

Educación Popular, Pedagogías Críticas y Experiencias Educativas.

Un análisis comparativo internacional

Licenciada Patricia Rexach

Introducción

El propósito del presente trabajo es realizar un análisis comparativo de dos experiencias educativas a la luz de algunas líneas críticas.

Una de ellas, la colombiana se llevo a cabo en el Barrio Chambú comuna 5, de la localidad de San Juan de Pasto en el sur de Colombia, en la zona cordillerana. La misma se desarrolló en una escuela municipal, con un proyecto denominado "Proyecto Pedagógico Cultural y Comunitario: La Gotera".

En ella los alumnos realizan diversas actividades tendientes a concientizar a su comunidad sobre la importancia del cuidado del ambiente natural.

La segunda, una experiencia argentina se realizo en la provincia de Buenos Aires en el distrito escolar La Matanza en las localidades de González Catan y Virrey del Pino y todos los barrios aledaños.

La zona es conurbano bonaerense, González Catan es una zona con mayor densidad de población que Virrey del pino.

La experiencia se baso en la organización de "Encuentros Lúdicos y Deportivos"

Es a la vez un desafío y una interesante propuesta describir e integrar algunos aspectos de ambas experiencias.

El primer punto surge de una expresión del coordinador del proyecto "la gotera" él dice, que hay un pensamiento político en el que se trata de "colectivizar los sueños" si se colectivizan es posible desarrollar un pensamiento que permite transformar la realidad.

Este proyecto esta enfocado a partir de la conjunción del pensamiento y la acción, reflexión que podría ser pensada desde el concepto de **praxis** donde se unen teoría y práctica.

Desde el punto de vista de la filosofía de la praxis, se trata entonces, de poner en juego una acción creadora. Esta acción conjugada con un tipo de pensamiento, a la vez reflexivo y crítico, modificará la realidad misma. De este modo se evidencia la posibilidad de enseñar que no existe realidad en sí misma, sino siempre en relación con los hombres, que potencialmente son capaces de modificarla.

Los maestros mencionan que el acto pedagógico no solo está dentro del aula sino que tiene que ver con todo el entorno y así es que van construyendo una práctica concreta sobre lo que van conociendo o aprendiendo dentro de ella, en la medida que se van involucrando con lo que hacen. Podemos ver esto en el ejemplo del taller de arte donde crean esculturas con las que luego participan en el carnaval, son parte de un ritual comunitario que a la vez les permite pensar sobre su **identidad** y **construir** desde un lugar de pertenencia

En la experiencia argentina, se ha salido del aula al patio escolar. Los profesores de educación física han ido generando lugares de encuentros que exceden a las “reuniones oficiales”. Justamente una asignatura permanentemente “condenada” a la acción, se ha puesto a pensar en si misma centrando la mirada en un proyecto colectivo.

Podría decirse, entonces, que el concepto del coordinador de “La Gotera” (“colectivizar los sueños”) es válido para describir las acciones y reflexiones del conjunto de los profesores de educación física argentinos.

El proyecto “La Gotera” tiene una doble finalidad concientizar y realizar en forma práctica, el cuidado del ambiente. En el primer sentido se observó un inicio con una toma pedagógica de la quebrada y el abordaje de contenidos relacionados con el cuidado del ambiente, como así también la formación de grupos de líderes o gestores ambientales. En el sentido procedimental las tareas se abordan desde el aprendizaje del tratamiento de los residuos sólidos, la expresión a través del arte, etc.

En el proyecto argentino las finalidades se van construyendo con el pasar del tiempo (estos eventos se realizaron durante 4 años consecutivos) al comienzo surgió como la necesidad de los profesores de juntarse para “competir” Este discurso, que es tan fuerte en la educación física, fue mutando. Se plantearon algunos objetivos relacionados con la mayor participación de los chicos, por lo tanto se debieron hacer adaptaciones a los juegos y actividades deportivas propuestas; otro objetivo estaba relacionado con la integración de la educación física con las otras disciplinas escolares y con las diferentes problemáticas locales.

El análisis desde la filosofía de la praxis y los aportes de la escuela de Frankfurt

Algo muy interesante para destacar es el papel de los maestros – profesores como “líderes sociales”, en este punto aparece una conexión con la postura gramsciana donde los maestros juegan un papel fuerte.

Con referencia al rol del maestro, es valioso recuperar las conclusiones de la discusión de la segunda sesión del seminario del cual se desprende este trabajo.

En ella y luego de un video foro, se debatió el papel del maestro como intelectual.

Fruto de ese debate cierra una expresión que dicotomiza los sentidos que se le otorgan al intelectual: un sentido burgués, que lo considera un persona con saber por encima del proceso, y otro sentido, el del intelectual orgánico como sujeto comprometido con las luchas que están desarticuladas, por lo tanto su desafío es: articulación y praxis.

Por este motivo en ambas experiencias, pensadas como espacios culturales, comunitarios y pedagógicos el trabajo del maestro trasciende el aula, el hecho pedagógico esta mediado por el contexto. Pero además de encontrarse mediado o atravesado por el contexto hay una fuerte impronta de modificación y transformación del mismo.

Aparecen tres estrategias importantes: investigación, comunicación y pedagogía.

Se expresa claramente que el éxito del proyecto “La Gotera”, esta directamente relacionado con la posibilidad de una implicación de lo exterior y es en este sentido que utilizan los medios de comunicación; la radio, el periódico, la organización del grupo de alumnos mayores que salen a hacer “conciencia del medio ambiente”

Respecto a la otra experiencia, la implicación hacia el exterior es relativa. Se da más bien por una porosidad que se establece en el marco del intercambio entre la escuela y el contexto en la que ella esta inserta, y entre las escuelas

que, pese a pertenecer casi al mismo vecindario, se desconocen, o los alumnos crean rivalidades entre ellos.

En ese sentido es que la experiencia Argentina intenta proponer para el deporte escolar una nueva concepción.

En la conferencia de Theodor Adorno que se difundió por la radio Hesse el 18 de abril de 1966, el filósofo advertía:

“ El deporte es ambivalente: por una parte puede producir un efecto desabarrarizante y antisadico, a través del juego limpio, la caballerosidad y el respeto por el mas débil; por el otro, bajo muchas de sus formas y procedimientos, puede fomentar la agresión, la brutalidad y el sadismo(...)”

Es importante destacar que en la propuesta Argentina se realiza un proceso de debate entre los profesores, que no resulta sencillo. En el marco de esas discusiones el alegato a favor de la competencia y la tradición deportiva, fue siempre cargado de una fuerte argumentación difícil de contra argumentar por aquellos que se preguntaban por otras formas y modos de innovación.

En este sentido y siguiendo a Althusser, estos debates estaban (o aún están) sostenidos por la ideología como una practica productora de sujetos.

Sostiene Chantal Mouffe:

*“El sujeto no es la fuente original de la conciencia, la expresión de la irrupción de un principio subjetivo en los procesos históricos objetivos, sino el **producto** de una practica especifica que opera a través del mecanismo de la interpelación”*

En la actualidad circula una argumentación sobre la práctica deportiva escolar como la posibilidad de la mejora de la salud y la calidad de vida.

En la opinión de quien esto escribe, haber encontrado una nueva justificación a la inclusión de la educación física en la escuela responde más a patrones derivados de lo que María Teresa Sirvent denomina el modelo neo- neo. Neoconservador y Neoliberal.

Como producto de las reformas educativas en America Latina, en el marco del mencionado modelo, otros conceptos atravesaron el campo de la educación física como disciplina escolar.

Se “colaron” entonces en su curriculum los mismos términos que en las demás disciplinas: competencias, equidad, competitividad, eficacia, economía, etc.

En ese marco, la tradicional educación física argentina, puesta en marcha por el Dr. Romero Brest, sostenida por los pilares de la moral, la higiene, la salud y el sentimiento patriótico, necesitaba ser redefinida en términos acordes al modelo imperante.

La salud y la calidad de vida se imponen como sostiene García Canclini por

“el auge de la cultura del consumo y el consumo de cultura con su impacto en la constitución de sujetos”

Vale decir que aquella educación física que se sostenía como parte del engranaje del sistema productivo, para estar a tono con los nuevos modelos, se adaptó en un proceso del consumo de la estética, y que como sostiene Bauman citado por Rigal

“dio paso a una estética que altera sustancialmente el valor asignado al trabajo en la medida que “la brújula mas usada en el mundo es siempre estética y no cognitiva ni moral”

La idea de la propuesta argentina en relación a los juegos deportivos y deportes en la escuela, estuvo orientada a la aplicación de un nuevo modo de concebir y desarrollar el deporte escolar. Privilegiando prácticas motrices y lúdicas que potencien las acciones cooperativas sobre las competitivas.

Una cuestión importante, que se recalca en las reuniones de evaluación de los encuentros, dio cuenta que el modo de encuentro para jugar favoreció los intercambios y desmitificó la superioridad del ganador. Al quedar desdibujada la competencia.

Podríamos decir, en este sentido y siguiendo a Horkheimer, que el proceso de subjetivación de los tiempos modernos nos lleva a pensar el sujeto únicamente desde una libertad negativa y nos interpela, cuando lo instamos a conducirse únicamente según las reglas universales de la razón.

Algo sobre la reproducción cultural

Nos proponemos analizar en las experiencias ¿Cuáles son los elementos contra hegemónicos que aparecen en la elaboración del curriculum, que se aborda desde diferentes perspectivas y procedimientos diversos?

Creemos que en ambas experiencias las escuelas funcionan como “laboratorios” El papel de la implicación con los cambios en las prácticas y los debates en torno a las disciplinas cumplen un rol importante.

En la experiencia colombiana los cambios propuestos en el curriculum pasan por la indagación y la investigación de problemáticas que afectan de algún modo a la comunidad de inserción de la escuela.

En la experiencia argentina estos cambios pasan por una re conceptualización del curriculum de la educación física como disciplina pedagógica.

En el análisis de ambas experiencias, podemos encontrar a la luz de las teorías de Bourdieu el establecimiento de un campo de luchas por el capital cultural.

En el caso argentino, esta lucha, se delinea en la necesidad de modificar un capital cultural dominante respecto a las prácticas deportivas escolares.

Una de las preguntas que nos surgen respecto a las teorías de la reproducción cultural y puntualmente a la crítica que Giroux realiza al concepto de Bourdieu, es ¿podemos hablar de reproducción cultural si la cultura que se pretende “enseñar” no es cultura hegemónica?

No resulta sencillo dar respuesta a este interrogante, toda vez que la cultura a enseñar aparece siempre e invariablemente, mediada por un contexto que la condiciona.

Para los casos de análisis propuestos, no podríamos decir que simplemente, lo que se pretende es la enseñanza de cultura contra hegemónica. Sino mas bien desde una perspectiva mas progresista que radical, la pretensión parece ser mas la re definición de los métodos, que la apropiación de una cultura de oposición.

Es decir el intento, valido por cierto, es dar nuevos sentidos (en el caso de la experiencia argentina) a la práctica deportiva, desarticulando la competencia y dando mayor valor a la posibilidad de los sujetos de intervenir en el proceso de construcción de los juegos y deportes.

En si mismo el proceso propuesto, no es contra hegemónico. Pero si podría considerarse, siguiendo a Berstein, que lo que se desarrolla en ambas experiencias es un código educacional integrado.

Este permite una relación de autoridad de mayor integración entre maestros y alumnos, unas relaciones más negociables, abiertas, que posibilitan modificaciones pero que sin embargo continúan sujetas a formas de reproducción cultural.

A propósito de Foucault

Una de las cuestiones significativamente observables en ambas experiencias, es la utilización de los espacios y tiempos desde una perspectiva “ innovadora”

En este punto quisiéramos hacer mención de algunos análisis sobre el espacio, el tiempo y el gesto.

Foucault analiza 3 aspectos en referencia al tiempo:

- 1- El empleo del tiempo: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición. Esto permite establecer un comienzo y un fin, con series, de ciclos temporales, posibilitando así una organización analítica pudiendo ver las jerarquías y diferenciar las habilidades de cada individuo
- 2- La elaboración temporal del acto: se define una especie de esquema anatómo - cronológico del comportamiento. El acto queda descompuesto en sus elementos; la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se haya definida; a cada movimiento le esta asignada una dirección, una amplitud, una duración. El tiempo penetra el cuerpo y con el los controles del poder.
- 3- Utilización exhaustiva: se trata de extraer, del tiempo cada vez más instantes disponibles, de cada instante, cada vez mas fuerzas útiles.

Es justamente en contraposición a estos análisis foucaultianos, que las experiencias se desarrollan en los usos de unos tiempos y espacios que son contrapuestos a un concepto de tiempo capitalista.

Entendido este como un tiempo homogéneo, rítmico, cadencioso, racional, universal. Un tiempo colectivo. Un tiempo “urbano”, mecánico, ligado al intercambio, por lo tanto “objetivo”, mensurable.

Sobre todo, con relación a la experiencia argentina, se observa una preocupación de todos los actores, por imprimir a la concepción del uso del tiempo y el espacio algunas características que tienen que ver con el propósito de otorgar a los sujetos cierta autonomía respecto a la diagramación de los espacios y tiempos, construcción de las reglas y los acuerdos para jugar.

Una de las situaciones en las que aparecen estas cuestiones se traduce en el relato de uno de los profesores:

“El día que hicimos el encuentro de handball mixto, lo primero fue delimitar los espacios. Como no éramos tantos decidimos hacerlo con los pibes¹. Así que ellos, se ocuparon de organizar la disposición de las “mini canchas”. Tuvieron que ponerse de acuerdo en como podíamos organizar mas canchas para que mas equipos jugaran a la vez, armaron las líneas laterales con hilos y los arcos con conos. Estuvo bien, aunque algunos de nosotros nos poníamos nerviosos porque pensábamos que se nos iba el tiempo. Después vimos que eso también había sido parte del aprendizaje”

Del mismo modo se advierte en el relato de este y otros docentes que se relevaron en las reuniones de evaluación (y también in situ) la dificultad del profesor para correrse del lugar del poder, representado en la autoridad para definir las reglas.

“Nosotros notamos que cuando empezaron a jugar y nosotros refereábamos, había mas situaciones de “violencia” entonces “paramos la pelota” y discutimos entre los profes como seguir. César propuso que nos corriéramos del lugar del árbitro, primero pensamos que estaba loco, al final acordamos y dejamos que los chicos se auto dirijan ¡bueno fue sorprendente! Porque se cuidaban mas e incluso pusieron nuevas reglas, para cuidar a las chicas!”

Finalmente como la propuesta incluía diversidad de sujetos y saberes, se observo una falta de preocupación por el gesto puramente técnico, lo importante pasó a ser la posibilidad de seguir jugando, de jugar muchos

¹ Pibes es un modismo argentino para referirse a los chicos.

partidos sin tener en cuenta el resultado porque se sabía que no había un énfasis puesto en el ganador o el perdedor.

Y tal como sostiene Larrosa

“Lo que hicieron allí los profesores es aprender a ver- se y a decir- se en función de los criterios normativos propios de la pedagogía en cuya lógica se estaban introduciendo”

Una mirada desde las teorías de la resistencia

Willis aporta la necesidad de interrogar a las culturas, ya que de este modo será posible hablar de una política cultural.

Sobre la base del mismo ejemplo citado en párrafos anteriores, donde los docentes “liberaron” el espacio de toma de decisiones sobre las reglas, podríamos decir siguiendo a Willis que parte de la cultura de resistencia a la escuela se caracteriza por su oposición a una autoridad percibida como arbitraria.

Cuando un saber pretende erigirse en el único verdadero, cuando algunos conocimientos aparecen desvinculados de las prácticas sociales y vinculados a un sistema de inculcación y de evaluación que niega los hábitos y los modos de vida, de las culturas no dominantes, las normas que reinan en el sistema escolar son vividas por los alumnos como coactivas e infantilizadoras.

El desarrollo de una cultura de resistencia, posibilita a los jóvenes adquirir una identidad individual y social no totalmente devaluada, al tiempo que pone al descubierto la violencia que ejerce el sistema escolar sobre estos jóvenes.

En la práctica pedagógica de la educación física tradicional, sobre todo con relación a la enseñanza deportiva, a través de mecanismos y/o dispositivos que dan cuenta de la incompetencia de los alumnos, se realiza una función clave para la reproducción social: expulsar de su seno a una elevada proporción de los jóvenes de clase no dominante para asegurar su reproducción.

Estos mecanismos son los que les aseguran a los alumnos su imposibilidad para realizar ciertas destrezas y habilidades, para jugar o competir sobre la base de unas reglas exteriormente impuestas y que como afirmamos anteriormente pone a los sujetos en lugar de pasiva aceptación, de falta de

cuestionamiento a lo dado, los subsume en un pensamiento y una acción, que esta siempre mas cercana a la adaptación que al cuestionamiento reflexivo y critico y a la posibilidad de transformación.

El intento de tensionar las actividades deportivas tradicionales con otros modos de vivir la corporeidad de los alumnos, valida la intención de modificar una pedagogía tradicional.

De lo que se observa y escucha sobre ambas experiencias se deduce que el curriculum es pensado tal como sostiene Giroux como un

“discurso complejo posible de ser modificado, ya que no solo sirve a los intereses de las relaciones de dominación sino que también contiene intereses que hablan de posibilidades emancipatorias”

Giroux sitúa a la resistencia desde una perspectiva que toma la emancipación como su interés guía. Desde estos términos la escuela de Chambú, logra un corrimiento de la institución escuela como simple aparato de reproducción social al hacer un planteo político explícito de “colectivizar los sueños”. En palabras de los protagonistas:

“la escuela cruza las fronteras del encierro físico, la escuela es el barrio”.

De esta manera, el eje comunitario se vuelve central porque desde ahí pareciera construirse.

Una líder comunitaria dice

“Los directivos son ante todo lideres populares, comunitarios”.

En este sentido, la experiencia local también logra un corrimiento al plantear el proyecto desde una concepción hegemónica de la cultura deportiva.

Lo que se pretende es dar a la escuela la característica de sitio cultural y como tal represente en palabras de Giroux

“campo de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico”

Del mismo modo en el proyecto “La Gotera” la escuela es concebida como un espacio social. En este espacio se juegan rituales, lenguaje, sistemas de significado, CULTURA y clase.

Las prácticas pedagógicas promueven relaciones con uno mismo, las constituyen y las median. Los Sujetos son convocados desde estas prácticas a ser sujetos de palabra, de su propio texto; en relación consigo mismos, y en oposición a toda situación que los coloque en lugar de objeto.(Larrosa, 1995)

En el caso del proyecto Chambú consideramos que si bien aparece una conducta de oposición, esta no esta “enraizada en una oposición a la autoridad” sino como expresa Giroux resulta una expresión de poder que es “combustible” y que en este caso particular esta sostenida fuera de la escuela. Desde el momento en que la escuela misma se posiciona fuertemente y “sale” de sí misma para involucrar al barrio en la problemática ambiental.

A modo de cierre

Someter las experiencias analizadas a una observación minuciosa de las mismas en el marco de los estudios culturales supone la necesidad de plantear la necesidad de

“tomar en serio la escolarización como lugar de lucha y reconocer de qué modo la pedagogía tradicional produce identidades particulares, construye a los estudiantes a través de una gama de formas sociales” (Giroux)

Tanto en la experiencia colombiana como en la argentina la noción de esperanza y cambio se politiza, lejos de idealizarla.

Finalmente lo que inscribe estas experiencias en el marco de los estudios culturales, es que pueden analizarse desde su inestabilidad, desde su necesidad y desafío de ser constantemente interpeladas, re escritas, re editadas pero con la firme necesidad de construir

“ agentes sociales dentro y no fuera de las luchas históricas”.(Giroux)

Si bien la experiencia de Colombia, en el marco de la expedición pedagógica y según sus propios gestores, implica un modo de mirar distinto y no se propone

reformular nada, las acciones de las que fueron participes los alumnos y los maestros en el desarrollo del proyecto “la gotera” de un modo u otro han producido cambios en ellos, en su comunidad. Quizás lo mas importante en su modo de ver-se.

Del mismo modo la experiencia argentina, movilizó a los profesores que pudieron salirse de la pedagogía tradicional del deporte. No solo de su enseñanza sino también del modo “Light” de pensar a la educación física como el recreo, la descarga de energías, etc.

Una cuestión que fue apareciendo con el transcurrir de las diferentes ediciones, por ejemplo del encuentro masivo de voleibol para el nivel secundario, es que realizarlo en el mes de octubre colaboraba en que los alumnos no desertaran de la escuela, esperando ese encuentro.

No sabemos como termina la historia, que empezaron a escribir estos docentes que comenzaron a “colectivizar sus sueños”, sí sabemos que ellos ya no son los mismos (y esperamos que tampoco sus alumnos) desde el momento en que fueron capaces de salir del aula al patio, o a la comuna, desde el momento que decidieron que algo sutilmente diferente podía ser posible.

Quizás ambas experiencias, sus continuidades y rupturas posibiliten el diseño de un futuro distinto. Como afirmaba Freire “ si no hay sueño, sino hay lucha, sino hay esperanza, no hay educación, solo hay adiestramiento instrumental”

Soñar una escuela distinta, otra escuela, que de cabida a lo diverso como tal, sin la pretensión de igualar, sin la pretensión de homogeneizar al sujeto como unívoco y por lo tanto a sus modos de aprender, supone una lucha constante que implica re inventar la escuela en tiempos de mundialización.

Bibliografía

Adorno, Theodor. (1967) conferencia publicada en Zum Bildungsbegriff des Gegenwart, Fráncfort. Pág. 111 y sub. Siguietes.

Foucault, Michel (1989) Vigilar y Castigar. Editorial Siglo XXI. 10° edición. Buenos Aires

Freire , Paulo (1992) Política y Educación. Siglo XXI. México

García Canclini, N (1997) Imaginários Urbanos. Eudeba, Buenos Aires.

Giroux, Henry (1996) Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Cap 7. Editorial Paidós. Madrid. España.

Giroux, Henry (2004) Teoría y resistencia en educación. 6° edición Siglo XXI Editores. Buenos aires

Larrosa, Jorge (1995) Escuela Poder y Subjetivación Ediciones La Piqueta. Madrid

Mouffe, Chantal (1979) Hegemonía e Ideología en Gramsci en Ch. Mouffe (ed.) Gramsci and Marxist Theory. Londres. Routledge and Kegan

Rigal, Luis. (2004) El sentido de educar. Miño y Dávila. Buenos Aires