970, p.68) por lo tanto, decirla es derecho de todos y no privilegio de algunos y para esto, primero, es necesario que los negados a decirla reconquisten este derecho prohibido, terminando con este asalto deshumanizante. Cualquier situación en la que algunos hombres prohíban a otros ser sujetos de búsqueda, es una situación violenta. Y esta búsqueda no

puede realizarse en el aislamiento ni en el individualismo, sino en la comunión y la solidaridad (Freire, 1970).

Freire (1970) sostiene que en todo colectivo humano existe una figura que resalta sobre otras a la hora de tomar decisiones. Plantea el concepto de “liderazgo” refiriéndose a aquellos que realmente se comprometen con los oprimidos en la causa de su liberación. El quehacer, la praxis, debería ser de permanente reflexión junto con los oprimidos y no reducirlos al lugar de ejecutores de órdenes. Para esto es necesario el diálogo y no el mero depósito y/o manipulación. “Para dominar, el dominador no tiene otro camino sino el de negar a las masas populares la praxis verdadera, negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente” (p.109).

Todo aquel liderazgo revolucionario que no implique el diálogo con las masas, sigue cumpliendo el rol de dominador. “La verdadera revolución no puede temer a las masas, a su expresividad, a su participación en el poder, no puede negarlas” (Paulo Freire, 1969, p.111). La revolución hecha por el liderazgo y el pueblo es un acto de solidaridad inquebrantable y sólo nace del encuentro humilde, amoroso y valeroso entre ellos. Freire (1970) piensa que no todos somos capaces de enfrentar este encuentro, por lo que generamos desencuentros, violentando y alienando al otro, transformándolo en objeto. En consecuencia “La transformación es hecha por los oprimidos y con un liderazgo lúcido” (p. 113). No en el sentido de salvarlos y rescatarlos de su situación, sino convirtiéndolos en coautores de la acción liberadora. El objetivo del líder revolucionario es encontrar “los verdaderos caminos por los cuales pueda llegar a la comunión” con las masas oprimidas a través de una praxis auténtica. “Comunión en el sentido de ayudarlo a que se ayude en la visualización crítica de la realidad opresora que lo torna oprimido” (p.147). Los hombres no pueden ser al margen de la comunicación, ya que son comunicación en sí. Por lo tanto, impedir la comunicación genera la transformación de los hombres en objeto, y esto es tarea de los opresores, no de quienes desean la liberación del oprimido.

El pedagogo sostiene que debe existir un vínculo real de unión entre los oprimidos entre sí y de estos con el líder “Lo que exige la teoría de la acción dialógica es que, cualquiera que sea el momento de la acción revolucionaria, ésta no puede prescindir de la comunión con las masas populares” (Paulo Freire, 1970, p. 152). Quienes desean dominar, confunden el diálogo y la comunicación con las masas

populares con meros comunicados y depósitos domesticadores para conocerlas mejor y ejercer un dominio más fácil sobre ellas. Pensar con ellas amenazaría y finalizaría su dominación, por lo tanto su labor es evitar que las masas piensen (Freire, 1970).

Hay quienes creen que para poder lograr el desarrollo de una educación transformadora y liberadora, hay que acceder primero y necesariamente al poder. Freire (1970) no coincide con esta visión y plantea que afirmando dicha noción, se niega el carácter pedagógico de la revolución cultural. Además esta idea confunde el sentido pedagógico de la acción cultural con la educación tradicional que de acceder al poder se instauraría como legítima y única. “El sentido pedagógico, dialógico de la revolución que la transforma en revolución cultural, tiene que acompañarla en todas sus fases. Éste es uno de los medios eficientes que evitan la institucionalización del poder revolucionario o su estratificación en una burocracia antirevolucionaria, ya que la contrarrevolución lo es también de los revolucionarios que se vuelven reaccionarios” (Paulo Freire, 1970, p. 120).

Freire (1970) plantea que existen dos tipos de acciones culturales. Por un lado la antidualogicidad y por otro la dialogicidad. La primera sirve como instrumento para perpetuar la opresión y la segunda para impulsar la liberación de los oprimidos.

La **acción antidualógica** necesita de la conquista. Aquí el oprimido pasa a ser una posesión y el sujeto dominante determinará sus finalidades en base a alcanzar dicha conquista. El antidiálogo es ejercido por el opresor para oprimir aún más. Los opresores presentan el mundo a los oprimidos como algo dado al cuál no se lo puede cambiar y los hombres se deben ajustar a él sin la posibilidad de problematizarlo, manteniendo así el rol pasivo de los oprimidos: convertir a las masas en espectadoras. Todo esto es llevado a cabo desde la antidualogicidad, a través de comunicados y/o mitos para el mantenimiento del status quo, y no desde una comunicación clara y verdadera. Muchas veces la “falsa generosidad” (p.23) llevada a cabo por los opresores genera en los oprimidos una falsa empatía, ya que se simula la resolución de sus problemas, pero en realidad solo apacigua sus reclamos y de esta manera, los opresores pueden seguir dominandolos y conquistandolos sutilmente.

La manipulación es también un instrumento de conquista que tiene como fin acercar a las masas a los objetivos de los opresores. Cuanto más inmaduras y menos pensamiento crítico y reflexivo posean las masas, más fácilmente los manipularán las

elites dominantes. La posibilidad de ascenso generada y presentada por los opresores a los oprimidos en pos de un crecimiento personal para ellos, presenta dos posibilidades: por un lado, aceptar esa manipulación y quedarse en el mismo lugar de oprimido pero con la falsa creencia de “ascenso personal”, u organizarse entre ellos para alcanzar su liberación. Sólo a través de la organización consciente es que las masas podrán problematizar su posición en este proceso y dar batalla al anestesiamiento provocado desde hace tiempo.

La invasión cultural como parte de la acción antidialógica para perpetuar el poder de los opresores juega un rol fundamental. Muchas veces esta no se da de manera física, sino que aparece disfrazada como un “amigo que ayuda”. La invasión cultural pretende una visión unificada del mundo (tanto para los oprimidos como para los opresores) imposibilitando la creatividad de los oprimidos para pensarse en el mundo y su relación con él. Es aquí cuando pierden su originalidad y raíces. Es importante para los dominantes que los invadidos perciban su realidad a través de esta misma óptica y no con una perspectiva propia, ya que cuanto más identificados están con los invasores, más alineados se encuentran y tomarán dicha cultura como propia generando un deseo de convertirse en ellos (Freire, 1970).

En cuanto esta cultura dominante esté instaurada objetivamente en las estructuras sociales, inevitablemente influye en las instituciones desarrolladas en un tiempo y espacio. Dentro de las mismas, las más importantes en este caso son la escuela y la familia. El hogar es la primera institución en donde el individuo se forma, por lo que si su formación consiste en una estructura vertical que sólo recibe órdenes y juega un rol de pasividad y de sujeto no pensante, reproducirá las mismas lógicas e influencias del hogar y las aplicará a todos los ámbitos de su vida, inclusive en la escuela, en donde seguirá siendo oprimido sin generar instancias propias de reflexión. Estas instituciones, sin ser conscientes de ello, forman a los “futuros invasores”, perpetuando y reproduciendo así la hegemonía dominante.

En la teoría de la acción antidialógica en donde un sujeto coloniza al otro y lo convierte automáticamente en objeto, la **acción dialógica** rompe con esto y los sujetos se encuentran en un estado de colaboración mutua para poder transformar el mundo y crear nuevas maneras de vincularse con los hombres y con el mundo de una forma armoniosa y amorosa. Los procesos revolucionarios transformadores se logran a partir

de la emancipación colectiva de los oprimidos. En su propuesta dialógica de la acción, Freire (1970) expone que el rol de “líderes revolucionarios” y su deber para con la masa popular, es clave.

Para que todo proceso revolucionario sea fructífero, necesita y exige organización. Organización de las masas populares y sus líderes revolucionarios, que desde siempre han sido oprimidos por las elites y las clases dominantes y les han prohibido decir su palabra. En esta sólida unión se instaura el aprendizaje de la pronunciación del mundo, aprendizaje que por ser verdadero es dialógico (Freire 1970).

Es la síntesis cultural de la acción dialogal la que considera a los sujetos como los actores principales de su proceso histórico y no ya como meros espectadores. “En la síntesis cultural, donde no existen espectadores, la realidad que debe transformarse para la liberación de los hombres es la incidencia de la acción de los actores” (Paulo Freire, 1969, p. 170).

Nos parece interesante y enriquecedor para nuestro análisis, estudiar la relación entre educación y política, tomando al autor Antonio Gramsci, filósofo, teórico marxista y político italiano, del cual retomamos principalmente, los conceptos de hegemonía, contrahegemonía, educación, política y bloque histórico.

Gramsci propone el concepto de hegemonía y lo relaciona con la educación y la política. El autor define hegemonía como “la capacidad de guiar, por lo tanto, implica dirección política, intelectual y moral” (Gramsci 1981:25, como se citó en Jarpa 2015). Según Gramsci la hegemonía requiere de estrategias que oculten la intención explícita de la clase dominante de dirigir política, intelectual y moralmente a la clase dominada, naturalizando la explotación y el dominio. Una de estas estrategias es el “consenso manipulado”: “proceso social a través del cual el poder se sustenta en la persuasión” (Carmen Jarapa, 2015). Podemos decir entonces, que la hegemonía utiliza estrategias de convencimiento, más que estrategias prácticas de coerción.

La inevitable consecuencia de estas estrategias de convencimiento, es el mantenimiento del sistema hegemónico de poder, que se perpetúa por el grado de consenso que obtiene de las masas populares a las que domina. La hegemonía ejerce una dominación sutil, sin imposiciones, naturalizando sus ideas que consecuentemente no son cuestionables, y así genera una alianza con los subalternos para perpetuar la

dominación, por medio del “sentido común”. Este sentido común genera “conformismo social”, provocando un estado de aceptación, de naturalización de las condiciones impuestas por la ideología hegemónica y además, la conformación de un sujeto pasivo (Carmen Gloria Jarapa, 2015).

Según Gramsci (1981), la hegemonía tiene la capacidad de generar equilibrios “entre los intereses del grupo fundamental y los de los grupos subordinados, equilibrios en los que los intereses del grupo dominante prevalecen” (Carmen Jarapa, 2015, párr.6). Es así que una vez logrado el consenso, la clase dominante puede disminuir las actividades de represión y sumisión hacia las clases subalternas, logrando los mismos resultados de dominio, sin caer en la práctica de coerción. Siguiendo esta idea, los llamados mecanismos de control para asegurar el consenso, son las instituciones culturales como escuelas, iglesia, partidos políticos. Podemos decir entonces que la hegemonía se consigue mediante las instituciones.

Por otro lado, Gramsci (1971) trata la noción de “bloque histórico”, constituido, según el autor, por la misma hegemonía del momento: “contribuye a articular una unidad de fuerzas sociales y políticas diferentes y tiende a mantenerlo ensamblado a través de la ‘concepción del mundo’ que ella ha trazado y difundido” (Carmen Jarapa, 2015, párr.10). Para el autor, el “bloque histórico” se crea en el contexto de las relaciones entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos, entre gobernantes y gobernados, cuando se logra una adhesión orgánica en el saber.

Su propósito es recalcar la importancia de lo que Marx ha llamado superestructura, infravalorada en las lecturas economicistas de dicho autor. Gramsci (1971) plantea que las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, es decir, las formas ideológicas son sumamente importantes a la hora de adquirir conciencia sobre la realidad en la que se está inmersa. Por eso, la educación como productora y reproductora de ideología, adquiere un papel tan importante. Dedicamos especial atención a las superestructuras, para dar cuenta de que un sistema de dominación de clase es inconcebible sin el papel que juegan la sociedad civil y la sociedad política, las ideologías y los intelectuales (siempre en una situación dada histórica, ya que Gramsci insiste en la historicidad de las estructuras). En épocas de normalidad, el bloque se configura sobre la base de una clase dominante, y es la escuela quien se encarga de reproducir los saberes de estas clases. Entonces, podemos decir, que

la clase dominante necesita de los medios de la superestructura (como la escuela) para asegurar su dominación, tanto en el ámbito de la sociedad civil como en el de la política.

La ideología es el principal medio para conseguir la hegemonía, es “la obra maestra política por medio de la cual una determinada clase logra presentar y hacer aceptar las condiciones de su existencia y de su desarrollo de clase como principio universal, como concepción del mundo, como religión...” (Gramsci como se citó en Vejarano, 2016).

Para “quebrar” ese orden hegemónico, según Gramsci, es necesario generar una **contrahegemonía**, un bloque emergente al establecido. Por lo tanto, la irrupción de un nuevo bloque histórico requiere la ruptura de la estructura con respecto a la superestructura, pero también la consolidación de un nuevo bloque ideológico, de una nueva hegemonía que necesariamente, tendrá como antecedente la separación de la clase subalterna del sistema hegemónico dominante. La Educación Popular se consolidaría entonces como contrahegemonía, como praxis disruptiva de la educación tradicional y bancaria (hegemónica). (Carmen Jarapa, 2015).

Gramsci y Freire persiguen la idea de que la revolución tiene un carácter pedagógico: la pedagogía es política. Para la transformación de la estructura económica capitalista, es necesario un cambio en la superestructura, en la cultura social. Pero también hay que resaltar el rol de los intelectuales, quienes operan en la superestructura y son claves en la configuración de los vínculos y la unidad entre estructura y superestructura (Carmen Jarapa, 2015).

Gramsci (1981) considera que todas las personas somos intelectuales, ya que cada uno de nosotros disponemos de una “concepción del mundo”, es decir, una concepción filosófica vinculada a creencias, percepciones e ideas del mundo; deja atrás la idea de que sólo el sector específicamente cultural responde al concepto de intelectuales: “Por intelectuales es preciso entender no sólo aquellas capas comúnmente designadas con esta denominación, sino en general toda la masa social que ejerce funciones organizativas en sentido lato, tanto en el campo de la producción como en el de la cultura y en el político-administrativo” (Gramsci 1981:412, como se citó en Carmen Jarapa, 2015). Sin embargo, destaca el papel fundamental de los “intelectuales orgánicos” y plantea que la verdadera función intelectual es ejercida por estos ya que intervienen en el diseño y organización de las políticas públicas del Estado. La elección

del educador en cuanto a qué y cómo quiere enseñar, es libre; es decir, el educador puede educar para liberar al educando o educar para adaptar al educando al sistema hegemónico establecido. En otras palabras, el educador puede generar los vínculos orgánicos para perpetuar la ideología del grupo dominante en el poder o puede elevar su nivel de conciencia para producir el cuestionamiento a esta forma de organización social y así contribuir a la consolidación de sociedades más justas. Son los educadores quienes asumen el papel de intelectuales orgánicos cumpliendo un rol clave en la transformación social, en la “ruptura” de la hegemonía (Carmen Jarapa, 2015).

El filósofo italiano considera que la escuela como institución de la superestructura y el educador como funcionario de la superestructura, son los instrumentos “que preparan” a los intelectuales. De aquí el importante rol de la escuela, particularmente de sus educadores, en la formación de dichos intelectuales que pueden mantener o disrupir la hegemonía dominante, según la concepción del mundo y las ideas que formen a través del aprendizaje, y que luego perseguirán. Agrega que el papel del educador –en tanto intelectual orgánico– es fundamental, pero no como el que enseña en la escuela sino como representante de la conciencia crítica de la sociedad que asume el papel de mediador entre la sociedad general y la comunidad educativa (Carmen Jarapa, 2015).

Para complementar esta idea retomamos a Paulo Freire quien plantea que es a través de la investigación del “tema generador” por parte del educador que podemos denotar el universo temático de los educandos, con el fin de promover el pensamiento crítico y reflexivo sobre su realidad, sus prácticas y sus formas de pensar su mundo. En términos de Gramsci (1945) sería estudiar la “cultura folclórica”, la cual nos permitirá conocer otras concepciones del mundo y de la vida que van más allá de las impuestas por las clases elitistas, además de ofrecer a un pueblo los elementos para un conocimiento más profundo de sí mismo. A través de estos conocimientos aprehendidos, el educador asume la responsabilidad de devolverle a los educandos este universo temático problematizado y no sólo una mera disertación del mismo. No se trata de imponer nuestra propia visión del mundo, sino dialogar en conjunto sobre nuestras visiones y las visiones de los educandos. En los círculos habitados por lxs oprimidos, no se enseña sino que se aprende con “reciprocidad de conciencias”.

En efecto, tanto Freire como Gramsci, consideran que para la formación de

personas y ciudadanos autónomos, solidarios, creativos, reflexivos y críticos, se requiere de educadores que, en su condición de intelectuales orgánicos, realicen un ejercicio de su práctica pedagógica orientada a generar las condiciones necesarias para la elevación de la conciencia social, ética y política de los educandos y lograr así, una verdadera revolución.

Es en la escuela en donde se genera sentido común y es este sentido común, el terreno donde juega la hegemonía. Por lo tanto, ambos autores plantean que es necesario interpelar a la capacidad de reflexión para lograr el cuestionamiento del sentido común hegemónico del momento y generar acción transformadora en base a la propia experiencia: Gramsci (1975) lo plantea desde el término del “buen sentido”, que propone una filosofía de la praxis generadora de conciencia autónoma, de crítica de las condiciones materiales y de lucha por la hegemonía; y Freire (1970) desde la Educación Popular. Es por esto que los dos pensadores insisten en que elevar el nivel cultural e intelectual de las masas es una tarea revolucionaria. Por lo tanto consideran que el proceso educativo es de suma importancia en la formación de los intelectuales del bloque emergente, es decir, de la construcción de un nuevo sujeto, de un nuevo ciudadano con conciencia de clase que sea el protagonista planteando una negociación constante del sentido común.

La escuela es la encargada de brindarnos ideas, creencias, valores; la escuela ocupa un lugar de poder. Pero este poder, puede ser utilizado para mantener la hegemonía bajo los intereses del dominante, o para la transformación social, la igualdad y el respeto a los derechos humanos, donde todas las voces sean escuchadas y se “genere” un sujeto capaz de cambiar su realidad. Ambos autores creen firmemente en la capacidad humana de cambiar al mundo y coinciden en que la política es inherente a todo lo que es humano: somos seres políticos y nuestras acciones son políticas. Por lo tanto, la educación, como acto político, implica la transformación social y el progreso humano, lo que supone el desarrollo de todas las potencialidades del individuo, desde su creatividad y autonomía hasta su conciencia social y política. El oprimido ocupa una posición “políticamente privilegiada”, ya que sólo ellos, por su situación histórica particular, pueden adquirir la conciencia necesaria de las estructuras sociales y la experiencia histórica que hace posible la situación de dominación.

Romper las narrativas dominantes de la ciudadanía desde la práctica y el

discurso de la pedagogía significa alentar una política de la ciudadanía que genere un nuevo sujeto/espacio de construcción del significado y de la praxis. Significa también alentar a los oprimidos a cuestionar las narrativas fabricadas "para ellos" por los de afuera, a romper las narrativas de la hegemonía de las identidades de mercado y de consumo. Y esto comienza desde el aula, como espacio pedagógico híbrido. El desafío es construir un nuevo sujeto histórico híbrido que asuma una resistencia activa frente al posmodernismo; y en el centro de esta construcción está el tema político. Dicho sujeto no es el resultado de la diversidad cultural estática, sino que se constituye en la diferencia crítica y desde esa situación se construye como ciudadano (Carmen Jarapa, 2015).

Podemos concluir entonces que la pedagogía es política; es la pedagogía de quienes luchan por liberarse, de aquellos que adquieren conciencia de su realidad y el ímpetu necesario para transformarla. La transformación revolucionaria sólo es posible con los sujetos, y es la acción pedagógica quien cumple el rol fundamental de formar sujetos revolucionarios comprometidos con la creación y re-creación (Carmen Jarapa, 2015).

Cuarto capítulo: Marco metodológico

Toda investigación requiere de una metodología adecuada a los fines propuestos. El método puede definirse, operativamente, como “un camino planificado, sistemático, organizado, lógico, riguroso, coherente, pero también creativo reflexivo y abierto, que supone tanto reglas como procedimientos” (Emanuelli, 2009, p.27).

Para nuestro trabajo tomamos como método de investigación el **Análisis e interpretación de datos cualitativos** utilizado en las Ciencias Sociales ya que el mismo trata de comprender la realidad como un todo unificado. Siguiendo a Ortúzar, Ulla y Cárcar (2012) “el análisis de la información constituye uno de los momentos más importantes dentro del proceso de investigación cualitativa e implica trabajar con los datos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir cuáles son importantes y qué van a aportar a la investigación. Tal como lo plantea Gloria Pérez Serrano (1994), el sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (p.174). La perspectiva cualitativa posibilitó comparar y describir la vinculación existente entre Educación Popular, Comunicación e Instituciones que se presentan en el Grupo DAR Ferreyra y en el Instituto Trettel de Fabián.

Utilizamos la **entrevista** como técnica de recolección de datos ya que nos pareció la más pertinente en función del contexto de pandemia y debido a su riqueza para obtener información sobre los aspectos más subjetivos de las unidades de análisis. A su vez, dicho instrumento permite obtener datos cualitativos suponiendo siempre una interacción social ya que es un diálogo entre la persona que busca información y la/s otra/otras personas que brindan dicha información (Isabel Ortuzar, 2009). La misma “permite continuar realizando la recolección de los datos, después hacer el análisis y volver a realizar otra entrevista profundizando aspectos que surgen de la primera y así sucesivamente” (Ortúzar, Ulla y Cárcar, 2012, p.176).

Efectuamos en total seis entrevistas semi estructuradas de manera virtual a través de Meet y WhatsApp, debido al contexto de pandemia: Tres fueron realizadas a diferentes integrantes del Grupo DAR Ferreyra (en todas las videollamadas participaron varixs de ellxs: Eugenia, Sofía, Victoria, Gianluca, Juliana, Claudio Gabriel) y tres a

distintas personas del Instituto René Trettel de Fabián: Dos se realizaron a Sergio Andrade, Director del mismo y la restante, a una alumna de 4to año de dicha institución. La particularidad de esta técnica es que está guiada por un conjunto de preguntas básicas a explorar, pero ni la redacción ni el orden de las mismas está predeterminado ni es completamente exacto. Es un proceso abierto e informal en cierto punto, ya que se asemeja a una conversación bastante fluida generando un diálogo entre ambas partes.

Las preguntas realizadas fueron muy similares para ambos espacios para así poder comparar las respuestas obtenidas dejando lugar a la libre expresión de nuestros entrevistados. A su vez, fueron entrevistas focalizadas ya que nuestros informantes participan y comparten un espacio y un tiempo en común y además, se tuvo en cuenta las experiencias subjetivas de los participantes en cuestión (Isabel Ortúzar, 2009). Las primeras entrevistas realizadas a los principales referentes de cada organización fueron sumamente importantes y necesarias para conocer e indagar acerca de los tópicos mencionados anteriormente. Poder conversar con distintos integrantes en la segunda y tercer entrevista, nos fue de gran utilidad para poder seguir ampliando y conociendo más de lleno cada espacio, su dinámica institucional y sus prácticas de Educación Popular. Cabe destacar que las respuestas fueron sumamente libres y espontáneas, con un diálogo fluido y constante; tanto nosotras -entrevistadoras- como ellos -entrevistados-, disfrutamos de dicha instancia. Desde la primera entrevista realizada los entrevistados manifestaron predisposición y aportaron ideas, temas, tópicos que les parecieron útiles trabajar en nuestra tesina.

Algunas de las preguntas realizadas a nuestros informantes fueron:

- ¿Cómo nació la institución?
- ¿Cuáles creen que son las motivaciones de las personas que hacen a la institución? ¿Cuál es el motor diario?
- ¿Sienten que hay algún rasgo particular que ustedes tengan que los diferencie de otros espacios educativos?
- ¿Siempre trabajaron desde la Educación Popular o se fue formando?
- ¿Cómo funciona el instituto? ¿Cuál es la estructura organizacional?
- A su criterio, cuando la Educación Popular comienza a institucionalizarse ¿Se pierde un poco la premisa de transformación y de disrupción? ¿O una cosa no tiene que ver con la otra?.

- ¿Qué opinan respecto a los términos educación formal y educación informal? ¿cómo consideran ustedes esa distinción?
- ¿Qué les modificó en las prácticas la pandemia?
- ¿Qué rol ocupa la comunicación en la institución? ¿Qué piensan de la comunicación?

Lamentablemente, por el contexto, no pudimos conocer personalmente a nuestros entrevistados ni a sus respectivos espacios, pero aún así pudimos recopilar imágenes, videos y escritos que muy amablemente nos acercaron cada uno de ellos. Este recurso nos ha servido para poder acercarnos un poco más a las instituciones, contextualizar sus respuestas y lograr conclusiones más comprensivas.

Finalmente generamos conclusiones que dan cuenta de las relaciones encontradas entre las prácticas de Educación Popular, Comunicación e Instituciones consiguiendo ciertas afirmaciones en función del problema planteado, nuestros objetivos y las preguntas que orientaron todo el proceso de investigación.

Quinto capítulo: Análisis e interpretación de datos

Para la interpretación e integración de los resultados llevamos a cabo un análisis interpretativo. “De acuerdo a López Barajas (1988 : 200) la interpretación cualitativa de los resultados tiene un carácter formativo, no sumativo. Se trata de buscar relaciones entre las variables y de intentar descubrir nuevas variables, se reflexiona sobre el grado de acuerdo con otras investigaciones. Pone en acción los resultados de la investigación. Supone dar respuesta a interrogantes” (Herramientas de Metodología para investigar en comunicación, 2012, p.179).

La investigación se realizó sobre “Vinculaciones entre Educación Popular, Instituciones y Comunicación: Análisis de dos experiencias de Educación Popular durante año 2020”. A continuación desglosamos, analizamos y comparamos la información obtenida de las entrevistas realizadas, basándonos en las distintas perspectivas teóricas expuestas anteriormente en el marco teórico y metodológico. A modo de facilitar dicha interpretación y análisis, es que presentamos los datos obtenidos de manera narrativa organizándose en las dimensiones detalladas en el siguiente cuadro conceptual:

- 1 La importancia del territorio y su comunidad.
- 2 Dinámica Institucional
- 3 Concepciones y prácticas de la Educación Popular
- 4 La comunicación en los procesos de aprendizaje

1. La importancia del territorio y su comunidad.

La ubicación / zona geográfica muchas veces se relaciona con el origen de las organizaciones, además de determinar ciertas lógicas de funcionamiento, de reconocimiento, de pertenencia, de sentimientos y emociones que se reflejan en la vida de dichas organizaciones. Riviere (1971) sostiene que para comprender lo comunitario, lo institucional, lo grupal y lo individual y sus maneras de vincularse, es necesario tener en cuenta el factor situacional, es decir las características del tiempo y espacio en donde “suceden” las comunidades, para poder comprender en qué medida y cómo las determinaciones recíprocas establecidas generan la dinámica del cambio social.

El Instituto René Trettel de Fabián nace durante el segundo período democrático post-dictadura guiado por la lucha de alcanzar la igualdad social a través de políticas educativas concretas y transformadoras. Su nombre surge en reconocimiento a René Trettel, pedagoga, militante y docente cordobesa de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla y compañera de militancia de María Saleme de Burnichon, quien fue perseguida en la última dictadura militar del 76' por su compromiso y militancia con la educación popular, la enseñanza a los excluidos, la formación de maestros, la infancia sin derechos y los aborígenes desplazados de su tierra. María fue cobijada por su compañera René y en reconocimiento a su valentía y compañerismo es que el Instituto lleva su nombre.

El barrio que dio origen al I.S.F.D en 1989 fue Villa Adela, barrio “urbano marginal” de la ciudad de Córdoba. En un primer momento funcionaba en el edificio de la escuela secundaria de Villa Adela, conocida como el Magisterio de Villa Adela. El espacio se encontraba a dos cuadras de la circunvalación donde prácticamente terminaba la ciudad. Esta particularidad del espacio-temporal fue lo que en gran medida dio origen a la idea de poder tener un lugar de formación superior accesible para quienes vivían en la zona. Las facilidades para trasladarse a Ciudad Universitaria u otros centros de capacitación para continuar estudiando, eran completamente distintas en los años 90.

En ese entonces, el barrio contaba con una escuela de nivel primario y medio pero carecía de formación superior. A partir de las demandas sociales y educativas de dicha población, en 1991 se crea como institución pública dependiente del Gobierno provincial, el Centro de Capacitación del Instituto René Trettel de Fabián. Años

después el mismo se traslada a la calle Gómez Carrillo 2450 - Barrio Los Naranjos en donde funciona actualmente y comparte el espacio de trabajo con la Escuela Primaria República del Perú.

Sergio Andrade, Director del Trettel, nos comenta a través de las entrevistas realizadas que la población que participa del Instituto es muy vulnerable en términos económicos y culturales, con trabajos temporales e informales, principalmente amas de casa que aún hoy estudian a espaldas de sus familias. Esto no es un detalle menor ya que en pos de generar un cambio social, es fundamental el empoderamiento por parte del Trettel como institución hacia lxs que forman parte de esta comunidad educativa a través de la contención y de herramientas teóricas y pedagógicas para que puedan superar la posición de “oprimidos” en la que se encuentran hoy. “Reconocer las realidades y entender el contexto de quienes forman parte del instituto, fue y es parte del origen y la historia del Instituto” Sergio.

El Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (Grupo DAR) Ferreyra nace en el año 2005 a partir de motivaciones personales de un grupo de jóvenes entre 19 y 20 años que se encontraban cursando sus primeros años facultativos de Psicología, Comunicación Social, Abogacía y Profesorado de Educación Física en la Universidad Nacional de Córdoba. Todos habían sido adolescentes durante la crisis argentina del 2001, en donde las discusiones políticas y económicas eran un tema corriente en la mesa familiar. Coincidían en que se hablaba mucho y se hacía poco para cambiar esa situación y no querían convertirse en esos adultos que sólo opinaban, desligándose del accionar político. Podemos decir entonces, en palabras de Freire (1970), que estos jóvenes buscaban la verdadera praxis que implica acción y reflexión y no quedarse solamente un discurso agradable de escuchar.

A raíz de un trabajo práctico que les solicitaban a los estudiantes de Comunicación Social, comienzan a buscar lugares para poder llevarlo a cabo. Uno de los integrantes del grupo tenía contacto con una vecina del Barrio Ferreyra que les comentó la existencia de un salón de usos múltiples que cumplía con los requisitos que ellos necesitaban. El mismo, pertenecía a la Parroquia Transfiguración del Señor.

Luego de dialogar con los pobladores del barrio, notaron la falta de un espacio externo a las actividades de niños, niñas y adolescentes que no sean la escuela o el dispensario. La propuesta era generar otro tipo de espacio que pueda alojar y dar lugar

a estas demandas de la población. Se inició con la idea de funcionar como un espacio de apoyo escolar, pero luego comenzaron a realizarse talleres, cursos, encuentros, grupos de fútbol, grupos de aeróbica; fue tomando diferentes formas a lo largo de los años.

Esta iniciativa fue muy bien recibida por parte del párroco Héctor, con la condición de que se cuiden las instalaciones, se respeten los horarios y se garantice la continuidad del grupo en el tiempo. Desde un primer momento se definió que las actividades no tendrían vinculación con la religión católica ni ningún credo religioso ni partidario. La idea era intervenir políticamente un lugar y en ese proceso todos acordaron que la educación era una posibilidad y un camino viable.

Barrio Ferreyra, habitado principalmente por familias de clase media obrera, se encuentra sobre ruta nacional 9 sur, camino a Pilar, siendo uno de los barrios periféricos más antiguo de la zona edificado en la década del '50 durante la primera presidencia de Perón. El salón donde actualmente funciona Grupo DAR está ubicado aproximadamente en Pablo Zufriategui S/N (entre Armas Argentinas y Juan Czets).

Podemos dar cuenta de que ambos espacios surgieron a partir de necesidades y demandas sociales, con la diferencia de que el Instituto Trettel de Fabián gesta su origen a partir de reclamos internos de docentes y alumnos del Barrio Villa Adela; mientras que el Grupo DAR, surge mediante la iniciativa de un grupo externo al Barrio Ferreyra que supo escuchar las necesidades de los vecinos y vecinas, y accionar políticamente para poder resolverlas desde el lugar que ocupan.

Pese a su origen en el Barrio Ferreyra, el Grupo DAR es un espacio abierto para que cualquier vecino de otro barrio concurra. Hubo un momento en que iban chicos de asentamientos informales como El Trencito, o de barrios cercanos como Avellaneda, San Lorenzo, Los Sauces, pero la realidad es que entre los chicos de los diferentes barrios no hay una buena relación, e incluso cada territorio tiene sus propios espacios muy fuertemente organizados. Es por esta razón que en la actualidad sólo participan del Grupo DAR niños y adolescentes del Barrio Ferreyra.

Como en cualquier aspecto de la vida, nada existe más allá de la percepción que tengamos de las cosas; lo mismo sucede con las organizaciones, ahí es donde radica su carácter de construcción social, es decir, no se las puede percibir más allá de la mirada que el observador tenga de esta y la importancia/valor que le otorgue, sostiene Leonardo

Schvarstein. Ambas instituciones coinciden en que se “apropian” del lugar en donde llevan a cabo sus actividades: “En este momento compartimos edificio con la escuela República del Perú, yo siempre digo ‘compartimos’ ¿No? pero la lectura que hace la población, la comunidad de la Escuela República del Perú es que nosotros somos ocupas” relata Sergio Andrade. Por su parte Eugenia nos explica: “Es un barrio que tiene muchas cosas interesantes, incluso este espacio que nos prestaron, un poco que nos lo apropiamos y el párroco de la iglesia nos colaboró siempre y estuvo presente y atento con nosotros. Ferreyra en sí se convirtió en parte de este escenario y nosotros nos hicimos del barrio también, en el sentido que de repente nos apropiamos de las plazas, de las calles, de actividades barriales más generales... Es nuestro segundo barrio”.

Podemos decir entonces que la comunidad del Barrio Ferreyra le otorgó un valor a las actividades que realizan desde el Grupo Dar dándole al espacio cierta legitimidad y permitiendo su “existencia”; no así con el Instituto Trettel donde la primaria República del Perú se distancia constantemente y no hay una intención de construir colectivamente en el espacio que habitan.

Esto tiene que ver con la constante lucha para poder abrir/habitar espacios en donde se posibilite el desarrollo de la Educación Popular y la responsabilidad que esto conlleva. Este tipo de pedagogía educativa al no ser lo instituido ni aceptado socialmente, cuenta con menos recursos y respaldo legal-institucional que la educación tradicional para poder existir e implementarse. La Educación Popular debe generar sus propios escenarios y pugnar para mantenerlos.

En este punto, además, queremos diferenciar que Educación Popular y Barrios Populares no son sinónimos y muchas veces tendemos a confundirlos. Practicar la Educación Popular no es consecuencia directa de haber emergido de barrios populares, sin embargo, la Educación Popular y los barrios “marginales” guardan una estrecha relación.

Los contextos muchas veces determinan el horizonte de las personas, ya que a partir de las posibilidades que se tienen es que cada una se proyecta; pero como dijimos anteriormente, también determinan el origen de las organizaciones porque de acuerdo a las necesidades del territorio, es que se fundan los espacios. Ambas instituciones nacen en barrios “marginales” de la ciudad de Córdoba con una población vulnerada que encontraron y descubrieron en la Educación Popular, un espacio de oportunidades y

transformación de su realidad. Tanto Grupo DAR Ferreyra como el Instituto Trettel, le permitieron a sus respectivas poblaciones pensar una alternativa a la educación tradicional. Las premisas de la Educación Popular hacen hincapié en la necesaria problematización, inherente al diálogo, y politización de los distintos tópicos y/o inquietudes de los educandos. El objetivo de la pedagogía liberadora es lograr que los oprimidos tengan como objeto de reflexión la existencia de la opresión, las causas que la generan y el lugar que ocupan, para así poder iniciar la lucha por su liberación y moldear su propio destino. Ambas instituciones intentan compartir y colectivizar estas premisas para lograr una real liberación de sus integrantes.

La Educación Popular estuvo y está presente en ambos espacios desde sus inicios, con la particularidad de que en el Trettel, por lo que nos comentó Sergio cuando comenzó a trabajar allí, ya había un imaginario en torno a esta educación. Por su parte, el Grupo DAR llevaba a cabo este tipo de prácticas pero sin rotularlas bajo este concepto. Hoy día ambos reconocen y se apropian conscientemente de la Educación Popular y la llevan como bandera.

También creemos que es pertinente no confundir la política con lo partidario. La política entendida como una herramienta de transformación social mediante la cual se puede mejorar el destino y la vida de las personas, mientras que lo partidario se vincula con intereses, deseos, motivaciones, ideologías particulares conglomeradas dentro de una asociación política-partidaria. Ambas instituciones, desde sus inicios, tomaron la política como eje fundamental de sus prácticas pedagógicas, sin tomar una posición partidaria específica. Esto marcó un precedente para poder entender cómo y desde donde ejercen su trabajo.

En cuanto a este punto, el Grupo DAR manifestó que: “El Grupo DAR surge de esas charlas de jóvenes que más que discutir políticamente y militar dentro de un partido político en la propia facultad decidieron obrar en conjunto sin banderas políticas, que quizás haya sido un error, no lo sabemos, pero esto permitió que poniendo las manos en el barro nos diéramos cuenta que no importaba de qué partido político eras, lo que unía eran las acciones más que las ideas partidarias, esas flexibilidades permitieron que el grupo siguiera” Claudio, miembro del grupo fundador. Victoria agrega: “Se ha decidido dejar por fuera lo partidario, pero sí se tiene ideas políticas claras que compartimos y nos unen más allá de las individualidad. Hay ciertas cuestiones políticas que

compartimos como comunidad de la que formamos parte y que esas ideas hacen que se sostenga el grupo funcionando durante tanto tiempo más allá de lo partidario”.

A su vez, Sergio nos dice que: “La palabra política está presente todo el tiempo en la institución, pero no solamente la palabra si no la práctica de salir a la calle, salir a marchar por cuestiones específicas. Nosotros por ejemplo hicimos una sentada cuando no le pagaban a gente de limpieza que son empresas tercerizadas, es decir no lo hacemos solamente por nosotros, si no también por aquellos que trabajan con otros y creo que eso va marcando algo en términos institucionales”. Y agrega que: “No es solamente el asistir a una clase si no también participar de estos organismos de gobierno, participar de las marchas, de las asambleas, todo ese tipo de cuestiones también forman parte de una educación política”. Aquí podemos evocar las palabras de Antonio Gramsci cuando el filósofo expone que el papel del educador es fundamental no como el que enseña en la escuela, sino como el representante de la conciencia crítica de la sociedad que asume el papel de mediador entre la sociedad y la comunidad educativa. Estas acciones dan cuenta de que la pedagogía es política y rompe con las narrativas dominantes de la ciudadanía desde la práctica generando un nuevo sujeto de construcción de significados y praxis.

Afirmamos entonces que es importante saber y conocer el lugar y el contexto del cual emergen las organizaciones para entender el porqué y el cómo de sus acciones y a la vez, comprender su funcionamiento y postura sobre la educación.

2. Dinámica Institucional

Basándonos en Leonardo Schvarstein, el orden social establecido, compartido y aceptado comúnmente por la sociedad toma cuerpo en las organizaciones que se desarrollan en ese tiempo y espacio determinado. Por lo tanto, las interacciones que se llevan a cabo entre los miembros de las mismas también están regidas por el orden imaginario/simbólico del momento, que a la vez incide en la constitución del mundo interno de los individuos en cuestión.

Dicho autor define a las instituciones como un conjunto de ideas, valores y creencias definidas y aceptadas en un determinado momento, y a las organizaciones como aquellos espacios que materializan dichas instituciones. En nuestra tesisina tomaremos la institución Educación que será la que atraviese todo el análisis y por otro lado, el Grupo DAR Ferreyra - Instituto Reneé Trettel de Fabián serán nuestras organizaciones de investigación.

Vale aclarar que en ciertos momentos nos referimos a estas organizaciones con el término “instituciones” ya que ambas son organizaciones educativas pero también llamadas socialmente, instituciones educativas.

Existe una relación directa entre instituciones y organizaciones, en tanto se condicionan las unas a las otras. Las instituciones atraviesan a las organizaciones, y es a través de este hecho que podemos comprender cómo determinados modos de hacer y de pensar se producen y reproducen en la sociedad. Sin embargo, existe un proceso de atravesamiento o verticalismo en donde las organizaciones tienen ciertas libertades para poder aplicar sus propias leyes, normas y creencias, y es gracias a esto que se puede pensar en una acción disruptiva e instituyente a lo establecido socialmente.

Notamos que ambas organizaciones, al trabajar desde la Educación Popular, tienen una concepción disruptiva de la educación que discrepa de lo ya instituido (la educación tradicional) y es a partir del proceso de atravesamiento, que se otorgan internamente ciertas libertades y leyes propias para aplicar esta pedagogía freiriana que trae consigo dificultades, desencuentros y luchas permanentes.

En el Instituto Reneé Trettel de Fabián existen ciertas restricciones a la hora de llevar a cabo y mantener en la currícula prácticas de Educación Popular, por lo que fue necesario por parte de Sergio Andrade (director del mismo) crear un Centro Cultural.

El Centro Cultural es un espacio en donde se pueden realizar dichas prácticas de manera más libre y sostenida. El mismo se lleva adelante en la segunda parte del año, todos los años (previo a la pandemia) en donde se dan diversos talleres con distintas temáticas, con la particularidad de que pueden ser coordinados por docentes, estudiantes o incluso personas que estén por fuera de la institución y que planteen cuestiones que no son tenidas en cuenta en el diseño curricular, por ejemplo talleres de yoga, de narración oral, etc. Lo interesante de esto es que al poder coordinar el taller cualquier persona, se rompe la estructura de quién es el que sabe y quien es el que no sabe, típico de la educación tradicional bancaria. Sergio nos comenta: “Creo que la Educación Popular ya de por sí es disruptiva, más en este momento en donde los ejes de las definiciones ministeriales pasan por otro lado muy distinto. A mi me preocupa mucho lo que se evidencia en la escuela y creo que es desde una perspectiva, desde un enfoque de la Educación Popular, que uno podría o puede abordar mejor esta situación” .

Como dijimos anteriormente, lo socialmente establecido viene acompañado del componente imaginario de cierta época. Actualmente con la pandemia por Covid-19 muchos de los aspectos sociales se encuentran en tensión y particularmente el imaginario entorno a la educación. Este último está cambiando rápidamente en algunos aspectos debido a la virtualidad, en donde se presentaron otras formas de enseñar y educar. Sin embargo, aún sigue vigente en gran parte de la sociedad, cierto imaginario que defiende el hecho de que los niños, niñas y adolescentes sólo aprenden en el aula física y de manera bancaria bajo las lógicas del educador que enseña y educando que aprende, sin posibilidad de aprendizaje conjunto, sin “abrirse” a estas nuevas maneras de vincularse y aprender.

Como dijimos en el apartado anterior, tanto para el Instituto Trettel como para el Grupo DAR la Educación Popular es la vía posible para el empoderamiento educativo de quienes la transitan. Lo importante para el Grupo DAR es que todxs aprendan de todxs; sostienen que ellxs, como “personas adultas” (como quienes educan), también aprenden de otros todo el tiempo, y que no solamente enseñan quienes tienen más años. Los temas que se trabajan se deciden en el día y en común acuerdo con los niños que concurren al espacio, dejándose interpelar por las cosas que ellxs quieran aprender y colaborando en el aprendizaje de los mismos. Son los niños, niñas y adolescentes quienes llevan al espacio sus historias y cotidianidades, las trabajan y aprenden en conjunto priorizando sus propias narrativas, generando un intercambio cultural y social.

Como plantea Freire, es fundamental que los oprimidos tomen distancia para ver sus experiencias y así poder “descodificar” las mismas y a partir de este hecho, analizarla con otros ojos y reconstruir esas experiencias generando una reflexión y un abanico de posibilidades futuras. En el proceso de la problematización del mundo, propuesto por la Educación Popular, es que los educandos van desplegando su poder de captación y comprensión propia, repensando el mundo y su relación con él en donde la realidad ya no es algo estático sino que es percibida y vivida como un proceso de real transformación. Los dos espacios creen fuertemente en estas premisas y en la necesidad de interpelar a la capacidad de reflexión de sus estudiantes y participantes, con distintas estrategias y métodos, para lograr el cuestionamiento de las situaciones que no les gustan o les parecen injustas, y así poder generar una acción transformadora.

El Instituto Trettel funciona de Lunes a Viernes de 18 a 23hs y comparte edificio con la secundaria República del Perú que finaliza sus actividades a las 17.45 hs. Esto representa una cierta complicación debido a que la falta de un lugar propio dificulta la identidad y el desarrollo de ciertas actividades del Instituto. Un ejemplo de esto es que no pueden pegar carteles ni afiches propios y siempre tienen que esperar en un costado para poder ocupar el espacio de trabajo. Todo esto requiere de una lucha y una puja constante para ganar terreno y poder realizar las tareas de la forma y hora deseada. Por este motivo Sergio plantea: “Tenemos una institución que todos los días se arma y se desarma”.

Por su parte, el Grupo DAR abre sus puertas a finales de Marzo/principios de Abril hasta Noviembre/Diciembre, funcionando todos los sábados de 15.30 a 17.30hs (previo a la pandemia) aunque siempre está sujeto a cambios y a las decisiones de cada año. Es un espacio abierto que invita a participar a cualquier persona ya sea niñx o adultx que le interese compartir no sólo el tiempo, si no las ganas, las ideas, las actividades. La concurrencia al Grupo es totalmente libre, es decir, no se toma asistencia ni mucho menos, por lo que cada uno puede elegir si ese sábado quiere ir o no. “Podés ir todos los días, una vez al año, dos veces al mes. Somos las personas adultas y los niños, y eso se va moviendo y generando todo el tiempo... Esto es así y creo que eso es lo que lo hace distinto, es otra lógica, que hace que no haya nadie que se tenga que quedar por fuera”, nos comenta Victoria, integrante del Grupo DAR. Juliana agrega: “El Grupo DAR es una estructura desestructurada... Siempre hay caras nuevas que aportan sus cosas”.

Como bien lo explica Leonardo Schvarstein, en toda organización existen roles asignados, los mismos son producto de una construcción histórica institucionalmente determinada. Dichos roles son asignados según la posición jerárquica que se ocupa. Las formas de vincularse entre los integrantes y la adjudicación de sus roles son determinados por los rasgos característicos que forman parte de la identidad de la organización. El propósito de dicha designación es poder satisfacer las necesidades de la organización y llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos propuestos por la misma. La Educación Popular pone en tensión esos roles asignados arbitrariamente, como es en el caso de Educador-Educando, porque entiende que necesitan uno del otro para crecer, aprender, desarrollarse y que la acumulación de capitales (simbólicos, económicos, culturales) o puestos jerárquicos no definen el desempeño correcto del rol asignado. El Grupo DAR y el Instituto Trettel son en mayor o menor medida, una hibridación entre las formas tradicionales de designación de roles y la planteada por Paulo Freire.

En el Grupo DAR Ferreyra la designación de roles es un punto clave que refleja lo planteado por la Educación Popular. Debido al funcionamiento del espacio y al no estar regulado por el Estado ni por ningún otro organismo externo, existen roles flexibles que van mutando a lo largo de los encuentros. Victoria nos comenta: “Sí hay algunos roles que nos cuesta delimitar/visualizar, ni fácil de explicar. Siempre nos cuesta porque es una lógica muy propia. Lo que sí es que existe una persona que decide/ejecuta. Por ejemplo, si o si tiene que haber una persona que se encargue de la merienda y entre les adultes gestionamos quien se suma a esa actividad, pero alguien si o si debe hacerla”. Quien va a llevar a cabo dichas tareas, se define en los días previos al encuentro y en función de los deseos, ganas y disponibilidad de los integrantes del grupo. “Siempre tratamos de pensar en lógicas en que puedan participar niños también. Entonces, por eso que no hay una estructura muy delimitada, vas negociando todo el tiempo entre adultes y niños” Eugenia, participante del Grupo DAR.

El Instituto Trettel de Fabián, al estar regulado por el Ministerio de Educación y depender del Gobierno de la Provincia, tiene estructuras y roles más rigurosos o quizás menos flexibles. Aún así se creó un Equipo de Gobierno que regula la vida cotidiana de la institución apostando a una democratización de los espacios en donde los roles asignados previamente, puedan ejercerse en pos de una Educación Popular fomentando una mayor participación de toda la comunidad. Dicho equipo está conformado por un Director, tres Coordinadoras, una Secretaría y una Prosecretaría, los cuales trabajan

desde una mirada horizontal, permitiéndoles mantener un nivel de autoridad/poder igual para todxs. Incluso, uno de los motivos por el que Sergio rinde concurso para ser Director del Trettel es que, a raíz de ocupar esta posición / rol, era más factible la posibilidad de plantear un proyecto político y de experiencias con bases en Educación Popular, fundamentalmente el hecho de trabajar desde una perspectiva más horizontal. “Yo rindo concurso porque hubo una definición en donde se plantea que las direcciones de los institutos iban a tener un peso mucho más fuerte en lo pedagógico y no tanto en lo administrativo” Sergio. A la vez, existen otras estructuras que fueron surgiendo a partir de los cambios burocráticos y estructurales generales que sufría el Nivel Superior en la ciudad. “Nosotros como institución no tuvimos una modificación de la categorización de la institución hasta el año pasado” nos comenta Sergio. Debido a dichos cambios estructurales a nivel municipal, el Trettel puedo crear un Consejo Institucional conformado por docentes, estudiantes y egresados permitiendo llevar a cabo tomas de decisiones de una manera más democrática y comunitaria. El centro de estudiantes y los delegados también tienen una participación activa en la toma de decisiones y opiniones sobre las actividades que se realizan en el Instituto. Sergio Andrade forma parte de dicho Consejo Institucional, pero su rol es dirimir en caso de que las decisiones no se lleguen a consensuar. También existe una cooperadora que funciona desde el año 2010 a partir de la última Ley de Educación Provincial, con la particularidad de que fundamentalmente la gobiernan estudiantes. Si bien no pueden ocupar los roles de Presidente, Secretario o Tesorero por una cuestión de resolución del Ministerio, el resto de los cargos son ocupados y gestionados por ellxs. Es así que la Educación Popular se hace presente permitiéndoles adaptar a las personas del Trettel sus propias lógicas de desenvolvimiento presentando una jerarquía organizacional más horizontal e igualitaria.

Aquí podemos ver cómo la hibridación de las formas tradicionales de adjudicación y ejecución de roles y las premisas de Educación Popular, coexisten en un mismo lugar. Al fin y al cabo, ambas son organizaciones que, con sus diferencias y similitudes, se arman, desarman, construyen y deconstruyen para crecer y aprender día a día en conjunto con quienes habitan el espacio de trabajo.

Para finalizar este apartado retomamos nuevamente a Schvarstein, quien expone que toda organización está compuesta por sujetos que forman parte de grupos. Estos grupos hacen funcionar a la organización como un todo relacionado entre sí con un

mismo fin común y en donde estas personas están ligadas en un tiempo y espacio. Podemos decir que ambas organizaciones privilegian lo colectivo por sobre lo individual teniendo como fin común la aplicación de la Educación Popular. Las motivaciones tanto en el Grupo Dar como en el Instituto Trettel tienen que ver con el vínculo humano, el reconocimiento del otro, crecer conjuntamente y hacer de la organización, un lugar amable para cada uno de ellos y en donde puedan reafirmar sus convicciones personales y grupales. Sin embargo, en ambas organizaciones y en sus respectivos grupos de trabajo, existe un imaginario de la Educación Popular pero con una cierta diferencia: En el Grupo DAR no se evidencian dudas o contradicciones entre sus miembros con respecto a cómo llevar a cabo esta pedagogía; lo que hace uno, lo replica el otro, es decir, no existen diferencias entre ellos sobre las ideas de educación y cómo construirla. Podría decirse que hay una “sistematización” del accionar porque están convencidos de que así debe ser y que es la manera correcta de llevarla adelante. En el Instituto Trettel la concepción de la Educación Popular no es completamente unánime ya que hay docentes que la aplican y otros que no. Sergio nos comenta: “Lo más curioso es que de una u otra manera, y esto también tiene que ver con que cuando yo pienso en instituciones no pienso solamente en lo práctico, en cuestiones que son más observables como lo que decía de los roles, de los intereses que se pueden explicitar; si no que también hay cuestiones del orden simbólico. Cuando comencé a trabajar en el Trettel como docente observé que había un imaginario en torno a la Educación Popular en la institución y yo creo que eso sigue dando vueltas. Así como hay cuestiones que se te imponen en términos de normas, de reglas, también se te impone un imaginario y vos tenes que ver qué hacer con eso, decir: no yo no tengo nada que ver con eso y lo desestimo o creo que la institución posee un imaginario en torno a la educación popular y con eso lo vas viviendo. Eso lo vas viendo y lo vamos llevando adelante a partir de acciones, porque también creo que en definitiva lo que define una institución tiene que ver mucho con lo que se hace y la Educación Popular tiene mucho que ver con eso también, con una praxis más que con enunciados, discursos”.

3. Concepciones y prácticas de la Educación Popular

En este apartado analizamos las nociones que cada organización tiene de la Educación Popular, sus prácticas y las complejidades de su desarrollo y ejecución. Ambas aplican esta pedagogía de una forma muy diferente, y esto tiene que ver principalmente con las estructuras de cada organización, las personas que las habitan, el contexto donde se desarrollan y el objetivo de funcionamiento de las mismas. Finalizamos el apartado explicando el porqué de la diferenciación de las organizaciones entre: Organización perteneciente al sistema educativo formal-escolarizada (Trettel) y Organización más allá de la escuela-no escolarizada (Grupo DAR Ferreyra).

Tomamos como sustento teórico principalmente al libro de Paulo Freire: *Pedagogía del Oprimido* donde sienta las bases de esta educación transformadora, complementándolo con los aportes de Antonio Gramsci sobre su idea de pedagogía. La Educación Popular propiamente dicha nace al calor de las luchas y demandas sociales de los años 60' con una fuerte impronta política y de reconocimiento del contexto para transformar las realidades de los analfabetos brasileños.

En el Instituto de Formación docente Reneé Trettel de Fabián el carácter político de la educación y la lectura del contexto fue vital para la creación del mismo. Para el Instituto no sólo se trata de tomar datos de la realidad y hacer lectura del contexto para hacer una crítica, sino que sostiene el sentido más importante de la Educación Popular que es el de transformar la realidad. “Es el reconocimiento de que la realidad es muy desigual y que hay que poder reconocerla y poder trabajar para que eso se modifique” Sergio Andrade. Es por esto que el rasgo fundamental de la institución además del carácter político de la educación, es darle prioridad al vínculo humano y las formas de relacionarse. Nos cuentan que los docentes conocen a los estudiantes por los nombres, conocen sus historias particulares, saben qué dificultades están atravesando y brindan apoyo y contención cuando existe algún estudiante con una situación particular, sobre todo en los momentos en donde los alumnos no saben si seguir o no estudiando. Particularmente, en el año 2020 con la pandemia hubo muchos de estos casos, por lo que mantienen reuniones activas no sólo con los docentes sino también con los estudiantes apostando a superar las adversidades conjuntamente como lo plantea la Educación Popular. “Por ejemplo, en este momento estamos trabajando todo desde la virtualidad, mi horario en el Trettel comienza a las 18 todo los días, y nos hemos

reunido en lo que va del año 10, 15 veces con los estudiantes, hacemos reuniones continuas con los docentes pero también con estudiantes, con grupos de estudiantes o también en algunos casos cuando nos enteramos de alguna situación particular de algún estudiante, le decimos: che podés conectarte con nosotros, podemos charlar y sobre todo en estas situaciones en donde no se sabe si seguir o no seguir, que ha habido muchas en lo que van del año. Yo creo que eso es parte de lo que me arriesgo a decir que la mayoría respondería si le preguntas qué es lo que hace que el Trettel tenga determinada característica particular” Sergio.

Tuvimos la oportunidad de conversar con una alumna del Trettel respecto a esto y la percepción de la misma no coincide del todo con la del Director. Nos comenta que existen problemas de falta de empatía, de no tener en cuenta los contextos de cada alumne, incluso previo a la pandemia, y que durante el 2020 muchxs han dejado de estudiar por las complicaciones que la virtualidad y la falta de acompañamiento conllevan. Sólo rescata a algunos -muy pocos- profesores que sí se ponen en el lugar del otro y dialogan desde el respeto y la comprensión. Se lamenta diciendo: “no me gustaría irme del Trettel y saber que es una lucha constante en que uno está todo el tiempo discutiendo y no se soluciona el problema”. Agrega: “Hay profesores que les chupa tres huevos, es su materia y si vos quedaste, bueno, mala suerte. Ustedes no tienen ni idea lo insoportable que yo fui y sigo siendo. Es más, en un momento yo a varios profesores les dije ‘ustedes están brindándonos Educación Popular, se llenan la boca hablando de Paulo Freire pero les chupa tres huevos’ ”.

Si bien en el Trettel existen diferentes percepciones de la Educación Popular y su implementación, hay un aspecto que todos comparten y es la idea de que la pedagogía es política. Gramsci y Freire persiguen la idea de que la revolución tiene un carácter pedagógico: la pedagogía es política. Ambos autores creen firmemente en la capacidad humana de cambiar al mundo y coinciden en que la política es inherente a todo lo que es humano: todos somos seres políticos y nuestras acciones son políticas. También comparten la noción de que la educación, como acto político, implica la transformación social y el progreso humano. En el Trettel se intenta trabajar esta idea de que todas las acciones que llevan adelante con otros son políticas y a la vez formativas, es decir, no se trata sólo de asistir a clases si no también de participar de organismos de gobierno, participar en marchas, de asambleas; postulan que todas estas cuestiones también forman parte de una educación política y transformadora. “Nosotros

somos de la lucha y de andar por las calles y de hacer protestas por distintas razones. En algunos casos son marchas que hace todo el mundo como la marcha del 24 de Marzo, pero otras son por cuestiones de demanda institucional, que si no hubiéramos hecho ese tipo de demanda no estaríamos ahora hablando de un edificio en construcción” Sergio.

Como plantea Freire, la búsqueda por la liberación “No puede realizarse en el aislamiento ni en el individualismo, sino en la comunión y la solidaridad”. Sergio hace propio estos postulados y plantea que la Educación Popular no es una batalla individual, sino que es una batalla con otros que comparten el mismo proyecto, es una batalla que sólo tiene sentido si es colectiva. “Entonces me parece que en ese lugar hay que batallar, que discutir. Ojo que eso también te deja marcas en el cuerpo, las batallas son batallas... Poner el cuerpo, pero poner el cuerpo después implica que tenes costos, y costos físicos. Pero bueno si vos ves que esto tiene sentido lo vas a seguir haciendo hasta que algún día no le encuentres sentido” Sergio Andrade.

El Grupo DAR Ferreyra también aplica la Educación Popular bajo las premisas de lo político-colectivo. Desde sus inicios nace con la intención de intervenir políticamente un lugar y encontraron en la educación la manera de materializarla. Es un espacio de construcción colectiva, donde la militancia política por el acceso a la cultura, el derecho de las infancias y al juego son aspectos centrales para su funcionamiento. Este espacio al ser libre, abierto, gratuito y accesible es realmente una posibilidad de la que todos disfrutan. No es un lugar sólo para los niños sino para todas las personas que quieran formar parte de esta experiencia y aprender colectivamente: “Abrir un espacio que no fuese la escuela, que fuese un espacio de niños construido con ellos” Claudio. También nos comenta que es a través de la creatividad que encontraron una vía posible para desprenderse de la educación formal y desde sus inicios trabajaron con los postulados de la pedagogía freiriana. Creatividad entendida como la capacidad más compleja del ser humano, capacidad de pensar en otra posibilidad distinta de lo ya existente, y no quedarse solamente en la imitación de algo ya hecho. Fue Paulo Freire quien explicó que si se imposibilita la creatividad de los oprimidos, estaríamos quitándoles la posibilidad de pensarse en el mundo y su relación con él y es aquí cuando pierden su originalidad y raíces.

El hecho de aprender colectivamente y de que todos los saberes son válidos e igualmente importantes, son características de la Educación Popular que comparten

ambas instituciones:

“Podemos aprender de otra manera, creemos que no solamente enseñan quienes tienen más años, cada quien puede elegir de quien va a aprender y qué cosas va a aprender porque nos pasa también que nosotras aprendemos de otros todo el tiempo, no solamente yo voy a ir a enseñar lo que yo quiero enseñar sino también me dejo interpelar a ver qué cosas otros quisieran aprender y qué cosas yo puedo colaborar en eso y en qué cosas yo también me voy a prestar al aprendizaje” Eugenia, Grupo DAR. La misma, agrega que todos aprendemos viendo cómo los otros aprenden y es en este principio freiriano en el que se apoyan día a día. Allí no van a leer y escribir letras impresas sino “a leer y escribir el mundo” .

En esta sintonía, Sergio Andrade nos dice que “Lo que se trabaja desde la Educación Popular es el reconocimiento de los saberes de todos los que participan de un acto educativo. No nos encontramos gente que sabe y gente que no sabe, todos sabemos desde un lugar, todos tenemos saberes y también tenemos ausencia de saberes, es decir, todos podemos participar en un intercambio de saberes”. Siguiendo esta premisa es que intentan trabajar con una forma de gobierno horizontal tratando de modificar las estructuras jerárquicas impuestas por el sistema.

Más allá de esta coincidencia que tienen ambas organizaciones acerca de la colectividad y construcción de los saberes, cada una los transmite de manera diferente.

El Grupo Dar está compuesto por niñas, niños y adolescentes que no superan los 16 años, en cambio el Trettel está conformado por personas mayores de edad ¿Qué quiere decir esto? Que indudablemente hay que pensar modalidades de aplicación acorde a la población de cada organización. La no homogeneización de la Educación Popular, es una característica muy enriquecedora ya que implica pensar reflexivamente cómo aplicarla.

Es casi imposible pensar que en el Grupo Dar se puede explicar conceptualmente el término de Educación Popular y lo que significa esto, sino más bien se explica mediante acciones. Es así que a través de talleres, de juegos, de actividades recreativas y didácticas se pone de manifiesto esta pedagogía. Aprender con lxs otros a partir de los propios intereses de les niños y hacerlo de manera múltiple y complementaria. En este espacio lxs niños no son puestos en un lugar de ser evaluados,

como sí lo son en el Trettel, sino que es un espacio relajado donde las cosas fluyen y donde la tranquilidad de no sentirse observado constantemente, se nota. “Pasa que lo que vayamos a evaluar cada quien pone sus propios parámetros de qué quiso aprender y si lo pudo hacer. Nosotras no vamos a decirle a alguien que es lo que tiene que aprender y después ver si lo aprendió y cómo lo aprendió” Eugenia. Es un espacio en donde la estructura de poder típica de la escuela tradicional, su organización del tiempo y del espacio no se hace presente, además no es el adulto quien dirige absolutamente todo. Los niños saben que no tienen la obligación de estar allí, sino que lo que los mueve es el deseo de compartir ese momento con sus pares, es el propio deseo el que los motiva a accionar.

Como plantea Freire, para una verdadera práctica educativa de liberación, no debe haber un intelectual que extiende y deposita información / conocimientos, sino un coordinador que presenta las informaciones solicitadas por los mismos participantes del círculo y que a su vez genera condiciones favorables a la dinámica grupal, reduciendo al mínimo su intervención. Es en este proceso que se genera una real comunicación y diálogo entre ellos.

En el Grupo DAR el aprendizaje se logra de manera horizontal a partir de la comunión, no se aprende en función de obtener ciertos resultados sino que “cada quien va aprendiendo lo que en ese momento tiene necesidad de aprender... Tiene que nacer de cada uno porque sino es muy difícil que alguien quiera aprender” Victoria, integrante del Grupo DAR. Eugenia complementa esta idea explicando que una actividad puede estar compuesta por varios temas o formas: “No es que damos arte por un lado y educación física por otro, quizás estamos todes corriendo con témperas en la mano... se complementan. No podemos hacer esa división y sí creemos que estamos aprendiendo lecto-escritura cuando hacemos un bizcocho de zanahoria siguiendo la receta y a su vez aprendemos sobre los vegetales y es así y continuamente estamos intercambiando información. Uno aporta como lo hacen en su casa, y eso y aquello... es un aprendizaje más horizontal y creo que lo compartido tiene otro significado. Que sea una cuestión entre pares y no tan vertical”. Sofía enriquece esta noción cuando nos dice que “A la hora de aprender ayuda mucho que sean varios porque quizás alguno comenta algo que hizo en la escuela y al decirlo en voz alta, otro también lo estaba viendo, u otro ya lo había visto y entre todos comentan y entre todos hacemos un aprendizaje en común... Eso también lleva a que otros aprendan otras formas... De ellos mismos nacen las ideas

y nosotros no les llevamos lo que tienen que hacer o aprender”. “Siempre tratamos de tener al menos un espacio para conversar de manera verbal, a través de un cuento, una historia, conversar a través de un juego. Es encontrarle la vuelta para que algo del intercambio, de lo social, algo de la cultura circule y no sea necesariamente estar haciendo eso separado de otras cosas: no es que separamos por un lado el arte, otro la literatura y por otro lo lúdico, sino que está todo tan mezclado que nos cuesta decir ‘bueno ahora vamos solamente a leer’, porque por ahí estamos haciendo un muñeco pero mientras vamos pegando papelitos estamos leyendo y estamos pensando en que va a haber un evento cultural en el barrio donde va a venir la familia, o sea un momento está atravesado por muchas dimensiones al mismo tiempo y por ahí nos es más fácil explicar una suma de cosas antes que una sola” Eugenia. Hace mención además, de lo importante que es el juego como método de aprendizaje. Poder entrar en esta lógica exclusiva del juego y que de igual forma se aprenda, son dos instancias que se dan en conjunto pero sin tener consciencia de ello: aprender jugando. Comenta que hay que ponerle el cuerpo y las energías y eso hace que los niños y adolescentes quieran volver a asistir a otro encuentro.

Para Sergio el juego tiene que ver con la vida y con los modos en que somos los seres humanos y tiene un valor fundamental. Más allá de ser un espacio concurrido por jóvenes-adultos y en donde el objetivo es formarse profesionalmente, también se busca generar momentos de reflexión y distensión creativa para que los alumnos puedan experimentar otras sensaciones y experiencias para luego trabajar los contenidos teóricos propiamente dichos. Un ejemplo de esto es cómo Sergio dicta sus clases: A los ingresantes de primer año que cursaban con él el Seminario Problemáticas Socioantropológicas en la Educación, los reunía en el Zoom de la institución y realizaban un juego con las miradas, ponían a jugar el cuerpo y la sexualidad. Después escuchaban el cuento del Subcomandante Marcos que se llama “La historia de las miradas” y luego conversaban sobre el relato escuchado. La finalidad que tenía esta actividad era poder atravesar las barreras del espacio absolutamente teórico del seminario. Se trata de llevar adelante este tipo de actividades para poder articular las prácticas creativas con los contenidos teóricos. “Este punto es muy valioso porque se supone que desde una perspectiva como esta no tendríamos que divorciar el pensar y el sentir, no tendríamos que divorciar la mente y el cuerpo y una serie de cuestiones que están muy presentes en la educación tradicional. La educación tradicional es

absolutamente funcionalista, está esa idea de que educamos para construir un ciudadano que sea funcional a este sistema... Me parece que es importante que este tipo de prácticas esten presentes mucho más allá del aula. Aquel que entiende de qué se trata la educación popular, se modifica el modo de entender la vida, no es una cuestión solamente de enfoque” Sergio.

Desde que inició su cargo de Director en el Instituto de Formación Docente Reneé Trettel de Fabian, Sergio Andrade promulga y practica la Educación Popular de manera consciente. No así el Grupo DAR que si bien trabajan bajo esta pedagogía, al principio no la reconocían con este nombre. Es por esto que Sergio en sus comienzos, llevó adelante un grupo de estudio sobre Educación Popular para docentes al que luego se incorporaron los estudiantes. Lo enriquecedor del Taller eran las distintas experiencias que tenían quienes participaban. Varios de ellos tenían mucha experiencia acerca de la Educación Popular y otros ni siquiera la habían escuchado nombrar.

Anteriormente, en el año 2004-2005, cuando Sergio todavía no ocupaba el cargo de director, hubo un proyecto de postítulo de Educación Popular desde la institución, donde Sergio ejercía como docente del mismo. Fue la primera vez que un Instituto de Formación Docente tematizaba la Educación Popular en la provincia de Córdoba, y es por esto que Sergio retoma este proyecto años después siendo Director del Trettel. Al retomarlo junto a quienes participaban activamente del mismo, decidieron que: “La construcción de este postítulo también fue horizontal. Entonces creamos una comisión en donde participaban docente, egresados, ex docentes y trabajamos dos o tres años en esto hasta que se conformó toda una propuesta que incluía algo que reine transversalmente. Yo planteaba no solamente leer y llevar adelante experiencias que tengan que ver con Educación Popular, sino también recuperar la pedagogía crítica... Y también otra cosa que queríamos recuperar en ese postítulo era todo el trabajo que se viene haciendo desde los ‘90 para acá desde los movimientos sociales ya que se hizo mucho en torno a la educación”.

Una vez armado el nuevo proyecto de postítulo, fue presentado al gobierno de Juan Schiaretti y al Ministerio de Educación pero no hubo devolución. Años después le informan que el proyecto quedó archivado porque no estaba en las prioridades pedagógicas del gobierno. Es por esto que decidieron realizar un Taller permanente de Educación Popular por fuera de la institución que luego lo incorporaron al Centro

Cultural que funciona de forma voluntaria para todos los integrantes del Trettel.

En relación a lo que Sergio comenta sobre el “encajonamiento” del proyecto de postítulo en Educación Popular, le preguntamos cuál es el papel de la política partidaria en dicha pedagogía, cuál es la incidencia que tiene y si es la misma que en la educación tradicional. Sergio nos responde que el papel de la política partidaria es relativo, plantea que la educación tradicional está más reglada y por eso pertenece al sistema formal, en cambio la Educación Popular no, por lo que no se le da la misma importancia.

Otro caso que hace alusión a la importancia y al involucramiento de la política en la Educación Popular para su desarrollo, es cuando nos comenta que el Trettel previamente a la creación del ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos) por parte del gobierno de Schiaretti en el año 2016, tenía un trabajo muy fuerte sobre capacitaciones, donde se dictaban cursos gratuitos y el cual se vio absorbido por el ISEP por lo que hoy no pueden llevarlos a cabo.

Estos casos explicados nos llevan a pensar, en términos de Gramsci, en una hegemonía de la educación en donde es casi imposible pensar otras formas de educar. Una vez logrado el consenso entre clases dominantes y dominadas, (donde prevalecen los intereses de elites dominantes) obtenido a través de los mecanismos de control por parte de las instituciones culturales como escuelas, iglesia, partidos políticos, se perpetúa dicha hegemonía. La educación como productora y reproductora de ideología, adquiere un papel sumamente importante ya que es en la escuela en donde se genera sentido común y es este sentido común, el terreno donde juega la hegemonía.

Para Sergio el carácter político en la educación es fundamental y necesario. “En la escuela tradicional lo político es pensado en términos de construcción de ciudadanía, pero construcción de ciudadanía de un ciudadano que sirva al bien común establecido y para mi eso no es una buena idea de construcción de ciudadanía, para mi la construcción de ciudadanía tendría que plantearse la posibilidad no solamente del consenso sino también del disenso, la posibilidad de que seamos críticos porque si no somos robots y eso desde una mirada funcionalista no está, entonces me parece que muchas veces cuando se habla de formación cívica, educación cívica se está pensando más en esos términos y eso para mi no va a modificar nada” Sergio.

Estas ideas expuestas por el Director del Trettel se relacionan con las nociones

de Antonio Gramsci, donde plantea que romper los discursos dominantes de la ciudadanía y de la pedagogía desde la práctica, significa alentar una política de la ciudadanía que genere un nuevo sujeto/espacio de construcción del significado y de la praxis, alentando a los oprimidos a cuestionar las narrativas fabricadas "para ellos" por los de afuera. El autor agrega que romper esos discursos dominantes comienza desde el aula, como espacio pedagógico híbrido, por lo que la escuela pasa a ocupar un lugar de poder. Pero este poder, puede ser utilizado para mantener la hegemonía bajo los intereses del dominante, o para la transformación social, la igualdad y el respeto a los Derechos Humanos, donde todas las voces sean escuchadas y se construya un nuevo sujeto histórico híbrido capaz de cambiar su realidad y que asuma una resistencia activa frente a la dominación. Dicho sujeto se constituye en la diferencia crítica y desde esa situación se construye como ciudadano. Ambas organizaciones analizadas persiguen dichas ideas Gramscianas y utilizan su poder de transformación para generar nuevos sujetos críticos y tratar de modificar la hegemonía dominante.

En la formación de estos sujetos críticos, es fundamental el rol del docente y los educadores. Gramsci los define como "intelectuales orgánicos" y explica su importancia ya que son ellos quienes pueden mantener o disrumpir la hegemonía dominante, es decir, los educadores pueden educar para liberar al educando o educar para adaptar al educando al sistema hegemónico establecido. La elección del educador en cuanto a qué y cómo quiere enseñar, es libre.

Para finalizar este apartado nos detendremos en la justificación (de acuerdo al Marco Teórico utilizado) de por qué diferenciamos las organizaciones en: Organización perteneciente al sistema educativo formal -escolarizada-, y organización como espacio "más allá de la escuela" -no escolarizada-, según sus grados de formalización.

En un primer momento decidimos categorizarlas en instituciones formales / instituciones informales, pero al comentarles esta distinción a ambos grupos, no se encontraron muy conformes con dichos términos, por lo que surgieron varias acepciones interesantes por parte de ellos y nos invitó a reflexionar y replantear los conceptos surgiendo así las nociones de educación formal y experiencias más allá de la escuela independientemente de la formalización de las instituciones. A raíz de lo conversado, decidimos interpretar al Grupo DAR Ferreyra como un espacio no escolarizado y por el contrario, al Instituto Trettel como una institución escolarizada.

El Grupo DAR parte de la idea de “desprenderse de la educación formal”, refiriéndose a la escuela tradicional. Su objetivo era (y es) generar un espacio de niñas construido con y para ellas, en donde los mismos no son puestos en el lugar de ser evaluados, sino que pueden desarrollar la creatividad libremente.

Gianluca es otro de los integrantes del Grupo Dar y nos expresa lo siguiente: “Yo creo que la distinción no es para ninguno de los bandos, es como muy esporádico... Llevarlos para un bando o al otro, no... El espacio no es para ninguno de los dos lados”. Por su parte Sofía, concuerda con esta idea y agrega que: “El espacio y sus lógicas no son tan estructuradas, no hay que cumplir si o si con ciertas cosas, y eso es lo que los diferencia de la educación tradicional”.

Eugenia nos cuenta que han intentado tener un proyecto más “estricto” o “formal” cuando trabajaron con la Facultad de Lenguas, quien los financió durante un año para que puedan llevarlo a cabo. Aunque debían cumplir con ciertos objetivos y responder a una institución particular, les fue muy difícil generar una lógica escolar tradicional. “Este espacio no se si responde a lo formal o lo informal. Capaz que una actividad puede ser super formal lo que estamos haciendo, super parecido a una escuela, pero después capaz en un minuto eso ya se desarmó y estamos haciendo otra cosa. Eso es lo que tiene de flexible, se puede pasar de una cosa a la otra, no necesariamente estamos o nos sentimos más cómodos con una u otra. Aparte pensemos, qué es lo que lo hace más formal.. Ciertos aprendizajes... Pero es difícil dar cuenta que eso no sucede en el espacio informal. ¿Dónde empieza y dónde termina el aprendizaje? No tiene nada de malo trabajar con letras, con un mapa, con algo de arte, al tomarlo de esa forma yo estoy educando, si eso se llama educación bienvenido sea, pero la idea es trabajar en un montón de aspectos” Eugenia.

Podemos decir entonces que todos los integrantes del Grupo DAR coinciden con la idea de que son un espacio que está por fuera de los parámetros tradicionales de la escuela, diferenciándose en muchos aspectos de la misma, sobre todo en las formas de aprendizaje, métodos de evaluación, calificación del rendimiento de las niñas, toma de asistencia pero sin encasillarse en una u otra “categoría de educación” ya sea formal, no formal o informal, o cómo preferimos llamarla nosotras experiencias educativas más allá de la escuela.

Retomamos lo que ellos mismos se preguntaron acerca de qué es lo que hace más formal o no a un espacio y a la educación, lo que nos hizo repensar también dónde radica y cuál es esa diferencia: si son las formas de aprendizaje, los contenidos, los modos de darlo o si es algo cultural.

El Grupo DAR plantea que es difícil dar cuenta de que ciertos aprendizajes de la escuela tradicional no sucedan en el espacio informal o viceversa, por lo que consideran que lo más importante es aprender en conjunto, con el otro, ya sea con letras, con arte, con música pero no es una prioridad pensar si el espacio se ubica dentro de una educación formal o informal. “A mi me encanta esa frase de Freire que dice que la alfabetización es que alguien pueda aprender a leer y escribir el mundo, entonces no hace falta compartimentar entre esto o esto” Eugenia.

Por otra parte, Sergio Andrade, nos manifestó que no se siente muy cómodo con esta distinción entre los términos de educación formal e informal. Plantea que esta división es reduccionista e incluso que no ayuda ni construye referirse a lo escolar como lo formal y lo no escolar como informal, piensa que las dos cosas son más permeables. Argumenta que todo espacio que tenga roles asignados, interacciones, acuerdos y convenciones asimiladas conforman una institución formal, es decir, presentan un grado de institucionalización. “Toda práctica que se hace con otro se institucionaliza... Por ejemplo, vos podés casarte o no, pero la relación que llevás adelante con tu pareja se institucionaliza en algún momento porque es una institución, es decir, para mí la palabra institución no debería ser un problema, el problema es cómo ponemos en juego esa institución, el cómo hacemos para que no nos coma el sistema, de hecho es una tensión porque nunca dejas de estar en ese ida y vuelta”. Como planteó Cornelius Castoriadis (1975): “Las relaciones sociales reales de las que se trata son siempre instituidas, no porque lleven un revestimiento jurídico, sino porque fueron planteadas como maneras de hacer universales, simbolizadas y sancionadas. La relación amo-esclavo, siervo-señor, es ya una institución y no puede surgir como relación social sin institucionalizarse enseguida” (p.115).

Respecto al interrogante que abre el Director del Trettel sobre cómo hacer para que “no nos coma el sistema” nos pareció pertinente retomar a Freire: “El sentido pedagógico, dialógico de la revolución que la transforma en revolución cultural, tiene que acompañarla en todas sus fases. Éste es uno de los medios eficientes que evitan la

institucionalización del poder revolucionario o su estratificación en una burocracia antirevolucionaria, ya que la contrarrevolución lo es también de los revolucionarios que se vuelven reaccionarios” (Paulo Freire, 1969, p. 120).

Para sumar al análisis sobre lo formal y lo informal, Sergio nos comenta: “Los lugares no hacen a las prácticas, es decir, si yo llevo adelante una experiencia en una biblioteca popular, o bueno hay muchas experiencias que se hacen en comedores, centros culturales, centros vecinales, y el sólo hecho que se hagan en esos lugares no significa que sean Educación Popular. De hecho muchas veces las prácticas que se llevan adelante ahí son más formalizadas que la de la escuela” [...] “Yo he observado muchas experiencias y cuando vos vas a una biblioteca y los chicos levantan la mano de la misma manera que levantan la mano en la escuela, vos decís: ¿En qué cambia? ¿Qué es lo que es diferente? ¿Dónde está lo popular?”. Como ya lo ha planteado Huergo, existe una “compleja implicación espacio-práctica social, espacios que definen prácticas y prácticas que construyen espacios, espacios viejos con propuestas nuevas y espacios nuevos con propuestas viejas”. En el caso del Trettel podemos decir que es un espacio viejo con propuestas nuevas.

A la vez Sergio, nos compartió una postura muy interesante que no habíamos pensado anteriormente: para él la distinción más acertada y menos conflictiva sería diferenciar entre espacios “escolarizados o no escolarizados”, haciendo referencia a si es o no una escuela. Para el Director, la idea del término informal tiene más que ver con una fantasía de que un espacio identificado con esa condición no se va a institucionalizar, pero toda organización que establece horarios, roles, espacios y tiempos es una institución. Prosigue: “Otro punto es si después las instituciones son más o menos abiertas, si luchan genuinamente por horizontalizar las relaciones, si existe un espacio en donde todos puedan elegir a la autoridad, por ejemplo”.

Para esclarecer aún más esta distinción que tantos debates tuvo y tiene, Sergio nos presenta un ejemplo: “La Biblioteca de Bella Vista tiene una construcción jerárquica que nosotros no tenemos, y ojo que yo reconozco que la biblioteca Bella Vista tiene un laburazo sobre el barrio y se moviliza mucho en torno a las cuestiones que se pueden hacer en ese lugar, pero ese no es el punto. La biblioteca Bella Vista puede seguir subsistiendo por un montón de subsidios que consigue y eso tiene que ver con una institucionalización y con las necesidades de poder negociar... No es la palabra

que hubiese querido usar, pero negociar con el sistema para poder subsistir y existir me parece que es parte de lo que nos toca vivir”. Agrega: “Hemos trabajado mucho con la biblio de Bella Vista y es un espacio que tiene un nivel de formalización de sus autoridades que es muy fuerte, y vos pensas: No responden al Ministerio pero responden a cuestiones que tienen que ver con quienes le dan subsidios, eso es lo que se discute... La biblio de Bella Vista recibe subsidios del extranjero y es ahí cuando yo voy a esto de que muchas veces detrás de esos nombres hay ciertas fantasías, idealizaciones cuando en realidad las instituciones tienen intereses particulares, no es que se reúnen porque sí”.

El ensayo “Revisión del concepto Educación ‘No Formal’” expone que la idea de negación de lo formal generaba una especie de ilusión de oposición a la rigidez y la jerarquización pedagógica propias del modelo tradicional de educación, es decir, existía un imaginario de que el sólo hecho de llevar adelante prácticas “no formales” (por fuera del sistema educativo) los ubicaba en un lugar opuesto a las jerarquías y formalidades de la educación tradicional. Pero así como la innovación (en materia didáctica) no es exclusividad de las experiencias educativas “más allá de la escuela”, tampoco lo tradicional es exclusivo de la escuela. Incluso las experiencias educativas “no formales” tampoco han cumplido con las expectativas democratizadoras. (Revisión del concepto de Educación No Formal, 2006). Analizando lo dicho anteriormente por Sergio, podemos decir que esta misma idea también es postulada y defendida por él.

Es importante aclarar que todos los Institutos de Formación Docente públicos dependen de la Provincia y a raíz de esto es que los gobiernos de turno influyen directamente en las prácticas, organización y administración del Instituto Trettel.

Para poder diferenciar a las organizaciones analizadas dentro de las categorías “educación formal” y “experiencias más allá de la escuela”, seguiremos nuestro marco teórico basándonos en la especificidad de las experiencias educativas de cada organización y sus respectivos “grados de formalización”. Para el reconocimiento de estos niveles de formalización se tienen en cuenta tres dimensiones: **sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje.**

El Instituto Trettel es una institución educativa del Nivel Superior y por lo tanto pertenece a la “educación formal”, consecuentemente las dimensiones sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje del mismo poseen un “alto grado de formalización” y no se requiere de una discriminación específica de las mismas. De

igual manera sí pueden ser analizadas en las prácticas llevadas a cabo en el Centro Cultural del Instituto.

Con respecto a la **dimensión sociopolítica** que refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado, podemos decir que el Grupo Dar tiene un “bajo grado de formalización” ya que no cuentan con reglamentaciones, normas, estatutos ni tampoco dependen de políticas públicas o de un organismo administrativo-estatal que regule su funcionamiento.

En consecuencia al alto grado de formalización que presenta el Instituto y, por ende, la dependencia al Estado provincial y al Ministerio de Educación, es que existen restricciones respecto a ciertas prácticas de Educación Popular que se quieren llevar a cabo. Es por esto que el director del Instituto Trettel, Sergio Andrade, crea un Centro Cultural en donde el nivel de formalización es “bajo” ya que no depende del Estado, sino que responde a las personas que lo integran y trabajan de manera voluntaria.

Respecto a la **dimensión institucional** que refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos, podemos decir que el Grupo Dar posee un “grado medio de formalización” ya que si bien el salón de usos múltiples donde funciona no es destinado principalmente a la enseñanza, uno de sus objetivos es la promoción cultural y educativa en Barrio Ferreyra. Por su parte, el Centro Cultural posee un “alto grado de formalización” ya que funciona dentro del edificio del Instituto Trettel.

De todas formas, como comentamos anteriormente, y que no nos parece un dato menor, ambas organizaciones se sienten “ocupas” de los espacios físicos que actualmente habitan aunque cada institución le da una connotación diferente a esta palabra. El Grupo DAR lo vive de manera relajada cuando nos comentan que ellos llegaron y de a poco se fueron apropiando del espacio y de las actividades barriales por fuera del Grupo y no lo consideran un aspecto negativo, al contrario de Sergio que lo vive de una manera incómoda al no tener las libertades suficientes para poder explotar dicho espacio.

Por último, el acto educativo que plantea la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido, corresponde a la **dimensión del espacio de enseñanza y**

aprendizaje. El Grupo DAR tiene un “bajo grado de formalización” ya que no tiene instancias de evaluación, no se toma asistencia, tampoco sigue un plan de estudio sino que los integrantes definen los contenidos a desarrollar el mismo día en que se llevan a cabo. El Centro Cultural también posee un “bajo grado de formalización”, por los mismos motivos que el Grupo DAR.

“La noción de ‘grados de formalización’ permite captar la complejidad del fenómeno educativo. El grado de formalización (mayor o menor) que tenga una experiencia en cada aspecto o dimensión, no es negativo ni positivo en sí mismo. Precisamente, la identificación de los grados de formalización puede aplicarse como instrumento para analizar en qué condiciones facilitan y en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa, de acuerdo a sus objetivos, las características de los participantes, las circunstancias en las que tenga lugar” (Revisión del concepto de Educación No Formal, 2006, p.10).

Como bien lo explicaba el Director del Instituto “Si uno se deja arrastrar por la agenda que impone el Ministerio no sería posible nada de lo que hacemos, o muy poco y en realidad yo creo que se podría hacer más de lo que hacemos pero eso tiene que ver con parte de una negociación. Uno está continuamente negociando con lo que sucede, con lo que se demanda y a partir de eso, con lo que es posible. En ese sentido yo creo que la institución ha tenido vaivenes en torno a llevar adelante una propuesta de Educación Popular. Para poder pensar una práctica de Educación Popular tengo que pensarla en un colectivo. Y en ese punto la institución está complicada porque nosotros de las 5 carreras que tenemos entre sede y anexo, 4 de esas carreras son a término entonces conformar un colectivo que comprenda de qué se está tratando, cómo se busca construir esa institucionalidad no es tan sencilla. Que sea carrera a término implica que los docentes son a términos, es decir, no tienen garantías de continuidad. Es una decisión del Ministerio. Frente a esto es difícil mantener un equipo de trabajo. Es remarla todos los años, eso es desgastante”.

4. La comunicación en los procesos de aprendizaje

Como ya lo anticipó Paulo Freire sin diálogo no hay comunicación y sin comunicación no hay verdadera educación. Nos apoyaremos en él, en Jorge A. Huergo, Eva Da Porta, Mario Kaplún y Jesús Martín Barbero quienes sientan las bases para una comunicación crítica y transformadora, siendo uno de los pilares fundamentales para el desarrollo y aplicación de la Educación Popular. Ahondamos sobre el concepto Educación/Comunicación como un mismo campo y no como dos nociones por separado, entendiendolos como elementos de un mismo proceso.

Eva Da Porta (2018) profundiza la noción del pedagogo Paulo Freire cuando plantea que la educación es comunicación al ser entendida como un diálogo que implica el reconocimiento del otro, su contexto y la escucha activa. Respecto a esto, Sergio Andrade nos dice: “El docente tiene que hacer un aprendizaje de la escucha, es importante la escucha tanto como el uso de la palabra, entonces a mi me parece que la comunicación es muy relevante siempre y cuando sea fluida, siempre y cuando sea algo que se está intercambiando entre unos y otros y no para sostener solamente la palabra de quien ocupa el lugar de docente”.

El Grupo Dar también coincide en este aspecto: “Yo que lo pienso en relación a la comunicación en el Grupo DAR me parece que está muy ligado a la escucha. Escuchar a les niñes, escucharnos entre nosotres con lo que emerge del interés del momento, porque también lo instantáneo siempre está presente. El código que prima me parece que si o si es la escucha” Juliana, integrante del Grupo DAR.

Mario Kaplún plantea que existe para cada modelo de educación, un modelo de comunicación. A partir de las entrevistas realizadas a los distintos miembros de cada institución y su posterior análisis, concluimos que tanto el Trettel como el Grupo Dar están mayormente atravesados por el modelo de educación endógeno, es decir que la educación pone énfasis en el proceso de aprendizaje y el acto comunicativo que prevalece se centra en el diálogo. Diálogo entendido como práctica donde se establecen acuerdos entre todos los oradores, dejando atrás las teorías lineales de la comunicación donde no hay una verdadera construcción, sino simplemente emisores y receptores de la información, adoptando estos últimos, un rol pasivo.

El diálogo entre educandos y educadores en el Grupo DAR es constante e

ininterrumpido: “La escuela más tradicional tiene un modo de lenguaje mucho más imperativo, que ordena, dirige, que está regido, estructurado y acá hay un lenguaje ligado a otras cosas. El imperativo recae sobre todos y sobre las ganas: ¿qué es lo que tenés ganas de hacer? o ¿Tenés ganas de hacer esto? es una negociación constante” Claudio.

Sin embargo, notamos que en el Instituto Trettel hay una presencia también de los otros dos modelos exógenos en el dictado de clases durante la pandemia por Covid-19, en donde se priorizó el desarrollo de los contenidos dejando de lado las realidades e intereses de los educandos y suprimiendo instancias de diálogo. Al conversar con una alumna del Instituto nos comentó cómo fue el desarrollo de las clases durante el año 2020: Hubo docentes que sí aplicaron el modelo endógeno donde prevaleció la escucha activa, el diálogo y la mutua cooperación con los estudiantes para poder dictar los contenidos virtualmente dándole importancia al contexto de cada uno. Pero hubo otros docentes, la gran mayoría, que solamente se limitaron a bajar contenidos sin tener en cuenta las demandas y necesidades de cada educando.

Alumna: “Venimos de contextos en donde todos somos humildes, que no pueden pedir cosas que son imposibles. Yo tengo wifi gracias a Dios, yo me puedo conectar a todas las clases, pero sí a mí, una chica me dice ‘no me puedo conectar... Estuve 2 semanas sin wifi’. Yo le dije, no se puede profe, por favor ponganse en lugar de nosotros, si está 2 semanas sin wifi a ver cuantas veces puede entrar al aula virtual, a ver si usted puede hacer los TP, a ver si usted puede cargar los PDF. Osea, empatía no hay”.
Agrega: “Incluso una de las materias yo la dejé por este asunto, porque había profes que contestaban mal, incluso con violencia, yo lo tomé como violencia de género y yo dejé esa materia porque no pude con esa situación, porque ya no se podía seguir. Sergio nos decía que mandemos notas pero nos cansamos de eso. La verdad que los profes cero empatía esta pandemia”.

Entendemos que estas diferencias en las formas de afrontar el dictado de contenidos tienen que ver con la estructura organizacional del Trettel, en donde cada docente elige abiertamente las formas pedagógicas que va a implementar en el desarrollo de los mismos. “Te diría que no todos los docentes comprenden qué se está pensando cuando se habla de una propuesta de enseñanza de la Educación Popular. O puede ocurrir que sí lo comprendan pero no lo lleven al aula, para mí es mas o menos lo

mismo, una cosa es que tengas un discurso y otra cosa que lo lleves a la práctica” Sergio Andrade.

Si bien en el Grupo DAR los adultos responsables del espacio también tienen la libertad de decidir las formas de llevar a cabo los contenidos, hay un criterio unificado en las maneras de aplicarlo, en donde todos coinciden que la Educación Popular y el diálogo es el camino. “La idea nuestra era intervenir políticamente un lugar y en ese proceso todos acordamos que la educación era una posibilidad y un camino. Un espacio de niños construido con ellos, con conciencia de la Educación Popular inicialmente... Pese a los matices posteriores que fue tomando el Grupo DAR y las posibilidades que alcanzó, creo que transversalmente esa idea fundacional sigue hasta la fecha” Claudio.

Un aspecto clave en la Educación Popular para poder llevar a cabo el diálogo como herramienta de liberación y transformación, es la construcción conjunta entre educando y educador sobre la temática a trabajar. En términos de Freire, es lo que llamaríamos el “universo vocabular del otro”, donde existe un intercambio de saberes y son los propios educandos quienes proponen sus deseos, necesidades e inquietudes superando así la contradicción educador-educando.

Sofía, integrante del Grupo Dar nos comenta que: “De ellos mismos [de los chicxs] nacen las ideas y nosotros no les llevamos lo que tienen que hacer o aprender” a lo que Claudio agrega: “No solamente yo voy a ir a enseñar lo que yo quiero enseñar sino también me dejó interpelar a ver qué cosas otros quisieran aprender y qué cosas yo puedo colaborar en eso”.

Como explicamos anteriormente el Instituto de Formación Docente René Trettel de Fabián tiene ciertas limitaciones estatales para desarrollar y aplicar la Educación Popular y es por esto que abrieron el Centro Cultural. En este espacio se apuesta a superar las contradicciones de educador-educando teniendo de base el diálogo como herramienta de transformación. Sergio nos cuenta que en el Centro Cultural se dan distintos talleres: “Son talleres que pueden coordinar docentes o estudiantes y apunta a cuestiones que no son parte del diseño curricular. Lo más interesante de esto es que a los talleres lo puede coordinar cualquiera, ahí se rompe esa estructura de quién es el que sabe y quien es el que no sabe, de quién es el portador de saber y es muy interesante como práctica que un docente reciba un taller de un estudiante”.

Existen diversas formas de comunicar y comunicarse con el otro. No sólo comunicamos a través de un texto escrito, de una clase virtual o de una conversación oral cara a cara, sino que lo hacemos todo el tiempo y de diferentes maneras. El Grupo DAR es consciente de estas diversidades comunicacionales, y lo pone en práctica: “Intentamos habilitar varias formas, modos diferentes de comunicar, por ejemplo, también aprendimos a escribir en braille, aprender lengua de señas. Cuando trabajamos un texto o lo creamos, no es el modo del texto tradicional del colegio, cualquier cosa puede ser un texto, no tiene que ser escrito y seguir ciertas reglas... Abrir las posibilidades y comunicar a través de eso, de una escultura, un dibujo...” Victoria. En estos intercambios también entran en juego las subjetividades y experiencias que llevan al espacio cada niño, niña y adolescente: “Tenes las narrativas que traen quienes vienen a contar lo que les pasó cuando venían para el espacio, lo que pasó en la semana, quien trae la mascota, al primo y que pueda comentar algo de eso. Siempre tratamos de tener al menos un espacio para conversar de manera verbal, a través de un cuento, una historia, conversar a través de un juego, es encontrarle la vuelta para que algo del intercambio, de lo social, algo de la cultura circule”.

Además de la importancia de cómo comunicamos, es necesario reconocer el espacio que se les brinda (o no) a los educandos para poder expresarse y contar sus propias vivencias. Es por esto que retomamos al pedagogo Célestin Freinet, quien propuso a los niños de su colegio, crear un periódico escolar bajo el nombre “Libro de la Vida” en donde ellos escribían todas las cosas que creían importantes e interesantes contar. El Grupo Dar tiene “Un Libro de la Vida” de cada unx de lxs que asisten al encuentro: “Lo que ellos van haciendo a lo largo del año lo vamos guardando y recopilando y a fin de año cada quien se lleva algún cuadernito o textos impresos a su casa y con sus trabajos y los de sus compañeros y los hacemos circular por la escuela del barrio, las bibliotecas, hemos dejado en el Centro Cultural España Córdoba la primer tirada de libros que hicimos, con intervenciones en braille” Eugenia. Así, les niños escriben y producen para comunicar, para compartir, no sólo para que el material quede en su cuaderno individual. “El niño tiene que escribir para ser leído, porque sabe que va a comunicarse” (Freinet, E.4, 1975).

Hace ya varios años que las y los teóricos de la Comunicación/Educación advierten sobre las nuevas formas de aprender y de comunicar a partir del desarrollo de la cultura mediática y la globalización, que no sólo implica acercar los medios a las

escuelas sino romper con la escuela tradicional a partir de la incorporación de nuevas técnicas y medios audiovisuales en la educación, promoviendo así la participación de todxs y la horizontalidad. Francisco Gutierrez lo llamará “pedagogía de la comunicación”, definido como “un espacio capaz de superar estas tensiones y vincular de manera complementaria las nociones de educación, comunicación y tecnología”.

En la Educación Popular, la utilización de estos medios se presentan como una alternativa útil de enseñanza y como algo necesario para el acceso igualitario al aprendizaje, siempre y cuando, se le den las herramientas necesarias a los educandos para poder analizar los mensajes recibidos y para las fundamentales instancias de participación comunitaria a la hora de aprender. Ahora bien ¿Esto sucedió durante la pandemia por Covid-19 en el Grupo DAR Ferreyra y en el Instituto Trettel? A grandes rasgos podríamos decir que no. La estudiante que cursa el 4to año del profesorado, nos comenta que fue muy difícil poder llevar adelante las clases virtuales durante todo el año 2020, no sólo por falta de acceso a herramientas y tecnología por parte de lxs estudiantes, sino también por una falta de predisposición y alternativas creativas por parte de docentes y autoridades. Muchas veces eran lxs alumnos quienes acercaban otras formas de llevar a cabo las clases, dado que las vías institucionales propuestas para su desarrollo eran poco efectivas. “Tuvimos varias reuniones con Sergio, cartas que mandamos, mails que mandamos al Instituto sobre esta problemática para que se pueda poner WhatsApp, otras herramientas... Hubo buena contestacion de algunos profes y otros que no... Había profes que si vos no te conectabas una vez a la semana por ‘Zoom’, no te aprobaban a fin de año” Alumna.

La pandemia nos afecta indudablemente a todas las personas, pero claramente no a todxs por igual y esto es importante aclararlo. Reconocer los privilegios de clases y de las posibilidades que tenemos es fundamental para ser empáticos con nuestros pares y construir desde ese reconocimiento una comunicación y una educación más justa e igualitaria. La alumna nos comentó que quienes asisten al Trettel son “todas personas humildes” y que toda la comunidad educativa sabe de esta realidad, aún así, este reconocimiento no fue suficiente para poder emplear las premisas de la Educación Popular y practicar la empatía. Las desigualdades sociales se han acentuado con la pandemia y con ello también se evidenció cómo muchos/as han quedado excluidos del derecho a la educación. “Hubo muchísima gente que dejó. Había mamás que tienen 4 o 5 chicos, hay un sólo celular en la casa, algunos perdieron el trabajo, y si yo tengo que

poner \$200 de crédito para tener una videollamada por 'Zoom' o esos \$200 los pongo para darle de comer a mis hijos, se los doy de comer a mis hijos, es lógico. Yo a Sergio le planteé por mail, le escribí a los profesores uno por uno pero no llegamos a ningún acuerdo. Y muchos se cansaron, acá fue un sálvese quien pueda. La mayoría son todas mamás, tienen hijos, familias y cuando se ponían a trabajar tenían a un hijo que les decía: 'mamá haceme esto, haceme aquello', como que cada uno tiene sus tiempos" Estudiante.

Asimismo, hubo una premisa de la Educación Popular que se mantuvo a lo largo de todo el año por parte de los estudiantes del Trettel: Lo colectivo y el aprendizaje en conjunto. Si bien fue muy difícil aprender cada uno en su casa, con sus propias lógicas familiares y sus complicaciones, entre ellxs buscaron la manera de ayudar a quienes tenían al lado. "La mayoría de las chicas están acostumbradas a trabajar colectivamente, individualmente es muy complicado. Si yo no tengo un par al lado, no tengo a alguien que me ayude, que me diga que te parece eso, si estudiamos aquello, sólo no se puede. Entonces cuando estas parada sola, no sabes qué hacer. Yo les iba preguntando si les faltaba algo. Es más, para las chicas que no tenían acceso a internet o aula virtual yo copiaba todas las consignas que estaban en aula, les pasaba las fotos, los textos ya no podía porque son muchas fotos por PDF, y así íbamos trabajando, pero la verdad que hubo gente que desistió, que se quedó en el camino. Yo trataba de organizarme y les decía a las chicas: 'si somos 6 las que tenemos conectividad y estamos bien, nos dividamos, dos nos conectamos a naturales, dos nos conectamos en sociales o de última nos conectamos todas pero una es la encargada de pasar a todas las compañeras que escribimos, qué hablamos" Estudiante.

En el Grupo DAR Ferreyra también hubo complicaciones respecto al aprendizaje, la comunicación y el intercambio colectivo, sobre todo porque los niños, niñas y adolescentes que concurren al espacio, son menores de edad y pocas veces tienen dispositivos tecnológicos propios para poder utilizarlos como ellxs quisieran y dependen si o si de algún adulto que pudiera facilitarles algún medio de contacto.

Más allá de lo tecnológico, que es un aspecto clave para poder vincularse en estos tiempos pandémicos, fue muy difícil para el Grupo DAR poder garantizar la continuidad del espacio y de las actividades ya que, anteriormente, todo sucedía en el encuentro presencial, en el compartir cara a cara con cada unx de lxs integrantes. Los

vínculos allí generados no se continuaban por fuera del salón de usos múltiples y es aquí donde las cosas comenzaron a complicarse con la pandemia.

Les consultamos cómo hicieron para contactarse con lxs niñxs, y nos contaron que debido a las salidas que habían hecho en años anteriores tenían autorizaciones firmadas por sus padres/madres donde habían dejado allí los números de teléfono, dirección y otros datos relevantes pero “No todos los teléfonos nos respondieron, así que pudimos trabajar con algunos teléfonos. Ahí nos enteramos también las situaciones de alguna familia. Por ahí nosotros llamábamos a algún teléfono diciendo quienes éramos y se sorprendían: ‘Ah bueno, quienes son... Ah, yo soy la mamá de tal, pero nunca nos habíamos visto cara a cara. Entonces te da una cosa... Por ahí decían ‘Ah no, ella ahora vive con el papá’, situaciones que por ahí uno no está tan al tanto, entonces tener que coordinar el fin de semana si le tocaba con el que sí tenía el teléfono y demás. Cosas que bueno, habitualmente ahí en el barrio eso no llega al espacio porque es quien se presenta y con eso trabajamos” Eugenia.

Como bien lo dijo Eva Da Porta (2020) en una de sus últimas publicaciones, es fundamental reconocer cómo la pandemia y la virtualización de las aulas dislocó el funcionamiento de las instituciones educativas expulsándolas de sus espacios físicos históricos, generando ciertas pérdidas que hacen a la comunicación y a la comunidad, a las formas de enseñar y aprender, al vínculo con los saberes y con los mundos simbólicos que los espacios y los tiempos educativos nos abren. Este punto fue clave para ambos espacios porque de una u otra manera la presencialidad les brindaba otras herramientas, vínculos y recursos para poder aprender y comunicarse.

En el caso del Trettel, la estudiante entrevistada nos comentaba que las cosas que más añora en este contexto de virtualidad es que en el aula física había computadoras que podían utilizar sin problemas, hacer los trabajos en grupos, aprender conjuntamente en el mismo lugar y compartir el aula con sus compañeras. En el Grupo DAR la sensación es más o menos parecida, todo se construía y sucedía en la presencialidad. Victoria y Eugenia del Grupo DAR nos comentaban que el espacio tiene un punto clave y es que es un lugar atractivo para lxs niñxs porque es un lugar donde sus papás o su familia no saben lo que están haciendo y pueden expresarse libremente, y eso también se perdió. Eugenia agrega que les fue muy difícil trabajar desde la virtualidad y que el contacto cara a cara es una de las cosas que más extrañan, incluso

varios de lxs adultxs que conforman el Grupo DAR no pudieron sostener el espacio de manera virtual como una actividad más “Nos fuimos organizando como pudimos. No fue difícil armar acuerdos, pero sí de construir encuentros y esta cosa de sentir que hay algo que no se puede armar desde la virtualidad, que sí tenemos en el espacio. Por ejemplo haciendo una masa con alguno de lxs niñxs salen conversaciones que sin esa mediación de la masa nunca sucedería” nos comenta Eugenia. Además, agrega que debido a la virtualidad pudieron notar que “el espacio físico es un espacio más del grupo”. Gianluca agrega: “Yo creo que la virtualidad acota en un montón de cosas, porque si uno habla de Educación Popular va directo al encuentro cara a cara con los niños y las niñas, más allá de las herramientas informáticas que uno puede tener. La Educación Popular en la virtualidad es algo completamente nuevo, está siendo ahora de hecho”.

Barbero advierte que las tecnicidades interpelan y problematizan el campo de la Comunicación/Educación, porque ponen en crisis la perspectiva freireana, que recupera al diálogo y al encuentro interpersonal como lo más importante del acto educativo. Pero lejos de tomarlo como un obstáculo, postula que es muy importante poder pensar las tecnicidades y su comunicación como una instancia superadora, y no como opuestos; poder superar la dualidad humanidad/tecnología, hombre/humano para poder comprenderlas como dimensiones continuas una de la otra. Eva Da porta dice que incluso se pueden pensar formas más creativas en donde les estudiantes puedan apropiarse del conocimiento de una manera más interactiva y llamativa, y en donde las plataformas digitales ofrecen múltiples lenguajes y formas expresivas brindándoles a lxs estudiantes diversas formas de acercarse a los contenidos.

Un ejemplo de cómo el Grupo DAR intentó superar esta dualidad humanidad/tecnología de la que habla Barbero, es cuando Eugenia nos contó una anécdota que nos generó mucha ternura: “Cuando llamé a una de las chicas por teléfono me dice: ‘Seño vos me elegiste llamar a mi’, así como re contenta porque decía ‘bueno y porqué, será porque...’ Tirando opciones de porqué yo la había elegido y te da mucha gracia, porque si bien había sido al azar, para ella había sido un evento importante que la llamó la seño al celular de su casa, de su mamá... Incluso me acuerdo cuando la llamamos a la Oli y al Camilo, ahí nomás agarraron el teléfono y medio que reprodujeron lo que hacemos siempre, salir corriendo con el teléfono y la madre por detrás gritándole que lo devuelvan, y a la vez también queriendo mostrar su casa, su

peluche, su habitación. Fue una cosa novedosa para ambos lados porque nunca se traspasó las fronteras de lo privado, en el sentido de mostrar la casa propia, la familia. A ese espacio no se había llegado de esta manera, entonces fue sorprendente y para algunos también medio incómodo”.

Además, Eugenia nos comenta que para el solsticio de invierno armaron un video con imágenes de los festejos de años anteriores y algunos mensajitos escritos por ellos. Sabiendo que lxs chicxs estaban saturados de la pantalla, por lo que la videollamada con el Grupo DAR se complicaba, se les ocurrió hacer el video y enviarlo para que los chicos lo vean cuando pudieran, sin depender de estar en ese momento con el teléfono prendido. La idea era tratar de recuperar ciertas ocasiones importantes del año que tiene y respeta el espacio.

Por otro lado, intentaron armar “El Libro de la Vida” que habitualmente hacían los chicos en el espacio, pero de manera virtual. Eugenia nos cuenta: “Hicimos como unas consignas y respondieron algunos de los pibes, fueron mandándonos los escritos y entonces nosotras hacíamos como algunas devoluciones, después lo editábamos. Fuimos haciendo como varias cosas, entre eso nos quedó colgado hacer un video del proceso del libro que iba por parte. Por un lado la escritura, por otro lado íbamos haciendo como la edición y por otro lado el armado”. Comenta que también grabaron un video “con unas entrevistas de algunos monstruos que habían armado les pibes en relación a algunas consignas que íbamos dando o recuperando cosas de años anteriores, mientras tratábamos de contactarnos, porque hemos seguido sosteniendo también como esto de intentar llamar, intentar mandar un mensaje a ver qué nos devolvían del otro lado, algo de eso ha funcionado”. También han intentado armar otras cosas pero no con el formato que hubiesen querido, ya que no tuvieron instancias presenciales.

Victoria, del Grupo DAR, comenta que al principio de la pandemia se evidenciaba mucha energía para hacer cosas, pero a medida que se fue extendiendo el aislamiento fue cada vez más complejo. Las familias y lxs chicxs comenzaron a cansarse de la situación, de estar en las pantallas con la escuela y del exceso de tarea que tenían, entonces las respuestas obtenidas eran poco alentadoras: “No, la verdad que no tenemos tiempo de conectarnos a charlar un rato con ustedes porque tenemos un montón de tarea para hacer”. A esta situación, se le sumaba la dificultad de no poder compartir ningún ámbito: “Hay algo de este espacio que tiene mucho que ver con la

presencialidad, era muy difícil pensar... Había cosas que no eran posibles de trasladar, de armar algo desde la virtualidad” Victoria.

Sin embargo, fueron muchas las ganas y las energías puestas por parte del Grupo DAR para poder sostener el espacio y sus actividades. A veces tenían buenas respuestas, a veces no tanto, pero las intenciones de seguir acompañando a los chicos siempre estuvieron, ya sea por teléfono o por videos. Hubo un intento de superar las “adversidades” planteadas por la virtualidad, utilizando y reinventando las tecnicidades y tecnologías y así mantener un mínimo de contacto. “Fuimos como intentando ¿No? intentamos videollamada individual, grupal, hacer circular mejor el Facebook, poner más contenido ahí, que puedan dar ideas de cosas para hacer en pandemia, y también fue una vía que no.. En realidad nunca fue una vía de contacto entonces tampoco ahora funciona tanto” Eugenia.

En el Instituto Trettel si bien las instancias de diálogo existieron, por parte de algunxs profes, las problemáticas del dictado de clases en la virtualidad no eran del todo resueltas, por lo que las formas de aprendizaje no fueron las esperadas. Al preguntarle a la alumna entrevistada si había predisposición por parte de los claustros para generar instancias de diálogo, nos respondió que por parte de los delegados sí, aclarando que es otro espacio diferente del centro de estudiantes. Ella forma parte de los delegados del Instituto, y nos comentó que se comunicaban unos días antes con los chicos que no iban a poder conectarse, para ver cuáles eran sus dudas. Además agrega que el grupo directivo también estuvo siempre a disposición, nombrando particularmente a Sergio, pero que la mayoría de los profesores no.

La alumna nos cuenta que las clases eran dos veces a la semana por “WhatsApp” y una vez al mes por “Zoom”. Se les daban actividades para hacer durante la videollamada o algunas de un día para el otro y veían sobre todo el contenido teórico, ya que las prácticas no las podían realizar, ni tampoco veían clases prácticas por Internet: “Era puro teórico”. “Cuando el profe se conectaba, empezábamos a eso de las 6 de la tarde, nos comentaba lo que íbamos a hacer en ese momento y nos daban 15/20 minutos para que nosotros armemos grupos, nos organicemos. Pero vos fijate que hasta que nosotros por WhatsApp hacíamos videollamada, hasta que intentábamos organizar algo, ver que hacíamos, porque tampoco era mucho el tiempo que teníamos, ahí hacíamos las actividades. Y las clases eran miércoles y viernes, asique el viernes vos tenías que

entregar el trabajo pero se hacía lo que se podía. Había tres materias que eran así y las demás por aula virtual y por “Zoom” una vez a la semana, entonces cuando te conectabas, contabas lo que habías leído pero siempre éramos dos o tres. Y la profe de literatura ella se conectaba, pero no te daba posibilidad de intercambio, si vos no entendías algo bueno... Ella solamente hablaba” Estudiante.

Por su parte el Centro Cultural, tampoco pudo funcionar en pandemia. “El año pasado no funcionó el Centro Cultural. Escasamente pudimos hacer 3, 4 reuniones por Zoom con los delegados y director” Estudiante.

Ante la falta de respuestas por parte de los profesores, y reconociendo que la virtualidad fue dificultosa para todas las partes, los mismos alumnos del Trettel comenzaron a organizarse para que la tarea de los educadores sea más fácil. “Nosotros nos organizamos entre el curso, y yo les decía ‘chicas bueno, si somos 20, 30 compañeras, para que a un profe no le llegue por aula virtual el mismo mensaje, me dicen a mí, vamos anotando: Profe tenemos esta duda...Cuando yo puedo, lo mando y el profe ve un solo mensaje’, porque es cierto el profe tiene 300 mensajes. Entonces bueno, vamos organizandonos así para que sea más fácil para ellos y más fácil para nosotros también, pero ni siquiera eso” Estudiante.

La alumna atribuye estas fallas o falta de herramientas para poder llevar a cabo un cursado mejor y, a la vez, instancias de aprendizajes más fructíferas a la falta de empatía de los profesores. Piensa que ellos no se ponen el en lugar del estudiante y que deberían hacerlo. Sin embargo, hace una distinción entre aquellos alumnos que realmente no llevan adelante las tareas o actividades porque no hay un compromiso o falta de interés y que es injusto que los aprueben bajo esas condiciones, pero la realidad es que la mayoría no cumple porque no puede no porque no quiere.

Por otro lado, notamos que las desigualdades y las brechas digitales se hicieron presentes en ambas instituciones:

Eugenia nos comentaba: “Algunes no tenían WiFi y para no gastar los datos.. Bueno, era toda una situación que por ahí se prioriza usar el teléfono para el cole y el finde ya es otra cosa”. Agrega: “Al principio nos parecía como injusto, en mi había una sensación personal fea de poder llegar solamente a un par que era de quienes teníamos los teléfonos, de quienes tenían teléfonos en su casa, que podíamos acceder, era reducir

a que sólo íbamos a hacer las actividades para quienes tengan accesos. Intentamos movilizarnos un poco más en el barrio, que ahí mismo en el barrio se pasen los teléfonos, busquen quien conocía a quien, como hacerles llegar la actividad. Nos llevó mucho tiempo pensar otras cosas más que las actividades en sí”. Eugenia concluye que quedó en evidencia que quienes tenían celular podían continuar y quienes no, quedaban por fuera, por lo que les fue difícil pensar cómo sostener este tipo de Educación Popular por la variación de condiciones, de edades, de herramientas.

Por su parte, Sergio dijo: “Si hay algo que ha evidenciado fuertemente este momento, este año en particular, una de las cuestiones que para mi desnudó la pandemia, es la fuerte desigualdad social que está presente en las escuelas, como está presente en todos lados”.

La comunicación y el diálogo son aspectos claves para poder practicar y desarrollar una Educación Popular liberadora para todxs. Los procesos comunicativos educativos no son tarea sencilla y necesitan de una constante lectura del contexto por parte de los educadores, poniendo en práctica la empatía, para poder superar las dificultades existentes de hoy y del futuro.

Sexto capítulo: Conclusiones finales

Construir una educación integral y transformadora que esté a la altura de los nuevos desafíos en los tiempos que corren, es esencial para un futuro más justo e igualitario. Esta tesina es un aporte al complejo debate sobre la educación, es una investigación que busca proporcionar más información sobre una alternativa posible a la hora de conducir un proceso de enseñanza y aprendizaje como lo es la Educación Popular.

Entendemos a la Institución Educación como una de las instituciones sociales más importantes y fundamentales en la vida de las personas. Educación no sólo en referencia al sistema educativo formal, sino también a las experiencias cotidianas, los aprendizajes sociales, las reflexiones con familia y amigos. Es fundamental pensar en una visión integral del fenómeno educativo que implique la educación permanente y que pretenda la superación de la definición hegemónica de la educación referida sólo a la escuela para empezar a considerar a la educación como una necesidad y un derecho de todos los grupos sociales y de los individuos a lo largo de nuestra existencia.

Como planteó Castoriadis hace unos años, las instituciones son creación del imaginario colectivo de una época. Lo que en un tiempo histórico conocemos y aceptamos socialmente -lo instituido- puede ser modificado, es decir, lo que hoy es lo “verdadero” en un futuro puede no serlo. Dicha transición se debe a una fuerza instituyente que irrumpe con las reglas socialmente establecidas y lo cambia todo. Nos animamos a decir que esa fuerza transformadora es la Educación Popular ya que la misma “rompe” con la Institución Educación que conocemos hoy y está instalada en nuestro imaginario (Educación Tradicional) presentando una alternativa pedagógica más inclusiva. Para que exista un cambio verdadero, es necesario un cambio del imaginario social que nos permita problematizar lo conocido y de a poco poder instalar dicha pedagogía liberadora.

Los principales interrogantes que guiaron nuestra tesis fueron: ¿Cómo se aplica la Educación Popular en una organización que pertenece al sistema formal y en otra que no? ¿Al estar institucionalizada la Educación Popular, sigue manteniendo sus bases disruptivas e instituyentes?

Luego de conversar con miembros de ambas organizaciones y, posteriormente, analizar sus respuestas, pudimos contestar a los interrogantes planteados y cumplir con el objetivo de explorar las prácticas educativas llevadas a cabo. Podemos concluir en función de la información obtenida, que es muy difícil que en una institución perteneciente al sistema educativo formal -y por ende de alto grado de formalización-, las prácticas de Educación Popular sean desarrolladas en su totalidad. No necesariamente porque no se esté de acuerdo con ellas, si no debido a que las lógicas de funcionamiento de dichas instituciones dependen de organismos externos que no tienen bases educativas populares y limitan su autonomía como es el caso del Instituto Trettel de Fabián, en donde, por ejemplo, sus carreras son a término por disposición del Ministerio de Educación -que implica que sus docentes sean a término también- limitando la posibilidad de crear una institucionalidad y lograr un equipo de trabajo permanente y que a su vez, cada uno de sus miembros entienda, crea y aplique por igual la Educación Popular. Incluso la profesionalización de los educandos con los métodos evaluativos que se aplican hoy en día, no son populares ni inclusivos: Si los educadores y educandos no cumplen y/o no alcanzan la puntuación impuesta por la educación tradicional para lograr ciertos objetivos pedagógicos, quedan fuera del sistema.

No sucede así en un experiencia educativa “más allá de la escuela” como en caso del Grupo DAR Ferreyra, que cuenta con un número más reducido en cuanto a equipo de trabajo y las negociaciones son al interior con los propios miembros del grupo ya que no dependen del Estado ni de ningún organismo externo. Además, la esencia de las prácticas de la Educación Popular se mantiene en el tiempo a través de los recambios generacionales. Para comprender este análisis, es necesario entender cómo los espacios institucionales se constituyen en el ámbito de las prácticas, y cómo sus lógicas van configurando particulares condiciones para el desarrollo de las acciones (Ávila Silvia, 2015).

Notamos entonces, que a medida que se va institucionalizando la Educación Popular, es decir, cuando sus prácticas se llevan a cabo en instituciones que pertenecen al sistema educativo formal, dicha pedagogía va perdiendo su impronta, sus postulados y principios; mientras que en experiencias más allá de la escuela la misma puede desarrollarse en su totalidad. Pudimos hacer esta diferenciación debido al análisis realizado de la dinámica institucional de cada organización, tal como nos lo propusimos en nuestros objetivos específicos de la tesina.

Hoy día es muy ambicioso y casi imposible pensar en una institucionalización total de la Educación Popular, pero sí es posible lograrlo en algunos aspectos y espacios y aquí es fundamental el carácter individual y colectivo que requiere un cambio de paradigma. Individual en tanto que cada uno tiene que hacer el proceso personal de resignificar lo socialmente establecido, y colectivo porque se necesita que la sociedad y organismos que la componen, también lleven adelante un proceso de retrospcción. Quizás si estos procesos sucedieran simultáneamente y la mayoría de nosotros estemos de acuerdo en que la Educación Popular es el camino y desearamos institucionalizarla, también estaríamos dejando de lado a aquellos que no lo creen y caeríamos en las mismas lógicas de la educación tradicional. Por ende creemos que la institucionalización total de la Educación Popular, en cierto modo, corrompe su fuerza revolucionaria y su noble esencia. “La contrarrevolución lo es también de los revolucionarios que se vuelven reaccionarios” (Freire, 1969, p. 120). Apostamos a la Educación Popular pero no queremos imponerla, sino mostrar que existen y son posibles otras formas de aprender, educar, vivir y convivir.

Schvarstein plantea: “Cuando la fuerza instituyente se impone sobre lo instituido, la misma se instituye”. De acuerdo a lo explicado en los párrafos anteriores, la Educación Popular -como fuerza instituyente- no logra imponerse sobre la Educación Tradicional -como lo instituido- por lo que la pedagogía Freireana, no se instituye y sigue siendo parte de la fuerza transformadora.

Por otro lado, es importante aclarar que todas las relaciones sociales reales son institucionalizadas ya sea en espacios escolarizados o no escolarizados, con nuestro grupo de amigos, familiares, el club del barrio y con cualquier persona que forma parte de nuestra vida, porque fueron planteadas como maneras de hacer universales, simbolizadas y sancionadas, es así que todo espacio social tiene cierto grado de institucionalización. Más allá de los diferentes grados de formalización que tenga cada uno, el Grupo DAR Ferreyra y el Instituto Trettel trabajan desde la perspectiva Educación Popular adaptándola de acuerdo a sus posibilidades con una intencionalidad política y educativa transformadora.

En cuanto a la comunicación, reflexionamos y concluimos en que es “la materia prima” y una parte fundamental de la Educación Popular. Sin una verdadera comunicación, sin el espacio de diálogo, no es posible una educación crítica, reflexiva y

transformadora. Si no conocemos ni nos interesamos en el otro -el educando-, ni reconocemos sus contextos y sus conocimientos no podremos llevar a cabo un verdadero aprendizaje. Como bien lo explicita Ávila (2015) la educación “configura una experiencia gnoseológica que se da en el seno del diálogo con otros; convoca a recuperar saberes acumulados por la humanidad en distintos campos y de su puesta en diálogo con los saberes construidos por los sujetos en su experiencia cotidiana”. Estas construcciones dialógicas en torno al conocimiento suponen también una reflexión acerca del lugar desde dónde cada uno conoce, aprende, se educa y de los significados que rodean esos procesos de conocer. Mantener un diálogo real, constante y fluido no es tarea sencilla de realizar, constantemente nos enfrentamos a situaciones complejas, difíciles, donde no siempre estamos todos de acuerdo ante una situación dada y esto sucede en todas las instituciones y relaciones sociales.

De acuerdo al objetivo propuesto en relación al lugar que ocupa la comunicación en el proceso de aplicación de la Educación Popular, pudimos notar que ambas organizaciones son conscientes y le otorgan una gran importancia a la comunicación y al diálogo fluido para la implementación de dicha pedagogía e intentan mantenerlo entre todos sus miembros, tratando de superar las dificultades y complejidades que este proceso supone y que se agudizan aún más con la virtualidad.

La pandemia acentuó y visibilizó claramente las desigualdades sociales, las posibilidades de accesos y la brecha digital que existe en nuestro país y el mundo. Comunicación, diálogo, educación, Educación Popular, accesibilidad, institucionalidad, creatividad, contenidos y conocimientos se pusieron de manifiesto durante todo el 2020 pudiendo en ciertas ocasiones articularse perfectamente y por otras desencontrarse por completo.

Para cerrar, pensamos que es necesario dar cuenta de la potencialidad que cada área de la vida cotidiana tiene ya que puede convertirse en un espacio educativo de mayor o menor grado de formalización. Los aprendizajes también son obtenidos por las propias experiencias en determinados contextos. Frente a una sociedad desigual económicamente y políticamente, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es posible a través de estos espacios “más allá de la escuela” (Sirvent, 1999), por lo que consideramos que dichas experiencias tienen la misma importancia y son igual de necesarias que los espacios escolarizados. Es así que el análisis y reflexión

tanto de los espacios escolarizados como de aquellos espacios de enseñanza y aprendizaje que están por fuera del sistema formal educativo -no escolarizados-, son necesarios para poder acercarnos a una educación transformadora y liberadora y hacerla realidad, o por lo menos intentarlo.

Este análisis no termina aquí y consideramos que puede ser útil como antecedente de futuras investigaciones sobre las nuevas formas de educar, para que la situación de opresión que mantiene la pasividad de los oprimidos transformando su mentalidad y no la situación que los oprime (educación bancaria), se termine; y que entre todos podamos crear nuevas maneras de vincularnos con el mundo y con los hombres y mujeres de una forma más armoniosa y amorosa y pensar también, en una sociedad más igualitaria y en donde sea menos difícil amar.

Bibliografía

- Ávila, O. S. (2015) “*Extensión y educación popular. Contextos, prácticas y reflexiones*”. En Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria, UNC, Córdoba, Argentina.
- Boletín Oficial (2006) “*Mensaje de Presentación ante el Honorable Congreso*”. Buenos Aires, Argentina.
- Castoriadis, C. (1975), “*La institución imaginaria de la sociedad*”. Tusquets Editores, Barcelona, España.
- Colectivo de observatorios y equipos de investigación de educación (2019) “*En caída libre: Balance del presupuesto educativo nacional durante el gobierno de cambiamos*”
- Conde Prada, A. (2009) “*Educación Popular: Recreándola en nuestros tiempos*”, (Ed. 30). Publicado en Revista La Piragua. Ed. Equipo de Trabajo de la Secretaría General, Panamá.
- Da Porta, E (2018) “*Comunicación/Educación: desafíos de un campo en tiempos revueltos*”. En Revista científica REVcom. UNC, Córdoba, Argentina.
- Da Porta, E. (2020) “*Enseñar y aprender en épocas de aislamiento*”. En (E)laboraciones sociales en tiempos de pandemia. Facultad de Cs Sociales, UNC, Córdoba, Argentina.
- Emanuelli P; Egidos D; Ortúzar I, García Lucero D; Dorado C; Ulla C; Fernanda Cárcar M; Blanco C (2009) “*Herramientas de Metodología para investigar en comunicación: Técnicas de recolección y análisis de la información.*” Ed. Copy-Rápido, Córdoba, Argentina.
- Emanuelli P; Egidos D; Ortúzar I, García Lucero D; Dorado C; Ulla C; Fernanda Cárcar M; Blanco C (2012) “*Herramientas de Metodología para investigar en comunicación: Técnicas de recolección y análisis de la información.*” Ed. Copy-Rápido, Córdoba, Argentina.
- Facebook “*GRUPO DAR Ferreyra*”

- Facebook “*ISFD Renée Trettel de Fabian Córdoba Capital*”
- Freire, P. (1970) “*Pedagogía del Oprimido*”. (Ed. 2). Siglo xxi editores, México.
- Freire, P. (1973) “*¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*”. (Ed. 23). Siglo xxi editores, México.
- Huergo J.A (2003) “*Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*”. Instituto de cultura popular, Chaco, Argentina.
- Huergo, J. (1997) “*Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*”. Ed. Periodismo y Comunicación. La Plata. Argentina.
- I.S.F.D “Reneé Trettel de Fabián”, *Página Web Oficial*.
- Jarpa, C. G. (2015) “*Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci*”. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- Kaplún, M. (1998) “*Una Pedagogía de la Comunicación*”. Ed. Ediciones de La Torre, Madrid.
- Martín Barbero J (1987) “*De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*” (Ed. 2) Gustavo Gili, México.
- Nosiglia M. C.; Trippano S. (2000) “*ESTADO Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA DE LOS '90: balances y desafíos*”. En Revista científica Praxis Educativa. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina.
- Rizzi N.E (2017) “*Editorial cartonera accesible: hoy vine con ganas de escribir una historia*”. Diario La Tinta, Córdoba, Argentina
- Rodríguez, L. G. (2017) “*Cambiamos: la política educativa del macrismo*”. Publicado en “*Revista Question*”. Ed. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Schvarstein L. (2004) “*Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos aportes*”. Ed. Félix Varela, La Habana, Cuba.

- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) *“Revisión del concepto de Educación No Formal”*. Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Taglieri, F. (2016) *“Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández”* .Fundación Friedrich Ebert Stiftung. Buenos Aires, Argentina.
- Trías Vejarano J. (2016) *“Gramsci y el Bloque histórico”* . Periódico Digital Mundo Obrero, Madrid, España.
- Vommaro P. *“Las dimensiones sociales, políticas y económicas de la pandemia”*. En Pensar la pandemia. Observatorio social del coronavirus. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

ANEXOS

GRUPO DAR

PRIMERA ENTREVISTA

Nosotras: Cuéntenos un poco de cómo funciona el Grupo DAR...

Eugenia: Nos encontramos los sábados (antes de la cuarentena) van las personas que tienen ganas de ir ese día, sean adultos o niños, de repente sí quiero invitar a alguien puedo hacerlo, puedo invitar a toda mi familia, o puedo no ir también, lo que hacemos ahí es jugar un montón y merendar, es invitarlas a conocer un poco el espacio, es invitarlas a compartir algo, compartir no sólo el tiempo sino las ganas, los intereses, las ideas. Creo que ese fue un poco el espíritu con el que empezó este grupo seguramente alguien se sume más tarde a esta videollamada o alguien se tenga que ir antes, forman parte de esta dinámica y el espacio es abierto, funciona todos los sábados más o menos desde mediados de abril / fines de marzo. Siempre coordinamos cuando cerrarlo, generalmente es fines de noviembre, principios de diciembre, siempre lleva una discusión interna y una gestión colectiva ya nos define. Cuando digo colectivo es porque está integrado por personas de diferentes edades, procedencias, diferentes formas de escolarización, diferentes ganas, intensidades, gustos, entonces es difícil llegar a acuerdos y negociaciones. Tenemos algunas instancias que por lo general en el año vamos instalando algunas cosas, el espacio tiene aproximadamente 16 años. Cuando inició en barrio Ferreyra no había espacios para niños que sean destinados específicamente a esta población, que a su vez ocupaba un tercio del barrio más o menos, entonces estadísticamente es una población super grande pero a su vez no tenía espacios destinados para actividades que no sean la escuela o el dispensario... Otro tipo de espacios que puedan alojar y dar lugar a algunos intereses de esta población. Empezamos haciendo talleres, cursos, encuentros, grupitos de fútbol, grupitos de aeróbica, y luego fue tomando diferentes formas a lo largo de los años. Mucha gente fue llegando, mucha se fue yendo y hoy por lo general somos nosotras 3 (Eugenia, Sofia y Victoria) y otro sábado es otra la gente, pero en la dinámica algunas cosas se sostienen que son: Un horario en el que empieza y un horario que se termina, esas serían las únicas cosas fijas y que a su vez también van variando. A lo largo del año tenemos 3 eventos súper importantes que tratamos de mantenerlos todos los años que son: la celebración del solsticio de invierno donde nos preparamos y organizamos actividades para ese evento, el mes de la pacha mama y por lo general hacemos un sábado dedicado a eso y hacemos una serie de actividades y la fiesta de cierre que suele ser una fiesta porque es el día también donde nos mostramos qué cosas estuvimos haciendo durante el año. Por lo general recopilamos escritos, imágenes, cuentos, historias, en una editorial cartonera que funciona desde el 2014 y es super accesible.

Nosotras: ¿Cómo fue que nació el Grupo DAR en el Barrio Ferreyra? ¿Por qué ese barrio? ¿Cómo llegaron ahí?

Eugenia: Fue a partir de gente de la carrera de comunicación. Eran 2 compañeros estudiantes de esta carrera que arrancaron haciendo un trabajo práctico, buscar un lugar, un espacio que les pudieran prestar como para hacer algún tipo de sus actividades y encontraron que en Ferreyra había un salón de usos múltiples (un zoom) que era del barrio pero lo gestionaba la parroquia del barrio, entonces cumplía con las características de lo que estaban buscando. Por eso se instaló en Ferreyra y no en otro barrio. Pero a su vez, es un barrio que tiene muchas cosas interesantes, incluso este espacio que nos prestaron, un poco que nos lo apropiamos y el párroco de la iglesia nos colaboró siempre y estuvo presente y atento con nosotros. Ferreyra en sí se convirtió en parte de este escenario y nosotres nos hicimos del barrio también en el sentido que de repente nos apropiamos de las plazas, de las calles, de actividades barriales más generales... Es nuestro segundo barrio.

Nosotras: ¿Van chicos de otros barrios o sólo del Ferreyra?

Eugenia: Empezó siendo un espacio abierto para los que se iban enterando que existía el espacio, como funciona del boca en boca la convocatoria, entonces hay gente del propio Ferreyra, de Ampliación, en algún momento venía gente de asentamientos informales como El trencito y Los Cuarenta, de barrios que están al frente, Avellaneda, San Lorenzo, Los Sauces y como están muy cercanos van.. Hay algunos barrios que entre los chicos no tienen muy buena relación ya que cada barrio tiene sus cuestiones internas muy fuertemente organizada que se pelean con la gestión de otros barrios, pero también hemos invitado a gente de otros lugares y que venga, se acerque, gente que tenga los medios y quiera llegarse genial, pero por lo gral a los niños tiene que venir alguien a traerles entonces no siempre es tan sencillo. También facilitamos que puedan llegar e irse los niños, por ejemplo yo voy a tal parada de colectivo si quieren dejarlo ahí nos encontramos y nos vamos a las actividades y así.. Trabajar más en comunidad con las personas que no pueden moverse solas.

Nosotras: Nuestro principal tema de tesis es la institucionalización de la educación popular.. No es un tema que esté cerrado y estamos abiertas a que ustedes nos puedan aportar algo que crean relevante o les parezca importante / interesante trabajar o alguna perspectiva particular y construir algo mutuo.

Nosotras: DAR es un grupo de actividades recreativas y didácticas que se inicia en 2005. ¿Cuáles creen que son las motivaciones de las personas que hacen al grupo DAR? ¿Cuál es el motor diario del Grupo DAR?

Sofía: Yo incluso empecé siendo parte de los niños que iban, yo soy del barrio Ferreyra me crié ahí, siempre íbamos los sábados con mis hermanitos y cuando empecé la facu deje de ir activamente y luego me invitan a formar parte del Grupo DAR pero del otro

lado, mirar el grupo desde la otra parte y a mi al principio me incentivaba ir porque no había ningún espacio físico que puedan ir los nenes a hacer lo que quieran, porque a veces iban a la canchita de fútbol pero hay mucho tráfico y la cancha está cerca de la ruta y pasan muchos autos y había problemas con eso porque era inseguro y no había otro lugar seguro para que los padres puedan dejar a los pequeños. Algunos de mis hermanos después siguieron, otros dejaron y después me volví a meter porque siempre me gustó el espacio y me interesaba ver desde otro lado y quería ver desde otro lugar como poder formar parte y así arranque, no tenía un objetivo particular, sino ver desde otro costado el grupo que siempre me acobijo desde pequeña.

Nosotras: Cuando lo vinculan con la educación popular, este espacio si bien es recreativo y tienen como premisa la educación popular ¿No está presente la típica estructura docente-alumno? ¿Cómo es?

Victoria: En un principio si nació un poco con el formato de apoyo escolar y después fue virando a otras cosas. Hoy en realidad jugamos un poco entre todas las personas que estamos allí y podemos aprender y enseñar entre todos, no es que hay cosas muy determinadas salvo la hora que arrancamos y terminamos y el momento de la merienda. Después lo que sucede durante toda la instancia es algo que se va armando entre todos. Cada persona puede llevar una propuesta pero no somos sólo las personas adultas las que podemos llevar las propuestas, sino cualquier persona que esté ahí y proponga algo para hacer y quien se quiera sumar a eso lo hace. Es un poco así como sucede. Eso también es un desafío, son muy pocas las veces que hay que decir que no a algo... Si la idea es media descabellada en el sentido que si proponen treparse a algún lado que es peligroso, pero nada más (risas) son ciertos cuidados mínimos y básicos.

Nosotras: Entonces no tienen una estructura formal en cuestión de roles el grupo DAR entre ustedes...

Eugenia: Más o menos si, no es tan fácil de entender.

Victoria: Me parece que sí hay algunos roles que nos cuesta delimitar/visualizar, ni fácil de explicar. Siempre nos cuesta porque es una lógica muy propia. Lo que sí es que existe una persona que decide/ ejecuta, por ejemplo, si o si tiene que haber una persona que se encargue de la merienda y entre les adultes gestionamos quien se suma a esa actividad, pero alguien si o si debe hacerla.

Eugenia: Siempre tratamos de pensar en lógicas en que puedan participar niños también, osea la mayoría. Entonces por eso también es que no hay una estructura muy delimitada, vas negociando todo el tiempo entre adultes y niños. Si hay funciones que hay que ocupar. Por ejemplo el año pasado recibimos pacientes que vienen del Cabre que no entendían porque los niños no se sentaban ordenados y nosotres les explicamos que podemos aprender de otra manera, creemos que no solamente enseñan quienes tienen más años, cada quien puede elegir de quien va a aprender y qué cosas va a aprender

porque nos pasa también que nosotras aprendemos de otros todo el tiempo, no solamente yo voy a ir a enseñar lo que yo quiero enseñar sino también me dejo interpelar a ver que cosas otros quisieran aprender y que cosas yo puedo colaborar en eso y en qué cosas yo también me voy a prestar al aprendizaje. Creemos que de esta manera la gente aprende viendo como otros aprenden también, en ese principio Freiriano nos apoyamos muy fuerte y también creemos que ahí no vamos solamente a leer y escribir las letras impresas sino leer y escribir el mundo, hacemos que el mundo circule por ahí también. Por eso tenes las narrativas que traen quienes vienen a contar lo que les pasó cuando venían para el espacio, lo que pasó en la semana, quien trae la mascota, al primo y que pueda comentar algo de eso. Siempre tratamos de tener al menos un espacio para conversar de manera verbal, a través de un cuento, una historia, conversar a través de un juego, es encontrarle la vuelta para que algo del intercambio, de lo social, algo de la cultura circule y no sea necesariamente estar haciendo eso separado de otras cosas, no es que separamos por un lado el arte, otro la literatura y por otro lo lúdico, sino que está todo tan mezclado que nos cuesta decir bueno ahora vamos solamente a leer, porque por ahí estamos haciendo un muñeco pero mientras vamos pegando papelitos, estamos leyendo y estamos contando cosas y estamos armando un muñeco y estamos pensando en que va a haber un evento cultural en el barrio donde va a venir al familia, osea un momento está atravesado por muchas dimensiones al mismo tiempo y por ahí nos es más fácil explicar una suma de cosas antes que una sola, al ir y vivenciarlo se presta para que se aprenda este otro formato.

Nosotras: Y más allá de la experiencia y motivaciones personales, ¿Hay algo como grupo que los motive?

*Se suma Claudio (una de las personas que fundó el Grupo DAR).

Eugenia: Él puede contarles sobre las ideas principales de cuando se armó el grupo al margen de la gente de comunicación que les contaba. En ese entonces el grupo que arrancó tenían 19 años.... después continuará Claudio..

Claudio: Perdón por llegar tarde... Estuve desde un principio, éramos todos jóvenes de 19 años que cursamos primer y segundo año de nuestras respectivas carreras, había gente de comunicación social, una chica de abogacía, una chica de psicología, yo que hacía profesorado de educación física y abrimos ese espacio con una intención de participar políticamente, habíamos sido adolescentes en plena etapa de la crisis de del 2001 esto era cuando estábamos entre 3er y 5to año del secundario y de alguna manera nos habíamos sensibilizado con todo lo que estaba pasando en ese momento socialmente y rechazabamos las discusiones políticas familiares de sobremesa en donde se hablaba mucho pero finalmente en la intervención se hacía poco, entonces no queríamos transformarnos finalmente en esos adultos. La idea nuestra era intervenir políticamente un lugar y en ese proceso todos acordamos que la educación era una posibilidad y un camino e intentamos abrir ese espacio y la función de unos talleres que estaban más programados en esa primera etapa donde había algunos de los chicos que hacían algo de

pintura, otras actividades deportivas recreativas conmigo y la intención inicial siempre fue abordar la creatividad, en ese sentido desprendiendonos de la educación formal abriendo un espacio que fuese otra cosa, que no fuese una escuela, que fuese un espacio de niños construido con ellos, con conciencia de la educación popular inicialmente. En ese proceso el grupo fue mutando, las personas fueron rotando a lo largo del tiempo pero éramos 4/5 que siempre estábamos fijos en el lugar... Pese a los matices posteriores que fue tomando el grupo DAR y las posibilidades que alcanzó creo que transversalmente esa idea fundacional sigue hasta la fecha. Un lugar de niños pensado para ellos.. Un lugar donde los niños no están puestos en un lugar de ser evaluados sino donde hay un entorno generado por adultos y en construcción con ellos donde puedan desarrollar la creatividad y la creatividad entendida como la capacidad más compleja del ser humano en el sentido de que es más fácil imitar algo ya hecho que en función de lo que hay pensar en otra posibilidad distinta... Ese fue el inicio del grupo DAR si bien se dio y se sigue dando en el salón de una iglesia católica desde el minuto cero hablamos con el cura de la parroquia y le dijimos que nosotros no pretendíamos darle a esto un tinte político partidario al espacio y que tampoco estamos vinculados a cuestiones eclesiales y que no íbamos a promulgar la palabra de Dios, que nuestros objetivos eran otros y el cura fue muy abierto y nos dio esa posibilidad con lo único que nos solicitaba basándose en experiencias anteriores, era que nosotros le diéramos continuidad al espacio, porque había pasado que si iban agrupaciones políticas que iban un mes porque se acercaba una elección y luego dejaban el espacio, entonces nos pidió un compromiso desde ese lugar. Creemos que hemos cumplido... Yo ahora al grupo lo tránsito desde un lugar mucho más lejano, sigo ayudando en lo que puedo pero desde el 2004 a la fecha el espacio sigue funcionando y está bueno que los chicos sigan yendo y que un montón de gente se siga sumando a sostenerlo, en lo personal siempre fue un lugar de la utopía, un lugar donde eran posibles todas las cosas que uno creía y cree sobre la vida y en posibilidades para los chicos, como espacio personal de formación fue muy bueno porque nos enganchábamos en discusiones de sociología, política, antropología y educación en todas esas idas al barrio, que nos íbamos todos juntos al barrio en colectivo, sobre todo a la vuelta donde todos éramos estudiantes, teníamos todos los libros leídos de esa semana entonces con todos esos textos analizamos la realidad en función de esos chicos y de ese espacio que era distinto, era innovador... Para esos jóvenes adultos que transitaban ese espacio fue un gran lugar de capacitación, empecé a los 19 y ayer cumplí 35, así que casi la mitad de mi vida en adelante estuve en el grupo. Muchas veces en la educación uno no tiene la posibilidad de ver algún fruto, uno siempre trabaja en un conjunto de posibilidades que se pueden llegar a dar o no en el futuro o en el corto o en el largo plazo, pero muchas de las cuales nunca alcanzas a verlas o logras ver algo de eso muy fugazmente... Todo lo que logramos no es sólo del Grupo DAR, el grupo DAR abrió un espacio en el barrio. Por ejemplo la mamá de Sofi (la piba que esta aca que siempre estuvo presente desde diferentes lados) que es docente, que siempre nos acompañó en el espacio y ayudándonos en todo hasta prestándonos ollas para cocinar, hacer la merienda, siempre fue una familia muy presente en el grupo...Creo que un poco desde la emotividad es que surgió el Grupo DAR de esas charlas de jóvenes que más que discutir políticamente y militar dentro de

un partido político en la propia facultad decidieron obrar en conjunto sin banderas políticas que quizás haya sido un error, no lo sabemos pero esto permitió que poniendo las manos en el barro nos dieramos cuenta que no importaba de qué partido político eras, todos las ponemos igual, lo que unía eran las acciones más que las ideas, esas flexibilidades permitieron que el grupo siguiera.

Victoria: Sí, creo que siempre que hablamos de esto nos damos cuenta que se ha decidido dejar por fuera lo partidario, pero que si tenés ideas políticas claras que compartís y nos unen más allá de las individualidad, hay ciertas cuestiones políticas que compartimos como comunidad que formamos parte y que esas ideas hacen que se sostenga el grupo funcionando durante tanto tiempo más allá de lo partidario.

Nosotras: Cuando los chicos salen del colegio, ¿Llevan al grupo algunas tareas o cosas de la escuela para hacer ahí? ¿Hay alguna vinculación con el cole del barrio?

Eugenia: Yo creo que es al revés, muchas de las cosas que hacen en el espacio las llevan al cole. Hemos hecho algunos libros... Algunas veces incluso les hemos propuesto abiertamente si quieren traer algo del cole para hacer acá y la mayoría decía que estaría bueno pero que no era el lugar en donde harían cosas del cole.

Victoria: Por ahí nos decían que si necesitaban ayuda con la tarea pero no querían hacerlo ahí porque iban a otra cosa al espacio DAR.

Eugenia: A veces los temas de la currícula se tocan pero de otra manera, no van separados, no es que damos arte por un lado y educación física por otro, quizás estamos todes corriendo con témperas en la mano.. Se complementa.. No podemos hacer esa división y sí creemos que estamos aprendiendo lecto escritura cuando hacemos un bizcochuelo de zanahoria y a su vez aprendemos sobre los vegetales y es así y continuamente estamos intercambiando información, uno aporta como lo hacen en su casa, y eso y aquello.. Es un aprendizaje más horizontal y creo que lo compartido tiene otro significado.. Que sea una cuestión entre pares, no tan vertical y no con una finalidad de aprender en función de obtener ciertos resultados, entendemos que cada quien va aprendiendo lo que en ese momento tiene necesidad de aprender... Tiene que nacer de cada uno porque sino es muy difícil que alguien quiera aprender.

Sofía: También ayuda a la hora de aprender, que sean varios porque alomejor alguno comenta algo que hizo en la escuela y al decirlo otro también lo estaba viendo, u otro ya lo había visto y entre todos comentaban y entre todos hacemos un aprendizaje en común... Eso también lleva a que otros aprendan otras formas... De ellos mismos nacen las ideas y nosotros no les llevamos lo que tienen que hacer, aprender.

Eugenia Bellone: Tal cual, lo mismo pasa con la escritura.. Lo que ellos van haciendo a lo largo del año lo vamos guardando y recopilando y a fin de año cada quien se lleva algún cuadernito o textos impresos a su casa y con sus trabajos y los de sus compañeros

y los hacemos circular por la escuela del barrio, las bibliotecas, hemos dejado en el centro cultural España Córdoba la primer tirada de libros que hicimos, con intervenciones en braille.

Nosotras: ¿Se evalúa a los chicos de alguna manera?

Eugenia: Pasa que lo que vayamos a evaluar cada quien pone sus propios parámetros de qué quiso aprender y si lo pudo hacer. Nosotras no vamos a decirle a alguien que es lo que tiene que aprender y después ver si lo aprendió y cómo lo aprendió, sino que por lo general a fin de año se hacen este tipo de actividades y cada quien propone algo. Quizás estuviste todo el año escribiendo pero a fin de año quieres bailar y esta bien... O si alguien quiere pasar al frente y agarrar el micrófono y contar una historia y eso no estuvo planeado también está bien y lo pueden hacer. También nos pasa que algunas cosas uno a veces piensa que tienen que aprender un niño de 6 años que esta en primer grado y de repente una niña de 4 que quiere aprender lo mismo, entonces se la habilita y si ella quiere y le interesa que vaya por ese lado, tampoco están separados los conocimientos en función de ciertas cosas. O por ejemplo grupos que tienen un diagnóstico de discapacidad muy severo y que ahí adentro no hace falta que tengamos consideraciones espaciales porque el chico no puede vincularse bien con los demás. Se armó una lógica que eso no cuenta porque la regla se arma de otra manera, entonces no hace falta que nadie quede por fuera.

Nosotras: ¿Sienten que hay algún rasgo particular que ustedes tengan que los diferencie de otros espacios educativos?

Victoria: Es difícil contestar esa pregunta jajaja... a ver.. no es un espacio pensado para niños.. como personas adultas pensando un espacio para niños y armar objetivos y devoluciones. Por más que sea del orden de la recreación, no está configurado, o el intento del proyecto no es configurarlo así, sino hacer una construcción colectiva. No es un espacio para niños, sino de todas las personas que estamos ahí con las ganas de todas esas personas... no es que hay una asistencia que hay que sostener.. van las persona que ese día podían, querían, tenían ganas. Podes ir todo los días, una vez al año, dos veces al mes. Somos las personas adultas y los niños, y eso se va moviendo y generando todo el tiempo. Esto es así y creo que eso es lo que lo hace distinto, es otra lógica, que hace que no haya nadie que se tenga que quedar por fuera. Es un poco difícil de describir esta lógica, es difícil ponerle palabras a esto que funciona aquí.

Julian: Es un poco eso, una estructura desestructurada es el grupo dar.. siempre caras nuevas que aportan sus cosas...

Claudio: Para sumarle, en una etapa se dio una cuestión de pasantes de algunas universidades que iban a hacer una experiencia, e incluso las personas que se sumaban al grupo DAR, donde se sumaban y nadie podía explicarles en ese primer dia qué era el grupo DAR y lo que había pasado, y creo de alguna manera ustedes también preguntan

en el orden de eso, y es una cuestión lógica. Cuando pensamos en educación, pensamos en escuela y con sus matices, todos cursamos la misma escuela con esa estructura del poder, esa organización del tiempo, del espacio, del niño observado, del adulto que dirige absolutamente todo y en realidad es relajar, es relajar absolutamente todo esas cosas. No es que está pensado y super estructurado, sino que tenés que relajar, y llega un momento que los chicos perciben eso y se dan cuenta que nadie los está evaluando, que no hay ninguna obligación de estar ahí, si lo haces es por tu deseo y tu deseo te va a llevar a hacer algo ahí y eso se va a ajustar exactamente a lo que vos querés. Y de repente esos adultos que están ahí se van a enganchar en la tuya y algún día lleven alguna propuesta y, si vos estás de acuerdo, te sumás y si no haces otra cosa. Y esta cuestión totalmente libre que parece utópica, en el espacio se da de manera espontánea.

Nosotras: ¿Qué rol ocupa la comunicación en el grupo? Comunicación entendida como mediación de las partes, no de los MMC ¿Qué piensan de la comunicación?

Eugenia: El espacio nos comunica un montón de cosas, incluso desde lo corporal, y predispone al cuerpo a interactuar con otros saberes.

Claudio: Me parece super interesante esta pregunta y no se si alguna vez lo pensamos conscientemente desde ese lugar pese a que estuvimos atravesados por muchos estudiantes de comunicación social en el proceso... en el sentido más sociológico la construcción interna del código de grupo, de cómo se configura culturalmente ese espacio y ese vínculo entre niños entre sí, entre niños y adultos y en conjunto.. en el sentido del lenguaje quizás utiliza una gramática libre, como el espacio. No hay una cuestión estructurada de sujeto verbo predicado, si bien es necesario, es la estructura del espacio así. La construcción del poder también está presente en los niños, muchas veces nos preguntan quien manda, quien es el jefe, o te dicen profe... siempre la idea fue construir juntos digamos. La escuela más tradicional tiene un modo de lenguaje mucho más imperativo, que ordena, dirige, que está regido, estructurado y acá hay un lenguaje ligado a otras cosas. El imperativo recae sobre todos y sobre las ganas: ¿qué es lo que tenés ganas de hacer? o ¿tenés ganas de hacer esto? es una negociación constante.

Juliana: Yo lo que pienso en relación a la comunicación en el Grupo DAR me parece que está muy ligado a la escucha. escuchar a los niños, escucharnos entre nosotras con lo que emerge del interés del momento, porque también lo instantáneo siempre está presente. El código que prima me parece que si o si es la escucha.

Victoria: Intentamos habilitar varias formas / modos diferentes de comunicar, por ejemplo, también aprendimos a escribir en braille, aprender lengua de señas... cuando trabajamos un texto, o crearlo no es el modo del texto tradicional del colegio, cualquier cosa puede ser un texto, no tiene que ser escrito y seguir ciertas reglas. Abrir las posibilidades y comunicar a través de eso, de una escultura, un dibujo.

Claudio: Respecto a esto de la comunicación siempre fue una de las cosas que me más gusta porque cada vez que te sentas con un niño de 3/4 años que dibuja y empezas a hablar de ese dibujo, que es lo que está haciendo y ese garabato encierra unas historias tremendas y cuando le empezas a preguntar al niño sobre eso que sucede en ese conjunto de rayas, entender que ese garabato desarrolla una capacidad tremenda del lenguaje y de la creatividad y de su propia emocionalidad tremenda. A mí me han hecho viajar por cada lugar en esas charlas, en esto de decir la comunicación como mediación, en esa mediación creo que de alguna manera siempre nos ponemos del lado del niño.. de respetar al máximo lo que surge de ese deseo y la clave comunicacional del grupo pasa por eso.

Nosotras: Muy interesante el hecho de llevar adelante este tipo de comunicación sin teorizar o quizás sin saberlo lo haces igual, y es muy interesante porque salís un poco del academicismo y no todo el mundo que estudia comunicación la entiende así y no hace falta estudiar comunicación para entenderlo y aplicarlo.

Claudio: Habíamos leído a Freire y hablábamos cómo Freire aparecía en esas interacciones y después leíamos algo de Foucault, y cómo esas cuestiones de poder estaban ahí, y así. Este diálogo entre la academia, la realidad, las posibilidades, los sujetos reales, vos mismo como sujeto dentro de ese grupo evaluandote, si tu intervención que finalmente es una intervención lingüística había sido acertada o no. Eso siempre estuvo en discusión.. nunca lo pensamos específicamente desde el lenguaje pero siempre nos cuestionamos las interacciones... por ej. siempre aparecen los problemas de conducta, de la violencia ¿y cómo medias eso? ¿cómo resolver eso? si no quieres ser la maestra de la escuela y manejarte en ese sistemas/formas, y muchas veces terminás replicando los modos de la escuela porque es el primer recurso y lo que más a manos tenés y después lo repensás, te lo repreguntas, te lo cuestionas, después lo modificas. Una vez, respecto a esto, se lo planteamos a los chicos, les dijimos que había una elección para estar ahí, que nadie los iba a retar, nadie los iba a amonestar, no había cuaderno de comunicaciones/sanciones, pero estar ahí, querer estar ahí, implicaba no pegarle a otro. Y esa fue una manera muy distinta de llamar la atención muy distinta a decirle a alguien que si le pegas a alguien te saca afuera. Es invitarlos, es decir si vos estás acá es porque quieres estar acá y dentro de esto que implica no pegar, pero tiene ser una decisión tuya, no te la puedo estar imponiendo yo. Y los chicos todo el tiempo buscan ponerte en lugar de observador, que alguien les marque la cancha por algún lado, y uno no es un niño más dentro del grupo, uno es adulto y tiene que tener cintura para ir manejándose en esos grises.

Eso siempre estuvo muy presente.. desde que íbamos desde los inicios y ese momento que volvíamos y hablábamos de la teoría y la práctica, no había mejor seminario que el pos grupo dar para nosotros, con 19/20 años.

Hay un texto que les puede llegar a servir en torno a educación. Es un texto que plantea el uso del lenguaje en educación justamente de los consensos. La cultura tiende a hacer de alguna manera el lenguaje mucho más arbitrario en función de los significados y también de los sentidos. Los significados de ciertas cosas pueden ser negociados desde

el lugar del niño y no desde el adulto, te parte la cabeza. En el grupo dar se juega mucho con las representaciones, cambiar el significado de las cosas desde el lugar del niño y no del adulto. Predisponer un espacio completamente libre incluso desde ese lugar, de que la palabra no es lo que manda a hacer el adulto, sino que la palabra manda a lo que podemos negociar entre nosotros, pero más fuertemente y por la parte del niño, y eso nos permite a los adultos a jugar y desestructurarnos un poco. Vamos a un lugar donde no estamos atados a esas ciertas estructuras y tensiones y por ende no se las transmitimos a los chicos, entonces todos estamos atravesados por esa lógica. Desde estas relaciones de poder es que cambia absolutamente todo.

Eugenia: Cuando nos preguntan cómo creemos que podríamos mejorar, muchas veces hacen hincapié en cosas más estructurales como arreglar el baño. Pero para nosotros todo esto sería mucho mejor si pudiese haber un grupo DAR en cada barrio, en cada colegio, cuadra... pero siempre pensamos hacia donde avanzar y los horizontes se mantienen a lo largo del tiempo, y mientras que haya alguien que abra las puertas del espacio, esto va a suceder solo. Está tan arraigado ya, que es una construcción colectiva, que una persona sola no va a poder a hacer nada, tiene que esperar que el otro llegue para hacer algo... es entre todos. Uno puede tener todos los materiales que quisiera pero si no hay otro, no está el Grupo DAR ahí. Y otra cosa que tenía que ver con las motivaciones, yo por ejemplo no conozco otro lugar para ir a jugar. Este espacio al ser libre, abierto, gratuito, accesible es realmente una posibilidad de la que yo disfruto mucho y no he encontrado otro lugar para jugar y divertirme acompañada de un montón de gente que quiere hacer lo mismo.

Victoria: Totalmente, porque es re difícil encontrar un lugar para jugar para la gente adulta, y en esta cuarentena nos dimos cuenta de eso, que extrañamos jugar. Poder entrar en la lógica de jugar y nada más que eso. Y a través de ese juego aprendes, pero no estás pensando en hacer el juego para aprender, se da en conjunto sin pensarlo a veces. Hay que poner el cuerpo, las ganas, las energías... se genera algo hermoso que a través del juego recargas pilas para toda la semana y eso hace que quieras ir de nuevo el sábado próximo. Si el sábado siguiente tuviste ganas de ir es porque realmente funcionó.

Eugenia: A veces el tiempo adultocéntrico nos remarca tiempos para hacer las cosas, pero puedes hacer todo al mismo momento, y eso se va aprendiendo porque el objetivo se logra igual.

SEGUNDA ENTREVISTA

Nosotras: Queríamos retomar un poco lo que hablamos la vez anterior acerca del sentido político que existe en el Grupo DAR... ¿Nos podrían contar un poquito más sobre eso?

Eugenia: Entre varios integrantes del grupo se comparte algún partido político por fuera del espacio. Entendemos que la educación en sí es tomar posición y actuar al respecto, por eso también el inicio del grupo tenía que ver con esto de dejar de debatir así como cosas más ideales “a mi me gustaría que el mundo sea así”, si no salir y hacer. Como una praxis, la educación como algo que no está sin el ida y vuelta con lo que pasa en terreno, y con lo que eso nos hace poder pensar en otras cosas y volver a actuar en consecuencia, y retroalimentar nuestras ideas con estas prácticas.

Sofía: Yo empecé al revés, y a mí me sirvió que ustedes me compartieron y transmitieron esas ideas, esa ética que me llevo a mi querer seguir con ustedes desde ese otro lado. Sí estoy de acuerdo en que todos compartimos la misma idea de sobre la educación.

Nosotras: Esa idea de educación que comparten, ¿Es la idea de educación como un proceso de transformación?

Eugenia: Desde un lugar más freiriano, sería como pensar de que sea una práctica emancipadora. Enseñar o transmitir algo como que sea de ahora en mas vos también podés educarte a vos mismo, aprendiendo las cosas que vos quieres aprender, buscar algo que podemos retroalimentar, función de que a mi me hace falta esto, estoy buscando, bueno yo te puedo ofrecer esto y si no lo tenemos acá donde podemos ir.. Se trata de democratizar el conocimiento para que pueda ser accesible, que sea un común, producir algún conocimiento que sea útil para los integrantes. En algún punto habrá como gente muy pequeña, muy grande , gente con intereses muy cerrados, gente que tiene intereses muy amplios, entonces bueno cómo poder construir un saber común y colectivo.

Nosotras: ¿Siempre trabajaron desde la educación popular o se fue formando?

Eugenia: A mi me paso que con el paso de los años fuimos cayendo en la cuenta de que teníamos algunas cosas que compartimos con la educación popular y nos llevo como un tiempito poder hacer una sistematización de la propuesta y decir.. ah mira esto coincide alomejor estamos haciendo algo de educac popular, incluso despo nos contactamos con gente q hacia educ popular y bueno hicimos hacer algunos intercambios pero no fue de entrada q lo pudimos pensar asi alomejor porque no conocíamos..

Nosotras: Mas allá que no sea con el rótulo de educación popular.. ¿Las prácticas sí eran de educación popular o eso fue un aprendizaje del grupo ?

Eugenia: No se si estamos de acuerdo ..yo llegué pensando en cuestiones de psicología, yo estaba haciendo la formación de grado de psicología y me interesaba un montón ver cuestiones del psiquismo y no estaba de entrada pensando en cuestiones que tiene que ver con juego, participación, cosas que hoy las puedo pensar de otra manera.

Sofía: Yo tampoco pensaba que desde el Grupo DAR hacíamos educación popular era más como escuchar, construir con los niños desde lo que ellos querían hacer.

Nosotras: ¿Se generó alguna vinculación con el barrio Ferreyra? ¿Tiene prácticas en común? ¿O hay como una independencia?

Eugenia: Más o menos, un poco y un poco. Los últimos años que estuvimos más vinculados con gente que hacía sus prácticas de grado, por ejemplo chicas de acompañamiento terapéutico que iban a hacer sus prácticas ahí. Nos demandaba mucho tiempo poder organizarnos para hacer algunas actividades.. y siempre que traía alguien más o del barrio del frente o su compañera de facu iba a hacer un taller. Años anteriores me parece que era mas bien como interno al barrio, no nos abríamos para otros espacio, era como trabajar con el dispensario o gente que estaba trabajando en el barrio de al lado o íbamos a San Javier que había un taller de circo, durante el macrismo se han cerrado muchos espacios que eran bien del barrio. Cuando arrancamos con la Editorial Cartonera trabajamos con un cole nocturno que funcionaba ahí en el mismo edificio de la primaria del barrio, venían al espacio, era otro trabajo interno. Después durante algunos años que fueron muy difíciles, creo que fue 2016, 2017 estuvo a punto de cerrar el espacio porque era muy difícil también sostener redes, las redes se empezaron a caer todas cerraron muchas instituciones. Ahí tuvimos que articular con espacios que se iban a sostener si o si, como la universidad.

Nosotras: En lo económico cómo funciona.. ¿Cómo se sostiene el espacio? ¿De dónde se financian?

Eugenia: Últimamente como el espacio funciona en una parroquia, por ahí el gasto no lo teníamos, porque había donaciones de parte de la parroquia. Las ganancias fue la venta de libros, remeras que fueron ideas de estos últimos tiempos. Siempre fue así como medio a pulmón. Este último tiempo estuvo bueno eso, haber generado como internamente como algún capital, esto de vender remeras, libros, hicimos un par de sorteos entonces podíamos financiar cosas que también eran discutidas internamente. Habitualmente lo que se discute como que tenemos ganas de hacer es una salida a “X” lugar, entonces para eso tenemos que juntar dinero, eso nos proponemos en el año.

Gianluca: Siempre pensando en la participación de los chicos, hacer las remeras implicaba que ellos hagan los diseños, aprendimos a hacer estenciles.

Nosotras: Más allá de estas vinculaciones con algunos organismos, como la universidad... la relación con el barrio nos contaban cómo que era muy fuerte del grupo dar, sofi nos contaban cómo se involucra la familia.

Eugenia: Creo que para cada uno... es como mi barrio pero porque también... habría que ver las particularidades, pero no sé... de repente pienso, la mamá del Nico, su mamá era

seño de la escuela que está en el barrio del frente, entonces teníamos otra vinculación. Por ahí a través del párroco también apelamos.. durante la misa hacíamos propaganda. El profe de taekwondo también lo invitamos a compartir

Sofía: El espacio de catequesis también, fueron ideas que fueron surgiendo y no se concretaron porque era complicado coordinar nosotros, nuestros quehaceres. Aparte nosotros íbamos solo los sábados.

Eugenia: Pero por ejemplo el fogón, es abierta la fiesta, va cualquier cantidad de gente que no importa si es del grupo o no, se acercan todos.

Nosotras: Con respecto a los términos formal e informal, les queríamos preguntar cómo consideran ustedes esa distinción.

Gianluca: Yo creo que la distinción no es para ninguno de los bandos, es como muy esporádico. Lo que es educación popular.. la parte popular si, la parte educación no. Por ahí cosas cotidianas de enseñar a los chicos a mayores. Llevarlos para un bando o al otro, no... el espacio no es para ninguno de los dos lados.

Eugenia: Me gustó ese concepto.

Sofía: No es tan estructurado, que tenés que cumplir si o si tal cosas. No es tan estructurado como una educación tradicional.

Eugenia: Aparte también nosotros en las reuniones que tenemos tampoco tenemos... lo único estructurado que tenemos es organizar alguna actividad para con los chicos y nada más. Ni siquiera el vínculo en los más grandes está la estructura. Es todo como salga y tratar de dar lo mejor. Yo creo que la parte más institucional es el vínculo con la UNC, nada más. ¿En qué se diferencia este espacio de una escuela? en un montón de cosas pero creo que es esto de estar por fuera de la escuela, de no tener la lógica de ponerles notas, las entregas. En algún momento hemos intentado tener un proyecto más estricto, por ejemplo presentamos un proyecto de la facu de lenguas y nos financió durante todo un año un proyecto que queríamos hacer de todas maneras fue muy difícil que tomara una lógica escolar. Al margen de que teníamos que cumplir con ciertas actividades, ciertos objetivos, ahí si me parece que es meterse en una escuela .. por más que responde a una institución que esté organizada, que está diciendo cómo y de qué manera. Este espacio no se si responde a lo formal o lo informal, capaz que no sé, en una actividad puede ser super formal lo que estamos haciendo, super parecido a una escuela, pero después capaz en un minuto eso ya se desarmó y estamos haciendo otra cosa. Eso es lo que tiene de flexible , se puede pasar de una cosa a la otra, no necesariamente estamos o nos sentimos más cómodos... También porque en algún momento pienso.. bueno qué es lo q lo hace más formal... ciertos aprendizajes. Es como difícil dar cuenta de que eso no sucede en el espacio informal, capaz sucede en lo formal entonces bueno donde empiezan aprendizaje y donde termina.

Gianluca: Claro y aparte qué tendría de malo trabajar con letras, con un mapa, con nose, algo de arte. Tomarlo de esa forma o estoy educando. Si eso se llama educación, bienvenido sea, pero la idea es de trabajar con un montón de cosas amplias.

Eugenia: A mi me encanta esa frase de Freire que dice como la alfabetización es que alguien pueda aprender a leer y escribir el mundo, no hace falta como compartimentar esto o esto.

Sofía: La educación popular es un poco un juego con eso de intercalar todas las materias en un mismo mundo. Mostrarle eso a los chicos por ahí.. cómo integrar las materias al mundo y para qué te sirve. Por ejemplo, cuántos gramos de la plasticola necesitas para...

Nosotras: ¿Cuál es la vinculación de lo político con la educación en este espacio?

Victoria: me parece que tiene que ver qué cosa ponderamos y pienso yo en esto de que trabajamos mucho de pensar en el acceso de la cultura desde otros lugares, el derecho a jugar y a la recreación me parece que esa es una cuestión política, pensar a la infancia es un lugar que tiene que ver con una militancia política y eso nos nuclea con armar un espacio que permite justamente eso, que las infancias tengan importancia (SE CORTA) creo que la pandemia ha dejado muy en evidencia de que no son sujetos de los que el Estado o las instituciones estén muy ocupado en las infancias. A veces bueno, ya está.. si la escuela siguió va más o menos. Hubo muchos emergentes de esta situación de no poder proveer espacios para jugar, que no tiene que ver sólo con las infancias, si no un espacio en donde todas las personas podamos jugar.

Eugenia: Tenemos la Editorial Cartonera que está pensada para acercar de otra manera el acceso a la cultura letrada por ejemplo, o pensar la producción textual gráfica y el armado de diseño que después lo usamos para el interior del espacio y para el afuera. Es como un intercambio con el afuera, cosas que se traen, cosas que se llenan. Ese es como nuestro archivo, tiene sus memorias. Todos los años tratamos de atesorarlas.

Victoria: El espacio físico también tiene que ver con las prácticas que se llevan adelante. Y nuestra idea es comparar cómo se van generando esas nuevas prácticas para entender un poco más la educación popular para que sea algo más real.

TERCERA ENTREVISTA

Nosotras:¿Qué les modificó en las prácticas la pandemia?

Eugenia: Alomejor habría que reconstruir de la memoria qué estuvimos haciendo, porque fueron diferentes momentos y diferentes cosas, creo que le pusimos mucha pila al principio y se fue desinflando a medida que se hizo más difícil. Teníamos cosas más en contra porque al trabajar con niños la mayoría, por no decir el 98%, no tiene celular o no tiene dispositivo propio del cual pueden hacer uso para hacer cualquier actividad, entonces si o si dependían de algún adulto que pudiera facilitar, y eso nos fue re complejo.

Victoria: Me parece que al principio creo que también sucedió eso de una energía para hacer cosas que a medida que se fue extendiendo todo lo del aislamiento fue cada vez más complejo, las propuestas las podíamos sostener las personas que intentamos hacer algo inicialmente, como la predisposición del otro lado digamos, las familias a medida que fue pasando el tiempo, esto que dijo Euge. También vino como la situación de estar un poco cansadas, las familias de estar en las pantallas con la escuela entonces era como una saturación de tareas y como “no la verdad que no tenemos tiempo de conectarnos a charlas un rato con ustedes porque tenemos un montón de tarea para hacer”. Y también hubo esto de que nos pasó a todas las personas que bueno, que hay algo de este espacio que tiene mucho que ver con la presencialidad, era muy difícil pensar.. había cosas que no eran posibles de trasladar, de armar algo desde la virtualidad.

Eugenia: Sin la participación colectiva digamos, porque quienes nos podíamos conectar alomejor éramos los mismos que estamos acá, un grupito de 5 o 6.

Nosotras: Como que se modificó al 100% las prácticas, las formas en que ustedes lo llevaban adelante porque no había otra forma de hacerlo.

Eugenia: Yo creo que algunos puntos centrales los intentamos sostener hasta el último momento, como por ejemplo algunos momentos del año que para nosotros son importantes y que marcan como algunos rituales, o el proyecto que intentamos sostener en el año. Intentamos el armado de un libro pero de manera virtual, entonces hicimos como unas consignas, respondieron algunos de los pibes fueron mandandonos los escritos, entonces nosotras hacíamos como algunas devoluciones, después lo editábamos, fuimos haciendo como varias cosas entre eso nos quedó colgado hacer un video del proceso del libro que iba por parte. Por un lado la escritura, por otro lado íbamos haciendo como la edición y por otro lado el armado, queríamos tenerlo en formato cartonero como para que si en algún momento a fin de año nos encontrábamos pudiésemos hacer entrega de ese material. Pero bueno, también la idea era como armar el proceso en un documentado cosa que también eso le podíamos hacer llegar a los pibes, como recordando las partes de lo que siempre solemos hacer. Por un lado la escritura que sí fue como medianamente acompañada, pero por otro lado, el proceso lo íbamos a armar como les adultes. Pero bueno, fuera de eso que era como sostener la editorial, sí para algunos momentos, como por ejemplo el solsticio de invierno o la pachamama hicimos como algunos envíos de armado de algo. Hicimos en algún momento también como que grabamos un video con unas entrevistas de algunos

mounstrues que habían armado les pibes en relación a algunas consignas que íbamos dando o recuperando cosas de años anteriores, mientras tratábamos de contactarnos porque hemos seguido sosteniendo tmb como esto de intentar llamar, intentar mandar un mensaje a ver qué nos devolvían del otro lado, algo de eso ha funcionado.

Nosotras: ¿Y ustedes se comunicaban por wpp? ¿Tenían el número del papá de los chicos? ¿O por donde se comunicaban?

Eugenia: Fue un tema también... para las salidas que habíamos hecho años anteriores, teníamos las autorizaciones, ahí donde los papás ponen los teléfonos, los datos, la dirección, pero bueno no todos los teléfonos nos respondieron así que pudimos trabajar con algunos teléfonos. Ahí nos enteramos también las situaciones de alguna familia, por ahí nosotros llamábamos a algún teléfono diciendo quienes éramos y se sorprendían: “ah bueno, quienes son... ah yo soy la mama de tal” pero nunca nos habíamos visto cara a cara.. entonces te da una cosa, por ahí decían “ah no ella ahora vive con el papá”, situaciones que por ahí uno no esta tan al tanto, entonces tener que coordinar el fin de semana si le tocaba con el que si tenia el telefono. Como unas cosas que bueno, habitualmente ahí en el barrio eso no llega al espacio porque es quien se presenta y con eso trabajamos.

Victoria: Eso que dice Euge de que también fue extraña esa situación, de que un poco el espacio funciona así como.. bueno el que viene, las puertas están abiertas y quien viene esto sucede, y de repente fue como armar otra situación de salir como a la búsqueda y una dedicación con las personas adultas que no es habitual. También que en general es así como.. bueno, quien viene se suma pero no es como interactuar con la familia: “che mirá lo que hacemos”. Entonces fue extraño, creo que eso fue algo nuevo.

Nosotras: Osea, no hicieron nada presencial..

Eugenia: Hemos armado algunas cositas pero bueno, no con el formato que hubiésemos querido. Sí tenemos como un formato virtual y algunas historias sueltas que nos quedan ahí como para seguirlas escuchando y trabajando, pero no hicimos ninguna instancia presencial. También por una cuestión de cuidado. Quienes estaban en el barrio viviendo nos decian que alli no habia habido casos, entonces por ahí para nosotras también era ir hasta allá, movilizar gente, de repente situaciones de poner en riesgo gente, de ponernos en riesgo nosotras y bueno hemos optado por no, y porque bueno la única manera que teníamos de llegar era el transporte público.

Nosotras: Además de que los chicos iban mandando los cuentos, ¿Pudieron hacer alguna otra actividad así como soterrada o alguna actividad en particular que duró, nose, un mes? ¿Pudieron sostener alguna otra cosa o se sostuvo siempre a través de ese formato digital el tema de las historias y cuentos de los chicos?

Eugenia: Bueno, por ejemplo para el solsticio armamos un video con imágenes de los festejos anteriores, y bueno escribir algunos mensajitos. Un poco evocar esto de que el espacio tiene momentos importantes en el año que son como hitos, entonces fue como tratar de recuperar algo de eso.

Nosotras: Bien, pero fue como una iniciativa de ustedes, el grupo dar, para llevarlo a los niños y recordar ese momento, pero no es que ellos hicieron algo nuevo para eso, sino que fue en plan de recordar y recopilar material viejo.

Eugenia: Claro, ahí el solsticio que fue en Junio todavía estaba la cosa bastante cruda, así que de repente, incluso las familias con las que nos habíamos contactado, nos decían “ya no sabemos qué hacer porque estamos encerrados, no hay plazas posibles para ir”. Entonces estaban como saturados también de que estén los chicos con las pantallas, entonces las videollamadas se habían complicado como demasiado, entonces dijimos, bueno hagamos un video y en el momento que pueden lo ven y que no dependa de estar ese día con el teléfono prendido. Pasaba también que algunos no tenían Wifi, entonces para no gastar los datos.. entonces bueno era toda una situación que por ahí se prioriza usar el teléfono para el cole y el finde como bueno, ya es otra cosa. Entonces bueno, fuimos como intentando no? intentamos videollamada individual, grupal, hacer circular mejor el Facebook, poner más contenido ahí que puedan dar ideas de cosas para hacer en pandemia, y también fue una vía que no.. en realidad nunca fue una vía de contacto entonces tampoco ahora funciona tanto. Y bueno, por ahí sí siempre que alguien nos contactaba nos preguntaba cuando vamos a volver al salón, ese era el deseo. Después hicimos como un evento de hacer cada personaje que ellos habían creado, incluso nos disfrazamos así como una suerte de sorpresa, me parece que para Agosto lo hicimos, o Junio. Retomábamos la palabra, las voces de ellos, de las cosas que habían contado sobre sus monstruos y sus historias y lo personificábamos, entonces le devolvíamos como un diálogo y las entrevistas entre esos mismos personajes para que pudieran conocer también lo que habían escrito otros.

Nosotras: Claro, siempre haciendo actividades para no perder el contacto.

Eugenia: Sí, por ahí tratar de sostener como algún hilo, pero siempre como de alguna manera una devolución a través de lo virtual, a través del celular. Era como la forma que mayoritariamente podíamos llegar a acceder de los contactos que teníamos. Dentro de lo poquito que pudimos hacer, por ahí era ese el formato, no era lo que nos hubiese gustado pero bueno, medianamente pudimos. Creo que ya el mismo ritmo de pandemia, situaciones personales y cuestiones ya.. nos llevó a desanimar un poco más ese tipo de interacción que al principio era como muy insistente de nuestro lado en poder convencer a las familias de que hagan llegar, nos hagan alguna devolución, de que presten el celular y que quieran hacer porque bueno, no era la escuela, no era obligatorio y bueno no era una prioridad claramente.

Victoria: Yo creo que eso también al mediar la familia fue como no era una prioridad para las personas adultas de la flia digamos, entonces por ahí bueno nadie tenía .. dos o tres solo tenían celular o dispositivo propio, entonces también era como bueno, un poco que se iba administrando en función de cómo a las personas adultas de las familias les parecía. Entonces, en realidad, eso no fue una novedad, no es una novedad digamos que no es una prioridad, pero justamente porque bueno se maneja desde otro lugar, ahí los niños salen de su casa y van el sábado a la tarde a jugar, no es que alguien los lleva, en general.

Nosotras: Claro, como que una distracción de repente pasó a ser de manera virtual algo capaz más agotador.

Eugenia: Claro, y por ahí eso que dice Vic, nosotros de no conocer.. por ejemplo de llamar por teléfono a alguien y tenernos que presentar, de contar qué hacemos, porque realmente la familia por ahí no se llegan hasta el espacio, por lo general son los niños que vienen caminando y llegan, o uno pasa a buscar a otro y así que se acercan, pero no es algo que esté organizado por adultos o esté gestionado y pensado como bueno, vamos a hacer tal cosa el sábado... al contrario, es algo que se mueve por el boca en boca y puerta a puerta. Incluso me acuerdo que alguna de las chicas que yo llamé por teléfono me dice “seño vos me elegiste llamar a mí”, así como re contenta porque decía “bueno y porqué, será porque...” tiraba opciones de porqué yo la había elegido y te da mucha gracia porque si bien había sido al azar, para ella había sido como un evento importante de que bueno la llamó la seño al celular de su casa, de su mamá.

Nosotras: Ahí también te das cuenta de la importancia del espacio para algunos de los chicos. Para ellos todo lo que significa, lo que representa.

Eugenia: Incluso me acuerdo cuando la llamamos a la Oli y al Camilo, ahí no mas agarraron el teléfono y medio que reprodujeron lo que hacemos siempre, salir corriendo con el teléfono y la madre por detrás gritándole que lo devuelvan y a la vez también queriendo mostrar su casa, su peluche, su habitación. Digo, como bueno una cosa novedosa para ambos lados.

Victoria: Les impactó mucho a todes, pero sobre todo se noto acá donde la presencialidad es clave para jugar e interactuar, se dio vuelta por completo.

Eugenia: Tal cual, si bien es un espacio que tiene mucho de cada quien, nunca traspasó las fronteras de lo privado, en el sentido de mostrar la casa propia, la familia. A ese espacio no se había llegado de esta manera, entonces fue sorpresivo y para algunos también medio incomodo.

Nosotras: Es interesante eso de la esfera de lo privado y de lo público, cómo se mezcla, que quizás sin la pandemia de por medio nunca hubiesen llegado ustedes a la casa de los chicos y las familias nunca lxs hubiesen conocido a ustedes de esta manera.

Victoria: Si, y yo creo también que había un poco de eso en el espacio, que en un punto era atractivo porque es un lugar donde tus papás, tu familia no saben lo que estás haciendo y eso también se perdía... era extraño comunicarse y contar. Siempre es difícil transmitir que hacemos... de repente fue explicar quien eras, que hacías, charlar con gente que nunca charlaste, mandar un mensaje.. a veces incómodo.

Nosotras: Una situación quizás rara, incómoda, completamente desconocida.

Eugenia: Sí, nosotros hemos tenido muchos intentos de llegar a hablar con las familias, con quienes estén conviviendo, o que se acerquen al espacio. Han sido pocas las personas que se han hecho presentes sostenidamente en el espacio.. por lo general mamadas de niñas pequeñas, y también un grupo que son 3 hermanitos que los traía siempre el papá pero sino es como que cada uno se maneja, llegan de alguna forma.Nosotros tampoco indagamos cómo eso sucede.

Nosotras: Como comentaban antes el tema de las desigualdades tecnológicas, quizás en el espacio físico del grupo dar están todes ahí y en igualdad, cuando es de manera presencial... debe ser difícil para ustedes en la virtualidad ver con quien pueden tratar y con quien no.

Eugenia: Tal cual, al principio nos parecía como injusto, en mi había una sensación personal fea de poder llegar solamente a un par que era de quienes teníamos los teléfonos, de quienes tenían teléfonos en su casa, que podíamos acceder, era reducir a que solo íbamos a hacer las actividades para quienes tengan accesos. Intentamos movilizarnos un poco más en el barrio, que ahí mismo en el barrio se pasen los teléfonos, busquen quien conocía a quien, como hacerles llegar la actividad. Nos llevó mucho tiempo pensar otras cosas más que las actividades en sí.

Nosotras: ¿Pudieron llegar a algunxs más a final?

Eugenia: Una de las chicas del Grupo DAR, Sofía, su mamá da apoyo escolar a su casa y empezó a preparar a una de las niñas que iba al espacio y así... como las conexiones que se daban en el propio barrio, más hacia el final del año.. septiembre, octubre, cuando empezaban a circular más por la calle, se empezaba a cruzar más y ahí teníamos un poco más de noticias.

Victoria: Creo que no siempre contactarnos, pero sí tener noticias a través de alguien y saber de ellos.

Eugenia: Estábamos pensando hacer algunos encuentros en el salón este año, poder ir una vez al mes. Ahora estamos haciendo un sorteo para Marzo y poder hacer algunas actividades ahí ya que en el salón donde funciona el espacio, entraron a robar y pensamos en la posibilidad de hacer una rifa, y por suerte muchos donaron premios para

que podamos armar la rifa y vender los números para poder comprar algunas cosas. Por suerte nos donaron muchos premios para todas las edades y gustos. Tenemos muchas ganas de poder volver aunque sea una vez al mes y poder hacer ahí mismo el sorteo. Estamos organizando todo eso.

Nosotras: ¿Todavía no arrancaron con las actividades del 2021 no?

Eugenia: No, por lo general siempre arrancamos a finales de marzo, principios de abril, cuando ya arrancaron las clases. Y hasta que hacemos las reuniones internas, pensamos qué nos proponemos para este año, quienes estamos disponibles, buscar las llaves, juntar materiales, organizarnos.. siempre es después del inicio de clases lectivos, y en el barrio también siempre circula esa idea, primero empiezan las clases y después las actividades del centro.

Nosotras: Entre quienes integran el grupo dar, el tema de la pandemia, de las desigualdades a los accesos que notaron con los chicos, ¿Entre ustedes también tuvieron inconvenientes?

Eugenia: Es bien variado el grupo, quienes podían sumarse, quienes no, cuándo, por eso también se nos fueron dilatando muchas cosas porque alomejor quien tenía dispositivos y wifi todo el tiempo que queria, no tenia tanta disponibilidad horaria o tenía alguien a cargo con otras cosas y por eso lo íbamos pasando una semana, hasta que la mayoría podía participar, pero no siempre se pudo. También varios dijeron que todo bien con el espacio pero si no es presencial no podían sostenerlo como otra actividad más. Nos fuimos organizando como pudimos.

Victoria: Me parece que no fue difícil armar acuerdos, pero sí de construir encuentros y esta cosa de sentir que hay algo que no se puede armar desde la virtualidad, que sí tenemos en el espacio. Entonces hacemos todos estos intentos y hubo un momento del año que muchas personas estaban cansadas o muy complicadas con sus tiempos, sus ganas, sus trabajos, o ciertas situaciones que eran muy difícil encontrarle un lugar a esto con una pantalla.

Eugenia: Y creo que haciendo todo este esfuerzo por pasar todo por el celular -pantalla de repente muchas cosas que las hacemos mediando un montón de recursos, ahora teníamos que hacerlo todo mediante la palabra o un escrito ,y en eso sí creo que estamos todos de acuerdo al interior del espacio de que no toda actividad utiliza necesariamente la palabra, en eso es bien diverso y variado y lo hacemos así a propósito, nos sirve pensar así el espacio, no tan logocéntrico. Eso sí, nos facilitaba la comunicación con quienes ya estaban acostumbrados a tener reuniones por celular o hacer varias llamadas, pero quienes no tenían ese manejo era sumar una complicación más, como forzar una forma de comunicación que no solemos tener.

Nosotras: Totalmente, por eso nos interesaba saber en qué cosas habían notado que les cambió la virtualidad y esa diferencia del estar presente y la pantalla ahora.

Eugenia: Yo creo que darnos cuenta que el espacio físico es un espacio más del grupo, como que hay algo en común que es que cada quien haga la actividad que quiera con la forma que quiera... no solo por los pizarrones, paredes, pisos, sino por las características del grupo. Quedó en evidencia que quienes teníamos celular podíamos continuar y quienes no quedaban por fuera. Fue difícil pensar cómo sostener este tipo de educación popular porque la variación de condiciones, de edades, se canalizaban todas. Sí creo que otros grupos de educación popular pudieron haber tenido otros desafíos, otros desarrollos, otras llegadas.

Victoria: Sumando a lo que Euge decía de otros espacios de la educación popular, se convocaban otras necesidades o hacían otras actividades, por ejemplo que sus espacios funcionaban nucleados a comedores, entonces eso permitía, por ese tipo de actividad, seguir teniendo algún tipo de contacto, seguir viéndose de algún modo. Y nos pusimos a pensar políticamente cómo se manejó en relación a la infancia la pandemia, no hubo un lugar para pensar en las infancias qué es la pandemia o que significa, sino que se abocó al debate de la escuela y que cada familia haga lo que pueda, el derecho a jugar, a recrear, a encontrarse, no estuvo presente.

Eugenia: Exacto, a poder expresarse, a tener voz en una situación como esta.

Gianluca: Yo creo que la virtualidad acota en un montón de cosas, porque si uno habla de educación popular va directo al encuentro cara a cara con los niños y las niñas, más allá de las herramientas informáticas que uno puede tener. La educación popular en la virtualidad es algo completamente nuevo, está siendo ahora de hecho.

Nosotras: Claro, por eso mismo es cómo se la rebuscaron para que de alguna manera eso suceda.

Eugenia: La propuesta inicial justamente fue intentar hacer un pasamanos. Fue difícil porque era una forma muy direccional, que uno pasaba la consigna, el otro la recibía, a los días te mandaban el videito, vos lo recibías y así. Una de las actividades que hicimos en conjunto en videollamada con algunos niños. Después hicimos un video, se lo mandamos, ellos nos decían qué les pareció el video, iba y venía pero por momentos era muy unilateral.

Victoria: Como decía Euge, en esta dinámica quedaba muy perdida la posibilidad comunitaria de intercambio. En un momento pensamos la posibilidad de hacer asambleas, u otro tipo de encuentros pero con dispositivos de por medio no se pudo lograr.

Nosotras: Con niños quizás es más difícil que se desenvuelvan en una pantalla que como se pueden desenvolver en el espacio físico, cara a cara, quizás la virtualidad los inhibe un poco.

Eugenia: Si, y también para mí la materialidad es super importante. Por ahí algunas niñas haciendo masa salen conversaciones que sin esa mediación de la masa nunca sucedería, no existirá porque no hay necesidad de entrada de ponerle palabras a muchas cosas, quizás es un efecto secundario de muchas otras cosas que suceden en el medio. A eso iba yo cuando decía que el lenguaje no es lo central, a lo mejor en algunas instancias. Nosotros sí intentamos tirar para ese lado, nos interesa la editorial, nos interesa lo oral, la narración... pero cuando hacemos la merienda, que es una instancia donde charlamos un poco de lo que estuvo haciendo cada uno, y ahí sí le damos más lugar a eso, sino el resto del tiempo es estar interactuando desde diferentes formatos. En ese sentido creo que nos cansó mucho la virtualidad.

INSTITUTO RENEÉ TRETTEL DE FABIÁN

PRIMERA ENTREVISTA

Sergio Andrade, Director del Instituto René Trettel de Fabián

Nosotras: ¿Cómo surge? ¿Cómo va naciendo? ¿Es a partir de la necesidad que surge del barrio de acceder a una educación en los años 90? y lo que veíamos del Instituto es que se llama Rene Trettel de Fabian, que fue fundado en pos de un reconocimiento a....

Sergio: Una pedagoga cordobesa que fue docente del Garzón Agulla y fue compañera de María Saleme de Burnichon y fue perseguida. El nombre no fue elegido por la institución sino que fue impuesto, nosotros después un poco que nos apropiamos de él pero de todas maneras yo no estoy desde el principio de la institución... la institución el año pasado cumplió 30 años y yo el primero de diciembre de este año voy a cumplir 10 años en la dirección a partir de un concurso, la primera vez que se hicieron concursos a nivel superior, bueno yo rendí el concurso para la dirección y me hice cargo. Antes de eso era docente pero tampoco estoy desde el principio. Del principio creo que no queda nadie ya, hay un par de docentes que ya se han jubilado y la verdad que no queda nadie.. pero si es cierto eso de que la institución surge de una necesidad de un barrio, originalmente la institución estaba en Villa Adela, un barrio urbano marginal a pocas cuadras, 2 cuadras de donde estaba la institución, porque todavía hay una escuela ahí, estaba la circunvalación es decir que ahí se terminaba la ciudad. Lo que ocurría es que un grupo de docentes y vecinos se organizaron para solicitar una institución de formación docente porque no había nada en la zona que posibilita que aquellos chicos del secundario pudieran seguir estudios, entonces digamos que la impronta fuerte que tuvo el nacimiento del trettel fue una cuestión muy vinculada a dos cosas que para mí la

han marcado siempre, que para mi es la lucha por un lado, y por el otro lado el tema de tener una lectura del contexto. Eso es parte de la historia de la institución.

Nosotras: Totalmente. Surge a partir de esa necesidad de que los jóvenes que terminaban la secundaria, por esa lejanía y hace 30 años atrás que no existía todo esto de la urbanización y todo lo que se fue poblando en Córdoba, había una necesidad imperiosa de poder seguir con estudios. Interesante ahí que no surge como uno más sino del corazón de Villa Adela.

Sergio: Claro, de la gente. Bueno, más o menos a los 10 años, no un poquito menos, se traslada a donde está funcionando ahora la institución que es barrio Los Naranjos. Hoy es todo virtual pero en realidad se traslada tmb.. bueno otra característica de la institución siempre fue la de una preocupación muy fuerte por la formación entonces lo primero que se traslada no es todo el instituto si no, y de hecho si vos vas a la institución creo que en la página de la institución hay una foto en donde vos ves que la entrada dice centro de capacitación. Lo primero que hubo un centro de capacitación que crearon lo primeros docentes del Trettel y también por los estudiantes que querían seguir formándose, es decir que ahí veo la misma característica de lo que decía recién, así como nació de esa impronta la sigue teniendo y bueno, primero se trasladó el centro de capacitación, más adelante toda la institución a la sede donde está funcionando hasta ahora y desde hace un par de años estamos en la construcción de un edificio propio que en este momento está parado.

Nosotras: Vos decías de la construcción de un edificio propio. Ahora ustedes donde están ¿Depende de algún otro ente o cómo funciona eso?

Sergio: La institución siempre fue una institución pública, en un primer momento cuando funcionaba en Villa Adela funcionaba en un edificio que compartía con un escuela primaria y secundaria, fundamentalmente tiene más relación con el secundario q se llamaba... de san martín y aun ahora permanece ahí una escuela primaria que es una escuela cadete, de fuerza aérea. Son todas escuelas públicas. En este momento compartimos edificio con la escuela República del Perú yo siempre digo “compartimos” no? pero la lectura que hace la población, la comunidad de la escuela República del Perú es que nosotros somos ocupas.

Nosotras: No hay un trabajo en conjunto digamos.

Sergio: Es muy difícil por el hecho de que ellos están desde antes. Digo esto porque por ahí más allá de que pueda sonar gracioso, en realidad nosotros tenemos una institución (bueno no actualmente) que todos los días se arma y se desarma. Todos los días tiene que armarse porque, bueno la actividad nuestra del equipo de gobierno institucional comienza a las 5 de la tarde y el primario se va 17.45 es decir nosotros tenemos que estar ahí en un costadito con nuestras cosas hasta las 18 en donde se desocupa el edificio, entonces es una lucha constante, una puja constante. Pero además tiene que ver

con que no podemos habitar mucho el espacio, es decir, las paredes no son nuestras, cuando colgamos cosas hay problema, en los actos hay problema. De todas maneras nosotros lo habitamos igual. Una de las cosas que venimos sosteniendo, bueno fue una de mis propuestas cuando me hice cargo de la dirección, una de mis propuestas fue la de crear un centro cultural y el centro cultural lo llevamos adelante los días sábados y yo no pido permiso a nadie, ni a la escuela con la que compartimos el espacio ni a la dirección del nivel, es decir yo lo hago.

Nosotras: Te das esa autonomía.

Sergio: Si, en realidad yo creo que, a ver eso tiene que ver por qué decidir uno en determinado momento rendir concurso para ser director del instituto. Coincidieron varias cosas políticamente en ese momento que fue la creación del INFoD, la creación de la dirección del nivel superior, es decir nosotros, nuestros institutos superiores hasta el 2007, 2008 no existía una dirección de nivel específica, la dirección de nivel era de secundario y superior, estábamos junto con secundaria. Se crea todo un mapa distinto en el INFOd (instituto nacional de formación docente) fue primero la figura que se creó y que permitió pensar mayores niveles de autonomía del nivel. Por eso yo discuto mucho cuando (ustedes no lo han dicho todavía) dicen “sí, porque vamos a trabajar con un terciario”. La última ley de educación plantea que somos institutos superiores, ni siquiera instituto superior no universitario, sino que estamos en el mismo nivel a nivel de sistema. y bueno eso implica pensar las cosas desde otro lugar, no es solamente una cuestión de normas.. Ah bueno, justo con todo esto les estaba diciendo que se fue modificando también se fue modificando los planes de estudio y las carreras.. aquellas que estaban con 3 años pasaron a 4 años y con otro nivel de exigencia, pero bueno, es todo una lucha del nivel superior.

Nosotras: Digamos, es algo como que se está definiendo a medida que lo van haciendo. Como que no hay algo muy estatuido/ instituido.. existe eso?

Sergio: En realidad es una lucha porque digamos también por los distintos gobiernos y las distintas definiciones que se han ido haciendo, hay como vaivenes en donde el nivel superior le resulta más o menos autónomo. Ah, lo que iba a decir .. en realidad yo rindo concurso porque en ese panorama político del que les venía hablando hubo una definición en donde se planteaba que las direcciones de los institutos iban a tener un peso mucho más fuerte en lo pedagógico y no en lo administrativo. Cosa que bueno, es mas o menos, porque en realidad pasan muchas cosas con lo administrativos también. Bueno en realidad también tiene que ver con otras cuestiones, nosotros como institución no tuvimos una modificación de la categorización de la institución hasta el año pasado.

Nosotras: Claro, tardaron un montón.

Sergio: si, pero también tiene que ver con otras cosas. Nosotros teníamos una categoría de segunda, lo que implicaba por ejemplo que mi salario sea como el de un vice y no

como el de un director. Pero no solamente eso si no que nos limitaba a que no tuviéramos otras autoridades, ni vice ni emergente. Yo hablo del equipo del gobierno institucional, está formado por... yo tengo 3 coordinadoras en este momento, todas en sedes y en anexo, y la secretaría y la prosecretaría, no tengo otra autoridad sino que son autoridades que estamos tratando de trabajar con una forma de gobierno horizontal que no tiene que ver solamente con el equipo de gobierno, pero el equipo de gobierno es partir de esa mirada tan horizontal. Y ahí ya estamos entrando en cuestiones que tienen que ver con la educación popular, digamos la idea que predomina dentro del sistema es una forma jerárquica. De hecho, les cuento, nosotros firmamos todos los correos que hacemos con inspección, dicho sea de paso yo creo que inspección no debería existir en el nivel superior, firmamos siempre como equipo de gobierno institucional, siempre nos responden señor director, es decir no tiene en cuenta.. pero bueno nosotros seguimos funcionando aunque no nos acepten, seguimos funcionando de la manera que nos parece bueno o por lo menos que yo trato de impulsar. Básicamente lo que yo quería contar ahí es que la decisión de porqué rendir un concurso de director tenía que ver con la posibilidad de plantearse un proyecto político que tenía que ver fundamentalmente con trabajar desde una perspectiva más horizontal, la posibilidad de poder llevar adelante unas experiencias que venía pensando no solo sino con algunos colegas y que están vinculadas a la educación popular, algunas cosas nos han salido, otras no.

Nosotras: Esa era otra pregunta .. que ya un poco lo dijiste... ¿Cómo funciona el instituto? ¿Cuál es la estructura organizacional? Nos contaste que tenían el equipo de gobierno...

Sergio: El equipo de gobierno es una parte. Nosotros tenemos por un lado el equipo de gobierno que es el que regula la vida cotidiana de la institución. Pero hay otras estructuras fueron pensadas dentro de este cambio que yo les decía, se fueron generando en las instituciones. Una tiene que ver con el Consejo Institucional conformado por los distintos claustros de la institución también, eso tiene una característica diferente. Vos vas a distintas instituciones y ves si funcionan o no funcionan los distintos consejos, nosotros teníamos un consejo en donde ya habían ingresado los estudiantes antes de esta normativa, entonces para nosotros fue más natural y lo único que se agregó fue la participación de los egresados. Y sostenemos una participación de los egresados en el consejo, cosa que tampoco es tan común en el superior. Entonces el Consejo Institucional está conformado por docentes, estudiantes y egresados. Yo formo parte del consejo y yo tengo la función de dirimir en caso de que las decisiones no se lleguen a consensuar, hasta el momento nunca ha pasado pero podría suceder. y después tenemos Centro de Estudiantes, delegados estudiantes, los del centro de estudiantes también. La dinámica del centro de estudiantes en superior no es sencilla, porque por lo general... bueno también tiene que ver con el tipo de población con el que uno trabaja, yo cada vez que hablo voy a tener que abrir paréntesis. Una de las cuestiones que nosotros nos hemos encontrado es que la población que participa en Trettel es parte de una población muy vulnerable,

con trabajos temporales, mucha amas de casa que aún hoy muchas veces hacen sus estudios a espaldas de su familia porque no se lo permiten hacer. Yo siempre recuerdo una frase de una profe que murió, que se jubiló del Trettel que decía “hay instituciones que son necesarias y otras que no son necesarias y hay algunas son imprescindibles” y ella decía el Trettel es imprescindible. ¿Por qué es imprescindible? Porque es una institución que si no existiera habría mucha gente que no podría estudiar. Nosotros tenemos muchos estudiantes que fueron expulsados literalmente de la universidad, porque no pudieron sostenerlo, nosotros tenemos estudiantes que no hacen la carrera en 4 años, la hacen en más tiempo. Hay una variedad muy grande y la institución ha crecido mucho. Yo cuando me hice cargo de la institución tenía una sola carrera, que era el profesorado de educación primaria y que era la carrera que históricamente tenía, en estos 10 años.. hoy tenemos 5 carreras y tenemos un anexo en Villa Santa Rosa que está a 90 Km de Córdoba, con 2 carreras.

Nosotras: ¿Cuáles son esas carreras nuevas?

Sergio: En la sede tenemos profesorado de educación inicial y profesorado de educación secundaria en matemática y en el anexo inicial y primaria. Lo que habría que aclarar es que las carreras, salvo la original la del primario, es un invento de este gobierno. De este gobierno me refiero al gobierno que tenemos hace 20 años. Crearon hace unos 10 años aproximadamente lo que se llama carreras a término es decir se van abriendo por cortes, no son carreras permanentes y eso es una complicación tanto para los estudiante como para los docentes porque los docentes tienen una precariedad con respecto a horas de trabajo que tiene que verse si se pueden reinsertar en el siguiente año o no.

Nosotras: Me quedé pensando en esto que decis que hay carreras que son temporales.. ¿de qué depende que sean temporales o que queden estáticas?

Sergio: Es una definición política del gobierno. Me quedé en los lugares de representación de la institución... los lugares de decisión . El equipo de gobierno institucional, el consejo institucional ,los centros de estudiantes que yo les decía que tiene una vida como fluctuante .. en esto de la población les decía que tiene características y cierta precariedad en sus posibilidades de trabajo pero también en términos de capital cultural entonces .. bueno, nosotros somos de la lucha y de andar por las calles y de hacer protestas por distintas razones y nos hemos encontrado más de una vez en una marcha . En algunos casos son marchas que hace todo el mundo digamos, vamos a la marcha del 24 , pero otras son por cuestiones de demanda institucional, que si no hubiéramos hecho ese tipo de demanda no estaríamos ahora hablando de un edificio en construcción . Y nos encontramos con estudiantes que nos dicen que es la primera vez en la vida que están en una marcha y que la idea que tenían acerca de la marcha era bueno, la que llega a través de los medios de comunicación masiva. Algo que molesta el tránsito, que la política es una mala palabra. Nosotros desde la institución tratamos de trabajar que todas las acciones que llevamos con otros son políticas, y junto con eso que en realidad es formativo, no solamente el asistir a una clase si no también

participar de estos organismos de gobierno, participar de las marchas, de las asambleas, todo ese tipo de cuestiones también forman parte de una educación política . Bueno y para terminar los órganos de gobierno , también hay una cooperadora que del 2010 para acá, a partir de la última ley de educación provincial es obligatoria. Pero tiene una característica muy particular, y es que fundamentalmente la gobiernan los estudiantes. Si bien no pueden ocupar el lugar de presidente y secretario y de tesorero tampoco por una cuestión de resolución del Ministerio, todos los otros cargos son ocupados por estudiantes, y eso también es una característica particular de la institución.

Nosotras: El instituto entonces depende del gobierno provincial.

Sergio: si, todos los institutos de formación docente públicos dependen de la provincia. Si son privados depende de la DIPOE ?

Nosotras: ¿Cuáles son las motivaciones de todas las personas que forman del instituto? Los estudiantes también entran en las personas que forman el instituto. ¿Cuál es el motor que mueve al instituto, que es lo que hace que sigan en pie y sigan luchando y conquistando distintos derechos?

Sergio: Primero que no hay una respuesta unívoca, me parece que todos estemos pensando en lo mismo. De hecho en relación a lo que a ustedes les interesa como objeto de estudio que es la educación popular, tampoco te diría que todos los docentes comprenden qué se está pensando cuando se habla de una propuesta de enseñanza de la educación popular. O puede ocurrir que sí lo comprendan pero no lo lleven al aula, para mí es mas o menos lo mismo, una cosa es que tengas un discurso y otra cosa que lo lleves a la práctica. Después me quedé pensando en algo que decían si yo podía aportar algo y en todo caso después lo charlamos, pero yo discutía mucho esta división entre lo formal y lo no formal. Que en realidad es una discusión que está en el campo de la educación popular, María Teresa Sirvent lo discute, pero que yo me apropio de esa distinción por varias razones que tienen que ver con las prácticas que se hacen dentro de las escuelas o dentro de lo que se llama formal y las prácticas que se hacen por fuera de la escuela y que se catalogan como no formales y habría que ver si son tan así una y otra. Si creo que son más permeables las dos cosas . En relación a... yo creo que una de las cuestiones que más allá de esto que les digo que no necesariamente estamos todos de acuerdo ni que todos vayamos hacia el mismo lugar, creo hay ciertas características que ... cuando me convocaron pense que podian hablar con otra gente no solamente conmigo, y si hablan con estudiantes, algunos docentes, se van a encontrar con que más allá de que por ejemplo en estos últimos 10 años creció mucho la población, hay docente nuevos , hay algo que tiene que ver con una relación y un vínculo, bueno primero que se cuida mucho el vínculo y hay una relación, un vínculo que es personal, más allá de que ha crecido la institución y todo eso nos conocemos por el nombre, conocemos a los estudiantes por los nombres. Conocemos las historias de los estudiantes, sabemos qué dificultades están teniendo. Por ejemplo, en este momento estamos trabajando todo desde la virtualidad, mi horario en el Trettel comienza a las 18

todo los días, y nos hemos reunido en lo que va del año 10, 15 veces con los estudiantes, hacemos reuniones continuas con los docentes pero también con estudiantes, con grupos de estudiantes o también en algunos casos cuando nos enteramos de alguna situación particular de algún estudiante, le decimos: che podés conectarte con nosotros, podemos charlar y sobre todo en estas situaciones en donde no se sabe si seguir o no seguir, que ha habido muchas en lo que van del año. Yo creo que eso es parte de lo que me arriesgo a decir que la mayoría respondería si le preguntas qué es lo que hace que el Trettel tenga determinada característica particular.

Nosotras: El vínculo humano digamos.

Sergio: Si, con el vínculo. Bueno una de las cosas que tenemos como institución es recibir mucha gente, por ejemplo recibimos mucha gente de la universidad.. bueno además de que hay muchos docentes de la universidad trabajando, eso también es un prestigio particular porque si vos ves otros institutos no hay tanta población de docentes universitarios trabajando en el superior y bueno en algún momento... tenemos estudiantes que hacen prácticas, estudiantes universitarios que hacen práctica en el instituto y en una de esas devoluciones donde estábamos charlando sobre las experiencias que habían tenido, una de estas chicas dijo algo que me quedó y me parece que tiene que ver un poco con lo que antes decía del edificio y decía, bueno en otras instituciones se caracteriza por la historia, por cuestiones que tienen que ver con lo edilicio, el Trettel tiene su gente y yo veo que lo que define a la institución es su gente porque justamente lo otro medio que lo tenemos muy difícil, tal vez esa es una de las razones por la que nos nucleamos y vamos a pelear.

Nosotras: Otra pregunta.. nosotras ya tenemos nuestro concepto no? pero nos gustaría saber cómo entendes vos a la educación tradicional y la educación popular ¿cuál es la diferencia?

Sergio: Me hace un poco de ruido lo de tradicional, pero..

Nosotras: Si, nos basamos en los conceptos de Freire. En realidad lo pone en esos términos para diferenciar lo que no es popular de Freire puramente dicho, no es que .. son categorías..

Sergio: Porque digamos si vos vas a Freire el divide lo que sería la educación bancaria ... eh.. yo creo q algo de lo que dije estaría en el presente, que estaría en esto de darle una prioridad al vínculo a lo humano, pero me parece que si uno se queda solamente en eso le está faltando algo que es importante, que es el sentido de la educación. Parece que la educación es popular si es educación, y en ese sentido me parece que una de las cuestiones que se trabaja desde la educación popular es el reconocimiento de los saberes de todos, de todos lo que participan de un acto educativo. No nos encontramos gente que sabe y gente que no sabe, todos sabemos desde un lugar todos tenemos saberes y también tenemos ausencia de saberes, es decir, todos podemos participar en un

intercambio de saberes. Creo que esa sería otra característica importante. Muchos se quedan con alguna cuestión que tiene que ver más con lo metodológico y que tendría que ver con el trabajar desde... Yo diría desde el juego, algunos dicen desde lo lúdico. Para mí lo lúdico es una degradación del juego, el juego tiene más que ver con una dimensión humana, cuando hablamos de una agilidad lúdica ya lo estamos viendo en términos muy pedagogizados, para mí el juego tiene que ver con la vida, tiene que ver con los modos en que somos los seres humanos, entonces el juego tiene un valor fundamental.. me está faltando lo más importante que tiene que ver con el carácter político. Es decir una educación es popular cuando lo que trata de hacer es hacer una lectura, y ojo que yo no me identifico solamente con la idea de educación popular, también me identifico con la idea de pedagogía crítica que es una relectura de la educación popular que hacen algunos, y tiene que ver con no solamente tomar datos de la realidad para poder hacer algún tipo de crítica sino para transformar la realidad social, es decir, el sentido más importante de la educación popular es transformar la realidad social, todo lo otro que se diga son cosas que son necesarias pero lo más importante es esto el reconocimiento de que la realidad como está es muy desigual y que hay que poder reconocerla y poder trabajar para que eso se modifique.

Nosotras: ¿Hay prácticas específicas, por ejemplo en el aula? ¿Cómo se trabaja? ¿Cómo bajás estas ideas de lo que acabas de decir?

Sergio: Justamente de lo que se trata es de que estas ideas estén presente en el aula y fuera del aula. Yo tengo a mi cargo un espacio, me quedó ese espacio porque en las reubicaciones que se hicieron con el cambio de plan, me quedé con ese espacio: problemáticas socioantropológicas en la educación y yo desde ese lugar te podría decir muchísimas cosas que se podrían plantear que tienen que ver con estas características. Por ejemplo, la primera clase que yo doy de problemáticas socioantropológicas en la educación, que es un espacio, entre comillas, un seminario de orden teórico, bueno información en filosofía, eso por ahí tiene mucho que ver con todo esto. Y es bueno, la primera clase que yo tengo con mis estudiantes en primer año es llevarlos al zoom de la institución y ahí escuchamos un cuento del Subcomandante Marcos que se llama “La historia de las miradas” y hacemos una actividad. Antes de escuchar hacemos una actividad de un juego en el que nos perseguimos, jugamos con las miradas. Eso es importante también, el cuerpo, el lugar del cuerpo, recuperar el cuerpo la sexualidad, que dicho sea de paso algunas lecturas desde la educación popular no la hacen. Yo creo que hay una revisión de la lectura de la educación popular a partir de movimientos como el feminismo. Pero bueno, hacemos ese juego, después escuchamos este relato del Comandante Marcos y después de eso le pregunto de qué se puede tratar el espacio curricular. Y una de las cosas que hacemos...recupero esta actividad primero porque fijate, estoy hablando de un espacio que supuestamente es absolutamente teórico, un seminario, más allá de que después trabajo un taller integrador con otros espacios para la práctica, pero en el imaginario aparece como un espacio absolutamente teórico. Bueno, ese es otro punto, se supone que desde una perspectiva como esta no tendríamos que divorciar el pensar y el sentir, no tendríamos que divorciar la mente y el cuerpo, una

serie de cuestiones que están muy presentes en la educación tradicional. La educación tradicional es.. bueno yo doy sociología ¿no? perspectivas sociológicas... la educación tradicional es absolutamente funcionalista. Está esa idea de que educamos para construir un ciudadano que sea funcional a este sistema. (LUJAN: A LO SARMIENTO) Sí, a lo Sarmiento, que fue continuado desde distintas lecturas, pero sí está el germen en la escuela normalista. Entonces, pero insisto, yo lo puedo llevar adelante en el aula, pero me parece que es importante que este tipo de prácticas estén presentes mucho más allá del aula, porque sino es como que está como muy acotado, y yo creo que hay algo que... en realidad la educación popular digamos.. aquel que entiende de qué se trata la educación popular, se modifica el modo de entender la vida, no es una cuestión solamente de un enfoque que vos.. digamos, si bueno, soy piagetiano, entonces hago actividades siguiendo este método. No es mucho más que eso, es un modo de encarar la vida. Si vos lo planteas seriamente, bueno.. lo ves de otra manera y lo trabajas no solamente de donde estás ahora. Particularmente en mi caso, como yo veía que hay ciertas restricciones en relación a posibilitar esto de mantener sostenida dentro de la currícula, bueno, ideé esto del centro cultural. El centro cultural es un espacio en donde tiene muchas características que claramente lo definen como educación popular. Después, bueno ojo, también hay que ver qué es lo que se dice y qué es lo que se hace en esos espacios de educación popular. Eso es lo que yo decía que habría que ver qué tan cierto es esto de la distinción entre lo formal y lo informal. El centro cultural es un espacio que se lleva adelante en la segunda parte del año, todos los años, aunque después tuvo otras características y lo hemos utilizados en todo momento, como en recreo o para tratar temas que se yo, de un taller de teatro se trabajó durante todo un año. Cuando comenzó ni una menos, se trabajó durante todo un año el tema de la violencia en las mujeres fundamentalmente, más allá de los distintos profesorados nosotros tenemos una población fuertemente femenina, y no solamente tenemos una población fuertemente femenina, sino una población fuertemente vulnerada, entonces es necesario trabajar eso. Bueno el centro cultural son talleres que puede coordinar docentes o estudiantes o miembros de la comunidad que esté por fuera de la institución, que apunta a cuestiones que no son tenidas en el diseño curricular, que tiene que ver con el juego, tiene que ver con prácticas que no aparecen. Hemos tenido talleres de yoga, talleres de narración oral, tenemos contacto con otras instituciones, por ejemplo han ido gente de VICA??El centro cultural aborígen ha dado algún taller, hemos tenido distintos tipos de talleres. Pero lo más interesante de eso es algo de lo dije recién y es que lo puede coordinar cualquiera, lo único de lo que tiene que dar cuenta es de que tiene que tener un saber acerca de eso, entonces ahí se rompe esa estructura de quién es el que sabe y quién es el que no sabe, de quién es el portador de saber, y es muy interesante como práctica que un docente reciba un taller de un estudiante.

Nosotras: El centro cultural, si bien se sale de la currícula y es un lugar donde se puede hacer cosas mucho más enriquecedoras de educación popular ¿Es optativo? ¿Cada quien elige ir?

Sergio: Sí, es totalmente voluntario. Hay un momento del año que abrimos como la convocatoria a talleres y se pueden inscribir, pueden presentarse cualquiera, se crea una comisión para evaluar los proyectos, y a partir de eso se lleva adelante. Bueno independiente del centro cultural que se hace todos los años también hemos llevado adelante en este tiempo distintas experiencias que tienen que ver con la educación popular. Cuando comencé como director, hicimos un grupo de estudio sobre educación popular, que primero fue con docentes solamente, después cuando los docentes se animaron un poco más, comenzaron a participar estudiantes, ese grupo de estudio funcionaba horas antes de la hora de clase y teníamos que pedir prestado un espacio porque era el horario del primario, y eso hizo que nos digamos, además de poder discutir algunas cuestiones sobre la educación popular, que teníamos distintos recorridos, distintas experiencias. Hay gente que tiene mucha experiencia sobre educación popular y gente que no tiene ni idea. Lo que hicimos fue repensar el proyecto de postítulo, que en el 2004, 2005 yo todavía no estaba como director. Se hizo un postítulo de educación popular desde la institución, yo me acuerdo que el instituto tenía un trabajo muy fuerte sobre capacitación, esto hoy no lo tenemos. Es decir, la parte de capacitación con la creación en la provincia del ISEP, que es una institución que creó el gobierno de Schiaretti, y nos ha quitado toda la formación continua que teníamos. El instituto hasta hace 4, 5 años hacía, en los meses de Julio, que era el momento de las mesas de exámenes, paralelamente a eso hacíamos una serie de cursos que eran gratuitos, que lo daban los docentes nuestros o un invitado nuestro, todos lo hacíamos con escuelas asociadas. Hoy no podemos hacer absolutamente nada de todo eso, porque eso se lo ha comido el ISEP. Bueno, nosotros en ese momento decidimos volver a plantear un postítulo que se había hecho en 2004, 2005 que había sido una experiencia interesante porque era, por lo menos en Córdoba, era la primera vez que un instituto de formación docente tematiza la educación popular, hacia un postítulo sobre educación popular. Había otras experiencias en el país, otros lugares, pero bueno, en la provincia era la primera vez. Yo participé en ese momento, fui docente de ese postítulo y fue una experiencia muy rica que era solventado por los participantes. Nosotros nos pusimos a trabajar sobre esto y decidimos que la construcción de ese postítulo también fuera horizontal, entonces creamos una comisión en donde participaban docentes, egresados, ex docentes y estuvimos trabajando dos o tres años en esto hasta que se conformó toda una propuesta que incluía algo que reine transversalmente. Yo planteaba no solamente leer y llevar adelante experiencias que tengan que ver con educación popular, sino también recuperar la pedagogía crítica. Y también otra cosa que queríamos recuperar en ese postítulo, era todo el trabajo que se viene haciendo desde los 90 para acá desde los movimientos sociales, ya que se hizo mucho en torno a la educación en términos amplios. No se si todo era educación popular, pero sí lo trabajaban muchos movimientos sociales, y bueno ahí lo que hicimos fue presentarlo al gobierno. Estuvo dando vueltas un par de años en dependencias del Ministerio, y hace dos o tres años me convocaron a una reunión en donde no me habían dicho para qué era, y cuando llego me dicen que nuestro proyecto de postítulo quedaba archivado porque no estaba en las prioridades pedagógicas del gobierno. Entonces seguimos haciendo cosas desde afuera y en ese hacer cosas de hacer desde afuera hace varios años tmb hicimos una

experiencia q primero lo hicimos por fuera del centro cultural y después lo integramos al centro cultural... Hicimos un taller permanente de educación popular que su primer experiencia fue en el 2007.

Nosotras: Me interesa retomar esto del papel de la política que tiene en la educación popular, entiendo que tiene más incidencia en la educación popular como en el caso este de que les traban proyectos, que en la educación más tradicional, como en las dos tiene influencia pero en la educación popular le pega más duro capaz, tiene más trabas para avanzar.

Sergio: Yo creo que eso es relativo, si es cierto que está más reglado, eso seguro, está más reglado y por eso pertenece al llamado sistema formal y el otro no, está más reglado, ahora vuelvo a decir, y ahí aporta a la distinción entre formal y no formal , aquí me parece que los lugares no hacen a las prácticas, es decir, si yo llevo adelante una experiencia en una biblioteca popular o bueno hay muchas experiencias que se hacen en comedores, centros culturales, centros vecinales, y el solo hechos que se hagan en esos lugares no significa que sean educación popular . De hecho muchas veces las prácticas que se llevan adelante ahí son más formalizadas que la de la escuela. Y hay otra cosa por ahí en esa tensión entre un espacio y otro se olvidan muchos de los educadores populares, es que el 90 %, bueno no le voy a poner un número.... Un porcentaje muy grande de quienes llevan adelante estas propuestas son docentes. No son sujetos que salieron de una burbuja, sino que son docentes, entonces me parece que hay todo un trabajo que hay que hacer de reconstrucción de esas matrices con la que hemos sido educados en la educación llamada formal para realmente hacer una educación transformadora, si no estás reproduciendo lo peor. Lo digo porque yo he observado muchas experiencias y cuando vos vas a una biblioteca y los chicos levantan la mano de la misma manera que levantan la mano en la escuela, vos decís: ¿en qué cambia? ¿qué es lo que es diferente ? ¿Dónde está lo popular? ojo que yo no digo que eso marque... Estoy dando un ejemplo muy grosero, pero dentro de eso hay otras cosas que por ahí son más fuertes y de disciplinamiento que si uno no lo trabaja lo más probable es que reproduzca eso. De hecho el instituto ahora se ha modificado a través de la práctica pero al principio la práctica en primer año era el trabajo con organizaciones sociales, y a nosotros nos venía muy bien porque nosotros ya veníamos antes de la ley trabajando con organizaciones sociales y de hecho, eso es una característica también de la población... Había educadores que trabajaban en distintos espacios que veían al instituto para formarse como docentes , es decir, teníamos con una retroalimentación con algunas organizaciones sociales y de hecho por ejemplo si vos vas a la biblioteca de Villa Adela que bueno, tiene sus flujos, su vida, pero la biblioteca popular de Villa Adela la construyeron egresados nuestros. Digo para que se entienda que esos vínculos son mucho más fluidos de lo que muchas veces se los coloca en lugares muy dicotómicos y no lo son tanto, en los hechos no lo son tanto ni hay que.. Porque también hay toda una lectura que proviene mucho también de los medios de comunicación, hay una lectura muy apocalíptica y negativa de las escuelas, cuando en realidad la escuela hoy es el único espacio de lo público que permanece, y que más claro que el único

espacio de lo público que permanece, que todas las demandas de lo público aparecen ahí, demandas sanitarias, trabajo social de contención, etc. Un montón de demandas que en realidad deberían estar nucleadas por muchos otros espacios y no solamente la escuela, pero recae en la escuela porque no hay otro. Es decir, frente a la desaparición de lo público lo único que ha quedado todavía de lo público es la escuela, entonces me parece que políticamente es el espacio más interesante para plantear una propuesta de educación popular.

Nosotras: Si bien vos como director el instituto promovés y entendés la importancia de la educación popular.. Decías que no todos los q forman parte del instituto lleven adelante esas mismas prácticas de la educ popular, osea no es una correlación directa.

Sergio: no por supuesto, no lo es y por lo menos desde la propuesta que llevamos adelante tampoco es que queramos imponerlo, lo que si tratamos de hacer es que se visualice algunas de las cosas que fui diciendo.. Por ejemplo creo que eso también si le preguntas a otro docente, estudiantes, egresados del Trettel te van a decir que la palabra política está presente todo el tiempo en la institución pero no solamente la palabra si no la practica salir ala calle, salir a marchar por cuestiones específicas , nosotros por ejemplo hicimos una sentada cuando no le pagaban a gente de limpieza que son empresas tercerizadas y no le pagaban , es decir no lo hacemos solamente por nosotros, si no también por aquellos que trabajan con otros y creo que eso va marcando algo en términos institucionales. Más allá.. vuelvo a decir, no es que todo digamos bueno hemos leído toda la obra de Freire, etc, sino tiene más que ver con esto de las prácticas y en ese sentido creo que si está presente en la institución y a través de .. bueno yo les iba a contar un poco lo que hacemos.. una es en algún momento hicimos un taller permanente de educación popular con otras instituciones y organizaciones sociales y eso tuvo una sede itinerante, es decir lo hicimos en el trettel, en el garzón agulla, en la escuela valdivieso de malvinas argentinas durante todo un año, hubo un montón de gente ahí dando vueltas pero yo les digo q aproximadamente entre 80 y 100 personas, días sábados, permanecieron durante todo el año llevando adelante esa experiencia, desp bueno el centro cultural que digamos el taller permanente pasó a ser parte de uno de los talleres del centro cultural y a su vez desde hace éste habría sido el cuarto año que venimos llevando adelante un foro q se llama foro de la educación pública para el nivel superior en donde generamos un espacio en donde nos encontramos a discutir algunos temas, hay una primera parte en donde son talleres que lo hacen docentes y estudiantes , docentes y estudiantes también pueden ser de escuelas asociadas y los últimos 2 años lo tematizamos, el primer año fue general, tenía mucho que ver con esta discusión acerca de.. el primer año para que se ubiquen fue el año en el que ese momento era ministro de educación era Bullrich y había dicho esto de la campaña del desierto y había dicho un montón de cuestiones sobre la educación pública y nosotros decíamos hay todo un discurso que se está construyendo contra la educación pública y no hay una construcción de un discurso que se oponga a esto, un contradiscurso digamos entonces generamos ese espacio para empezar a discutir esas cuestiones y los años siguiente volvimos y lo que agregamos fue tematizar.. que se yo.. El ante año fue tematizar las

cuestiones que tenían que ver con los derechos, la ley y nos acompañaron el compañero juez gabriel el de los juicios que se hicieron acá a los militares y el año pasado tematizamos la sexualidad y la cultura y nos acompañaron eduardo mattio q es un doctor en filosofía que trabaj en cuestiones de sexualidad y en relacion a la cultura nos acompañó maría teresa andruetto . es decir nosotros digo un poco respondiendo a lo que antes planteabas victoria, hay un montón de experticios para poder generar cosas más allá de lo que esté prescripto y a nosotros por ejemplo nadie nos va a decir nada si organizamos un foro, es un problema nuestros porque lo hacemos con nuestro tiempo.. ahora eso genera a nivel institucional una movilización muy grande y este año que estamos complicados porque muchos chicos y algunos docentes también, no tiene conectividad y entonces estamos con todo ese problema no vamos a poder hacer el foro y ya muchos me han preguntado.. bueno pero no habría alguna forma.. y eso para mi es una cuestión muy gratificante porque implica que el foro está ocupando lugar.

Nosotras: Se me ocurría el tema de la formalización de la educación popular. Dabas el ejemplo de las bibliotecas populares que seguían teniendo prácticas tradicionales, entonces se me ocurrió pensar, si a tu criterio, cuando esta educación popular se empieza a formalizar o a institucionalizar se pierde un poco esa premisa de transformación y de disrupción, o van totalmente separados.

Sergio: Mirá, en realidad yo creo que hay que desterrar ciertas ideas que para mi son como fantasmas y que en realidad no se si ayudan, yo creo que todo se institucionaliza, es decir, vos vas a la Biblioteca de Bella Vista y tiene una construcción jerárquica que nosotros no tenemos, y ojo que yo reconozco que la Biblioteca Bella Vista tiene un laburazo sobre el barrio y se moviliza mucho en torno a las cuestiones que se pueden hacer en ese lugar. Pero toda práctica que se hace con otro se institucionaliza, vos podés casarte o no pero la relación que llevas adelante con tu pareja se institucionaliza en algún momento, porque es una institución, es decir el tema para mi la palabra institución no debería ser un problema, el problema es cómo ponemos en juego esa institución, el cómo hacemos para que no nos coma el sistema. De hecho es una tensión, obviamente es una tensión nunca dejás de estar en ese ida y vuelta”. Además siempre hay cuestiones que te van .. digo para seguir el ejemplo de la biblioteca popular, la biblioteca bella vista puede seguir subsistiendo por un montón de subsidios que consigue y eso tiene que ver con una institucionalización y con la necesidad de poder negociar.. no es la palabra que hubiese querido usar, pero negociar con el sistema para poder subsistir y existir. me parece q es parte de lo q nos toca vivir, y vuelva a decir dentro de lo que nos toca en relación a la escuela, yo siempre voy defender la escuela pública por la posibilidad que tienen, bueno como decía hace un rato, algunos de poder educarse que en otro lugar no lo podrían hacer entonces me parece q en ese lugar hay que batallar, que discutir. Ojo que eso también te deja marcas en el cuerpo, las batallas son batallas.. Poner el cuerpo, pero poner el cuerpo después implica que tenes costo, y costos físicos pero bueno si vos ves que esto tiene sentido lo vas a seguir haciendo hasta que algún día no le encuentre sentido, ahora también no es un a batalla individual, sino es una batalla individual no

tiene ningún sentido, si es una batalla con otros donde hay otros que comparten esta idea que comparten este proyecto, si es colectivo tiene sentido, eso también es una característica de la educación popular, no puede ser pensado en términos individuales, tiene que ser pensado en términos colectivos.

Nosotras: No se si notas o si haces la comparación con otros institutos de formación docente, en qué se diferencian...

Sergio: Les cuento por ejemplo.. Cuando rendimos concurso aquel momento los primeros concursos que se hicieron en aquel momento uno tenía la posibilidad de presentarte a dos institutos y yo dije que no, porque a mi lo que interesaba era ser director de este Instituto no me interesaba otro, tal vez si yo tuviera que pensar en algo que lo distingue para mi tiene que ver con lo que ya dije, tiene que ver con el modo de vincularse, con un reconocimiento del carácter político, yo creo que eso por ejemplo lo político y hablo en general, no estoy pensando en ningún instituto particular.. pero digo desde una mirada funcionalista como yo digo que tiene la escuela tradicional lo político es pensado en términos de construcción de ciudadanía, pero construcción de ciudadanía de un ciudadano que sea que sirva al bien común establecido y para mi eso no es una buena idea de construcción de ciudadanía, para mi la construcción de ciudadanía tendría que plantearse la posibilidad no solamente del consenso sino también del disenso la posibilidad de que seamos críticos porque si no somos robots y eso desde una mirada funcionalista no está, entonces me parece que muchas veces cuando se habla de formación cívica, educación cívica se está pensando más en esos términos y eso para mi no va a modificar nada.

Nosotras: Nosotras planteamos la comunicación desde el lado de Barbero donde pone al receptor como un rol activo que tiene que ver mucho con la educación popular. Entonces cómo entienden ustedes el rol de la comunicación en este proceso de aprendizaje, si lo tienen en cuenta.

Nosotras: El marco que hacemos para entender a la comunicación, lo sacamos de lo mediático. Mediatizar el medio, ir de los medios a la mediatización y eso implica nuevas prácticas, nuevos aprendizajes, nuevas posiciones a la hora de comunicar.

Sergio: Yo creo que la comunicación es muy importante siempre y cuando no se perciba como una cuestión unidireccional, es decir si es una comunicación que va de aquel que enseña a aquel que aprende, bueno estamos dentro de un esquema que no es lo que a mi me parece. De hecho, si uno recupera otra vez a Freire y piensa una educación que esté centrada en la pregunta y no en la respuesta, en ese sentido es importante. Digamos el docente tiene que hacer un aprendizaje de la escucha, es importante la escucha tanto como el uso de la palabra, entonces a mi me parece que la comunicación es muy relevante siempre y cuando sea fluida, siempre y cuando sea algo que se está intercambiando entre unos y otros y no para sostener solamente la palabra de quien ocupa el lugar de docente.

SEGUNDA ENTREVISTA

Sergio Andrade, Director del Instituto René Trettel de Fabián

Nosotras: ¿Qué vínculos externos tiene el Instituto?

Sergio: Estuvimos trabajando con escuelas de barrio de Villa Unión, sobre todo las prácticas de residencia de 4to año, trabajos por una decisión política con escuelas urbano marginales (me cuesta este concepto). Ese sería un vínculo.

Nosotras: ¿Son proyectos de extensión?

Sergio: Hay una vinculación formal y son las prácticas de residencia en 4to año. Para hacer esas prácticas hay que ser convenientes. Los últimos 3 años organizamos un foro de la educación superior y a cada uno de esos foros le dimos un espacio en donde tanto las organizaciones sociales como las escuelas asociadas con las que veníamos trabajando desde hace tiempo, no sólo trabajaban de asistentes sino que se presentaban talleres y luego, al final, invitamos a alguien de acuerdo a la temática. Previo a esto, se dan talleres, no solo van a escuchar, participan activamente. Que el ir a las escuelas no sea solamente otro espacio de aplicación y no de intercambio entre unos y otros. Respecto al vínculo con el barrio en que nació, hay varios vínculos. El más fuerte tiene que ver con que estudiantes nuestros y después egresados crearon la Biblioteca Popular Villa Adela, con ciertos vaivenes, porque los integrantes de esa biblioteca no quieren tener subsidios de nadie y eso les hace que su vida sea fluctuante, pero sigue existiendo. Se ha nutrido históricamente de estudiantes nuestros. Por otro lado la relación con la comunidad: los estudiantes que tenemos vienen de esa zona, más Malagueño, más Carlos Paz. Hay un interés de trabajo con la comunidad, no es algo sencillo porque no todas las escuelas tienen ese mismo interés, de hecho, tratamos de trabajar con escuelas que realmente sean asociadas y no solo un espacio de aplicación para nuestros estudiantes. Por ejemplo nosotros no estamos trabajando con la escuela de Perú en donde funciona el edificio Trettel, porque no logramos que se entienda el sentido del trabajo compartido.

Nosotras: ¿Significó algo el traslado de la institución?

Sergio: La institución primero se trasladó el Centro de Capacitación. Eso también creo tiene que ver con que desde el vamos la institución se interesó en construir lazos con otros, así como nació por el interés de vecinos y de docentes para que un sector de la población pueda tener estudios superiores, el centro de capacitación llegó al República del Perú con esta misma intención de posibilitarles a los egresados de que puedan seguir estudiando. Lo que me han contado es que si había como un espíritu del comienzo de algo. Eran muy chicos, se conocían todos, había un clima muy familiar y con el traslado hay movimientos en torno a eso, y si bien siempre se mantuvo la idea del contacto y de conocernos, pero bueno se tiene otras intenciones y eso implica movimientos.

Nosotras: No te gustaba mucho el tema de caracterizar formal e informal. ¿Qué es lo que te hacía ruido?

Sergio: En principio me parece que es como más fácil clasificarlo así, es más fácil decir que lo formal es lo escolar, lo no escolar es informal. Primero la verdad no tengo muy claro qué sería informal, porque en realidad a mi me parece que todo espacio en donde hay interacciones y donde hay roles asignados, en donde no todos ocupen el mismo lugar todo el tiempo, implica la conformación la construcción de una institución. Es decir, yo creo que, bueno, estamos hablando ahora de una organización social, pero podríamos hablar de la familia, no todos tiene los mismos roles, no todos tiene las mismas responsabilidades hay interacción en donde en función de las interacción se ocupa un lugar u otro. Bueno, la escuela es una institución, la familia es otra y las organizaciones sociales son otra institución, entonces a mi la idea de informal, me parece que tiene más que ver con una fantasía de que ahí no se va institucionalizar. Para mi eso es una fantasía, para mi toda organización que establece horarios, establece roles, espacios y tiempos y bueno eso es lo que caracteriza una institución. Después si las instituciones son más o menos abiertas si luchan genuinamente por horizontalizar las relaciones, por ejemplo, eso sí tienen esos espacios no escolares, el tema de que las autoridades puedan ser elegidas por todos. En cambio en una institución escolar, en el mejor de los casos, es cuando se accede por concurso, pero no deja de haber lugares diferenciados.

Nosotras: Nosotras entendimos que lo formal hacía referencia a que el instituto depende de la provincia, que le bajaban contenido y en otros espacios capaz no. Capaz está mal nuestra visión.

Sergio: Yo en realidad, y no porque resuelva el asunto, si no porque lo coloca en otro lugar, trabajé en esto, desde la investigación también lo planteamos como espacios escolares y no escolares. Como haciendo una referencia de que no es escuela, pero es simplemente eso. Lo de formal y no formal, para mí, es un problema porque además la formalización, para mí, implica otras cosas también, por ejemplo nosotros hemos trabajado mucho con la biblioteca de Bella Vista y si ustedes se ubican ahí, es una biblioteca que tiene un nivel de formalización de sus autoridad que es muy fuerte, y vos decís: “no responden al ministerio pero responden a cuestiones que tienen que ver a quienes le dan subsidios”, eso es lo que discute nuestra biblioteca. La biblioteca de Bella Vista recibe subsidios del extranjero, ahí es cunado yo voy a esto de que muchas veces detrás de esos nombres hay ciertas fantasías, idealizaciones cunado en realidad... A ver, esa es otra característica de las instituciones, que tienen intereses, no es que se reúnen porque sí. Como los chicos que van a jugar al fútbol a una plaza, incluso eso, si siguiéramos a bourdieu, ni siquiera es lo que hace mi hijo que se va a jugar todos los domingos, que pagan una cancha para jugar. Ya ahí en eso que hace mi hijo ya hay un nivel de formalización ¿A qué me refiero con formalización? a que se cumplen determinados ritos, a que hay reglas explícitas e implícitas, y vuelvo a decir, hay roles.

Hay algunos que toman la posta y organización del equipo, ni hablar de que eso se va especializando. Uno nombra fútbol pero detrás de ese nombre hay una multitud de prácticas deportivas y no es el mismo fútbol el de la plaza, el de mi hijo y el profesional. Lo más curioso de eso es que si bien hay reglas, no son para todos las mismas. Parece que sí, pero no son las mismas. Con esto pasa lo mismo, me parece que las organizaciones sociales son instituciones que tienen otras reglas a la que tiene la escuela, que tienen otros intereses, pueden ser comunes, en algún punto pueden tocarse los intereses, por ahí el problema es cuando no está tan claro esto. Yo por ejemplo, trabajando con las organizaciones, una de las críticas que les hacía era cuando la organización sociales termina siendo un apéndice de la escuela. Es decir, qué sucede cuando la función fundamental de una organización es el apoyo escolar. En realidad si el proyecto político, porque eso es lo que digo es una cuestión de intereses, si el proyecto político tiene que ver con transformar la realidad, está medio lejos la transformación de la realidad si es a partir de un apoyo escolar. No digo que no se puede hacer, de hecho muchas veces es la puerta de entrada para poder hacer otras cosas. Hemos hablado muchas veces de esto en la biblioteca de Villa Adela, pero a veces se queda en eso. Eso es lo que pasa con muchos merenderos, espacios en donde en realidad reproducen lo más tradicional de la escuela. Eso por un lado, viendo las organizaciones, no son tan informales, es decir, tiene algún nivel de .. y por otro lado hay experiencias que desdibujan esa idea de que en la escuela sea todo formal, es decir la escuela no es todo formal, no está todo prescripto. Es cierto que hay prescriptivas del Ministerio de Educación, hay prescriptivas a nivel de los directivos y hay prescriptivas a partir de lo que se acuerde entre docentes y estudiantes, pero todas estas prescripciones tienen huecos, esas prescripciones tienen intersticios en donde puede suceder algo que no estaba previsto, entonces tampoco es que sea tan formal. Y hay docentes que trabajan intentando desburocratizar la escuela, hay intentos genuinos de hacer eso. Yo lo que rescato mucho de algunas organizaciones sociales es que explícitamente hacen referencia en que sus intereses son políticos y muchas veces desde las escuelas, y desde los ministerios se plantearía en que eso no está presente en la escuela cuando en realidad nosotros estamos formando ciudadanos. Cómo van a pretender que lo que sucede en la escuela no sea político, si estamos construyendo desde lo político.

Nosotras: Somos sujetos políticos.

Sergio: Totalmente, por obra u omisión así que no zafamos.

Nosotras: ¿Siempre trabajaron desde la educación popular? ¿Lo consideran disruptivo?

Sergio: Yo creo que la educación popular ya de por sí es disruptiva, más en este momento en donde los ejes de las definiciones ministeriales pasan por otro lado muy distinto. Si hay algo que ha evidenciado fuertemente este momento, este año en particular, es..una de las cuestiones que para mi desnudó la pandemia, es la fuerte desigualdad social, que está presente en las escuelas, como están presentes en todos lados. A mi me preocupa mucho lo que se evidencia en la escuela y creo q es desde una

perspectiva, desde una enfoque de la educación popular, en que uno podría o puede abordar mejor esta situación.

Nosotras: Si el Trettel siempre laburo desde las premisas de educación popular o fue algo que se fue aprendiendo en el camino.

Sergio: Tiene más que ver con lo último que decis. En realidad tampoco creo que, digamos, es muy difícil imponer la educación popular, hasta sería medio contradictorio. Pero además, es difícil porque en ese punto si... yo no lo he vivido por dentro a las presiones de los subsidios que tienen las organizaciones sociales, pero sí he vivido por dentro las presiones ministeriales y esas cuestiones. Entonces digamos, si uno se deja arrastrar por la agenda que impone el Ministerio no sería posible nada de lo que hacemos, o muy poco y en realidad yo creo que se podría hacer más de lo que hacemos pero eso tiene que ver con parte de una negociación. Uno está continuamente negociando con lo que sucede, con lo que se demanda y a partir de eso con lo que es posible. En ese sentido yo creo que la institución ha tenido vaivenes en torno a llevar adelante una propuesta de educación popular. Pero lo más curioso es que de una u otra manera, y esto también tiene que ver con que cuando yo pienso en instituciones no pienso solamente en lo práctico, en cuestiones que son más observables como lo que decía de los roles, de los intereses que se pueden explicitar; si no que también hay cuestiones del orden simbólico. Yo creo que desde el orden simbólico y lo puedo plantear cuando comencé a trabajar en el Trettel como docente.. yo cuando llegué ahí observé que había un imaginario en torno a la educación popular presente en la institución, y yo creo que eso sigue dando vuelta. Así como hay cuestiones que se te imponen en términos de normas, de reglas, también se te impone un imaginario y vos tenes que ver qué hacer con eso, decir no yo no tengo nada que ver con eso y lo desestimo o creo que la institución posee un imaginario en torno a la educación popular y con eso lo va viviendo, eso lo va viendo y lo vamos llevando adelante a partir de acciones. Porque también creo que en definitiva lo que define una institución tiene que ver mucho con lo que se hace, y la educación popular tiene mucho que ver con eso también, con una praxis más que con enunciados, discursos. Yo diría que el horizonte es llegar a ese tipo de práctica y llevar adelante acciones que irían haciendo eso. Eso sería como la definición que yo tendría que implica además no pensarlo solamente en término individual, es decir, pensar la educación popular en términos individuales también es una contradicción. Para poder pensar una práctica de educación popular tengo que pensarla en un colectivo. Y en ese punto la institución está complicada porque nosotros de las 5 carreras que tenemos entre sede y anexo, 4 de esas carreras son a término entonces conformar un colectivo que comprenda de qué se está tratando, cómo se busca construir esa institucionalidad no es tan sencilla. Que sea carrera a término implica que los docentes son a términos, es decir, no tienen garantías de continuidad. Las carreras a término... estoy totalmente en desacuerdo con que haya carreras a término. Es una decisión del Ministerio. Frente a esto es difícil mantener un equipo de trabajo. Es remarla todos los años, eso es desgastante. Pero bueno, eso también hace que tenga cierta vitalidad.

Sergio sobre GRUPO DAR:

Ferreira tiene puntos de contacto y cuestiones diferentes respecto al Trettel porque la población tiene otras características pero no deja... ambos están en sitios limítrofes de la ciudad. Yo viví cerca del ferreira, tiene otra caracter porq ferreira históricamente fue una zona fabril fábricas de autos, ,. de todas maneras la zona de villa adela hay muchos nombres de aviadores, está muy impregnada de eso, de la fábrica de aviones. Entonces también tenía una cuestión fabril en sus inicios, ahora ya no tanto.

TERCER ENTREVISTA

Alumna del Instituto Trettel

Nosotras: Queríamos hablar un poco de lo que fueron las prácticas educacionales en el 2020 con la pandemia. Cómo fueron las clases, cuáles fueron las dificultades o que es lo que más se les complicó respecto a la no presencialidad.

Alumna: La verdad que el año pasado los profes la padecieron mucho conmigo porque somos un instituto en el que la mayoría de los que vamos somos toda gente humilde, la mayoría no tiene conexión, los trabajos se empezaron a hacer por aula virtual pero al final, prácticamente no hubo casi trabajos por el aula virtual. En el aula física había computadoras... Entonces nos encontramos con profesores que nos bombardean de material, chicos que no tenían internet, varios profes querían dar todo el contenido que no se pudo dar en este tiempo, lo querían dar todo junto y estábamos colapsadas si no nos organizábamos. Hubo muchísima gente que dejó. Nosotras por ejemplo que pasamos a 4to, solamente 4 pasamos, las demás dejaron o tienen materias pendientes por rendir. Por ejemplo, para hacer las prácticas de 4to año solamente son 2.

Tuvimos varias reuniones con Sergio, cartas que mandamos, emails que mandamos al instituto sobre esta problemática para que se pueda poner WhatsApp, otras herramientas. Hubo buena contestación de algunos profes y otros que no. Las chicas estaban colapsadas, cansadas, hay profes que nunca cambiaron, que siempre fueron iguales, muy conductistas, que siempre llevaron una línea y no había forma de cambiarlo en la presencialidad por más que hemos emitido muchas cartas y en la virtualidad menos. Incluso una de las materias yo la deje por este asunto porque contestaba mal, incluso con violencia, yo lo tomé como violencia de género y yo dejé esa materia porque no pude con esa situación, porque ya no se podía seguir. Sergio nos decía que mandemos notas pero nos cansamos de eso. La verdad que los profes cero empatía esta pandemia.

Nosotras: ¿Entonces la dificultad era más que nada con los profes que no encontraban las herramientas para llevar a cabo las clases en pandemia?

Alumna: Claro, por ejemplo había profe que si vos no te conectabas una vez a la semana por “Zoom” no te aprobaban a fin de año. Entonces si somos una facultad humilde, una facultad que había mamás que tiene 4 o 5 chicos, hay un solo celular en la casa, algunos perdieron el trabajo, y si yo tengo que poner \$200 de crédito para tener una videollamada por “Zoom” o esos \$200 los pongo para darle de comer a mis hijos, se los doy de comer a mis hijos, es lógico. Yo a Sergio le planteé por email, le escribí a los profesores uno por uno pero no llegamos a ningún acuerdo. Y muchos se cansaron, acá fue un sálvese quien pueda.

Nosotras Claro, el que tenía el privilegio de tener internet, o un celular o compu estaba todo bien, no es que hubo un intento de los profes de acompañarlos o ser flexibles con algunas cuestiones, sino más bien fue que se las arreglen.

Alumna: Había profes, que son dos o tres, que ellos sí con cuestiones de whatsapp y esas cosas sí, ellos accedieron. Yo por ejemplo tengo 42 años pero la mayoría de las chicas están acostumbradas a trabajar colectivamente, individualmente es muy complicado. Si yo no tengo un par al lado, no tengo a alguien que me ayude, que me diga que te parece eso, si estudiamos aquello, sólo no se puede. Seguramente a ustedes también les pasó. Uno viene de primaria y secundaria trabajando colectivamente en la construcción del conocimiento. Entonces cuando estas parada sola, no sabes qué hacer.

Nosotras: Escuchamos mucho durante este tiempo que en las secundarias, por ejemplo, que los chicos ya estaban muy cansados o agobiados más allá de que los profes les daban todas las herramientas ¿Vos creés que había un poco de eso o era más bien del lado de los docentes?

Alumna: A ver.. la mayoría son todas mamás, tienen hijos, familias y cuando se ponían a trabajar tenían a un hijo: “mamá haceme esto, haceme aquello”, como que cada uno tiene sus tiempos. Yo soy insoportable también y les iba preguntando si les faltaba algo. Es más, para las chicas que no tenían acceso a internet o aula virtual yo copiaba todas las consignas que estaban en aula, les pasaba las fotos y los textos ya no podía porque son muchas fotos por PDF, y así íbamos trabajando, pero la verdad que hubo gente que desistió, que se quedó en el camino. Yo trataba de organizarme y les decía a las chicas: “si somos 6 las que tenemos conectividad y estamos bien, nos dividamos, dos nos conectamos a naturales, dos nos conectamos en sociales o de ultima nos conectamos todas pero una es la encargada de pasar a todas las compañeras qué escribimos, qué hablamos”.

Nosotras: Como algo más comunitario y de ayudarse entre ustedes...

Alumna: Si.. pero la mayoría de las chicas me decían “no puedo ni conmigo misma, voy a poder ayudarlas a ustedes, no puedo, no me sirve, estoy cansada”.. y así... fue bastante difícil.

Nosotras: ¿Y hubo en algún momento, por parte del instituto, ver la posibilidad de acercarles alguna compu, algún celular o algo a algunos?

Alumna: No no.. La única que más o menos se movió para eso fue una de las chicas que ella tenía un par de amigas que por ejemplo si alguien necesitaba crédito hacían un chanchito y le ponían crédito para que puedan trabajar. Después yo hablé con la secretaría para que pueda hacer dos cuadernos para dos chicos que no tenían internet, pero nunca se activó nada. Es más, una vuelta hicimos una nota porque en el Trettel hay muchas compus y no hicieron nada.

Nosotras: ¿Y particularmente las clases como eran? ¿Les daban tarea, sólo se conectaban o cómo hacían?

Alumna: Las clases eran por WhatsApp y una vez al mes por “Zoom”, pero eran muy pocas las que se conectaban. Eran dos veces a la semana, nos daban actividades, veíamos un poco lo teórico porque las prácticas no las podíamos hacer y tampoco ver alguna clase por internet, nada de eso, asique puro teórico. Encima nosotras en primer año prácticas no hicimos porque a mitad de año un profe se fue, en segundo año hicimos que duraron un mes, en tercer año la pandemia que no hicimos y este 4to año no se que haremos.

Nosotras: ¿Entonces como era bien la modalidad? ¿Por WhatsApp con algunas actividades o desarrollaban teórico ahí mismo?

Alumna: Cuando el profe se conectaba, empezábamos a eso de las 6 de la tarde, nos comentaba lo que íbamos a hacer en ese momento y nos daban 15/20 min para que nosotros armemos grupos, nos organicemos. Pero vos fijate que hasta que nosotros por WhatsApp hacíamos videollamada, hasta que intentábamos organizar algo, ver que hacíamos, porque tampoco era mucho el tiempo que teníamos, ahí hacíamos las actividades, y las clases eran Miercoles y Viernes, asique el Viernes vos tenías que entregar el trabajo pero se hacía lo que se podía. Había tres materias que eran así y las demás por aula virtual y por Zoom una vez a la semana, entonces cuando te contestas contabas lo que habías leído pero siempre éramos dos o tres. Y la profe de literatura ella se conectaba, pero no te daba posibilidad de intercambio, si vos no entendías algo bueno... ella solamente hablaba.

Nosotras: Una pregunta que queria hacerte, más allá de la pandemia, las prácticas que ustedes hacen, ¿las realizaban ahí mismo en el Trettel o en otro lugar?

Alumna: No, nosotros fuimos a la Republica de Mejico, pero en primer año se hacían las prácticas en una organización popular. A partir del 2019 hubo un nuevo decreto que se hace en la misma ludoteca que hay en la facu.

Nosotras: Otra de las cosas que nos contó Sergio es que tienen un centro cultural que es otro espacio donde no se ven las cosas de la currícula, ¿funciona ahí mismo en el Trettel no?

Alumna: Sí, el centro cultural funciona ahí pero no se ha hecho mucho. En un momento sí. Cuando yo estaba en primer año hubo una movida grande que estuvo buenísimo pero después no se trabaja mucho en el espacio. En segundo año fue poco y nada, y el año pasado nada por la pandemia.

Nosotras: Teníamos entendido que el centro cultural también era como una instancia que estaba buena porque podían participar voluntariamente y laburar cosas que eran de interés de los estudiantes, los docentes aportaban cosas, o conocían gente que también podía ir. Entonces queríamos saber eso, cómo había sido el espacio del centro cultural.

Alumna: La gente en sí, el estudiante, no tomábamos conciencia de realmente lo que podía aportar. Si a vos te decían tenés que ir al Trettel porque bueno mira hoy va a haber... no se, en un tiempo estuvo María Teresa Androetto, hubo gente grosa y los chicos no.. de última se iban, se encerraban en el curso y se ponían a hacer actividades que les quedaban y no se le daba la importancia realmente a lo que era.

Nosotras: Capaz al no ser obligatorio no.. le daban otra importancia.

Alumna: Claro, yo creo que era como nose.. la mayoría igual está colapsada, empezábamos los primeros años, como que pensaban que con las actividades no llegaban, o no tenían tiempo de juntarse en grupo, entonces cuando iban a esas juntadas aprovechaban y se juntaban. Es más, muchas veces decían de que se iba a tratar... hicimos de violencia de género, pero no...

Nosotras: Más allá de eso, ¿Vos pensás que es una buena instancia? ¿Que la podrían aprovechar mejor? O como que está de más. ¿Qué opinás?

Alumna: A mí sí me gusta, me gusta porque te hace .. yo creo que todas estas instancias.. violencia de género, de la ESI, yo creo que eso es importante, es muy importante. Yo hablaba con un profesor que se enojó en un momento, yo le decía “yo quiero ser maestra para adulto mayores”, y la violencia de género está y las mujeres están, yo tengo diplomatura en violencia de género, estoy en una red comunitaria .. vos tenes que capacitarte con estas cosas porque vos no sabes con qué te vas a encontrar. No es solamente dar matemática, lengua y sociales, si vos no estás capacitado para esto.. digamos, es completo tu rol. Si no ayudás tampoco... no quiero ser psicóloga ni psicopedagoga, ojala pueda ser, pero digo, por lo menos para poder abordar el tema y después sí, pude hacer lo que estuvo a mi alcance y ahora sí derivó a la persona que corresponda. Eso, todo, el seminario son sumamente importante. Está bueno porque va gente muy grosa y gente que sabe muchísimo pero bueno hay chicos que no lo entienden.

Nosotras: ¿Puede ir cualquier persona, sea estudiante o docente o egresado?

Alumna: Sí, puede ir cualquiera. Hay chicas que venían de Santa Rosa que está la sede. había docente, egresados.

Nosotras: ¿El año pasado funcionó el Centro Cultural?

Nosotras: No. Escasamente pudimos hacer 3, 4 reuniones por Zoom con los delegados y Director.

Nosotras: No se si vos nos querés contar o ampliar algo del Trettel. Sergio una de las cosas que nos contaba es que, en general, si bien las tomas de decisiones pasan por el director y de más, como que son bastante comunitario los aprendizajes, los contenidos. Se suele dar que muchos estudiantes y docentes, el centro de estudiantes, como que aportan a todo lo que va sucediendo en el Trettel. ¿Vos crees que sucede? ¿También lo vivís así? ¿O cómo sentís el rol de los estudiantes?

Alumna: Sí. El Centro de Estudiantes no funciona, el centro de estudiantes en la pandemia no figuró, no estuvo. Los delegados fuimos los nos pusimos la mochila de decir “bueno, vamos a hacer algo, vamos a ser la voz..” porque la mayoría de los chicos están: “No pero si digo algo el profe me va a bochar”, que pasa. Hay profesores que me ha pasado, y hasta el día de hoy discuto con ellos. Entonces el centro de estudiantes no está y en el momento... creo que todas todas las decisiones no pasan por Sergio, son los profesores individualmente que lo toman, el puede alomejor tomar algo colectivamente con profes que si están, como que todos empujan para el mismo lado. Pero hay profes que la verdad no le importa, ellos dan su materia y no le importa. Es más, un profesor, que hoy fui y le hice una nota, que me parecía que era machista, que había violencia, y me mandó por privado y me dijo un montón de cosas. Y yo le dije a Sergio.. “y bueno pero hay que seguir haciendo notas”... ¿nota de qué? si el loco es un violento. Entonces yo no quiero ser el profesor que el impone, que él es. Hay profesores q les chupa tres huevos, es su materia y si vos quedaste, bueno, mala suerte. Y te digo.. ustedes no tienen ni idea lo insostenible que yo fui y sigo siendo. Así que me parece que las decisiones no pasan por Sergio. Es más, en un momento yo a varios profesores les dije “ustedes están brindándonos educación popular, se llenan la boca hablando de Paulo Freire y les chupa tres huevos”. Te digo, alomejor si fuéramos una institución como el Fátima que hay pagar una cuota, que bueno, si no me gusta.. puede ser, yo lo puedo llegar a entender a eso.. cuestión de conectividad, pero venimos de contextos en donde todos somos humildes, que no pueden pedir cosas que son imposibles. Yo tengo WiFi gracias a dios, yo me puedo conectar a todas las clases, pero si a mí, una chica me dice “no me puedo conectar..estuve 2 semanas sin WiFi”. Yo le dije, no se puede profe, por favor ponganse en lugar de nosotros, si está 2 semanas sin WiFi a ver cuantas veces puede entrar al aula virtual, a ver si usted puede hacer los TP, a ver si usted puede cargar los PDF. Osea, empatía no hay. Es más, en un momento le dije a Sergio “me voy

de esta institución, no quiero saber más nada con los profes”, estaba muy dolida, y dije “no quiero saber más nada, me voy, me voy al Carbó”, porque me gustaría que nos dijeran: “esto es así, así y así”, y bueno uno se va amoldando, y dice “bueno hasta acá puedo llegar, hasta acá no llego”, pero si vos me estas diciendo , me estas mandando un protocolo donde dice “el docente va a hacer esto, usted tiene que hacer esto” y llegado el momento de hacerlo a los profes les chupa un huevo, entonces ¿qué estamos haciendo? pongámonos de acuerdo.

Nosotras: ¿La mayoría de los profes son así? ¿Son muy pocos los que se preocupan un poco más?

Nosotras: Me pareció muy interesante eso que decis que se llenan la boca hablando de Freire, de educación popular, de un montón de cosas y después en la práctica como que hacen agua en eso, y respecto de lo que empezamos a hablar. ¿Vos notás que cuando no había pandemia, el tema este de las prácticas eran más factibles? ¿Se llevaba mejor la educación popular ?

Alumna: No, siempre fue igual. Hay profes que sí, que están muy comprometidos con eso, pero hay profes que no, que siguen su propia línea y por más que vos bajes el consejo, lo siguen haciendo, y no lo van a dejar de hacer porque como yo le decía a Sergio.. me voy a.. no creo este año porque debo naturales, no creo pueda hacer prácticas, pero no me gustaría irme del Trettel y saber que es una lucha constante en que uno está todo el tiempo discutiendo y no se soluciona el problema. Es una lucha y vos hablás con los egresados y te dicen “a mí me pasó lo mismo”, entonces en un momento le dije a Sergio que bueno cuando llegue el momento de buscar a los profes, que ahora se va uno que se jubila que es el peor de todos, y bueno loco cuando lo contraten fijense el perfil. Porque si me vas a traer un profe... él todo el tiempo te está diciendo “la construcción del conocimiento” y después te dicen “explicame con tus palabras”, sí pero después llega un momento en el que te dicen “vos sabes que en el apartado tal había una palabrita que vos la tendrías que haber puesto y no la pusiste”. Entonces ¿en qué quedamos?

Nosotras: ¿Por qué pensás que pasa eso? Simplemente por una cuestión del profe o porque por ahí el Trettel cuando contrató profes no filtró tanto eso. ¿Por donde puede venir el problema? ¿Qué es lo que cambiarías o cómo buscarías una solución en conjunto?

Alumna: Yo creo que les falta empatía. Yo creo que el profe...me parece que ellos tendrían que ponerse en el lugar del estudiante. Yo no digo que te apruebe la materia sin hacer nada, pero si yo voy y le digo “bueno mirá, me está pasando esto, no entiendo esto, me está faltando esto. Bueno, ponete en mi lugar”. Como lo del wifi, ponete dos semanas sin wifi, con paquete de datos, a ver qué podés conseguir, a ver qué podés estudiar, a ver hasta dónde podés llegar con eso. Y ahí “el 20% de los chicos no me

hacen los trabajos y no me presentan sus trabajos” porque está pasando esto. Ellos quieren dar su contenido.

Nosotras: Claro, es lo mismo que cualquier cole entonces.

Alumna: Claro, y lo hemos hablado. Es más yo no soy partidaria de acusar, yo primero hablo con la profe y digo “profe mire está pasando esto”. Escucho las dos voces, si a mi un compañero me dice “esta pasando esto”, yo digo “profe mire, está pasando esto, ¿usted qué cree que podemos hacer?”. Porque ha habido muchas situaciones en la que el profe me dice “no escuchame, no me entregó ningún trabajo” lo podemos llevar así. Pero cuando ya veo que ya pasa de lo que yo puedo hacer, recién recorro a Sergio, lo hablo con él y si Sergio no me puede dar ninguna solución, recién va la nota. No es que voy a hundirlos. Vos tenés, en primer año, 30 chicos y vos notas que en una materia x que todos desaprobaron y 2 solamente siguieron el curso completamente. Osea, que pasó con los 28. Yo como profesor digo qué pasó, cómo los puedo ayudar.. lo didáctico, a ver qué estrategia puedo buscar. A ver, también me pongo en el lugar del profe, que lo virtual es durísimo. A mi me ha costado horrores, me sigue costando muchísimo pero creo que para eso nos estamos preparando y para eso nos estamos capacitando siempre.

Nosotras: Y aparte nos contaba que eso pasaba antes de la pandemia, osea que.. obviamente se complicó con la virtualidad, pero no es eso lo que hizo que se manejen así.

Nosotras: Claro, quizás la pandemia y la cuarentena como que vino a profundizar eso que alomejor en la cotidianidad lo dejabas pasar.

Alumna: Nosotros nos organizamos entre el curso, y yo les decía “chicas bueno, si somos 20, 30 compañeras, para que a un profe no le llegue por aula virtual el mismo mensaje, me dicen a mí, vamos anotando: profe tenemos esta duda...cuando yo puedo, lo mando y el profe ve un solo mensaje”, porque es cierto el profe tiene 300 mensajes . Entonces bueno vamos organizandonos asi para q sea más fácil para ellos y más fácil para nosotros también, pero ni siquiera eso. Tratamos.. vuelvo a decir, yo soy metida y le voy buscando y encontrando la vuelta a todo, a ver qué es lo que podemos hacer pero no. Es más, el año pasado cuando yo pedí una reunión con Sergio y le dije que estaría bueno que hagamos una reunión con delegado con estudiantes “quiero que hagamos un análisis. Yo no quiero matar a nadie, pero yo quiero que ustedes escuchen y analicemos todo lo que pasó en el año, para ver y para que escuchen que hay problemáticas que ya se vienen dando no solamente por la pandemia”. Yo quiero que esto lo analicemos y me digan bueno vamos a ver esto cómo lo solucionamos.. si vuelve la virtualidad, qué podemos hacer. Para que nos escuchen.

Nosotras: ¿Hay una predisposición de parte de los claustros para hacer eso?

Alumna: Los delegados sí, que te digo no son los del centro de estudiantes. Nosotros nos comunicamos unos días antes para ver cuáles eran sus dudas, de los chicos que no se iban a poder conectar, y el grupo directivo sí estuvo. Los profes no, pero el grupo directivo sí. Sergio cada vez que podamos hacer reuniones y hablar sobre un tema él siempre está a disposición.

MATERIAL ANEXO ESCRITO/GRÁFICO DEL GRUPO DAR:

VIDEOS GRUPO DAR:

<https://youtu.be/j4AzRWvueWs>

<https://youtu.be/27AxdpdBxJY>

RECOPIACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS POR NIÑES DEL GRUPO DAR EN PANDEMIA:

Escritura Colectiva Grupo D.A.R.

Cuarentena Monstruosa – 1º Ed. Agosto de 2020. Editorial Cartonera de Libros y textos accesibles: Córdoba, Argentina.

Precuela: Siete animales. Un león muy orgulloso que emanaba calor como si fuera fuese el sol. Un jabalí que era conocido como el jabalí de la gula y era muy creído pero no tanto como el león. Una cabra muy lujuriosa, le decían que no tenía sentimientos, pero intentaba comprender a los humanos. Una serpiente muy envidiosa, vivía entre los gigantes, quería ser como una humana. Un dragón que se llenó de ira viviendo con los demonios. Un oso muy perezoso viviendo con hadas, decían que era el rey de las hadas. Y un zorro que era muy codicioso, robaba bancos y esas cosas. Aunque por todos sus crímenes sirvieron al gran rey por varios años, hasta que un día conocieron a una pequeña niña humana con un ojo celeste y otro naranja, su nombre era Elizabeth. Lo que ellos no sabían era que ella era una diosa y que los cuidaría. Cada uno tenía una misión diferente, pero al final terminaron en un mismo lugar: una fábrica extraña, donde cayeron en una trampa hecha por el rey demonio y la deidad suprema.

Ellos lo planearon para que los siete animales se combinaran para formar un monstruo. Cuando el monstruo salió de esos siete animales, salió corriendo hacia un lugar abandonado. Nadie sabía dónde estaba ni qué es lo que era ese lugar. Se escondió ahí por varios años y la diosa por un tiempo no lo vio, hasta que lo encontró yendo el Grupo Dar, que era ese mismo lugar abandonado. Ahora el monstruo vive ahí con todos los chicos que van cada sábado.

Presentaciones Y entrevistas:

UNA MONSTRUA EN CUARENTENA: Se llama Soca, y es una monstrua cariñosa. Tiene 10 años y va a la escuela, a 5to grado. Es una escuela de monstruas, ahí aprenden lo mismo que en cualquier escuela, solo que tiene una señora robot. Tiene amigas con peinados raros. Son monstruas que usan polleras, zapatos, pulseras, remeras, collares y tobilleras. Una amiga es una monstrua peluda que se come los pelos y la otra se llama Mila, hace muchas muecas con la cara y le gusta comer pan con mortadela. Otras amigas se llaman: comelona, muelona, dientuda, narizuda, cejudas y ojuda. Vive con su papá, mamá, tíos, tías y abuelos monstruosos.

Antes de la cuarentena jugaba, se divertía, bailaba, cantaba, jugaba al fútbol, escuchaba

BTS y Black pin de monstruos. Además, se le cayó un diente.. y se lo llevó la sirena Perez, que es como el ratón Pérez pero para monstruas. Dice Soca que la cuarentena es horrible porque no puede ver a sus amigos y tíos, y además se cortó mal el flequillo. Ahora, en sus días de semana tiene tik tok y piensa en dibujos.

ENTREVISTA A UN MONSTRUO QUE VIVE EN EL CIELO:

- ¿Cómo es tu nombre?
- Pepito
- Si quisieras preguntarle algo al monstruo de la precuela.. ¿que sería?

Le preguntaría de que planeta viene y para que vino a la tierra

- ¿Cómo sería su ropa? ¿Cómo es su familia?

Se pone ropa de humanos para pasar desapercibido. Le gustan los jeans y las camisas y esconde a sus amigos ahí, para que siempre lo acompañen.

-Tiene una casa en las nubes y su familia está en el espacio exterior, en algún planeta.

- ¿De dónde crees vos que viene?
- De un planeta muy lejano en otra galaxia
- ¿Qué le da miedo?

Le da mucho miedo la cara de las personas grandes cuando lo ven por eso se disfraza de humano.

- ¿Qué come? ¿Toma mate?
- Come y le gusta mucho el estaño y el mercurio.
- ¿Qué relación crees que tiene con el pajarito?
- Son sus antiguos amigos que hizo cuando llegó a la tierra por primera vez.
- ¿Como se lleva con otros monstruos? ¿Qué piensa del coronavirus?

cuarentena menos por que vive con sus amigos en la casa en el cielo y ahí el coronavirus no llega.

ENTREVISTA A UN MONSTRUO CON MUCHA TAREA:

- ¿Cómo es tu nombre?:
- Edi
- ¿De dónde venis?
- De Narnia
- ¿Con quién vivís?

Con mi familia, que está compuesta por monstruos como yo. Tengo tres hermanos y son muy peludos, de distintos colores. Tienen muchas patas para caminar

- ¿Cómo llegaste vos al grupo dar?
- Llegué a través de otros monstruos que me invitaron
- ¿A que jugas?
- Al fútbol y a la play. Me gusta jugar al 'Call of duty'
- ¿Qué puede hacer un monstruo en cuarentena?

Enojarse.. porque le mandan mucha tarea del cole. Pero también puede jugar a las cartas con su familia y cocinar, por ejemplo animales muertos.

- ¿Cómo está pasando la cuarentena?
- Un poco mal porque no me gusta mucho, extraño mucho a mis amigxs y familiares
- ¿Qué cosas te gustaría hacer cuando termine la cuarentena? ¿Podes salir o no?

Cuando termine la cuarentena me gustaría ir a visitar a mi familia y amigxs. No salgo mucho, solo cuando tengo hambre y entonces voy al bosque a buscar animales muertos. Pero salgo solo.

- salgo mucho, solo cuando tengo hambre y entonces voy al bosque a buscar animales muertos. Pero salgo solo.

- Si Pudieras preguntarle algo al monstruo de la precuela.. ¿que sería?

Le preguntaría como hace para atrapar animales muertos y que hace en la cuarentena.

FOTOS GRUPO DAR FERREYRA



MUCHO MONSTRUO

GRUPO DAR
FERREYRA, 2020

MONSTRUOS HORNEADOS



MONSTRUOS QUE ENTRAN
HORIZONTALES A SUS CASAS



MONSTRUOS BABEANTES
OJO PARLANTES

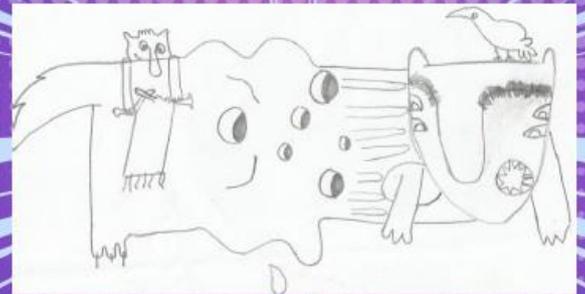


MONSTRUOS QUE
FUSIONAN ANIMALES

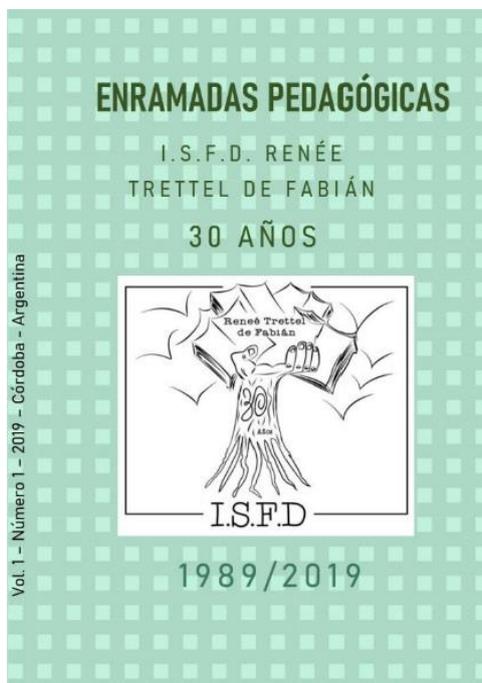


MONSTRUOS CON PROSPECTO
DE CUARENTENA

MONSTRUOS YA CONSAGRADOS



MATERIAL ANEXO INSTITUTO RENEE TRETTEL DE FABIÁN:





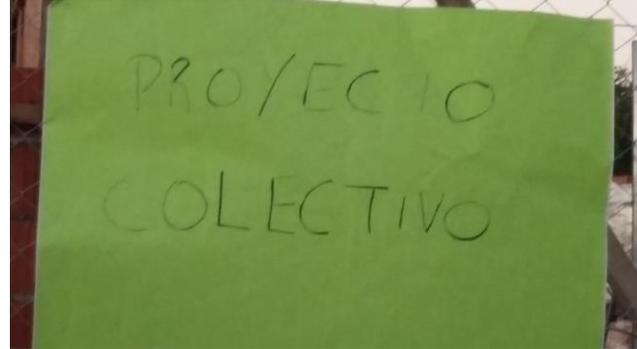
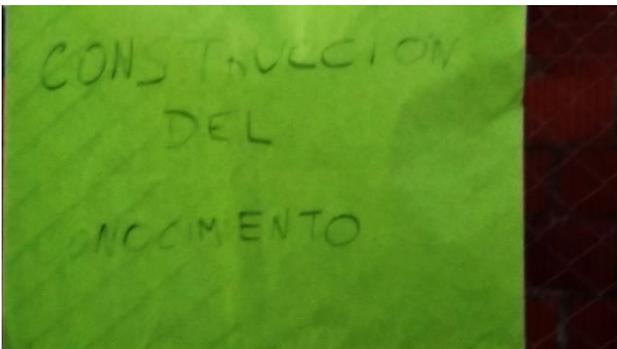


Nuestro edificio en construcción



Colación de Grado del PEP Sede. Jubiladas Mónica Zidarich y Eda Gelmi (2017)





En el marco de los 30 años del
ISFD René Trettel de Fabián

**III FORO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

jueves 12/09
CULTURA
Espacios de trabajo y conversatorio con
María Teresa Andruetto

viernes 13/09
SEXUALIDAD
Espacios de trabajo y conversatorio con
Dr. Eduardo Mattio

18 a 22 hs.
Gómez Carrillo 2450- B° Los Naranjos
reneetrettel@gmail.com



Conversatorio con María Teresa Andruetto