



"Los resultados de la instrucción primaria preparando el cerebro del alma de la niñez no pueden dejarse abandonados, ya sea a las absorciones de la vida de trabajo que la necesidad impone, o bien a las determinaciones de la familia que cierra al niño las puertas de la escuela... Es a suplir esta falta... que debe venir la enseñanza extensiva, llenando esa laguna en la cultura popular, completando lo que comenzó a aprender y al mismo tiempo a ocupar las horas que el trabajo libre deja, en una tarea fácil y liviana como es la de escuchar la palabra interesante del maestro, ilustrada con los materiales de explicación que exige la finalidad de clase y que facilita la comprensión del tema..."

De ahí, señores, que veamos levantarse al lado de la fidelidad de la tradición clásica francesa en la enseñanza, la tendencia a transformar el ideal de la misma en un sentido análogo al de las instituciones de Alemania, especialmente aplicado al elemento intelectual y científico. Y frente a ellas, bajo formas más amplias que afectan directamente la vida total del individuo, se levanta pujante la tendencia inglesa de la extensión universitaria"⁴.

Se destaca en este discurso el carácter unidireccional, disciplinador y moral que le confiere el autor a la extensión. También están presentes en las últimas líneas esbozos de lo que más adelante serían los tres pilares de la institución universitaria: docencia, investigación y extensión. Es de notar también lo que el autor de esta ponencia no dice, y es precisamente referenciar las acciones extensionistas que se desarrollaban en otras universidades del país, por ejemplo en la de La Plata.

Más allá de la existencia de la Universidad Nacional de la Plata a inicios del Siglo XX, es frecuente considerar, por la trascendencia que tuvo, que el hito que marca la impronta definitiva de los modelos de universidades públicas argentinas y de Latinoamérica y el carácter extensionista de ellas es la Reforma de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba. Es a partir de ese momento en que se dejan sentados los lineamientos de una universidad abierta a la comunidad, con un fuerte compromiso social, de democratización del saber y del conocimiento; bases del planteo del ideario de universidad sostenido por el movimiento reformista que abrió una línea diferente a lo que eran los modelos de Cambridge y Oxford, cuestionando y transformando el modelo elitista y cerrado de universidad que existía en aquel entonces.

b) Constitución

El papel de la Universidad Nacional de La Plata

Contrariamente a lo esperado por ser cuna de la Reforma Universitaria, no fue la Universidad Nacional de Córdoba la pionera en instaurar un espacio institucional que

⁴ Escalante Posse, Moisés – Revista de la Universidad Nacional de Córdoba – Tomo IX – Año II – Noviembre de 1915 – cita de Giner de los Ríos – Pedagogía Universitaria. Transcripción realizada por la Archivera Mariela Contreras en el marco de la investigación sobre documentos de archivos de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.



EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR.

CONTEXTOS, PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Olga Silvia Ávila



Extensión y educación popular. Contextos, Prácticas y Reflexiones

Mgter. Olga Silvia Ávila

Introducción

En las perspectivas asumidas en el marco de esta la asignatura, el *diálogo de saberes* se plantea como una de sus dimensiones centrales y el mismo se propone con una direccionalidad orientada a la resolución conjunta de problemas sociales: es decir situaciones que afectan a distintos actores de la sociedad y son producto de procesos complejos, fruto de la convergencia de distintos factores. En ese sentido, se busca la interrogación de las prácticas, la confrontación de sus sentidos y la reflexión acerca de sus conexiones con el horizonte de problemas que planten las acciones extensionistas.

En ese marco de definiciones, las conceptualizaciones producidas en el campo educativo, se constituyen en herramientas interesantes para pensar esas prácticas, para desarrollar intervenciones en distintos ámbitos educativos, para elaborar propuestas, asumir posiciones y diseñar líneas de acciones, susceptibles de convertirse en proyectos de extensión. Es decir, como bagaje de conocimientos para trabajar en espacios educativos, sociales y culturales diversos, para mirar las complejidades de los procesos de transmisión y circulación de saberes; como caja de herramientas teórico metodológicas específicas para llevar estos procesos adelante.

Nos proponemos abordar en estas líneas un conjunto de cuestiones que permitan reconocer espacios, situaciones y procesos educativos, tomar contacto con las perspectivas que, desde la educación, ayudan a comprender y problematizar las prácticas extensionistas, y aportar algunas herramientas para su reflexión y elaboración. Atraviesa nuestros desarrollos, la convicción acerca de la politicidad de las acciones tanto en educación como extensión y de las consideraciones que este carácter impone en el proceso de construcción de proyectos y su implementación.

La educación en distintos ámbitos cotidianos, espacios sociales e institucionales

Una importante variedad de prácticas educativas se despliegan en múltiples espacios y organizaciones sociales, relacionadas o no con los procesos de escolarización, orientadas a promover y direccionar apropiaciones culturales de diversas características; prácticas de intervención vinculadas tanto a procesos de transmisión cultural más amplios como a la adquisición de herramientas de pensamiento y acción, de saberes socialmente significativos en contextos determinados.



Las organizaciones comunitarias, los movimientos sociales, las instituciones escolares en su relación con los diversos actores y grupos sociales se constituyen en espacios de construcción educativa y articulación de demandas de formación en los cuales los universitarios pueden realizar aportes relevantes, en la medida en que se asuma una posición abierta, sometiendo a crítica y debate los supuestos ético-políticos y los instrumentos teórico técnicos con que cuenta.

Estos diversos ámbitos sociales e institucionales incluyen procesos educativos que se configuran como tales ubicados en sus tramas, atravesados por sus lógicas y valores. Resulta de especial interés comprender estas especificidades, para reconocer los componentes y matices que las mismas encierran.

Recorriendo escenarios educativos

En un club de barrio se enseña a jugar al fútbol; esos aprendizajes tienen lugar en un espacio con su propia identidad, con una historia y un modo de ofrecer esas enseñanzas a los más jóvenes; se ponen en juego ideas acerca de los niños y jóvenes que concurren, de quienes son esos chicos del barrio, lo que buscan y lo que pueden aprender. Quienes enseñan, lo hacen desde determinadas formas de concebir el cómo se enseña y se aprende en el contexto del club y los chicos lo hacen también desde una valoración de esa actividad, del club y de los adultos que les enseñan. Todas estas significaciones se han acuñado tal vez en años de construcción de ese espacio, con historias que se vinculan a la historia del lugar y de sus vecinos.

En ese mismo barrio, los niños concurren a la parroquia donde aprenden los preceptos religiosos, los modos de comportarse en las ceremonias y muchos de ellos se preparan para su "primera comunión"; ciertos ritos, modos de comunicación y concepciones acompañan esto que se aprende, siguiendo los significados del aprender en el espacio parroquial. A la par de la iglesia, existe una placita donde los sábados por la tarde un grupo de universitarios y una organización cultural ofrecen talleres de murga, donde niños, jóvenes y mujeres aprenden a bailar, tocar instrumentos de percusión y elaborar letras alusivas a sus experiencias cotidianas; a raíz de estas actividades, se ha conformado un grupo de alfabetización, que ayuda a algunas de esas mujeres en la lectura y escritura, con el patrocinio de una escuela de adultos que funciona en el edificio de la primaria.

En la escuela primaria, por esos momentos, se está llevando a cabo un proyecto, entre otros, referido a la radio en articulación con una secundaria que tiene orientación en comunicación y con una pequeña radio vecinal, que tiene una historia curiosa y hasta exótica para los chicos. Don Franchi es el referente de esa radio, hombre ya de unos setenta años, que ha instalado en una habitación del frente de su modesta casa, una pequeña emisora independiente y con la ayuda de distintas personas e instituciones fue logrando una licencia, y mejorando sus equipos.

Cuando uno conoce la sencillez de esta persona y escucha sus relatos, comprende el papel que está pudiendo jugar en el barrio y la escuela. *"yo tenía muy pocos recursos, bueno, no es que ahora tenga mucho, eh! Pero casi no fui a la escuela, siempre, siempre me gustó la radio, de chico decía, voy a ser locutor...De joven empecé a trabajar con un hombre que vendía y arreglaba antenas, equipos, y viajé con él, de peón por muchos pueblos, aquí y en Santiago del Estero, ahí fui aprendiendo...yo miraba todo... y luego compraba algunos libritos, iba aprendiendo a*



Leer al mismo tiempo...por eso ahora quiero enseñarles a los chicos para que ellos conozcan y puedan estar en la radio, todo lo que me costó a mí, lo poco que sé se los quiero enseñar a ellos, chicos que en este barrio son de los alrededores, que son repobres, que yo sé que tienen ansias, deseos de conocer cosas, porque yo pasé por lo mismo..."

En la radio de Don Franchi, también aprenden los chicos del IPPEM, un grupito que se interesó y que a veces van con el profesor de Lengua. Han armado un programa mensual que denominan "*Voces del IPPEM en Barrio Bustos*" en el que exponen distintas situaciones e inquietudes de los jóvenes de la zona, desarrollan temáticas sobre las que han investigado en la escuela y transmiten mensajes y opiniones que los chicos hacen llegar.

Por su parte, las madres que van a los grupos de alfabetización están concurrendo a un taller sobre "*Inquietudes femeninas*" donde tratan diversas cuestiones de la vida de las mujeres en sus contextos, desde las relaciones familiares y de pareja, hasta qué hacer con sus hijos adolescentes, pasando por la salud reproductiva y el cuidado de los ancianos. A esas reuniones, coordinadas por una maestra que a su vez trabaja en el Centro Vecinal, invitan a la médica del dispensario, a la pediatra, a un grupo de abogados de una ONG, a estudiantes de psicología que participan del proyecto de extensión de una Cátedra, con el objetivo de aprovechar esos conocimientos para profundizar su mirada sobre las cuestiones que les preocupan.

Las madres más jóvenes se desplazan al barrio de al lado, hasta un espacio comunitario que tiene un centro infantil al cual llevan a sus hijos. Ese espacio viene organizando encuentros con profesionales del plan "*Primeros Años*", del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, para formarse y discutir sobre la crianza y sus problemas. Concurren también algunas embarazadas que se van preparando para la maternidad, y a raíz de estas participaciones también se conversa sobre los momentos previos al nacimiento; una de las mamás viene de un grupo originario de un país limítrofe y ha contado que en su comunidad se realiza una suerte de ceremonia "*hamacando*" a la embarazada en una manta, y sólo después de esa práctica, queda autorizada a ir al médico, ella está preocupada por una amiga que se siente mal, no quiere que la "*hamaquen*", pero como no se hace ese rito, no puede ir al médico. Con ese motivo se están discutiendo muchas cosas respecto de los procesos del embarazo, los modos de llevarlo adelante, los cuidados y lo que los médicos pueden aportar.

Al mismo tiempo, en un garaje de una casa de familia, un grupo de hombres de distintas edades cuenta *historias de fábricas*, vivencias de cuando ellos eran operarios y se emocionan comentando cómo resolvían problemas técnicos con mucho ingenio y la sorpresa que esto causaba a los ingenieros cuando les demostraban su pericia. Otros de ellos conservan los uniformes de cuando trabajaban en el ferrocarril y también cuenta historias de locomotoras, vías y vagones, con un especial orgullo; uno de ellos se dedica a abrir puertas de taxis frente a un restaurante, pero lo hace todavía con ese uniforme. Entre todos arreglan motos, las de los chicos de los barrios cercanos, poco a poco se armó una suerte de "*taller escuela*", los más viejos arreglan y enseñan, los más jóvenes traen sus curiosidades, incluso buscan cosas en internet y comparten novedades, lo que está en inglés, lo traducen a través de uno de los chicos que va al secundario y le pregunta a su profesora. Hace poco han comenzado a conversar con gente de uno de los movimientos sociales que están



organizando una experiencia parecida a los *bachilleratos populares*, tratando de que se garantice la acreditación de los estudios desde el vamos.

Otros jóvenes del barrio concurren a un taller de formación laboral en la sede de un sindicato, es un taller de electricidad y se desarrolla en convenio con el Ministerio de Trabajo; toda clase de demandas circulan en esos encuentros, alimentado discusiones con los profesores, que los jóvenes luego llevan al barrio, a sus grupos de pares, a las esquinas; la preocupación por el trabajo y las dificultades de inserción laboral comienzan a tener un peso significativo para varios que ya desde muy jóvenes han formado sus familias y tienen hijos.

Y en las escuelas...

En una de las escuelas de barrio, se está preparando para octubre un evento llamado "Libros en la comunidad"; se trata de proyecto que ya lleva más ocho años desarrollándose con la participación de alumnos, maestras, padres, vecinos, una biblioteca popular de la zona y ahora se ha sumado el recientemente creado centro vecinal. Surgió por iniciativa de una maestra y poco a poco fue ganando espacio e interés en la escuela, en el club de madres y la cooperadora; durante todo el año se desarrolla actividades de lectura, escritura, se invita a autores cordobeses, en una oportunidad se consiguió financiamiento y se contó con la visita de autores nacionales que viajaron especialmente, todo ello con la idea de que los chicos conozcan a los autores y puedan conversar con ellos. Durante una semana en octubre, la escuela sale a la calle, traslada bancos, mesas, música, y todos sus libros organizados por temas en carritos que en su momento se hicieron con ayuda de los padres y algunos vecinos; se trabaja en los espacios públicos del barrio y el cierre es en la plaza con murga y feria de platos. En ese evento se presenta y distribuye una revista que registra tanto algunos momentos importantes en el año lectivo como producciones de los chicos, los padres y algunos egresados que ya van a la secundaria.

No muy lejos de allí, en un "barrio ciudad" se acaba de realizar una reunión entre maestras, padres, vecinos y miembros de un programa ministerial. Hay una gran preocupación por los enfrentamientos entre quienes habitan el barrio de reciente conformación por la vía del traslado de distintas villas. Puntualmente las maestras plantean la necesidad de que estos enfrentamientos no desdibujen el día a día de la escuela que "es para todos" y dónde "hay que aprender a convivir, los chicos tienen que aprender a convivir". Una de las cosas que se plantea es que hay mucho sufrimiento escondido por esta historia de traslados, y que eso se expresa como bronca con los otros; se discute por momentos ríspidamente, hay un gran enojo por las actitudes de unos y de otros, por los destrozos que están ocasionando los chicos en los espacios públicos y el escaso interés de los adultos; algunos dicen que es imposible hacer nada, que nunca se van a cerrar esas heridas, otros siguen pensando. Uno de los profesionales propone empezar a trabajar sobre las historias de las distintas villas en su momento trasladadas; y la directora decide trabajar esta idea con las maestras, "a ver qué surge".



Más allá de la ciudad...

A doscientos cincuenta kilómetros de este barrio en la ciudad, encontramos un paraje rural dónde un grupo de pobladores se reúne en el salón de la escuela para buscar solución a los problemas de abastecimiento alimentario. La alimentación de sus familias se ve resentida porque no llegan verduras, ni otros vegetales y en cambio sólo disponen de gallinas, huevos y leche. También es problemático el acceso al agua y todo este panorama se complica por la falta de transportes que lleguen a esa comunidad; la comercialización de sus escasas producciones se ve afectada por ese mismo problema. Un grupo de agrónomos concurre al lugar, convocado por Movimiento Campesino, a intercambiar ideas.

En la reunión participan tres vecinos, cuatro madres de familia, un adolescente y alrededor juegan varios niños de distintas edades, además de los agrónomos, un miembro del movimiento campesino, poblador de una comuna cercana y uno de los monitores⁵⁴ de la escuela de alternancia, a la que concurren tres jóvenes del paraje. Se trabaja sobre las posibilidades de la tierra, su uso y el uso del agua; con la escuela se está pensando en un proyecto de huertas comunitarias, están gestionando una bomba que ayudaría a paliar la falta de agua, pero hay mucho por aprender respecto de cómo encarar la huerta. Algunos plantean que no es necesario, que toda la vida han comido carnes, pan y algunos cereales que compran cuando van al pueblo; pero las madres están preocupadas por algunas observaciones de los médicos respecto de la alimentación de los chicos.

Se producen algunas discusiones, algunas con cierta vehemencia: ¿por qué cuestionar ahora lo que se ha hecho desde hace tanto tiempo atrás? ¿Quiénes son los médicos para hacer dudar respecto de las costumbres de tantos años y de lo que piensan los abuelos? ¿Acaso creen que los campesinos no saben cómo alimentar a sus hijos? El monitor de la escuela propone que los adolescentes trabajen el tema y vean qué pueden aportar al problema, y las madres se comprometen a traer al médico al próximo encuentro. Por otro lado, si se hace la huerta los más viejos van a tener que aprender a cultivar algunas hortalizas que antes no consumían, y eso implicaría para ellos "dejar sus conocimientos de lado".

Hacia el final se propone invitar también, a la próxima reunión, a la maestra-directora de la primaria, ella siempre los ha ayudado mucho, pero ahora ha llegado una maestra nueva que la acompaña y que está llamando a los padres porque dice que los chicos no atienden y que les va mal en la escuela. Cuando sale este tema, uno de los chicos que estaba jugando por allí, interrumpe y dice: "Sí! Esa señora nos enseña *raro*, nos pidió un frasco de vidrio y algodón para poner una semilla...si las plantas salen de la tierra...! Yo no llevé y se enojó...dice que no voy a aprender sobre *germideros*...las semillas se ponen en la tierra...!

Educación: espacios, prácticas, instituciones, conceptos

Cuando hablamos de educación estamos hablando de muchas de estas situaciones y procesos; lo educativo nos remite a situaciones dónde se ponen en

⁵⁴ En las Escuelas de la Familia Agrícola, los monitores son parte del equipo docente interno, encargado del seguimiento de las tareas propias del sistema de alternancia, entre ellas, el trabajo con las familias de los alumnos en su ámbito social y natural.



juego la saberes y conocimientos que permiten relacionarse de nuevos modos con el mundo natural y social. Los procesos educativos se configuran en las redes de los intercambios sociales siempre que están en juego los procesos del conocer en el seno de una trama discursiva construida con otros; hablamos de educar en el sentido de “mostrar el mundo” con los aportes del acervo cultural inventado por el hombre, y cuando, además, está presente una direccionalidad y un cierto grado de reflexión – espontánea, cotidiana, profesional, académica, etc.-respecto de la misma.

Pensando en las situaciones que hemos evocado, es posible pensar la educación como *componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad. Entendemos que tramita ambas cuestiones de modos diversos, abordando conocimientos, distribuyendo capital cultural, socializando y asociando distintos saberes (saberes para vivir, para pensar, para crear, para trabajar) ... ofreciendo inscripciones, tejiendo vínculos (con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo). Y en ese sentido, se presenta como “un territorio que excede lo escolar, que no se deja apresar en lo organizacional (...) la educación se instituye como el lugar propio y específico de la actividad de trasmisión, entendida esta como el imperativo constante de las sociedades humanas (...) imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo”;* transmisión que lejos de pensarse como unidireccional o como simple pasaje de contenidos que aseguren la reproducción de lo mismo, “...supone tramitar una herencia, esto es (ni más ni menos) dar al otro, la palabra; enseñar los signos para que el otro, cada otro, signifique, elabore, modifique y construya su propio camino” (Frigerio, Graciela; 1999)

Estos procesos han sido problematizados desde distintas perspectivas que reflexionan acerca de los procesos educativos inmersos en diversos espacios e instituciones sociales. Nos remitiremos a las perspectivas de la educación popular y de la pedagogía social, para luego plantear algunas cuestiones conceptuales que nos ayudan a comprender con categorías educativas los paisajes que antes hemos pintado y nos proveen de herramientas para elaborar propuestas.

Educación popular⁵⁵ y educación social⁵⁶. Aportes y discusiones

A la hora de revisar los aportes que desde el estudio de la educación podemos hacer a la formación de los extensionistas resulta importante traer estas dos perspectivas que con historias e inscripciones diferentes problematizan cuestiones educativas de relevancia.

Si bien los desarrollos que siguen están arraigados en nuestro vínculo histórico con las perspectivas y las prácticas de la educación popular comenzaremos siguiendo algunas de las reflexiones que propone Violeta Núñez (Núñez, Violeta; 1999) desde la pedagogía social, para organizar un recorrido que nos permita ir tomando distintos

⁵⁵ Con relación a esta temática son valiosas las conversaciones con el Lic. Miguel Genti, egresado de la UNC, educador popular y problematizador académico de esta temática.

⁵⁶ Agradezco especialmente los aportes de la Marcela Sosa, profesora titular de la Cátedra de *Corrientes Pedagógicas contemporáneas (Escuela de Ciencias de la Educación)*



puntos de interés teórico y luego recuperar los recorridos de la educación popular y sus definiciones, cuestiones en las cuales nuestro referente principal e histórico será Paulo Freire⁵⁷. Sin duda, no se agota en ellos el conjunto de actores que han participado en ambas construcciones, nos centraremos en algunos de sus desarrollos para organizar esta breve exposición y desde allí en todo caso comentar otros aportes.

Ambas corrientes se ocupan de desarrollar prácticas y problematizar sus conceptualizaciones, deslindando la equiparación históricamente construida entre educación y escuela, y buscan desde posiciones que no son contradictorias pero sí distintas en su configuración conceptual, elucidar las principales categorías que organizan el hacer educativo. Interesa destacar que, en la actualidad, no se trata de posicionamientos que desconozcan el valor de la escuela como institución educativa, sino que buscan recuperar el valor de otros espacios, y en todo caso llevar al seno de la escuela las problematizaciones que surgen con otra fluidez fuera de ella; entendemos también, adelantando también aquí nuestra perspectiva sobre el tema, que la complejidad de los requerimientos actuales para la educación de las mayorías, exigen un esfuerzo de descentramiento que nos permita echar mano de las herramientas más eficaces para promover la participación social y cultural de esas mayorías como sujetos de derechos, apelando a todas las instituciones y prácticas actual o potencialmente fértiles para aportar a estos procesos desde una direccionalidad política e ideológica conscientemente asumida.

Educación popular

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.

....."la educación popular tiene entre sus características más relevantes el ubicarse en una perspectiva política liberadora o de clase, el poseer una concepción muy amplia de la educación vinculándola con actividades económicas y políticas y propiciando la organización popular" (Latapí y Castillo; 1984)

"un amplio movimiento cuyo origen está en el proceso experimentado por grupos comprometidos en la transformación de las estructuras sociales que mantienen a las mayorías oprimidas. Más importante que el origen es la interpretación teórico-social en que se basa; desde esta perspectiva, las mayorías no se encuentran marginadas sino explotadas y oprimidas. (...) En este marco la educación popular se propone robustecer un proceso de liberación y humanización de los explotados y oprimidos; contribuye no solo a elevar la conciencia de opresión sino que pretende

⁵⁷ Paulo Freire nació en Recife en 1921. Su trabajo en alfabetización en Brasil, le valió persecución y exilio; sus numerosas obras alimentan el acervo de la educación popular, trabajó también desde el Estado sosteniendo su postura en la lucha por la construcción de una educación democrática y liberadora. Recibió el título de Dr. Honoris Causa en veintisiete universidades internacionales. Murió en San Pablo en 1997.



*construir una alternativa política y cultural de las clases dominadas, lo que constituye una clara dimensión política*⁵⁸ (Latapí y Castillo; 1984)

Marcela Gajardo subraya *"Como proceso, que vinculado a las prácticas sociales que se dan en la sociedad, persigue apoyar las acciones de transformación social que posibiliten la efectiva participación de los grupos postergados en beneficio del trabajo, el poder y la cultura....Como instrumento, utilizado para apoyar el surgimiento de una identidad colectiva, propiciar el aumento de la capacidad organizativa de los sectores populares y posibilitar la adquisición de conocimientos y destrezas para un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles y del potencial disponibilidad"* (Gajardo, Marcela; 1982)

En su célebre texto "Extensión o comunicación" Pablo Freire sienta las bases de sus perspectivas acerca de la educación como situación gnoseológica atravesada por la problematización acerca del mundo social en el seno de una construcción dialógica. Sus primeros mensajes están dirigidos, precisamente a los agrónomos extensionistas y profundiza en las concepciones que distancian la mera transferencia de conocimientos de la co-construcción dialógica que él sostiene. Co-construcción que supone el reconocimiento de las identidades culturales y saberes cotidianos, al mismo tiempo que un trabajo de desnaturalización de las miradas tanto de los campesinos como de los agrónomos planteando la necesidad de la crítica y la reflexión acerca del conocimiento del mundo y del lugar de los actores en esos procesos de conocimiento y transformación.

El planteo de Freire, resignificado a lo largo de su vida desde los distintos lugares que le tocó ocupar, tanto como extensionista, como educador popular, como profesor, asesor y ministro, apunta a pensar la educación como una experiencia gnoseológica configurada dialógicamente, con otros, nunca en soledad, y con un sentido profundamente político y crítico: intervención con otros en el mundo, *presencia* en el mundo reconociéndose parte de una historia en construcción, convicción de que el cambio es posible y que es necesario para ello el conocimiento crítico de la realidad y la elucidación de las condiciones sociales que estructuran.

"Uno de los saberes primeros, indispensables para quien al llegar a las favelas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser pretende que su presencia se vaya convirtiendo en convivencia, que su estar en el contexto se vaya volviendo estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de esas ocurrencias....Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. ...la adaptación es sólo el camino para la inserción, que implica decisión, elección, intervención en la realidad...Es a partir de este saber fundamental: cambiar es difícil pero es posible, como vamos a programar nuestra acción político pedagógica sin importar si el proyecto con el cual nos comprometemos

⁵⁸ Cit. por Alicia Acín en ficha de Cátedra. Educación de Jóvenes y Adultos.



es de alfabetización de adultos o de infantes, de acción sanitaria, de evangelización o de formación de mano de obra técnica..." (Paulo Freire 2003)⁵⁹

Pero es importante destacar que el aporte educativo de la perspectiva freireana no se agota en su posicionamiento en el cambio, sino que realiza interesantes reflexiones acerca de las relaciones pedagógicas, del papel del conocimiento y su construcción, del lugar del educador y del educando, de los problemas educativos emergentes tanto en las prácticas sociales educativas como en las instituciones, en las que considera imprescindible reconocer los múltiples espacios de educación que ofrecen más allá del aula y el papel central de los docentes, en tanto puedan asumirse en este lugar activo y de intervención y revisar críticamente su práctica con relación a otro y la cultura.

Interesa destacar con Adriana Puiggrós que: *"Uno de los grandes aciertos de Paulo Freire fue destacar la presencia del elemento político en los procesos educacionales de nuestras sociedades, no como simple reflejo de la lucha de clases, sino avanzando hacia el análisis de la forma específica que adquiere la opresión social en el interior del proceso educativo, en el lugar de la transmisión-creación del saber. A partir de postular la posibilidad del vínculo dialógico, dando por tierra con las teorías reproductivistas, Freire proporcionó elementos que nos permiten estudiar en el sujeto pedagógico las expresiones simbólicas de las diferentes posiciones relativas de educador y educando, y sus consecuencias para la producción, reproducción y/o transformación de la cultura. Ese ha sido probablemente el descubrimiento más importante del pensamiento educativo popular latinoamericano en la segunda mitad del siglo"* (Puiggrós, Adriana; 1994)

En los años sesentas, la educación popular nació vinculada orgánicamente a los movimientos político sociales, aunque en esos tiempos la cuestión de los movimientos sociales no era una temática sistemáticamente trabajada desde la producción teórica y política. La noción más extendida era la que los conceptualizaba como "movimientos liberadores", entre ellos los movimientos obreros, movimientos campesinos, movimientos estudiantiles, movimientos nacionales y populares, de la izquierda revolucionaria, así como en el ámbito de la iglesia los movimientos del tercermundismo o cristianismo popular, ligados a las "comunidades cristianas de base" ubicados en el campo de los movimientos de liberación nacional; en este sentido la educación popular también ganó renombre como "movimiento de educadores populares": se podría sostener que nació como la "dimensión educativa" de los movimientos sociales que emergieron en los años sesenta (Cfr. Garcés D., 2010). Durante esos años, el desarrollo de la educación popular estuvo ligado también a una fuerte crítica a la escuela y los sistemas educativos, que si bien cuestionaban con fundamentos sus costados expulsivos, dejaron de lado su papel en la distribución social de los saberes, y las potencialidades transformadoras de la docencia como actor político vinculado a los sectores subalternos.

Atravesando los tiempos de dictaduras en algunos países (cono sur) y de revoluciones triunfantes en otros (Nicaragua), en los años ochenta se reconstituye como movimiento ligado a viejos y nuevos actores sociales y políticos. Desde fines de esa década, comenzó a producirse un desplazamiento de las experiencias de educación popular a nuevos campos vinculados a actores sociales emergentes en el

⁵⁹Remitimos al conjunto de la obra de Paulo Freire como lecturas valiosas para comprender los sentidos más profundos de estas perspectivas.



marco de las luchas por la democratización: problemáticas de los niños, las mujeres, los indígenas, grupos barriales y territoriales, jóvenes, campesinos, ambientalistas, etc. En este sentido el campo hoy amplio y heterogéneo de la educación popular se encuentra reconstruyendo su mirada tanto con relación a la escuela y los sistemas educativos estatales como con relación a los nuevos sujetos políticos y sus demandas educativas (Cfr. Puiggros, Adriana; 1994)

Avanzando en los años noventa, la destrucción de los sistemas educativos y la visibilización del papel aglutinante e incluso que jugaron muchas escuelas y sus maestros durante los años oscuros años neoliberales, ha llevado a discutir y replantear las relaciones entre distintos espacios educativos en los que se forman los sectores más postergados y revalorizar la escuela como lugar público a ser apropiado y reivindicado desde la perspectiva de derechos ciudadanos y sectores populares; el papel que jugaron las luchas docentes y los posicionamientos de muchos maestros en defensa de sus comunidades condujo, en el mismo sentido, a replantear esas relaciones.

Señala Adriana Puiggrós: *"Claro está que no se trata de restituir la escuela normatizadora positivista, con sus mecanismos de exclusión, sus clásicas disfunciones y su modelo bancario. Pero sí de trabajar para generar nuevas estrategias que combinen lo mejor de la escuela con lo mejor de la pedagogía de la liberación, es decir la dialogicidad y el elemento transformador inserto en el proceso educativo, con la capacidad de educar a las grandes masas. Es necesario que toda propuesta pedagógica prospectiva para América Latina consista en la articulación de lo viejo y lo nuevo, el grupo de alfabetización y el salón de clases, la tiza y la computadora, los lenguajes populares tradicionales y los lenguajes más avanzados, la transmisión y la promoción de la espontaneidad. La combinación de lo político-académico, curricular y tecnológico, proveniente de momentos históricos, espacios culturales y formaciones sociales disímiles, es un elemento de la realidad, que se irá acentuando en los próximos años"* (Puiggros, Adriana; 1994)

Educación social

Nacida en el contexto europeo, y como respuesta a las problemáticas surgidas de la mano del capitalismo tardío, aparece la pedagogía social como aquella disciplina que se ocupa de la educación social, analizando las prácticas sociales educativas, su relación con las políticas públicas, los modelos vigentes, sus efectos y los dispositivos que puede conformar nuevos modelos de educación social, sus articulaciones políticas y técnicas. En ese marco, Violeta Núñez sostiene:

"Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar, o en su caso, transformar los efectos segregativos de los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico." (Núñez, Violeta; 2004)

Las prácticas sociales educativas a las que alude se entienden de la siguiente manera:



...*"Las prácticas sociales educativas se ocupan de la redistribución de las herencias culturales y sociales. En el campo de la infancia y de la adolescencia, primordialmente apuntan a la filiación simbólica de los sujetos mediante la apropiación de legados culturales y sociales y a crear y/o sostener posibilidades de acceso a la escuela. Esto es dar soporte a los procesos de socialización y socialidad de los niños y jóvenes"* (Núñez, Violeta; 2004)

En tanto que política desde el Estado, se la inscribe entre las políticas sociales que desarrollan prácticas tendientes a cuestionar la categoría de exclusión, afirmando los derechos sociales y los objetivos de la justicia social. Frente al avance de las políticas neoliberales, desde la educación social se ha planteado como un espacio de construcción de prácticas educativas tendientes a la plena inserción social de los sujetos, y su participación en la distribución y el acceso a los bienes y herencias culturales.

"Se trata de reinscribir la noción de desamparo social, sustrayéndola de un mero concurso benéfico- asistencial para instaurar el derecho al acceso-de amplios sectores sociales- a lo que, en palabras de Gramsci, definimos como la actualidad de época"(Núñez, Violeta;2004)

Se remite a Gramsci cuando sostiene que:

"En realidad, cada generación ayuda a la nueva generación, es decir, la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre actual a su época". (Núñez, Violeta; 2004)

La educación social es entendida entonces, siempre siguiendo a la autora, como los procesos tanto de transmisión como de adquisición de los recursos culturales que posibilitan la incorporación de los sujetos a *la actualidad de su época*; "hacer" según Gramsci, al hombre actual a su época. Transmisión como " *actos que realiza el agente de la educación para promover la actividad educativa del sujeto, pasar bienes culturales, proponiendo su apropiación y su uso*"; la adquisición como los actos de quien está en el lugar del sujeto de la educación para disponerse y llevar a cabo *el trabajo educativo*: interpretar y hacer propio el acervo cultural que se enseña, cambiar el propio posicionamiento y reconceptualizar el mundo, construyendo categorías para procesar la información que recibe.

En este enfoque, hay un énfasis puesto en la *responsabilidad pública o social* con relación a ciertas problemáticas, al mismo tiempo que un reconocimiento *al ciudadano y sus elecciones, a sus libertades*; se interroga acerca de la articulación entre lo público-general y lo particular-individual, desde la perspectiva de derechos y responsabilidad estatal. Recupera en ese contexto, la potencialidad del aporte de la educación, señalando que *"el cómo hacer posible que cada sujeto (con sus peculiaridades, en el momento histórico que le toca vivir, con sus posibilidades y límites...) pueda articularse con la cultura, pueda acceder a su época"*, constituye el nudo de sus preocupaciones a lo largo del tiempo.

Estas prácticas pueden tener lugar en diversas instituciones y redes, en los ámbitos de la justicia, cultura, trabajo, incluso la enseñanza, instituciones, programas y espacios de políticas sociales y diversos espacios comunitarios. Situada en el contexto europeo –más precisamente español- señala como temas de la educación social: migraciones, género, segregación y exclusión social, dificultades de



adaptación, derechos individuales y sociales, consideración social de las drogadicciones, nuevas infancias, retos sociales relacionados con la tercera edad, biodiversidad, etc. Se trata de *una práctica que toma la iniciativa*, para tender puentes, saliendo a buscar a los sujetos y ocupándose de cada uno, de los grupos y los individuos, en distintos espacios dentro y fuera de las instituciones.

Son diversas instituciones, servicios y programas educativos, sociales, sanitarios, psicoterapéuticos, que pueden escuchar las nuevas demandas y darles un cauce educativo, entendiendo que se trata de cuestiones multidimensionales y que requieren del trabajo en red. Se incluyen también *espacios en los que se despliegan prácticas complejas de educación social no conceptualizadas como tales, o bien espacios en los cuales deberían (en un sentido ético) realizarse acciones educativas, pero que en realidad son dispositivos sociales de verdaderos efectos de exclusión*” en cuyo caso urge la labor crítica acerca de los supuestos, conceptos y efectos que producen sobre los sujetos.

Más precisamente señala Violeta Núñez:

...“la educación social es un conjunto de prácticas educacionales que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan a la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Esa promoción tiene que ver con la posición de éstos como sujetos de derechos y deberes. Ello posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra, y entre grupos y sectores sociales. La educación social contribuye a la cohesión social pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y actualización cultural de los sujetos... colabora en la producción de un tejido social capaz de articular las diferencias, es decir, procesarlas socialmente. Un presupuesto necesario, en esta concepción...es una noción no esencialista de cultura, sino de ésta como un constructo social, histórico...plural, complejo, arbitrario” (Núñez, Violeta; 1999)

En este campo de preocupaciones la pedagogía social avanza en problematizar conceptualmente diferentes categorías, procesos y contextos de trabajo, realizando un aporte interesante a la elucidación y elaboración de las prácticas. Resulta particularmente pertinente para pensar los abordajes y proyectos vinculados a las políticas sociales, estatales e institucionales que promueven acciones con sentido educativo.

Sujetos, saberes, procesos y contextos: herramientas para pensar propuestas

60

En este contexto de perspectivas y discusiones, entendemos la intervención educativa como la construcción de propuestas que a partir del análisis de los procesos sociales y culturales en los que se inserta y la clara identificación de los sujetos, sus condiciones de existencia, deseos y demandas, organice -con la participación de los mismos- la puesta en juego de saberes de distinta naturaleza y especificidad, con el objetivo de generar procesos de circulación, transmisión, apropiación y resignificación

⁶⁰ Muchas de las ideas que aquí se recuperan forman parte de los desarrollos en construcción junto al equipo de trabajo del Seminario “Procesos comunitarios e intervenciones pedagógicas” integrados por Marisa Muchiut, Andrea Martino y Marina Yazzyi.



de esos saberes, y elabore las estrategias metodológicas y prácticas que den cauce a los procesos educativos esperados, acompañando y redefiniendo los cursos de acción en las instancias en que sea necesario.

Interesa ir desplegando brevemente algunas consideraciones -nutridas en las miradas que hemos desarrollado más arriba- con relación a las categorías educativas y su inscripción en espacios sociales y territoriales concretos. Una primera cuestión se refiere al reconocimiento de los **contextos** sociales, culturales, históricos y locales en que se inscriben los procesos educativos en los que nos involucramos o en los que nos proponemos intervenir.

La educación en espacios comunitarios, organizaciones o movimientos sociales, involucra aquellas intervenciones gestadas y situadas en la trama de procesos sociales y culturales de inscripción local, contenidos en redes de relaciones delimitadas territorialmente, lo cual supone un espacio de interacciones cotidianas y relaciones cara a cara producidas en el cruce de trayectorias entrelazadas y encuentros subjetivos y sociales acuñados en la urdimbre de esos procesos, sus conflictos y tensiones. En esa perspectiva, resulta necesario, por consiguiente, abordar elementos para analizar los espacios y movimientos colectivos, sus lógicas y complejidades, a fin de situar y comprender las tramas en las que las prácticas educativas se conforman y despliegan, así como problematizar sus sentidos, orientaciones y estrategias.

La necesidad del reconocimiento de estos contextos se referirá a diferentes escalas contextuales según el espacio en que se busque insertar y desarrollar las propuestas; será necesario identificar cuáles son las situaciones que afectan y condicionan a los actores, cuáles son los horizontes que se vislumbran en los imaginarios locales y cómo se posicionan frente a ellos los distintos grupos y actores. La cultura local, las creencias, los modos de resolver los problemas, las convicciones y los saberes disponibles serán cuestiones a reconocer como el punto de partida para establecer relaciones dialógicas

Los **sujetos** involucrados en los procesos educativos constituyen otra categoría sustantiva. Nos referiremos a los sujetos de la educación, como *sujeto en posición de educador*, al que Violeta Núñez llama *agente* de la educación social, y *sujeto de la educación*, tradicionalmente llamado *educando*; esta distinción permite establecer las especificidades de cada una de las posiciones al mismo tiempo que situar las particularidades de los procesos dialógicos a desplegar y cultivar, dada la diversidad de situaciones a las que nos estamos refiriendo. Recuperamos en este punto, consideraciones respecto del lugar del educador y el educando que se problematizan desde la perspectiva de la educación popular.

El agente de la educación, aquel **sujeto que asume la tarea educativa** cumple la función de proponer, construir condiciones, anticipar procesos, organizar estrategias, para abrir nuevas puertas a la cultura de la época, nuevos espacios de vinculación y participación en las redes sociales, nuevas filiaciones a través del acceso a contenidos culturales y recursos para interpretar el mundo en sus diversas complejidades. En este sentido, enfatizamos la necesidad de un trabajo de construcción crítica que implica en reconocimiento de los sujetos, posicionamientos en su práctica y saberes específicos que le permitan organizar esos procesos y orientarlos. En palabras de Paulo Freire, se trata de pensar, reflexionar y elaborar "situaciones creadoras de saberes", teniendo en cuenta los elementos claves de la situación educativa.



El/los **sujeto/s de la educación**, es aquel que está en posición de adquirir, apropiarse, resignificar esos contenidos culturales objeto de las transmisiones implicadas en la propuesta educativa. Es fundamental reconocer su lugar social, su cultura, sus conocimientos, a fin de identificar aquellos puntos de partidas, los anclajes en los que pueden anudarse los nuevos saberes; se trata, también, de incluirlo como protagonista activo en las definiciones de los contenidos de las propuestas.

Según los proyectos⁶¹ y los sujetos, será el tipo de participación, sus modalidades e implicación en las mismas; pero es importante tener en cuenta que *“el sujeto de la educación se constituye cuando se lo considera sujeto responsable (en medida acorde a su edad y situación) de los efectos sociales de sus decisiones particulares...Esto nos permite establecer que el interés del sujeto tiene que ver tanto con la actividad del educador y el tipo de contenido que este oferta, como con la posición del sujeto ante el trabajo que exige la educación”*; según P. Freire, se trata de *desafiarlos en el sentido de que participen como sujetos de su propia formación pero también de aceptar el protagonismo de los demás*, aceptando también el sentido dialógico de esa formación y asumiendo la necesidad de compartir la *experiencia gnoseológica* como un desafío a transitar con el otro, pero sin mistificar el punto de vista y el saber de ese otro, más bien interpelando el saber de ambos sobre el mundo, sus consecuencias en las prácticas, los aportes al proyecto concreto en el caso de la extensión.

Esta posición de actor activo y partícipe de los procesos formativos y de las prácticas requiere de un trabajo de construcción, dado que se trata de revertir representaciones y sentidos instituidos, naturalizados; la interpelación al sujeto exige de apoyos y andamiajes para hacer efectiva la asunción de esa postura activa que se reclama, herramientas y recursos concretos. A la reflexión le sigue la puesta en juego de recursos que permitan concretar las prácticas y con ellas la experiencia en el más amplio sentido del término; es sobre la experiencia que luego se va cimentando la consolidación de los cambios de posicionamiento y la confianza en los saberes y capacidades apropiadas individual y colectivamente.

Otro elemento central son los **contenidos de la acción educativa**, son aquellos saberes que se ponen en juego en los procesos educativos u ofertas culturales que cada proyecto propone al sujeto; se trata del **qué** se transmite y son inseparables del **para qué** y el cómo se transmite, pues los objetivos y la metodología no son ajenos a aquello que se busca transmitir. El problema del valor de esos contenidos, de la necesidad de trabajar hacia horizontes culturalmente valiosos, transmitir elementos culturales que permitan a los sujetos de la educación hacer sus propias combinatorias, trazar sus propios recorridos, constituir sus propios anclajes. En los proyectos extensionistas estas selecciones se vinculan al análisis de los contextos, los problemas y los sujetos; es esa enorme disponibilidad de contenidos culturales, de conocimientos de las diversas áreas, la posibilidad de articularlos interdisciplinariamente, de contribuir a una mirada compleja de los problemas, lo que define la pertinencia de las intervenciones desde el espacio universitario; por ello resulta fundamental trabajar en pos de la **no banalización** de los conocimientos a

⁶¹ Tanto la noción de proyecto como la de participación, son herramientas centrales en la articulación concreta de las categorías de análisis e intervención que estamos planteando. No las desarrollaremos en este material ya que serán específicamente abordados en otro módulo.



poner en juego y a la necesidad de contribuir al enriquecimiento de las miradas posibles sobre el mundo, evitando posiciones complacientes y acrílicas.

Las **estrategias** o **metodologías** a desplegar constituyen un desafío a la imaginación para educadores y también para extensionistas en tanto que educadores. Se trata de plantear los caminos para que tengan lugar verdaderos procesos de apropiación crítica de los saberes y que éstos entren en diálogos, encuentren anclajes, anticipando y afrontando las tensiones y conflictos que produce el encuentro con lo nuevo, sus resignificaciones y reelaboraciones, disponiéndose también a una revisión crítica en el transcurrir de esos procesos. La elaboración metodológica requiere tener en cuenta los elementos que ya hemos aludido: el fin que persigue, los saberes o contenidos, la particularidad del/los sujetos de la educación y el contexto social-institucional dónde se realiza. Implica también condensar -en el diseño de un recorrido- series de acciones a modo de hipótesis de trabajo, sólidas y a la vez flexibles, con la mirada orientada a los objetivos definidos y los problemas a resolver.

Cabe puntualizar, con relación a la metodología, que no pocas veces los proyectos educativos y también los extensionista, suelen presentar cierta pobreza metodológica, con una mirada reduccionista de las estrategias; por ejemplo, proponen "talleres", en los que no está claramente planteado lo que se espera que en ellos suceda, cómo se orientará su desarrollo en ese sentido y cuáles serán los dispositivos que permitan complejizar y conducir los desafíos a buen puerto. Es necesario advertir que el valor de las estrategias depende de los **procesos**⁶² que promueve, de las apropiaciones que se logran y del modo en que los sujetos adquieren y resignifican los saberes, cómo los despliegan para resolver situaciones, los modos de pensar y actuar en los problemas y en su mundo, de cómo logran modificar sus prácticas e instalar nuevos sentidos, acordes a sus propias demandas y necesidades. Una técnica vacía de proceso, puede no sólo ahuecar los proyectos y propuestas, sino vaciar de sentido los vínculos educativos y extensionistas y dejar un sentimiento de frustración y subestimación en los actores.

Interesa destacar también el lugar de los **espacios colectivos y grupales**, de las prácticas compartidas por muchos y las connotaciones que imprimen a las consideraciones antes señaladas. El trabajo con grupos implica un análisis particular y un diseño que atienda a estas instancias colectivas, a sus estructuras de funcionamiento, a su historia, sus procesos, sus imaginarios, idiosincrasia; es necesario una recontextualización y reflexión con relación a la instancia grupal y sus especificidades a fin de tomar definiciones acordes a las mismas.

También interesa recalcar la cuestión de los **marcos institucionales**, toda vez que éstos inciden directamente en los límites, modalidades y posibilidades de las estrategias, condicionan a los sujetos y contextualizan sus expectativas, tal como lo señalamos más abajo.

⁶² Carlos Sulkin ha insistido en múltiples espacios y producciones acerca de la necesidad de una cuidadosa y profunda elaboración de los procesos a desplegar en el seno de los proyectos extensionistas.



Acerca de la escuela y otros espacios institucionales

La **escuela** merece un espacio particular en nuestro análisis, como lugar de encuentro con las nuevas generaciones. Un elevado porcentaje de proyectos extensionistas hacen pie en las escuelas y lo hacen con grados variables de reconocimiento acerca de sus lógicas institucionales, procesos actuales y sus demandas. Interesa comprenderla como institución social compleja, espacio institucional constituido históricamente en torno a la transmisión de los saberes culturalmente acumulados, y la formación de los niños y jóvenes, razón por la cual los aprendizajes que en ella se proponen no se restringen a los contenidos disciplinares hoy organizados en el currículum, se extienden también a aprendizajes sociales para la participación cultural y en el mundo público; aperturas culturales relacionadas con la participación en el mundo público y los encuentros intergeneracionales.

Desde sus inicios la escuela estuvo ligada a la formación del ciudadano para un estado nación en proceso de consolidación y reunió a la niñez como colectivo social, otorgándole visibilidad por un lado y, por otro, instalando líneas de demarcación con aquellas infancias no escolarizadas, los menores, límites que las transformaciones y las luchas sociales fueron fragilizando y poniendo en cuestión. Con distintas experiencias y sentidos, con distintos grados de efectiva inclusión, hoy casi la totalidad de la niñez está vinculada a la escuela.

Si bien distintas perspectivas sociológicas y pedagógicas han puesto de relieve su papel en la reproducción social de las diferencias, desde la intervención y la extensión, nos interesa recuperar aquellas perspectivas, que sin desconocer ese papel, dan cuenta también de los procesos de inscripción social, filiación, encuentro intergeneracional, distribución del saber, espacio de apropiaciones y resignificaciones de las experiencias sociales que tienen lugar en ellas. En ese sentido, recuperamos las miradas del Análisis Institucional de la Educación⁶³, la Antropología⁶⁴, las pedagogías contemporáneas⁶⁵, entre otras; miradas sobre las que no vamos a explayarnos, pero que permiten acercarnos a la escuela en sus transformaciones, en sus intersticios, en sus costados instituyentes, desde el reconocimiento al papel activo de los sujetos – docentes, directivos, profesionales, padres, alumnos- como productores de procesos sociales, culturales e institucionales, a las luchas docentes y sus apuestas, a las búsquedas comprometidas de muchos actores educativos, y desde allí encontrar nuevos sentidos para los aportes y propuestas para ayudar a transformarla, revisando sus límites, fracasos, negaciones y exclusiones, pero sin reducirla a una homogeneidad inexistente, ni a miradas ancladas en prejuicios y la falta de experiencia en terreno. Baste con recordar que a partir de la Ley de Educación Nacional, no sólo las escuelas primarias sino el preescolar y la secundaria son obligatorias para todos los niños y jóvenes del país, para subrayar la enorme responsabilidad que significa el trabajo con estas instituciones.

⁶³ Interesa destacar en este campo el aporte sustantivo que representa el pensamiento desarrollado por Lucía Garay (Prof. Consulta de la UNC) en el marco del Cátedra de Análisis Institucional y de múltiples espacios de extensión y posgrado que han convocado a diversos y numerosos actores educativos a lo largo de veinticinco años.

⁶⁴ Una mirada fundante en este cruce de territorios es la de Elsie Rockwell cuyas investigaciones y desarrollos teóricos han permitido mirar la escuela cotidiana y recuperar la complejidad de sus procesos, ayudando a vislumbrar sus transformaciones y a encontrar los intersticios para promover aperturas necesarias.

⁶⁵ Entre ellas destacamos el pensamiento de Phillip Merieu.



Además de las escuelas, otros **espacios institucionales** se vislumbran como lugares en los que se radican actividades educativas y propuestas extensionistas. Institutos destinados a los niños y jóvenes, cárceles, hospitales, dispensarios, sindicatos, clubes, centros vecinales, bibliotecas entre muchos otros. Es importante entonces tener en cuenta que *"cada institución es una configuración particular de hábitos y costumbres, de normativas y reglamentaciones, de carácter explícito o implícito, que la hace relativamente resistente a los cambios, pero a la vez, inmersa en ellos"* (Núñez, Violeta; 1999). Si las propuestas afectan más de lleno a instituciones o están pensadas para llevarse a cabo en el seno de las mismas o interconectando varias de ellas, será sustantivo reconocer cómo estos espacios institucionales se constituyen en el ámbito de las prácticas, y cómo sus lógicas van configurando particulares condiciones para el desarrollo de las acciones. No será lo mismo pensar en una ONG, que en una escuela o en una cárcel; tampoco será lo mismo si en las mismas existen experiencias, expectativas o proyectos en curso, que si se trata de espacios en los cuales es necesario comenzar por arraigar un horizonte de posibilidad.

Educación y extensión: posicionamientos, complejidades y tensiones

La educación supone, entonces, transmisiones, apropiaciones y resignificaciones de saberes y conocimientos, al mismo tiempo que una reflexión acerca de cómo los sujetos se vinculan con esas construcciones y cómo nos permiten acercarnos a interpretar y comprender ese mundo que nos rodea y del que somos parte. 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. Nos remite a una herencia cultural, a legados que se ponen en discusión en un proceso de diálogo entre sujetos socialmente situados. Es praxis y desde ese lugar ingresa en el terreno de la resolución de los problemas sociales, confrontándose en el seno de esas problemáticas, poniéndose a prueba, desplegando sus potencialidades y mostrando sus limitaciones para dejar planteadas nuevas preguntas.

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. Desde estas perspectivas podemos identificar cómo se configuran procesos educativos en las muy diversas situaciones que hemos descripto más arriba; cómo aparecen en grado variable las intencionalidades y las reflexiones sobre esos procesos y podemos avanzar en señalar que una intervención educativa incorpora una reflexión y una direccionalidad construida deliberadamente y con el objetivo de promover, modificar, enriquecer o transformar esos procesos; de proponerlos, organizarlos, desarrollarlos y repensarlos críticamente.

Nos interesa referirnos especialmente a las complejidades de los procesos que estamos abordando. Las transmisiones, intercambios culturales, los *diálogos* gestados en esa tramitación de las herencias culturales, de los accesos, apropiaciones y resistencias, pueden transitar *tensiones* diversas. El diálogo implica también conflictos de distinto orden, dificultades, fracturas y situaciones a desentrañar y elaborar críticamente, nos implican desde una disposición al reconocimiento a la/las alteridades



en juego, y de ninguna manera significa una congruencia asegurada entre nuestras propuestas y miradas, y las de los actores.

Muy por el contrario, en educación y, por ende, en extensión las controversias, las discusiones, el desencuentro de perspectivas, de concepciones y miradas sobre el mundo, son precisamente algunas de las cuestiones que las experiencias en terreno nos ponen a dilucidar, encarar, elaborar y resignificar, a tomar decisiones, a reconocer sentidos, a definir posicionamientos ; es allí donde se juegan en toda su complejidad, las disputas de sentidos, los significados ideológicos y políticos, las miradas hegemónicas, sus intersticios y luchas.

Entre los actores sociales, los sujetos de una misma *comunidad*, los sujetos de distintas generaciones, con diferentes historias y experiencias sociales, entre las instituciones y sus lógicas, los funcionarios, los diversos espacios del estado, los profesionales que los ocupan, los propios universitarios, sus disciplinas, sus inscripciones político académicas, está presente el conflicto, las tensiones y controversias, como un componentes central en la construcción de los social; como un desafío a transitar y una exigencia de responsabilidad y madurez intelectual en la elaboración de los posicionamientos y estrategias para afrontarlos.

En síntesis, desde esa perspectiva y evocando a Paulo Freire, asumimos que el proceso educativo es un modo de *intervenir en el mundo* acuñado por cada uno de quienes participan en ese diálogo de saberes y por ambos en un colectivo social; reconocemos en el educar una dimensión subjetiva que rescata el lugar fundamental de los sujetos y sus experiencias vitales, cognoscentes, culturales y sociales; una dimensión gnoseológica que nos ubica en saber acerca del mundo; una dimensión social y cultural situada en las tramas complejas y controvertidas en las que ese conocimiento se pone en juego, y una dimensión ética y política, relacionada con el sentido de esos aprendizajes, los modos en que transforman a quienes participan en ellos y en definitiva, las decisiones acerca de los posicionamientos que construimos en la sociedad y desde nuestras prácticas. En estos espacios controversiales de toma de posición, educación y extensión se encuentran y comparten múltiples desafíos a futuro.

Bibliografía

- Avila, Olga Silvia (2007) "*Reinvenciones de lo escolar: Tensiones, límites y posibilidades*" En Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (Comp.): *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. Bs.As.
- Carrillo, Mario (2010) "*Educación Popular y producción de conocimiento*". En *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y política*. Nº 32
- Corbo Zabatel, Eduardo (2005) *Padres + Maestros*. Ed. Comunicarte. Córdoba
- Diker Gabriela (2007) *¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS*. En Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (Comp.): *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Freire, Paulo (2003) "*Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*" Siglo XXI Editores. Bs.As. (primera edición Paz e terra, 1996).



- (2009) "Los elementos de la situación educativa. En El grito manso". Ed. Siglo XXI Bs.As. 2da Edición.
- Frigerio, Graciela. (1999) Prólogo a Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio Nuñez, Violeta Ed.Santillana Bs.As.
- Gajardo, Marcela (1982) "*La educación popular en Chile; un esfuerzo de sistematización*". Santiago de Chile.Cit. Por Alicia Acín en ficha de Cátedra. Educación de Jóvenes y Adultos.
- Garcés D., Mario. (2010) "*Movimientos sociales y educación popular*". *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*. No 32. 1.
- Gimenez, Gilberto. "*Territorio y Cultura*". En *Estudios sobre culturas contemporáneas*. Redalyc. <http://redalyc.uammex.mx>
- Latapí y Castillo (1984) "*La educación popular en América Latina*". Cit. Por Alicia Acín en ficha de Cátedra. Educación de Jóvenes y Adultos.
- Nuñez, Violeta (1999) "*Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*". Ed.Santillana Bs.As.
- (2004) "*La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones*". En Frigerio, Graciela y Gabriela Dicker, comp. *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Novedades Educativas. Bs.As.
- Puigrós, Adriana (1994). "*Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana*". *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Moair Gadotti y Carlos A. Torres Comp. Bs.As. Miño y Dávila. Ed.1994
- (2007) "*¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad*". En *Revista Propuesta Educativa*. N°27. Año 16. 2007.01
- Redondo, Patricia (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasociado y la obstinación. Bs.As. Ed. Paidós. Serie Cuestiones de Educación. Cap. II y III
- Rockwell, Elsie (2005) "*La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*" en *Memoria, conocimiento, y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*.