

Programa: "La Cátedra Investiga"

Proyecto de investigación: "Educación Popular en Mendoza: experiencias y análisis"

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Programa: "La Cátedra Investiga"
**Proyecto: "Educación Popular en Mendoza:
análisis y experiencias"**
Directora: Dra. Nora LLaver

INFORME FINAL DE RESULTADOS

Mendoza, marzo de 2011

1 A) Descripción de la problemática abordada en la investigación, antecedentes, desarrollo teórico, metodología aplicada, resultados obtenidos, cumplimiento del cronograma propuesto

1. Problemática Abordada

El eje temático de la investigación, que es transversal a otros temas, es el de la educación popular, entendiéndose ésta en los términos de Paulo Freire.

Las dimensiones de indagación han sido: la educación de adultos, la educación de/para mujeres, la educación intercultural bilingüe y la educación en contextos de privación de libertad. Estas dimensiones han sido así expresadas en función de las/los sujetos de aprendizaje y sus contextos. En cada una de ellas se ha procurado indagar experiencias y materiales didácticos a través de las categorías propias de la educación popular.

Los objetivos propuestos para este abordaje fueron:

- Rastrear y sistematizar experiencias y materiales didácticos existentes en Mendoza para cada una de las dimensiones propuestas.
- Analizar cuáles son las categorías que emergen en las experiencias y materiales hallados, desde la perspectiva teórica de la educación popular.
- Poner los materiales hallados y los producidos a disposición de quienes diseñan propuestas de educación formal (entre ellas las cátedras en las que nos desempeñamos) o desarrollan experiencias de educación no formal destinadas a educación de adultos, educación para mujeres, educación intercultural bilingüe o educación para personas en situación de privación de la libertad.

El análisis teórico se sustenta en una concepción dialéctica de teoría-práctica, a partir de la cual se asume que la labor teórica se da en función de la praxis, no sólo porque procura utilizar la teoría para hacer indagación empírica, sino porque práctica y teoría están vinculadas por determinaciones mutuas.

En este sentido ha sido parte del proyecto, la interacción con sujetos sociales que llevan a cabo experiencias de **educación popular no formal** para adultos, mujeres, interculturalidad o contextos de privación de la libertad. Interacción a partir de la cual hemos intentado hacer aportes que pudieran servir a las experiencias observadas, a la vez que hemos aprendido de los saberes construidos por quienes desarrollan estas experiencias.

Por otra parte pretendemos hacer aportes, desde la perspectiva de la educación popular, a diversas áreas institucionales de la Universidad Nacional de Cuyo que llevan a cabo propuestas de **educación formal** dirigidas a sujetos de interculturalidad, y sujetos privados de su libertad. Esto persigue como interés más que el de la "transferencia" el de la puesta en valor, en el ámbito académico, de la construcción del conocimiento desde otros lugares y con otras lógicas de justificación que de ningún modo se suponen como reemplazos del saber académico, sino como otras alternativas legítimas de saber social.

2. Antecedentes

El enfoque de la educación popular, que se propone como perspectiva teórica, a la vez que como paradigma para la praxis se sostiene en las ideas y propuestas educativas de Paulo Freire que han sido de amplia influencia en toda América Latina.

Si bien en general se ha asociado esta perspectiva a la educación no formal, no se limita a ésta, ya que se funda en el reconocimiento del sujeto de la educación y no en una tipificación o modalidad determinada. Por ello es dable encontrar – o promover – propuestas educativas inspiradas en el marco de la educación popular, aún en el ámbito de la educación formal y oficial.

La perspectiva así fundada se centra entonces en el sujeto - popular - de la educación. En aquellos que siendo pobres y 'marginados' por el modelo de acumulación de capital, o invisibilizados aún no pobres - por imposiciones sexistas, racistas, xenófobas, o en general discriminantes - pueden constituirse en sujetos protagónicos, necesarios e indispensables de la educación. De una educación emancipadora.

Sostener estas premisas implica también asumir la labor de dilucidar y desnaturalizar las nociones de sentido común construidas por sectores dominantes acerca de estereotipos utilizados para representar a los/as sujetos que son objeto de la marginación y/o de la invisibilización. Al respecto es inspiradora la afirmación de Paulo Freire acerca de que nuestra experiencia, incluye condicionamientos pero no determinismo, implica decisiones, rupturas, opciones, riesgos.

José Luis Lens en *Paulo Freire: sustantividad democrática y educación*, nos propone, a partir de una lectura crítica de la obra de Freire, y de su idea de radicalidad democrática, poner en crisis el carácter tradicional de la educación y su papel reproductor del orden social dominante. Transformar las condiciones indignas que denuncian el déficit de verdadera democracia. Erradicar de una vez, la discriminación por raza, género o clase.¹

¹ Citado por: LLAYER, Nora. **Ponencia para la presentación del libro "Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina"** de Roberto Elisalde y Marina Ampudia (comp.) en la Ciudad de Mendoza. Octubre de 2009. s/e.

Para ello es también necesario erradicar la concepción de cultura como lo culto, lo superior, trabajar sobre las propias “posturas subjetivas” y “modos de socializar”, y reconocerse en el sistema cultural. Esto es, desnaturalizar la posición que se ocupa, problematizarla y desde allí encontrar herramientas para oponerse.

Como plantea Tadeu da Silva, desarrollar estrategias para una pedagogía crítica, supone enfrentar la visión tradicional de la instrucción escolar y poder descubrir nuevas posibilidades de pensamiento y organización de las experiencias escolares.²

De este modo queda expuesto que se define aquí a la educación popular por los sujetos a quienes se enseña (sujetos populares, distintos del estereotipo del sujeto pobre inculto) concebidos como sujetos con capacidad transformadora de su realidad; por lo que se enseña (el contenido), por quiénes enseñan (educadores) y cómo enseñan (métodos o didáctica).

En cuanto a los principios metodológicos de quienes enseñan la propuesta de la educación popular tiene siempre, como punto de partida, la propia práctica social de las/los participantes en el proceso educativo.

Tomando a Boaventura de Souza Santos, Daniel H. Suárez³ propone reemplazar la tradición crítica de las Ciencias Sociales que ha fracasado frente a la retórica reformista -y no ha estado exenta de las concepciones eurocéntricas, androcéntricas, etnocéntricas- por una nueva “epistemología pragmática y hermenéutica”, que se sostenga en su encuentro con otras formas de saber y con otras prácticas sociales que también se interrogan por el mundo y la existencia humana.

El autor propone renovar teórica y metodológicamente las formas de producción de conocimiento, propias de la ciencia moderna, que desde una posición hegemónica orientan la construcción de sus objetos y las formas de problematizarlos. Una ciencia cuya racionalidad ha generado negaciones, ausencias y silencios, y cuyo desprecio por prácticas, experiencias y saberes sociales impide reconocer en ellos opciones legítimas, indispensables para que el cambio sea posible.⁴

En la perspectiva de la **interculturalidad** entendida como proyecto de reafirmación de identidades -no exento de conflictividad por la denuncia de las dominaciones coloniales, de clase, de género, entre otras- la concepción de los/as sujetos de la educación es la de sujetos de derecho que reclaman de modo activo, ser tratados/as con igualdad a la vez que reconocidos en las diferencias.

² Ídem.

³ SUAREZ, Daniel. **La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía**. En. Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (comp.) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Editorial Buenos Aires, Bs. As., 2008.

⁴ SOUZA SANTOS, Boaventura, citado por Daniel Suarez, ídem.

Esta idea de *interculturalidad* es puesta en tensión con la de *multiculturalidad*. Se trata de diferentes concepciones subyacentes acerca de los sujetos sociales de la educación y acerca del reconocimiento de las identidades culturales diversas. En la interculturalidad éstas son asumidas como culturas de sujetos en pugna, mediante categorías como la de identidad nacional unívoca. Mientras que el multiculturalismo puede quedar reducido en ciertas concepciones al muestrario de lo diverso, pintoresco y 'exótico'.⁵

Experiencias llevadas a cabo en Perú y Bolivia desde un paradigma amplio a la vez que radical se basan en la valoración del potencial del sujeto considerado 'otro' por las identidades dominantes, no sólo como un sujeto con derecho a aprender en su lengua materna, sino como capaz de enseñar a partir de su riqueza cultural a quienes sólo manejan la lengua oficial. Por el contrario, variantes más bien ingenuas de la educación bilingüe y de la diversidad si bien reconocen la existencia de la diferencia, educan a un sujeto bancarizado para quien suponen que el acceso a un mentado mundo del conocimiento le permitirá contrarrestar las determinaciones económicas, entre otras, que lo condenan a la condición de oprimido, marginado o invisibilizado/a.⁶

Respecto de esta última categoría las investigaciones de Diego Escolar, han puesto en evidencia cómo desde el siglo XVII se impuso, partir de un cierto consenso histórico, la idea de que los huarpes de Cuyo habían desaparecido, mientras que recientemente diversos sectores impulsan el reconocimiento de esta identidad; en el último Censo Nacional de población de 2001, 12.704 personas huarpes se han registrado en Mendoza y San Juan, dato que abonaría este punto de vista.⁷

En un análisis de diversas experiencias realizadas en el Departamento de Chuquisaca, Bolivia, los investigadores/as sostienen que una educación intercultural parte del reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística de la población, en primer término, para considerar luego otras diversidades (geográfica, socioeconómica, religiosa, entre otras) y operar entonces en los campos pedagógico, psicológico, lingüístico, administrativo y político de la educación, porque es allí donde se producen acciones que pueden ser negadoras o afirmadoras de identidad y con ello de los derechos humanos de los/as sujetos de la educación.⁸

⁵ CASTIGLIA, María Gabriela. **Ensayo sobre ideas de indigenismo y negritud desde lo 'nuestroamericano'**. Trabajo final para aprobación del *Seminario de posgrado "Historia de las Ideas en América Latina"*, de la Maestría de Estudios Latinoamericanos. FCPyS, UNC, Mendoza, 2006. s/e.

⁶ Ídem. **Educación intercultural bilingüe: pensar lo intercultural más allá del bilingüismo**. Informe realizado para la *Comisión de Reformulación de Formación Docente de la Universidad Nacional de Cuyo*. Mendoza, 2008. s/e.

⁷ ESCOLAR, Diego. **Los dones étnicos de la nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina**. Prometeo Libros, Bs.As., 2007.

⁸ MONTELLANO BARRIGA, Paul y otras. **Leer y escribir en quechua... ¿es necesario?** La Paz, Fundación P.I.E.B., 2004, pág. 18.

Por lo antedicho se propone aquí a la educación intercultural trascendiendo lo meramente lingüístico y asumiendo que tanto ‘los otros’ de “Nuestra América”⁹ como los ciudadanos ‘integrados’ de nuestras sociedades pueden y deben ser sujetos de una educación intercultural en la que todos/as tenemos algo por aprender. Lo contrario implicaría sólo valoración de la estética de la multiculturalidad y cierta colección de saberes que aparecen atractivos desde la valoración de lo exótico, pero no el reconocimiento de la capacidad de construir conocimientos socialmente valiosos a partir de las culturas diferentes.

En orden a la justificación, puede decirse que la necesidad de la educación popular en “Nuestra América”, radica ante todo en su potencial liberador, pero sólo será posible a partir del reconocimiento de los intereses y necesidades del otro/a y de la transformación de la conciencia.

En el ámbito de la **educación en contexto de encierro** suele caerse en cierta indefinición propia del lugar donde se encuentra. Porque por un lado, el sistema penitenciario, dadas sus finalidades de control, seguridad y ‘reinserción’ suele considerar a la educación como un beneficio al que pueden acceder los/as internos. Mientras, que el sistema internacional de derechos humanos la consagra como un derecho¹⁰. Esta dicotomía suele dificultar el acceso a la educación y la ampliación de la oferta educativa.

Por otro parte, dadas las condiciones generales en las que se deben desarrollar las actividades educativas la metodología pedagógica cambia radicalmente respecto al modo en que se desarrolla en ámbitos de libertad. La metodología de taller es muy utilizada pues es la más útil a los fines de la educación en contexto de encierro, entendiendo por fines, además de garantizar un derecho inalienable que no han perdido por su situación penal, contener en situaciones de extrema vulnerabilidad y crisis interna.

Se trata pues de integrar a grupos de trabajo cuyas lógicas internas y expectativas futuras no tienen relación con su condena sino con su proyección futura, compartir ideas que aporten a sus expectativas futuras, desarrollar y fortalecer subjetividades e identidades, entre otros. Por lo que la propuesta educativa de Freire que es radicalmente democrática en el sentido de respetar la autonomía y la identidad de los y las sujetos, resulta ser propiamente pertinente.

Del análisis del estado de situación de la **educación de y con mujeres**, la cuestión educativa en América Latina, y de los programas con mujeres de sectores populares podemos destacar algunos puntos que resultan relevantes para nuestra investigación.

⁹ MARTÍ, José. **Nuestra América**. Bs. As. Editorial Nuestra América, 2005, págs. 13-24.

¹⁰ CIDH, ONU e **Informe del relator especial sobre el derecho a la educación**. Vernor Muñoz. Informe ONU. 2009

En primer lugar los programas orientados hacia las mujeres son discontinuos, fragmentarios, y se carece de información suficiente sobre ellos. Si bien aquellos destinados a la educación de mujeres de sectores populares se han incrementado, no constituyen la primera prioridad de las políticas públicas para la educación formal y no formal. Dentro de los programas educativos *para mujeres*, Graciela Messina (1996) distingue aquellos que incorporan la dimensión de género de los que no lo hacen; señala que los programas más exitosos son aquellos que *consideran un componente subjetivo, asociado con la autoestima y la autoafirmación de las mujeres, o sea que consideran la dimensión de género* (Ruiz, 1994 en Messina, Graciela, 1996:31). En los mismos se impugna la división sexista del trabajo y las situaciones de discriminación y exclusión que se relacionan, se considera *las necesidades propias de las mujeres y se busca desarrollar capacidades que tienen y no reconocen* (Messina, Graciela, 1996). En estos programas el eje organizador común es la creación de un espacio y un tiempo propio para las mujeres. Los logros se concentran en torno a las

(...) transformaciones en su conciencia de mujer: mayor autonomía, mayor respeto en el marco de la familia, conciencia de trabajadoras y del valor de su trabajo (tanto del productivo como del reproductivo) antes que en una mayor inserción laboral formal o mejores ingresos (Messina, Graciela, 1996:32).

En aquellos programas en que el enfoque de género no está presente, se enfatiza el rol de madre, el rol productivo de la mujer y se busca *aliviar la pobreza y/o promover la organización comunal*; consecuentemente *la mujer es vista como un vehículo, una puerta de entrada hacia otras poblaciones* (Ruiz, 1994 en Messina, Graciela, 1996:24). Al mismo tiempo, no contribuyen a cuestionar las múltiples demandas que afectan a las mujeres ni se proponen un tratamiento específico de su condición de género.

Otro aspecto que la especialista examina es la participación de las mujeres en los programas de educación de adultos. A estos se los considera dentro del grupo de los programas *con mujeres*, por tanto no suponen el enfoque de género y tienen lugar dentro del sistema formal, en escuelas *altamente imbuidas de la cultura escolar tradicional*.¹¹

En cuanto a la **educación de adultos**, históricamente ha constituido un circuito particular, destinado a una población sometida a condiciones estructurales de privación y carencia, formada por varones, jóvenes y no tanto, jefas de hogar, madres solteras que acuden a la escuela en procura de su segunda oportunidad educativa. Si siempre, aún en los sistemas más igualitarios, ha habido circuitos educativos diferenciados, la crisis en Argentina (particularmente en los años ´90) profundizó la brecha existente al interior del sistema educativo y subrayó la existencia de estos *trayectos diferenciados*.

¹¹ LLAYER, Nora, **La significación de la educación de adultos en los proyectos de vida de mujeres de sectores populares**, Tesis de Doctorado, UNSLuis, 2008. s/e. págs. 128-129.

De ahí que una propuesta destinada a adultos/as, oprimidos/as, invisibilizados/as se ve, en el actual contexto de lo educativo, reforzada por la crisis profunda que afecta a la educación formal y favorece la fragmentación del sistema educativo argentino en segmentos de diferente 'calidad', que condicionan la posibilidad de acceder a otros derechos.

En Argentina, una enorme distancia separa a los distintos grupos sociales en la apropiación de los bienes educativos. Así, la posibilidad de acceder o terminar diversos niveles educativos varía sensiblemente según el nivel socio- económico y cultural. El analfabetismo de Argentina representa el 2,8% de la población argentina mayor de 15 años. Se calcula que el 71% de los jóvenes de entre 15 y 21 años se encuentra en situación de riesgo educativo (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Conicet). En Mendoza, ocho de cada diez alumnos de la educación de adultos son adolescentes. La terminalidad en ese nivel llega a 50%. El 78 % de quienes asisten a la educación formal para adultos tienen entre 16 y 24 años.

Hablar de educación popular desde el pensamiento de Freire, es reconocer las dimensiones pedagógicas de los procesos sociales y de la naturaleza política de todo acto educativo. Esto implica hablar de una perspectiva integral, comprometida social y políticamente, que es lo que inspira esta propuesta de investigación.

Toda pedagogía crítica debe suscitar la pregunta acerca de lo presupuestos y prácticas subyacentes a las experiencias vividas en la vida escolar de cada día, en el barrio, en la comunidad. Posibilitar la ruptura no sólo metodológica y pedagógica, sino también de contenidos y epistemológica, supone que debemos analizar críticamente nuestras propias posiciones, la influencia que ejercemos en nuestros alumnos/as. Su valor depende del poder que tiene como instancia crítica y de transformación social.

3. Desarrollo teórico

3.1. Problematizar la educación en Argentina

Desde el enfoque elegido es imprescindible partir de la problematización de la educación sobre/en la cual se pretender actuar. La investigación educativa en la actualidad no puede ignorar las articulaciones de la relación entre el determinante de género, la clase, la etnia y la educación. La mayoría de los/las investigadores/as coincide en señalar que los sistemas educativos formales operan como reproductores de las condiciones materiales y simbólicas de vida de las/los sujetos, y contribuyen a sancionar las desigualdades sociales a través de procesos de inculcación de lo que Bourdieu y Passeron llaman el "arbitrario cultural dominante"¹². La educación contribuye al proceso de la reproducción social naturalizando en los sujetos el principio de visión y división del mundo social: pobres y ricos, varones y mujeres, blancos, negros e indígenas, ocupan desde tiempos inmemoriales lugares sociales disímiles, considerados generalmente de modo jerárquico y diferenciado. En el mismo sentido, los sistemas educativos formales, a través de la cultura escolar hegemónica, operan más bien como reproductores de las condiciones materiales y simbólicas de los/las sujetos/as, contribuyen a sancionar las desigualdades sociales e imponen un *arbitrario cultural*. En este sentido, la educación al interior de los mismos se plantea en gran medida desarticulada de las necesidades, preocupaciones y cultura de los sujetos —ese 'OTRO ignorante e inculto' que provienen de clases populares. El modelo cultural hegemónico, tiende a sancionar pautas culturales, creencias, valoraciones y concepciones, tanto con relación a la división socio-sexual del trabajo, como a las características, actitudes y conductas consideradas apropiadas y esperadas para varones y mujeres, que contribuyen a convalidar su condición de subalternos/as.¹³

Desde este punto de vista el género, al igual que la clase, la etnia son factores primordiales, aunque no siempre explícitos de la organización de relaciones de igualdad y de desigualdad entre las/los sujetos y en la producción de categorías y jerarquías. Esas estructuras jerárquicas se apoyan en la aceptación generalizada de que existe algo así como "relaciones naturales" e inmodificables.

¹² BOURDIEU, Pierre y PASSERON, J.C. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, México, Fontamara, 3ª Ed., 1998.

¹³ LLAYER, Nora, *La significación de la educación de adultos en los proyectos de vida de mujeres de sectores populares*, Tesis de Doctorado, UNSLuis, S/e. 2008.

Tal como sostenemos, no sólo se trata de la reproducción de la división social y sexual del trabajo, sino de los mecanismos a través de los cuales la cultura dominante aparece como neutra, universal y las suertes de los sujetos en la educación parecen obedecer lisa y llanamente a sus incapacidades y deficiencias. En ese sentido las contribuciones de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron (1977) y Basil Bernstein (1989), permiten comprender cómo se produce la reproducción de la estructura social en la escuela. Su objeto de análisis es el campo cultural, el mercado de los bienes simbólicos. El sistema escolar, gracias a su relativa autonomía, sirve a la reproducción de las relaciones de clase, al organizar sus prácticas institucionales y curriculares a través de la inculcación de hábitos y códigos lingüísticos pretendidamente neutrales. La escuela logra excluir de la cultura dominante a los sectores dominados y garantiza la reproducción del orden social sancionando las diferencias culturales preexistentes de las/los sujetos (capital cultural y ciertas posturas con respecto a la cultura) recibidas de sus familias o de acciones pedagógicas precedentes, como si fueran puramente escolares. Esto contribuye precisamente a reproducir la estratificación social y además a legitimarla, asegurando su interiorización y persuadiendo a los sujetos de que ésta no es social, sino "natural". Precisamente, la institución escolar, dispone todo para el triunfo escolar de aquellos que por nacimiento poseen la "gran cultura". La *violencia simbólica* es precisamente la acción pedagógica que impone significaciones, un *arbitrario cultural* como saber objetivo a la totalidad de la sociedad y las impone como legítimas. Estos mecanismos, por su sutileza, no sólo escapan a la percepción de los sectores menos favorecidos o dominados, sino, que además cuentan con su adhesión para su funcionamiento.

La mirada de Bourdieu y los llamados reproductivistas sin embargo, corre el riesgo de obturar la percepción de los procesos a través de los cuales los sujetos subalternos operan transformaciones dentro de los límites y las presiones establecidas por la cultura y los sectores dominantes. Los *enfoques críticos*, conocidos también como *teorías de la resistencia*, presentes en autores como Michel Apple (1989), Henry Giroux (1987, 1990) y Paulo Freire (1977, 1993), comparten con los reproductivistas la idea de una sociedad escindida por el sistema de dominación capitalista. Sin embargo desde estas perspectivas, las instituciones son espacios de acción de diferentes agentes sociales, que en su accionar son movidos por subculturas de clase, género, origen étnico, entre otras.¹⁴

¹⁴ Op. Cit. págs. 108-109.

Desde nuestro punto de vista la presencia de los sectores subalternos en las instituciones educativas genera tensiones entre los aparatos de dominación y las motivaciones, intereses y acciones de los sujetos. La dinámica de la acción de los sujetos interpela, condiciona y puede modificar la estructura de la dominación, de ahí que no renunciamos a la posibilidad de hacer *educación popular* en los ámbitos formales, la escuela. Creemos que Paulo Freire, el gran pedagogo latinoamericano, nos proporciona claves y conceptos que hacen posible irrumpir a los sectores populares, sus intereses y perspectivas. La suya es una teoría elaborada desde y con el pueblo y por ello permite, sin dejar de tener en cuenta otras miradas, sostener la idea de una educación como práctica de la libertad.

A partir de la afirmación de Freire acerca de que la educación es un acto de comunión -con otros/as- y un acto de conocimiento; en un intento sostenido de problematizar/nos acerca de nuestro papel en tanto educadoras/educandas en nuestra propia práctica educativa, centramos nuestros interrogantes en torno a:

- para qué conocemos
- cómo conocemos
- con quiénes
- en favor y en oposición a quiénes

Esto supone una puesta en cuestión del conocimiento en general, los ámbitos reconocidos para su producción /reproducción, así como la ausencia/presencia de quienes lo producen.

Paulo Freire nos dice en relación a la importancia de los cambios transformadores en la educación que:

...la cuestión no está simplemente en el cambio de los contenidos. La cuestión no está en pensar que (...) cabe a los especialistas organizar los contenidos de la educación. Para mí, la cuestión está en la apertura cada vez mayor que los especialistas deberíamos seguir teniendo o aprendiendo a tener en función de un contacto directo con la realidad, y de un respeto a la capacidad creadora de los educandos.¹⁵

Si bien, en general la perspectiva de la EP se ha asociado a la educación no formal, no se limita a ésta, ya que se funda en el reconocimiento de los SUJETOS DE LA EDUCACIÓN y no en una tipificación o modalidad determinada. Por ello es dable encontrar -o promover- propuestas educativas inspiradas en el marco de la educación popular, aun en el ámbito de la educación formal y oficial.

¹⁵ TORRES, María Rosa (1985) Sobre Educación Popular. Entrevista a Paulo Freire. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, Vol. 8, nos. 1 y 2, 1985, 117-154. Biblioteca Digital CREFAL, consultado en: http://www.crefal.edu.mx_01/03/2010.

La perspectiva así fundada se centra entonces en el sujeto -popular- de la educación. En aquellos que siendo pobres y ‘marginados’ por el modelo de acumulación de capital, o invisibilizados aún no pobres -por imposiciones sexistas, racistas, xenófobas, o en general discriminantes- pueden constituirse en sujetos protagónicos, necesarios e indispensables de la educación. De una educación emancipadora.

Sostener estas premisas implica también asumir la labor de dilucidar y desnaturalizar las nociones de SENTIDO COMÚN construidas por sectores dominantes acerca de estereotipos utilizados para representar a los/as sujetos que son objeto de la marginación y/o de la invisibilización.

Hacer y pensar la educación desde el pensamiento de Freire, es reconocer las dimensiones pedagógicas de los procesos sociales y de la naturaleza política de todo acto educativo; esto implica plantearla de una perspectiva integral, comprometida social y políticamente. Es:

(...) asumir una opción por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten su construcción como sujeto histórico capaz de adelantar su emancipación; es generar propuestas pedagógicas coherentes con las intencionalidades anteriores.¹⁶

3.2. Sobre a ¿a quiénes enseñar?

Como sabemos desde fines del siglo XIX, el sistema educativo público en Argentina jugó un papel fundante. La instrucción pública, cuya función era la *integración social* mediante la socialización y la escolarización, para los sectores populares fue el equivalente de “civilizar” a los “bárbaros”, para lo cual el sistema educativo oficial produjo una fusión entre los conceptos de EDUCACIÓN POPULAR E INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

El proceso que encarnó el proyecto político-social y cultural ‘civilizador’ del siglo XIX, y que montó una tradición de negación, desconocimiento y exclusión de los sectores populares, hoy retorna a la educación pública bajo la tematización de lo popular como amenazante. Ciertas ideologías, tanto en el pasado como en la actualidad, favorecieron una mirada de los sectores populares -pueblos originarios, minorías étnicas, mujeres pobres, migrantes internos, inmigrantes- desde la negación. Una ideología *violenta* con la que las clases hegemónicas han tratado de modelar y disciplinar a las sociedades latinoamericanas ante las demandas y la resistencia de las clases populares, cuyo efecto pedagógico ha sido el control y el disciplinamiento.

Claramente, dice Pineau:

¹⁶ TORRES CARRILLO, A. *La educación popular* y Op. cit. pág. 25-26. En: GOLDAR, M. R. Op. Cit. pág. 11-12.

La concepción de “educación popular” como lugar donde se educa al pueblo, se vuelca hacia posiciones “bancarias” ya sea por negarle su condición de sujeto cómo por comprenderlo como un sujeto que debe ser continuamente vigilado para evitar la irrupción de lo siniestro. En ambos casos debe ser educado por un tercero en nombre del progreso.¹⁷

Restituir a los sujetos en el acto educativo, implica forjar herramientas de expresión capaces de romper la “cultura del silencio” y desprenderse del mito de la *inferioridad natural*; que los sujetos conquisten su derecho a tener voz, a decir su palabra, a definir su destino. Se trata de una educación que sostiene una concepción de denuncia de las condiciones de opresión y de ruptura pedagógica, cuyo eje central es la relación DIALÓGICA y la superación de la condición de opresor y oprimido. Hablar la palabra implica reflexión y acción, expresión de uno/a mismo/a y del mundo, participando -creando y recreando- en el proceso histórico de la sociedad.

Tal vez sea esta dimensión dialógica de la educación la más fértil, ya que en tanto proceso de construcción colectiva de conocimientos, cuyo punto de partida es la recuperación de los propios saberes y concepciones de las/los sujetos, se opone a la idea de una educación bancaria de transmisión y reproducción -como si el/la otro/a fuera un papel en blanco- e instala poderosamente la idea de la AUTONOMÍA de las y los sujetos.

3.3. Sobre ¿qué enseñar?

Pineau sostiene que en el terreno de la educación popular se han puesto en juego dos estrategias: la aceptación de la llamada cultura BAJA O PLEBEYA -bárbara y vulgar- como un saber menor, complementario del saber hegemónico y/o la inversión de la jerarquía cultural previa -la CULTURA ALTA- curricularizando la cultura plebeya. En su discurrir nos alerta sobre dos posibles riesgos: hacer una lectura folclórica, sin una evaluación política, que considere que por su condición de popular *per se* son correctas; o fijar a los sujetos a un único anclaje de identidad, sin brindarles otras formas culturales.

Creemos sin embargo, que estos riesgos pueden ser conjurados. En efecto, desde los aportes de la antropología a la educación popular, se puede desarticular y resignificar ciertas nociones que han gravitado negativamente desde el pasado: la cultura entendida como “lo culto”, “lo superior”, “los pobres no tienen cultura”. Trabajar sobre las posturas subjetivas y los propios modos de socializar, y reconocerse en el sistema cultural; ésto es, desnaturalizar la posición que se ocupa, problematizarla y desde allí apoderarse de herramientas para oponerse y resistir.¹⁸

¹⁷ PINEAU, Pablo (2008). “¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica”. Pág. 175-192. En: ELISALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina (Compiladores). Op. Cit., pág. 183.

¹⁸ HECHT, Carolina y RODRÍGUEZ, Silvia (2008). “¿Qué aportes puede hacer la antropología a una experiencia de educación popular?” Pág. 287-299. En: ELISALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina (Compiladores). Op. Cit.

Tal como plantea Tadeu da Silva, luchar contra la DESCOLONIZACIÓN DEL CURRÍCULO implica pensar y desarrollar estrategias para una pedagogía crítica, que supone enfrentar la visión tradicional de la instrucción escolar y descubrir nuevas posibilidades de pensamiento y organización de las experiencias escolares.¹⁹

En este sentido la cultura se constituye en un terreno de lucha donde las preguntas por EL QUÉ ENSEÑAR O desde QUÉ PERSPECTIVAS ENSEÑAR son objeto de disputa y conflicto. Baste recordar los contenidos, visiones y perspectivas tradicionalmente excluidos del currículo escolar -currículo nulo- que expresan las luchas de poder que atraviesan el campo de la educación.²⁰

Ante la problemática del QUÉ ENSEÑAR, Roberto Elisalde plantea la articulación de saberes: el saber del estudiante -de su lugar de trabajo, de su cultura- con el saber sistematizado. Son los saberes de jóvenes y adultos los que se constituyen en el punto inicial de la construcción compartida, junto a educadores/as, de un proceso de conocimiento.

*(...) la escuela como un lugar donde conviven distintos saberes, académicos y populares, científicos y de resistencia, esa tensión permite y genera la riqueza de la praxis. En definitiva, se trata de una interpretación educativa que promueve una relación dialógica opuesta a la educación bancaria, sintetiza saberes eruditos, locales y de lucha.*²¹

Cuando se abordan las trayectorias escolares, la historia de los estudiantes que participan en los distintos espacios escolares dentro del sistema educativo, los significados y sentidos que los sujetos atribuyen a la propia experiencia en esa trayectoria y la confección de MAPAS SOCIALES del espacio que vincula a la escuela, es posible la reflexión entre estudiantes y docentes sobre la práctica compartida así como sobre la configuración del espacio escolar y la elaboración de propuestas que contengan las particularidades de los alumnos/as.

*(...) sumar, comunicar y acumular experiencias para crecer, diseñar proyectos que integren la multiplicidad de manifestaciones sociales y culturales de nuestros barrios. El propósito es estar conectados, porque, es imposible diseñar un espacio de poder popular si no definís primero la red que lo va a integrar y de qué trama vamos a participar.*²²

¹⁹ TADEU DA SILVA, Tomaz (1997) "Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michel Apple)", Cap. 3., pág. 65-78. En: APPLE, M.; TADEU DA SILVA, T. GENTILI, P., *Cultura, política y currículo*, Bs. As., Editorial Losada.

²⁰ En los '90 la oposición de la iglesia al concepto de género, a la enseñanza de la teoría darwinista de la evolución o la introducción de la noción de sujeto; en la actualidad y sólo como ejemplo, la oposición a la implementación de educación sexual en las escuelas o su transmisión impregnada de prejuicios y falsas concepciones.

²¹ ELISALDE, Roberto (2008). "Movimientos sociales y educación: Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos". Pág. 65-101. En: ELISALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina (Comp.). Op. Cit. pág. 90.

En su recorrido histórico y desde sus orígenes, la EP presenta orientaciones que mantienen una línea de continuidad con la pedagogía crítica. En tanto poseedora de una larga tradición en América Latina se sitúa en un lugar de privilegio para avanzar en una propuesta pedagógica que permita pensar los contextos institucionales, las propuestas curriculares, los contenidos y la direccionalidad de los procesos.

En sentido contrario, orientaciones conservadoras en las prácticas educativas -que coinciden con aquellos aspectos de la instrucción pública que señaláramos al comienzo- proponen una alineación centrada en la atención a la persona, la moralización y el disciplinamiento, en continuidad con la tendencia liberal clásica, donde la preocupación central radica en lograr resultados de conocimiento, posibilitar aprendizajes prescriptos y detectar obstáculos cognitivos /afectivos en los aprendizajes. Por esto, hay quienes batallan la posibilidad de que la educación popular se constituya en un ENFOQUE POLÍTICO PEDAGÓGICO, que aúne educación formal y educación no formal, aún reconociendo lo arduo de la tarea.²³

En este sentido, un paradigma educativo alternativo para la emancipación requiere que cada una de las preguntas: a quiénes, qué y cómo enseñar signifique desvelar la ideología subyacente y tomar decisiones cuyas implicancias prácticas nos hagan reflexionar en torno a la instauración/ reproducción social de un discurso sexual /político / económico / cultural / racial, hegemónico.

3.4. Sobre ¿cómo enseñar? Y, por tanto, sobre ¿cómo construir conocimiento?

La tradición crítica está en crisis; se ha mostrado ineficaz a la hora de hacer frente a las formas de conocer. Sus investigadores se han revelado tímidos para plegarse a movimientos de resistencia, y la mayor parte de sus emprendimientos (estudios, investigaciones, intervenciones político-pedagógicas) han sido insuficientes para conjugar el MOMENTO DE LA CRÍTICA CON EL MOMENTO DE LA POSIBILIDAD que hacen al ideario crítico. Para afrontar el problema, D. Suárez propone una renovación teórica y metodológica de las formas de producción de conocimiento propias de la ciencia moderna, que desde una posición hegemónica, orientan la construcción de sus objetos, así como las formas de problematizarlos.²⁴

²² Marina Ampudia, desarrolla una línea de investigación desde el año 2001 en el Equipo de Educadores e Investigadores Populares -CEIP-con alumnos/as que concurren a los bachilleratos populares. Pág. 247-285. En: ELISALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina (Comp.). Op. Cit.

²³ BRUSILOVSKY, Silvia y CABRERA, María Eugenia (2008) “Orientaciones políticas de las prácticas de educación de adultos. Continuidades y rupturas”. Pág. 215-245. En: ELISALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina (Comp.). Op. Cit.

²⁴ SUÁREZ, Daniel H. (2008) “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”. Pág. 193-213. En: ELISALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina (Comp.). Op. Cit.

El conocimiento construido hasta ahora porta marcas de eurocentrismo, androcentrismo y etnocentrismo. Es preciso entonces que en nuestra reflexión -que como toda acción y reflexión se halla histórica, social, geográfica y corporalmente marcada- consideremos nuestra posición en tanto latinoamericanas/latinoamericanos para la renovación teórica y metodológica de las formas de producción de conocimiento. Formas propias de la ciencia moderna, cuya racionalidad, en palabras de Boaventura Santos, es *ciega e indolente* y cuyas formas de conocer tienen efectos prácticos sobre la realidad. Un conocimiento que es *indolente, perezoso e inútil porque desdeña la diversidad cultural del mundo, y es ciego* porque invisibiliza sujetos, desecha saberes y menosprecia experiencias sociales, fundamentalmente las de los y las subalternas, como opciones legítimas.²⁵

De ahí una exigencia, una apelación que hacemos propia: sustituir esta forma de conocimiento por una nueva “epistemología pragmática y hermenéutica”, que se sostenga en su encuentro con otras formas de saber y con otras prácticas sociales que también se interrogan por el mundo y la existencia humana. Una propuesta que contribuya a transformar las situaciones que denuncia, las haga visibles, comprensibles, interpretables, que proponga aprender de ese/a otro/a y participar en la construcción de nuevas configuraciones de conocimientos críticos para el cambio.

En consecuencia es preciso desarrollar:

*(...) una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo y la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación.*²⁶

3.5. Sobre ¿para qué enseñar?: la finalidad liberadora

Luchar por la descolonización del conocimiento supone pensar y desarrollar estrategias para una pedagogía crítica, que permita enfrentar la visión tradicional de la educación y la instrucción escolar, y descubrir nuevas posibilidades de pensamiento y organización de las experiencias educativas. Esta idea que arraiga en la concepción freireana de la educación como producción de conocimientos, implica una relación dialógica, opuesta a la mera transmisión de conocimientos de unos/as sobre otros/as; supone la acción-reflexión que produce la transformación de las/os sujetos sobre sí y el mundo como modo de conjurar el riesgo de una educación de anulación-manipulación-creación de los otros.²⁷

²⁵ SANTOS, Boaventura de Souza (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, CLACSO.

²⁶ NÚÑEZ HURTADO, Carlos (2005), “Educación popular: una mirada de conjunto”. En: *Revista Decisión. Educación Popular*, N° 10, México, CREFAL.

²⁷ FREIRE, Paulo (1977). *Pedagogía del oprimido*, Bogotá, Siglo XXI.

Desde un punto de vista freireano, la relación entre la experiencia y el proceso de concientización resulta primordial. Es a través del *proceso de toma de conciencia* -único e intransferible- con otros/as que se crean las posibilidades de transformación de las relaciones sociales, de sí y del mundo. Una propuesta de educación popular, en el sentido de postular a las/los sujetos subalternos como protagonistas de su emancipación, tiene siempre, como punto de partida, la propia práctica social -la experiencia- de las y los participantes en el proceso educativo. La educación como práctica de libertad, es una praxis política, una tarea política, de acción cultural y de incidencia en las subjetividades. El punto de vista abierto por Freire, no solo implica una concepción diversa de la educación, como diálogo y encuentro con el otro/la otra, sino un horizonte abierto a una multiplicidad de experiencias. Experiencia cuyo valor reside, según lo plantean varios/as autores no sólo en que ancla en nuestras subjetividades, nos permite producir conocimiento para comprender el mundo, sino que conlleva una propuesta política de nuevos estilos de comportamiento capaces de transformar las condiciones en que vivimos.²⁸ Un lugar desde el cual las/los sujetos podemos oponernos, desplegar estrategias de resistencia liberándonos de la densidad y el peso de las estructuras materiales.²⁹

Consideramos que a partir de la inclusión de la noción de experiencia de los diversos sujetos oprimidos, excluidos podremos producir un conocimiento que alumbre la resistencia y el cambio: una educación para los sectores subalternos como fuente de liberación, que los postula como verdaderos protagonistas para su emancipación. Se trata entonces de adoptar el punto de vista de una pedagogía crítica que se plantee problematizar las experiencias de estos OTROS/AS, y explorar los vínculos establecidos entre sus propias vidas y las posibilidades y límites determinados por el orden social.³⁰

*Como educadora popular tengo la absoluta convicción, confirmada miles de veces por la práctica, de que los conocimientos más importantes que tenemos que construir, y las transformaciones más importantes para cambiar la sociedad, salen de la experiencia procesada de la gente.*³¹

²⁸ BACH, Ana María (2007). "**Experiencia**". En: GAMBA, Susana (Coordinadora) *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Bs. As., Editorial Biblos.

²⁹ STONE-MEDIATORE, Shari (1999). **Chandra Mohanty y la revalorización de la experiencia**. En: Hiparquía, Bs. As., Nº. X, pág. 85-107.

³⁰ LLAVER, Nora (2010). "**Feminismo, experiencia y educación. Una mirada desde la perspectiva de mujeres de sectores subalternos**". *Foro Nacional Interdisciplinario "Mujeres, ciencia, tecnología y sociedad"*, realizado en el Centro Atómico Bariloche del 15 al 16 de abril de 2010. Comité Organizador Local Comisión Nacional de Energía Atómica- CONICET. San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. Versión Completa en CD. ISBN: 978-987-1323-14-2

³¹ REZENDE, Maria Valeria, escritora y educadora brasileña que se formó y participó con Paulo Freire en el movimiento de educación y alfabetización en Brasil. En *Diálogos*, Página 12, Lunes, 28 de diciembre de 2009.

3.6. Categorías de análisis

Nuestras categorías analíticas han sido tomadas de la extensa y profunda propuesta freireana. Con ellas intentamos dar cuenta, en cada una de las dimensiones abordadas, de los procesos de transformación que tienen lugar en la educación popular. Nuestras dimensiones:

- *educación de adultos*
- *educación de/para mujeres,*
- *educación intercultural bilingüe y*
- *educación en contextos de privación de libertad*

En este apartado hemos conceptualizado brevemente, y desde la visión freireana, lo que hemos considerado categorías conceptuales sustantivas. En el apartado **Análisis de Experiencias**, las hemos "puesto a prueba".

3.6.1. Sobre la dialogicidad

En *Pedagogía del Oprimido*, Freire afirma que la dialogicidad es necesaria para superar la contradicción educador-educando, lo cual es de la mayor relevancia si se tiene en cuenta que esa superación junto con "apropiarse de la conciencia como realidad histórica", son condiciones de posibilidad de la educación popular.³² El diálogo que es necesario en la educación popular es el diálogo liberador y crítico, el cual debe llevarse a cabo **con** los oprimidos e implica un esfuerzo permanente de reflexión sobre las condiciones concretas de los sujetos, no como mero juego intelectual, sino como reflexión que conduzca a la práctica.

Si solamente habla o diserta el educador/a no hay diálogo posible. En este sentido Freire critica la tendencia escolar de "la narración", ya que implica un sujeto que diserta y "objetos" pacientes que oyen. Si además se narra sobre objetos ajenos a la experiencia existencial de los educandos, la palabra se vacía de fuerza transformadora. Puede sobresalir, en todo caso por sonoridad, pero no permite creatividad ni elaboración de saberes.

La palabra es el diálogo mismo, pero es más que un medio para que éste se produzca. Tiene dos dimensiones constitutivas: acción y reflexión. Si se sacrifica la reflexión se cae en el "activismo", si se sacrifica la acción se cae en la palabrería, por ende la palabra verdadera es praxis. Y si decir la palabra verdadera es praxis, es transformar el mundo, decirla no puede ser privilegio de algunos, sino derecho de todos. Y por esto nadie puede decir la "palabra verdadera", la de la praxis, solo, ni tampoco puede decírsela a otros como si fuera un acto de prescripción.³³

³² FREIRE, Paulo. Op. cit., pág. 98.

³³ FREIRE, Paulo. Op. cit., pág. 105

Así, corresponde, al educador o educadora dialógico/a y crítico/a entablar comunicación horizontal y de confianza con los sujetos de diálogo. Confianza en que los/as demás también tienen sabiduría y capacidad para crear, para hacer, para transformar. No obstante no se trata de un educador/a ingenuo/a el que se caracteriza por su actitud dialógica, ya que si bien las capacidades enunciadas son comunes a todos, quienes están oprimidos las tienen menoscabadas por su situación de ser para otro -opresor-.

Con todo lo dicho es interesante pensar cómo hacemos para sostener el diálogo en nuestras experiencias educativas como educadoras/es, ya que no se trata sólo de la emisión y escucha de todas las voces, sino además de que las voces pronuncien palabras conscientemente comprometidas, palabras con significación para sí. Mucho más desafiante es pensar cómo lo hacemos teniendo en cuenta las experiencias en ámbitos formales, que como hemos sostenido desde el planteo inicial –y basándonos en el propio Freire– no tienen por qué ser excluyentes con una actitud pedagógica emancipadora.

Aquí el Maestro nos advierte de “la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo” como lo es la estructura escolar oficial que refleja la estructura de poder social. Entonces propone que “algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo”.³⁴ Es decir, que aún asumiendo que el diálogo no pueda sostenerse porque no están dadas las condiciones para el mismo, o porque están vedados ciertos temas por la autoridad oficial, nos queda todavía la tarea, y la alternativa, de explicitar tal situación y de analizarla objetivándola, haciéndola conciente, decodificándola.

3.6.2. Sobre la autonomía y la libertad

En Freire el concepto de autonomía -y la autonomía de los y las sujetos- solo puede alcanzarse en el marco de una pedagogía de la liberación -opuesta a la concepción bancaria, domesticadora, que impugna el pensar como un acto peligroso y ve en las y los oprimidas/os sujetos “marginados”- una educación que necesariamente reclama prácticas distantes de una acción paternalista y asistencialista.

En torno al concepto de marginalización, el autor nos dice:

“En primer lugar mi convicción es que nadie está fuera de la estructura del poder, nadie. Incluso los que se juzgan marginados no están marginados, están dominados; están expelidos aparentemente, porque en el fondo forman parte como dominados de la relación dialéctica que compone la totalidad dominados-dominantes.

³⁴ FREIRE, Paulo. Op. cit., pág. 81, pie de página.

Por esta razón yo hago restricciones al concepto de marginalización. Yo creo que el concepto de marginalización es como muchos otros un concepto que endulza, ameniza y esconde, oculta una verdad. Por ello yo hablo de desocultación de la verdad, o de verdades. Este concepto marginalización me parece que hace esto. En lugar de marginalizados yo hablo de oprimidos, de ofendidos, de robados; hablo de interdictos, los prohibidos".

La autonomía se opone al no poder actuar, implica disponer de nuestro dominio, impulso y creatividad. Ser autónomo/a constituye la posibilidad -mediante una práctica de libertad- de conmover y cuestionar la realidad social, lo dado y la permanencia, ya que al superar el miedo a la libertad en el proceso de toma de conciencia, se combate la domesticación y el adormecimiento de las conciencias que inhiben el poder creador enfrentando así la cultura de la dominación.

La búsqueda de la libertad y la construcción de la autonomía, es un camino de descubrimiento / confrontación de y con la opresión y a la vez, un compromiso activo con la transformación de sí y del mundo. Se trata de un proceso de transformación capaz de operar cambios en la percepción del mundo opresor. En este camino los y las sujetos expulsan los mitos creados por el mundo opresor, identificando los fines propios.

Ahora bien, en Freire alcanzar la autonomía o liberación exige una praxis de la lucha, que se libra entre todas y todos, porque el opresor no sólo está afuera, sino que, sobre todo, está adentro de cada uno, de cada una. Por esto, la autonomía en Freire implica "sacar el opresor" de "dentro de sí". Iniciar el camino de la libertad, que supone la humanización y constituye un acto de subversión, como lo supone la libertad misma. Desde esta perspectiva alcanzar la autonomía es ser capaces de comprender el mundo con una visión propia.

La práctica de la libertad significa la destrucción de los sistemas de opresión y la anulación del círculo vicioso que garantiza el mantenimiento de un estatuto de poder y de autoridad arbitraria. Es en el marco de la educación problematizadora donde es posible alcanzar la autonomía, ser para sí y no para otros.

Una pedagogía para la autonomía supone arremeter contra la reproducción opresora de los opresores, para favorecer la "emersión de las conciencias" (Freire, P.: 88, 1977) en una relación dialógica -indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos- y una acción impregnada por los valores de la libertad individual y colectiva, únicos valores capaces de construir a una sociedad igualitaria, donde cada ciudadano/a tiene el derecho a vivir en toda dignidad.

Una educación problematizadora que reconoce ante todo la historicidad de los sujetos y se asienta en el pensar crítico, el diálogo y la comunicación. Diálogo a través del cual, los oprimidos/as podrán enfrentar los obstáculos y las prácticas que imponen conocimientos inmutables, transmitidos unilateralmente por el / la poseedor/a exclusivo/a de los conocimientos, hacia otro/a considerado su objeto y obligado a la pasividad. Una práctica de dominación que se funda en el control y la manipulación del otro/a.

Es a través del diálogo crítico y liberador, donde se produce el descubrimiento -no meramente intelectual, sino con reflexión y en la praxis- y la asunción de los sujetos como tales. Sujetos que asumen así la liberación, la vocación ontológica de "ser más" en palabras de Paulo Freire.

Este proceso de reflexión permanente sobre las condiciones concretas, es el que conduce a la práctica. La acción dice Freire, será praxis auténtica si el saber que de ella resulta se hace objeto de reflexión crítica, pero para ello es preciso considerar: "Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los hombres y las mujeres se liberan en comunión y el mundo es el mediador".

3.6.3. Sobre el método: la problematización

Freire propone que el método pedagógico no es un instrumento del educador, sino que se trata de la propia conciencia, dado que manifiesta la intencionalidad de la misma y por tanto la intencionalidad de la pedagogía popular. Es una forma exterior, y materializada en actos, de la propia conciencia.³⁵

En la educación problematizadora "el objeto cognoscible, en vez de ser el término el acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educandos, por otro". A su vez para realizar una educación problematizadora y dialógica, es requisito la superación de la contradicción educador-educandos.

Problematizar implica plantear las contradicciones básicas de la realidad existencial, para que los sujetos oprimidos tomen conciencia de ellas y de su historicidad. Que puedan identificar a través de situaciones-problema los elementos que las componen (hacer decodificación) para visualizarlos en su propia realidad, ponderar su peso como condicionantes de su existencia y, a partir de ello, elaborar la crítica de la situación-problema y reflexionar sobre la elaboración de actos-transformadores que puedan enfrentarla.

Dado que la realidad a pensar, a problematizar, es la realidad del mundo objetivo que condiciona la vida de los sujetos, y que no existen realidades ni mundos individuales, la labor de reflexión que implica actos de conocimiento (objetivación, decodificación, toma de conciencia y crítica) no puede ser hecha por individuos solos o solas. El acto de conocimiento como el de transformación sólo puede producirse en conjunto con otros y otras.

Las etapas secuenciadas y detalladas del método según Freire son las siguientes³⁶:

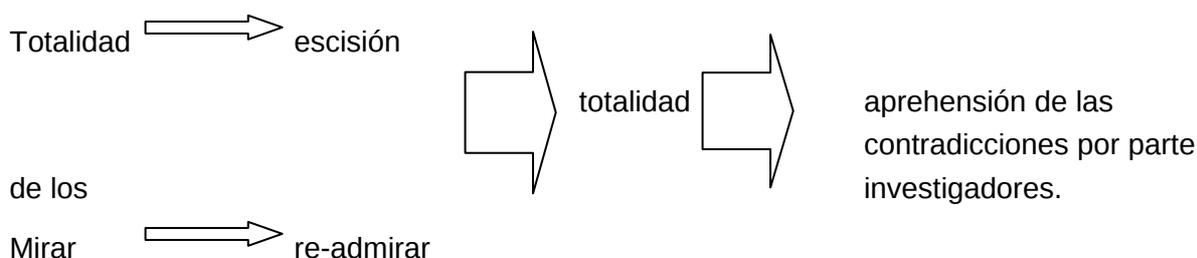
1ª etapa: conocer con el pueblo la realidad que lo desafía: La dimensión más importante del marco es la percepción crítica de la realidad. Pero esto implica un método correcto de aproximación de lo concreto y descubrirlo que es el de la decodificación.

³⁵ FREIRE, Paulo. Op. cit., pág. 68.

³⁶ FREIRE, Paulo. Op. cit., Capítulo III "Los momentos de la investigación".

El primer momento de la decodificación implica decodificar mediante la observación o el diálogo, Una vez escindida la totalidad en sus elementos constitutivos: re-admirar a través de la mirada de los otros la propia mirada.

El segundo momento de la decodificación se puede esquematizar del siguiente modo



2ª etapa: aprehensión de las contradicciones. Se eligen algunas codificaciones (sobre las problemáticas) que se presentan a los sujetos decodificadores. Para esto se deben cumplir algunas condiciones:

1. deben representar situaciones conocidas por los individuos.
2. las codificaciones no deben tener su núcleo temático demasiado explícito ni demasiado enigmático.
3. debe constituir una totalidad. Elementos en contradicción. La decodificación debe ser dialéctica, es un acto cognoscente sobre la representación de una situación concreta.
4. las codificaciones deben representar contradicciones, incluir dimensiones dialécticas.

3ª etapa: realizar diálogos decodificadores en los círculos de investigación temática en lo que participan los propios sujetos. Las discusiones deben ser grabadas para luego escucharlas en equipo, con auxiliares y representantes de los círculos.

Es muy importante la presencia crítica de los representantes del pueblo desde el comienzo al final. El final llega con el análisis de las temáticas, la organización de los contenidos como acción educativa, como acción cultural para la libertad.

4ª etapa: una vez terminadas las decodificaciones en los círculos, se pasa al estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos.

3.6.4. Sobre los temas generadores

Paulo Freire afirma que la realidad que rodea a los seres humanos no les permite entenderla y transformarla porque la educación es simplemente para adaptarlos (educación bancaria, formal). Sin embargo, su propuesta es que puedan transformar la realidad que les rodea, a través de una educación problematizadora.

Para alcanzar tal objetivo es necesario la dialogicidad que se establezca entre el maestro y alumno, entre el investigador y el pueblo, puesto que la humanidad no se hace en el silencio, sino en la palabra, la acción y la reflexión, donde se destaca el uso del diálogo como elemento de aprendizaje. El diálogo que se establece entre los/las sujetos contribuye a aumentar el amor recíproco y por tanto es un acto de valentía.

Algunas personas que se sienten líderes y acuden a las masas para establecer diálogos con ellos, no manifiestan los intereses del pueblo sino los suyos, no ayudan a que se construya una nueva forma de vida, distinta y apropiada -que es lo que demanda el pensamiento crítico- donde se construyan espacios que ofrezcan las oportunidades de superación y liberación a través de la actuación no meramente cognitiva. Para ello, “nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra”.

La búsqueda del contenido programático de la educación se da en el momento en el que se realiza la investigación de lo que Freire llama “universo temático del pueblo” o el conjunto de sus “temas generadores”. El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad.

Dicha búsqueda implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que, proporcione la aprehensión de los temas generadores y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos.

Así lo que se pretende investigar, dice Freire, no son los hombres, como si fuesen piezas antagónicas, sino su pensamiento – lenguaje referido a la realidad, sus niveles de percepción, su visión del mundo, en el cual se encuentran inmersos sus temas generadores.

El concepto de “tema generador” no es una creación arbitraria o una hipótesis de trabajo que deba ser confirmada. Para Freire, se trata de una concreción, es algo a lo que llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial, sino también de una reflexión crítica sobre relaciones seres humanos – mundo y seres humanos entre sí, implícitas en las primeras.

|

Por ello, es importante establecer el diálogo con el pueblo, que implica emplear un lenguaje similar al de las costumbres del individuo. Para que exista esta interacción es necesario integrarse a la vida de esos/as sujetos investigar su lenguaje, su actividad y pensamiento; posteriormente, a través de la educación problematizadora, estos elementos se conjugan para generar conocimiento, puesto que para construir temas de aprendizaje no es necesario acudir a otros espacios ajenos. Éstos se encuentran en la realidad que rodea al individuo, sólo que están envueltos por las "situaciones límite" que los opresores generan, pero que pueden desaparecer por medio de la educación que el maestro problematizador propicie, ya que los/las sujetos pueden sobrepasar las situaciones límites a través de la objetivación del mundo en el que viven, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y sus relaciones con el mundo y con los otros. Por esta razón, no deben tomar a éstas como si fuesen barreras insuperables. Porque son, realmente, dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada. Y en el momento mismo que los sujetos las aprehendan como frenos, que se configuren como obstáculos para su liberación, se transforman en "percibidos destacados".

Ésta es la situación por la cual no son las situaciones límites, en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los/las sujetos tengan sobre ellas en un momento histórico determinado. En el momento en el que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse a la superación de las situaciones límites. De este modo, lo propio de los seres humanos es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad.

Cuando se desea investigar el tema generador, debemos acudir hasta el lugar donde se encuentran los individuos e investigar su pensamiento y su acción, su praxis para no descontextualizar su trabajo. Por el contrario, se trata que la enseñanza se dé en su propia realidad. Es decir la superación y liberación no se logra con el consumir las ideas que abundan entre los individuos, más bien se trata de que éstos las construyan y sobre todo, que las transformen a través de la práctica y la comunicación horizontal.

La búsqueda por un tema generador "envuelve la investigación del propio pensar del pueblo" escribe Freire. También dice, que cuanto más se investiga el pensar del pueblo, tanto más el investigador y el pueblo se educan juntos. Es por eso, que la investigación del tema generador implica dos etapas distintas en las que se involucra el individuo: la primera se refiere a acudir hasta el lugar de los hechos para conocer cuál es la forma de pensar de los oprimidos y la segunda es aplicar el pensamiento en el aprendizaje sistemático a través de la interacción grupal entre los mismos individuos, de tal manera que las personas vayan adquiriendo conciencia de su realidad y la expresen realmente; sin embargo, el proceso no termina en este momento, se trata de que los/las sujetos busquen su máxima conciencia posible.

3. 7. Fuentes bibliográficas

AAVV. **Estrategias metodológicas para aprender el aymara y el quechua como segunda lengua.** Oruro, Latina Editores, 2005.

BRUSILOVSKY, Silvia. **Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción.** Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas, 1º edición, 2006.

ELISALDE, Roberto; AMPUDIA, María. **Movimientos Sociales y Educación: Teoría e Historia de la educación popular en Argentina y América Latina.** Buenos Aires, Ed. Buenos Libros, 2008.

ESCOBAR, Samuel. **Paulo Freire: una pedagogía latinoamericana.** México, Ed. Kyrios, 1993.

ESCOLAR, Diego. **Los dones étnicos de la nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina.** Prometeo Libros, Bs.As., 2007.

FREIRE, Paulo. **Concientización.** (Bs. As., ed. Búsqueda, 1974).

----- **La educación como práctica de la libertad.** Bs. As., Ed. Siglo XXI, 1974.

----- **Pedagogía de la autonomía.** (Bs. As., ed. Siglo XXI,).

----- **Pedagogía de la esperanza.** (Bs. As., ed. Siglo XXI, 1993).

----- **Pedagogía del oprimido.** (Bs. As., ed. Siglo XXI, 1975).

GOLDAR, Rosa. **"Educación Popular y movimientos sociales en el actual contexto de Latinoamérica y el caribe".** (Panamá, *Revista "La Piragua"*, nº 27, 2008).

----- **"La educación popular en América Latina. Desarrollo histórico y desafíos actuales".** Trabajo de investigación de la FCPYS. (Mendoza, UNCuyo, 1997).

----- **"El poder y la pedagogía en la Educación Popular".** Trabajo de investigación de la FCPYS. (Mendoza, UNCuyo, 1998).

----- **"La educación popular frente a la doble exclusión de mujeres y jóvenes de sectores pobres".** Trabajo de investigación de la FCPYS. (Mendoza, UNCuyo, 1999).

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica.** (México, ed. Fontamara, 1981).

GÓMEZ, Ricardo J. **Neoliberalismo y Seudociencia-** Lugares Edit., Buenos Aires, 1995

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dizionario Gramsciano 1926-1937.** Carocci editore, Roma, 2009

LLAVER, Nora, **La significación de la educación de adultos en los proyectos de vida de mujeres de sectores populares,** Tesis de Doctorado, UNSLuis, S/e. 2008.

----- Ponencia para la presentación del libro "Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina" de Roberto Elisalde y Marina Ampudia (comp.) en la Ciudad de Mendoza. Octubre de 2009.

----- "Feminismo, experiencia y educación. Una mirada desde la perspectiva de mujeres de sectores subalternos". *Foro Nacional Interdisciplinario "Mujeres, ciencia, tecnología y sociedad"*, realizado en el Centro Atómico Bariloche del 15 al 16 de abril de 2010. Comité Organizador Local Comisión Nacional de Energía Atómica- CONICET. San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. Versión Completa en CD. ISBN: 978-987-1323-14-2, 2010.

MACHACA, Antonio René. **La Escuela Argentina en la celebración del encuentro con el "nosotros indígena"**. Plural Edit., La Paz, 2007.

MARTÍ, José. **Nuestra América**. Bs. As. Editorial Nuestra América, 2005.

MONTELLANO BARRIGA, Paul y otras. **Leer y escribir en quechua... ¿es necesario?**. La Paz, Fundación P.I.E.B., 2004.

SALTALAMACCHIA, Homero. **Del proyecto al análisis. Aportes para una investigación cualitativa socialmente útil**. Ed. El Artesano, Buenos Aires, 2005.

TORRES, Rosa María. **"Sobre Educación Popular: Entrevista a Paula Freire"**. Entrevista realizada en Sao Paulo en 1985. Fuente: Biblioteca Digital CEFRAL.

ZALAZAR, Oscar; ROMAGNOLI, María Cristina; MEJÍA, Raúl. **"Educación y sectores populares"**. (Mendoza, Asociación Ecuménica de Cuyo, 1997).

3.7.1. Otras fuentes consultadas

ASOCIACIÓN ECUMÉNICA DE CUYO. **"Tejerarte"**, Boletín N° 2. Mendoza, AEdeC, 2007.

BIBLIOTECA POPULAR PABLITO GONZÁLEZ. **"La Chúcará"**, año 6, N° 13. Barrio La Gloria, Mendoza,

CASTIGLIA, María Gabriela. **Educación intercultural bilingüe: pensar lo intercultural más allá del bilingüismo**. Informe realizado para la Comisión de Reformulación de la Formación Docente, UNCuyo. Mendoza, 2008.

CIDH (ONU) **Informe del relator especial sobre el derecho a la educación**, Vernor Muñoz. Informe ONU. 2009.

FERNANDEZ, Diego. **"Experiencias de Educación Popular en Mendoza"**. Trabajo de tesis de la FCPYS. (Mendoza, UNCuyo, 2005).

4. Metodología aplicada

La metodología que hemos aplicado se sustenta en las siguientes concepciones.

1º) En lo ontológico, es decir cómo concebimos a los/as sujetos sociales y a la realidad: es holística. Esto implica concebir a la realidad social como un todo, integrado por partes que están configuradas a partir de las mutuas relaciones de oposición entre ellas, pero no de un modo sistémico, porque no son partes iguales, y porque las relaciones no son simétricas. Tampoco puede decirse que el todo es igual a la suma de las partes, sino que es un todo complejo y que se reconstituye a partir de las múltiples relaciones de oposición que se dan en su interior.³⁷

2º) En lo epistemológico y metodológico: es dialéctica. Esto implica considerar que teoría y práctica son términos opuestos a la vez que inseparables, cuya superación es la síntesis que expresa la praxis (es distinto de práctica, al menos podemos decir que no cualquier práctica es praxis). Siguiendo a Gastón Bachelard, recordamos que la producción de conocimiento no puede surgir de la simple observación de la realidad, los datos se construyen y se construyen a partir de conocimientos. A su vez la producción de conocimiento carece de sentido, en esta perspectiva, si es sólo para analizar la realidad: su sentido es la transformación de la realidad a través de la praxis.

3º) En cuanto a las estrategias metodológicas y técnicas propiamente dichas: el planteo es cualitativo-heurístico. Es decir que buscamos comprender o, podría decirse también que buscamos explicar a partir de la comprensión de lo social y de lo pedagógico, pero no explicar a través de relaciones causa-efecto. Y procuramos que las conclusiones elaboradas en este informe final, sean conocimiento válido para pensar nuevos interrogantes de investigación, pero de ningún modo conclusiones generalizables a otros casos de educación ni de educación popular.

Por otra parte por tratarse de un diseño de investigación exploratoria no hemos buscado probar ninguna hipótesis, sino recorrer las dimensiones de la educación que era de interés indagar con el eje o guía de las categorías de la educación popular.

El trabajo de investigación se organizó en tres partes, siguiendo a Homero Saltalamacchia quien estima necesario explicitar estas instancias y sus condicionantes a fin de no caer en un 'cualitativismo ingenuo':

- 1ra etapa: trabajo de gabinete. Fue de estudio y análisis de fuentes teóricas en encuentros de estudio grupales. Como también de explicitación de los supuestos teóricos y metodológicos de las integrantes y de objetivación de las limitaciones que ello mismo constituía, especialmente en el reconocimiento de otras fuentes de conocimientos y saberes, que también teníamos a partir de experiencias de educación popular, de aprendizaje no formal o de militancia en diversos ámbitos

³⁷ GÓMEZ, Ricardo J. **Neoliberalismo y Seudociencia**. Lugares Edit., Buenos Aires, 1995, pág. 139 y subs.

- 2da etapa: trabajo de campo. Fue empírico y se realizó a través de búsqueda de información con referentes de organizaciones vinculadas a educación popular o informantes claves (por anteriores investigaciones sobre la temática), como así también con la incursión en algunas de las experiencias relevantes en calidad de observadoras u observadoras participantes. Siguiendo a Freire se trabajó en duplas a fin de registrar con mayor veracidad y detalle lo observado.

Dado el enfoque que parte de la premisa de que el aprendizaje siempre es mutuo y que no sólo enseña quien posee saber académico o profesional, consideramos que las instancias de participación como observadoras han significado además de una técnica de investigación una instancia de capacitación para nosotras. A su vez, hemos podido compartir con otros participantes de las experiencias observadas, las ideas que íbamos elaborando a lo largo de las mismas, las cuales en algunos casos quedaron registradas en documentos audiovisuales que son también el resultado de esta etapa en particular y del proyecto en general.

- 3ra etapa: trabajo de gabinete nuevamente. Fue empírico-teórico o teórico-empírico. Consistió en el análisis de las dimensiones abordadas con categorías conceptuales. Subyace a esta secuencia de etapas así planteadas una tríada (como la de tesis, antítesis y síntesis) que implica producir conocimiento en sentido recurrente, porque en la última etapa hemos producido conocimientos que modifican de algún modo los que teníamos en la primera etapa. También nos modifica a nosotras como sujetos cognoscentes.

En *Pedagogía del Oprimido*, en el primer capítulo, Freire al referirse a ésta dice que es una pedagogía que deberá hacerse y rehacerse con los sujetos que aprenden. Precisamente de eso se trata el conocimiento en sentido recurrente que propone Saltalamacchia.

También en *Pedagogía del Oprimido*, Capítulo I, explica que la toma de conciencia del mundo, es algo que no pueden hacer los sujetos individualmente porque en cuanto el mundo es uno, y la conciencia se refiere a esa realidad-mundo no se puede fraccionar, es un quehacer colectivo (por oposición a un simple "hacer"). Para comenzar el trabajo de campo específicamente en lo que hace a la observación de algunas experiencias que elegimos por la caracterización de los sujetos y de sus contextos, elaboramos una herramienta consistente en una planilla de registro que nos permitiese indagar la presencia –o ausencia– y su construcción empírica de determinados aspectos que tomamos del planteo de la *Pedagogía del Oprimido* y específicamente del planteo metodológico de la misma. Antes de comenzar cada observación, todos/as los participantes de cada una de ellas fueron consultados y tuvieron la posibilidad de dar su acuerdo acerca de si querían aceptar la observación u observación participante, según correspondiese

Estos aspectos – dialogicidad, libertad, problematización y temas generadores – fueron desagregados en interrogantes a observar, sin perjuicio de otros aspectos o conceptos que se pudiesen incorporar en la propia experiencia de observación a partir de emergentes empíricos o por propuesta de los sujetos participantes de cada experiencia. En el caso de Educación Intercultural Bilingüe los aspectos y contenidos de indagación fueron complementados con otros propios del enfoque elegido para explorar esta dimensión: reconocimiento de la diversidad lingüística, étnica, geográfica, religiosa, socioeconómica, reciprocidad entre culturas.

5. Resultados obtenidos

Los objetivos que nos planteamos fueron:

- Rastrear y sistematizar experiencias y materiales didácticos existentes en Mendoza para cada una de los temas propuestos.
- Analizar cuáles son las categorías que emergen en las experiencias y materiales hallados, desde la perspectiva teórica de la educación popular.
- Poner los materiales hallados y los producidos a disposición de quienes diseñan propuestas de educación formal (entre ellas las cátedras en las que nos desempeñamos) o desarrollan experiencias de educación no formal destinadas a educación de adultos, educación para mujeres, educación intercultural bilingüe o educación para personas en situación de privación de la libertad.

Respecto de ellos podemos decir que no fueron modificados y que han sido la orientación de nuestro trabajo.

Respecto de los resultados, podemos afirmar que:

- Hemos hecho una sistematización de experiencias de educación popular existentes en Mendoza. Si bien la misma no es exhaustiva, lo cual, por otra parte no estaba dentro de nuestros intereses de indagación, sirve para mostrar la variedad de experiencias, para ofrecer datos acerca de su localización que sirvan a otros/as para contactarse, como así también para mostrar los temas, los contextos y la vinculación de las experiencias pedagógicas con otro tipo de experiencias sociales, políticas y culturales, con las cuales se desarrollan³⁸.

³⁸ Se adjunta en apartado específico la sistematización producida.

- Algunas de estas experiencias (cuatro) fueron observadas en profundidad, a través de trabajo de campo con entrevistas cualitativas y/o con observación participante. En estos casos además de la caracterización realizada para la sistematización general hemos registrado documentos audiovisuales (que están en etapa de edición y posproducción) para mostrar su trabajo como así también para analizar las experiencias. Con el mismo fin en uno de los casos hemos recopilado materiales didácticos producidos por docentes y estudiantes. En otro de ellos hemos obtenido archivos de audio con producción de programa radial.³⁹
- Hemos producido documentos teóricos, que son los que conforman este informe, que serán utilizados como material de cátedra en los espacios curriculares del Ciclo de Profesorado de las docentes que integran el equipo.
- Estos mismos espacios han quedado abiertos, para que en el próximo ciclo académico, concurren los/as participantes de las diversas experiencias de educación popular que hemos conocido, para interactuar con los/as estudiantes que cursarán, disponiendo así de un lugar en el que se pone en valor los saberes populares y en el que es posible el diálogo con y desde los saberes académicos.

6. Cumplimiento del cronograma propuesto

Hemos cumplido el cronograma con reajustes en el mismo, los cuales se han debido no sólo a la dinámica propia del trabajo académico y a los cambios de integrantes que tuvo el equipo (en los/as estudiantes), sino y sobretudo sujeto a las dinámicas y lógicas de funcionamiento de las experiencias de educación popular en las cuales participamos y observamos.

³⁹ Se adjuntan, en soporte digital: archivos audiovisuales (en crudo) de la experiencia de la Mesa de Gestión del CIC de Agrelo y del Grupo de las "Mujeres que toman mate en la Plaza" de Agrelo; archivos de audio de programa radial de "La Fuga" producidos por los participantes del Taller de Radio "Voces Libres" del Penal de Boulogne Sur Mer y archivos fotográficos de materiales didácticos producidos por docentes y estudiantes de una escuela primaria de Tupungato que realizó proyecto de interculturalidad.

B) DIFUSIÓN Y TRANSFERENCIA REALIZADA

Si bien tratamos de contestar este apartado del Informe para cumplir con lo solicitado, nos parece necesario primeramente expresar que la noción de transferencia es difícil de asumir desde una concepción de educación popular que implica pensar a los sujetos sociales -todos- como tales y por tanto todos/as condicionados históricamente por lo social y no a unos de ellos como poseedores de un saber más culto o más neutro que se 'traspasaría' a otros/as, de los/as cuales no sería posible recibir nada relevante en términos de conocimiento. Asimismo es difícil posicionarse en términos de transferencia, desde una visión de la universidad como organización que es parte de un conjunto social (y por tanto construcción histórica de la sociedad) y no un agente externo a la misma. La idea de "transferencia" – como así también la de "extensión universitaria" han sido últimamente puestas en cuestión, analizadas, repensadas en diversos ámbitos, a partir de las concepciones pedagógicas, políticas, sociales en que se re-piensa a la educación y a la Universidad.

En estos debates, algunos de ellos que han tenido lugar en el propio ámbito de la UNCuyo recientemente⁴⁰, se ha propuesto reemplazar la función de la extensión por la de vinculación social. Y si de vinculación se trata sería más apropiado pensar en términos de aportes y de co-construcciones de quienes producen saberes, que de transferencia a terceros. La cuestión no es sólo nominal, sino sustantiva: una universidad, una cátedra o un equipo de investigación que producen saberes académicos, teóricos o tecnológicos pueden estar realizando diversos aportes a otros/as sectores de la sociedad o al medio en su conjunto, que no necesariamente tienen la forma de un producto que se emite y entrega al medio 'externo', sino que en su propia práctica social como sujetos docentes, investigadores o estudiantes si ponen en juego los conocimientos desarrollados, construidos, pueden estar realizando una praxis, con una determinada intencionalidad de transformación social, que no es medible ni aprehensible en términos de "productos".

⁴⁰ Sesiones del "IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria" y "IX Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria", UNCuyo y SPU, Mendoza, noviembre de 2010. También en: "Segundo Encuentro de Graduados" de la Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria de la UNCuyo. FCAI, San Rafael, Mendoza, junio de 2010.

Lo dicho no implica suponer que toda labor de investigación se torne en praxis transformadora de lo social porque, por un lado, no es esa la intencionalidad de toda práctica profesional y, por otra parte, aun teniendo dicha vocación transformadora ésta no opera *per sé* y resulta sólo voluntarismo si no hay trabajo teórico-práctico que la medie, que la ponga en acción. Pero sí nos permitimos pensar que casos en que el conocimiento construido impacta en el medio académico, social, y que ese impacto no tiene que ver necesariamente con la transferencia de productos o de saberes y si acaso contiene una acción de ese tipo, la supera ampliamente

A continuación anotamos algunas actividades realizadas por integrantes del equipo en las que se han difundido y/o puesto en práctica conocimientos generados en el marco de este proyecto:

<p>Nora Llaver</p>	<p>Directora del proyecto, docente de una de las cátedras involucradas</p>	<p>PUBLICACIONES en actas de reuniones científicas, con referato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ Llaver, Nora, 2010 "Feminismo, experiencia y educación. Una mirada desde la perspectiva de mujeres de sectores subalternos. Versión Completa en CD Foro Nacional Interdisciplinario "Mujeres, ciencia, tecnología y sociedad", realizado en el Centro Atómico Bariloche del 15 al 16 de abril de 2010. Comité Organizador Local Comisión Nacional de Energía Atómica- CONICET. San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. ISBN: 978-987-1323-14-2 ▣ Llaver, Nora, 2010, "Experiencias y subjetividad. Prácticas de mujeres de sectores populares en torno a un espacio propio". Versión Completa en CD II Congreso Feminista Internacional de la República Argentina. 100 años de historia social y de género de las mujeres 1910-2010. Balance y porvenir. ISBN 978-987-25556-1-0. <p>ASISTENCIA A REUNIONES CIENTÍFICAS</p> <p>Expositora</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ II Congreso Feminista Internacional de la República Argentina. 100 años de historia social y de género de las mujeres 1910-2010. Balance y porvenir, realizado en la ciudad de Buenos Aires, los días 19, 20, 21 y 22 de mayo de 2010. Título de la ponencia: "Experiencias y subjetividad. Prácticas de mujeres de sectores populares en torno a un espacio propio". ▣ Foro Nacional Interdisciplinario Mujeres, ciencia, tecnología y sociedad, realizado en el Centro Atómico Bariloche del 15 al 16 de abril de 2010. Comité Organizador Local Comisión Nacional de Energía Atómica- CONICET. Título de la ponencia: "Feminismo, experiencia y educación. Una mirada desde la perspectiva de mujeres de sectores subalternos. Enviado para su publicación. ▣ X Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y V Congreso Iberoamericano de Estudios de Género: "Mujeres y Género:
--------------------	--	---

		<p>Poder y Política". Mesa temática: Experiencia, cuerpo y política. Título de la ponencia: Análisis de una experiencia: Mujeres en situación de violencias. Desde el día 16 al 18 de septiembre de 2010. Área de Estudios Interdisciplinarios de Educación y Género, Departamento de Educación Universidad Nacional de Luján.</p> <ul style="list-style-type: none">▣ Presentación y aceptación de ponencia a El I Congreso Internacional sobre Género, Desarrollo y Textualidad. Textos fundamentales para el desarrollo de las mujeres que se celebrará en Vic, Cataluña, España, los días 15, 16 y 17 de junio de 2011. Título de la ponencia: "Claves para una pedagogía popular feminista o la educación como práctica de libertad". <p>TRANSFERENCIA</p> <ul style="list-style-type: none">▣ Realización y coordinación del Proyecto "Educación y promoción de derechos para la prevención de situaciones de violencia hacia mujeres, niñas y niños, desde la perspectiva de género". Barrio La Gloria de Godoy Cruz. Proyectos Sociales de Extensión Universitaria "Prof. Mauricio López". Evaluado, aprobado y financiado por la Secretaría de Extensión Universitaria - UNCuyo. FCPyS - Instituto de Estudios de Género – UNCuyo, Mendoza, 2010. <p>PARTICIPACIÓN EN OTROS EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">▣ Miembro del proyecto de investigación "Experiencia política, memoria, género. Perspectivas críticas desde la filosofía y las ciencias sociales", directora Dra Alejandra Ciriza, Codirectora, Dra. Valeria Fernández Hasan, Código PIP: 11220090100313, CONICET.▣ Miembro del proyecto de investigación "Lecturas críticas sobre las categorías de experiencia política, memoria, género y sus articulaciones. Miradas desde la filosofía y las ciencias sociales" directora Dra Alejandra Ciriza, Codirectora, Dra. Valeria Fernández Hasan, Código 06/F243.▣ Directora del Proyecto: "La educación de la sexualidad en el escenario pedagógico. Saberes y desafíos". Financiado por: Dirección de Educación Superior - Dirección General de Escuelas. Mendoza. Duración: 2010-2011. <p>FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS (BECARIOS, PASANTES, TESISISTAS)</p> <p>Tesis de grado finalizadas</p> <ul style="list-style-type: none">▣ Directora de Tesis de licenciatura "El ejercicio de los derechos sexuales desde la perspectiva de género. Las pautas culturales inciden en las mujeres de sectores populares para la apropiación y ejercicio de los derechos sexuales", alumna Francia Guerra León. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social, FCPyS, UNCuyo, Resolución N° 887/07-D. Aprobada con 10 (diez), diciembre de 2010.
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> ▣ Directora de Tesis de licenciatura “Mujer, profesión y familia ¿Una relación posible? o ¿Un mandato inevitable?, alumnas Leila Verónica Besora y Emilce Olguin. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social, FCPyS, UNCuyo. Aprobada con 10 (diez Felicitado), diciembre de 2010. <p>Tesis de grado en curso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ Directora de Tesis de licenciatura “Bachilleratos populares: construyendo contrahegemonía. Experiencia de los bachilleratos populares en movimientos sociales en la ciudad de Buenos Aires”, alumna Evangelina Chinigioli. Carrera de Licenciatura en Sociología, FCPyS, UNCuyo. En curso. ▣ Directora de Tesis de licenciatura “Mujeres de sectores populares: Construcción de feminidades en el ámbito doméstico. La influencia de los patrones socioculturales de género en la construcción de femineidades en el ámbito doméstico”, alumnas: Analía Marczuk, Reg. N°: 12276; Marcela, Ippoliti Godoy, Reg. N°: 12257. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social, FCPyS, UNCuyo. En curso. ▣ Directora de Tesis de licenciatura “Mujeres adultas mayores y procesos de envejecimiento”, alumna: Eugenia Scirpo. Carrera de Sociología, FCPyS, UNCuyo. En curso. ▣ Directora de Tesis de licenciatura “La experiencia de Educación Popular como espacio de participación social y concientización de jóvenes: el caso de la murga “Enviados de Momo”, alumna: María Belén Renedo. Carrera de Sociología, FCPyS, UNCuyo. Realización diseño de investigación en curso.
<p>Gabriela Castiglia</p>	<p>Coordinadora del proyecto, docente de una de las cátedras involucradas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Documentos sobre marco teórico y legal para una propuesta de educación intercultural bilingüe en las carreras de formación docente, de aporte a la <i>Comisión de Reformulación de la Formación Docente en la Universidad Nacional de Cuyo</i>. Mendoza, 2009 y 2010. ▣ Conferencia plenaria “Algunas preguntas en torno a la idea del compromiso social de los egresados universitarios” desarrollada en el “<i>Segundo Encuentro de Graduados de la Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria de la UNCuyo</i>”. (Res. N° 62/10-CD). FCAI, San Rafael, Mendoza, 4 de junio de 2010.
<p>Mariana Castiglia</p>	<p>JTP de otra cátedra invitada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Ponencia “El derecho a la educación universitaria en contextos de encierro” (en coautoría con Alberto Molina), en las <i>Jornadas de Extensión Universitaria “Compromiso social y calidad académica: roles y desafíos de la extensión”</i>, organizado por la UNCuyo. Mendoza, octubre de 2009. ▣ Moderadora en el panel sobre “Educación universitaria en cárceles: equidad y derechos humanos”, en el <i>IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria “Compromiso social y calidad educativa: desafíos de la extensión”</i>, organizado por

		UNCuyo y SPU. Mendoza, noviembre de 2010.
Romina Cucchi	Egresada invitada	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Entrevistada para nota periodística sobre <i>concepto de resocialización</i>, junto a Raúl Zaffaroni y Peter Kupper. <i>Revista "PPP" N° 15</i>, Mayo 2010. Mendoza. ▣ Formulación y desarrollo de la capacitación docente sobre "Derechos Humanos y Educación", curso con puntaje para docentes, por Res. 214/09 de DGE. Implementado en el <i>Instituto de Educación Superior N° 9-009</i>, sede Luján de Cuyo, 2010. ▣ Productora y guionista del Programa sobre Educación del ciclo de programas televisivos "Miradas". Producción de CICUNC, emitida por Canal 9 de Mendoza, sábados 13 hs, desde Enero de 2011. Programa sobre Derecho a la educación emitido el 13/03/11.
Belén Renedo	Estudiante invitada	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Integrante del equipo del Proyecto de Extensión Social Universitaria "Jugando un mundo para todos", de la <i>Convocatoria de Proyectos "Prof. Mauricio López"-2010</i>. Destinado para niños y niñas del Barrio Paraguay.
Claudia Gamboa	Estudiante invitada	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Invitada a participar de la Mesa de Gestión y actividades (talleres, capacitaciones, etc.) que comenzará la comunidad del Centro Integrador Comunitario (C.I.C.) de La Primavera, Tunuyán. En inicio.

C) ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO

El equipo ha realizado encuentros de estudio con modalidad de seminario para estudiar los textos de Paulo Freire, mensualmente.

Además cada integrante ha participado en diversas actividades -algunas académico-formales y otras no formales -que nos han permitido ampliar nuestra formación en los temas que son objeto del proyecto. Dado el paradigma desde el cual trabajamos, consideramos que los ámbitos en los que podíamos aprender son también aquellos que fueron objeto de nuestras observaciones, en los cuales diversos sujetos sociales llevan a cabo experiencias de educación popular.

<p>Nora Llaver</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Participante en el <i>XXV Encuentro Nacional de Mujeres</i>, realizado en Paraná, Entre Ríos, año 2010. ▣ Becaria de posdoctorado seleccionada para estancia en Facultad de Educación (<i>Facultat d'Educació</i>), Departamento de Pedagogía (<i>Departament de Pedagogia</i>). Área de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la <i>Universitat de Vic</i>, a desarrollar en abril-mayo de 2011, en el marco de: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Master Interuniversitario en Estudios de las Mujeres, Género y Ciudadanía</i> del IIDG (Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Gènere); - Obtención de la beca por aprobación del Proyecto: <i>Articulaciones entre género, experiencia y educación: hacia una pedagogía crítica no sexista</i>. - Estadía: dos meses. - actividades a realizar: relativas al proyecto presentado.
<p>Gabriela Castiglia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Asistente a "<i>Taller de Lengua y Cultura Mapuche</i>" realizado en el marco de la Muestra "No perdamos el hilo. Historia del tejido en Cuyo". ECA, Mendoza, OCDE 2010
<p>Mariana Castiglia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Observadora en el <i>Taller de Radio "Voces Libres"</i> del Penal Boulogne Sur Mer de la Penitenciaría Provincial, sept-oct.2010. Entrevistada para el segmento "Historia de la Radio en Mendoza" para el programa "La Fuga" de octubre-2010.
<p>Romina Cucchi</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Docente-coordinadora del <i>Taller de Radio "Voces Libres"</i> del Penal Boulogne Sur Mer de la Penitenciaría Provincial, desde 20... y continúa. Y de los programas "La Fuga" y "... " que se emiten por la Radio de la UNCuyo, FM 96.5.

Programa: "La Cátedra Investiga"

Proyecto de investigación: "Educación Popular en Mendoza: experiencias y análisis"

Belén Renedo	▣ Participante en <i>Cabildo de Organizaciones Sociales</i> , en Barrio La Toma de Lavalle. Mendoza, octubre de 2010
Claudia Gamboa	▣ Participante en el <i>XXV Encuentro Nacional de Mujeres</i> , realizado en Paraná, Entre Ríos, año 2010.

D) UN INFORME NARRATIVO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE TODO EL PERIODO QUE SE DESARROLLÓ EL PROGRAMA; ÉSTE DEBE INCLUIR, ADEMÁS, UN RELATO DE LA EXPERIENCIA DEL EQUIPO Y UNA BREVE EVALUACIÓN DE DICHA EXPERIENCIA.

La experiencia del trabajo en equipo es valorada positivamente por las integrantes, por haberse constituido en un espacio de encuentro, estudio, reflexión, interpelación, diálogo y continuo aprendizaje desde nuestras prácticas docentes cotidianas.

Se pudo encontrar en este espacio, un momento de reflexión sobre la práctica que, a partir del intercambio con cada una de las otras y del constante retorno al estudio de las categorías de Paulo Freire y Antonio Gramsci sobre educación popular y sobre una educación emancipadora y no reproductora del orden social, nos pudimos ir construyendo en expresión de transferencia de saberes, por ser nosotras expresión de aquello que buscábamos analizar desde la crítica. Nosotras por ser educadoras, por ser sujetos políticos, por ser sujetos duales en muchas ocasiones, por ser también quienes deben superar el fatalismo y construir desde la esperanza.

El equipo comenzó su trabajo presentando la experiencia en la que se encontraba inserta cada una de las integrantes. Esto nos permitió conocer las distintas dimensiones expresadas en el proyecto de investigación (educación de adultos, de mujeres, en contextos de encierro, intercultural) y reconocernos en la práctica de la otra, aunque nos encontráramos en dimensiones distintas.

Un segundo momento lo constituyó el estudio de la obra de Paulo Freire. El equipo se distribuyó el material para realizar un estudio en profundidad de cada libro, relato o entrevista significativa para luego compartir con el resto la lectura, el análisis y el debate. Cada categoría elaborada por Freire nos ha planteado una serie de interpelaciones a nuestra práctica así como la reflexión sobre la misma.

El estudio y la vuelta a las categorías freireanas ha sido un eje transversal de nuestro trabajo de investigación; no solo por ser absolutamente necesario sino también por ser un postulado de la metodología que hemos seguido. Partir de la práctica para ir a la reflexión y nuevamente a la praxis. Intentamos mantener un ritmo de trabajo, reuniones, estudio y observación que nos permitiera este ir y venir que enriquece y permite el crecimiento.

Un tercer momento estuvo dado por la elaboración teórica a partir del estudio, la comprensión y la síntesis de aquellas categorías significativas y significantes para nuestra práctica, así como por la revisión, a la luz de la obra freireana, de la metodología planteada.

Partiendo de esta elaboración teórica se pudo elaborar el instrumento de observación. Una planilla que expresara las categorías a observar y la instrumentación de dichas categorías, seguida por una serie de preguntas orientadoras para identificar aspectos relevantes.

En ese momento y previo a la entrada al campo fue necesario reorganizar roles y actividades asignados previamente, porque las cuatro estudiantes que participaron desde el comienzo y hasta esa altura del trabajo no pudieron continuar. Para entonces ya se había incorporado una estudiante más de Licenciatura de Sociología y se sumó una más de la misma carrera. Ambas se vincularon al proyecto por sus respectivos temas de tesinas y por el interés en insertarse en experiencias concretas de educación popular.

La selección de las experiencias a observar fue una tarea compleja y comprometida. Se analizó la factibilidad, la pertinencia y la oportunidad en cada uno de los casos. Una vez elegidas se gestionaron los permisos y comunicaciones necesarias en cada una de ellas. Algunas revistieron mayor complejidad que otras por diferentes motivos, en algunas las formalidades institucionales y recaudos legales (penitenciaría), en otras la distancia (Agrelo, Tupungato, Lavalle) y la operatividad de instancias de reunión (Lavalle), entre otros inconvenientes saldados y no.

El equipo se reorganizó a partir del inicio de las observaciones de acuerdo a disponibilidad, intereses, compromisos y posibilidad. Siguiendo a Freire se trabajó en duplas a fin de registrar con mayor veracidad y detalle lo observado.

Llevar adelante una etapa de observación participante fue un trabajo rico y arduo, además de haber sido el puntapié de compromisos que las integrantes del taller han asumido con los grupos observados.

Las observaciones permitieron descubrir experiencias sorprendentes, así como sujetos políticos y niveles de conciencia inimaginables por su contexto y realidad. La planilla elaborada fue por demás útil y pertinente, así como las categorías seleccionadas. Mas que un momento de observación participante fueron momentos y espacios de enriquecimiento y aprendizaje mutuo, constante, dialéctico.

El análisis en profundidad de lo obtenido en las observaciones fue realizado por quienes habían intervenido en cada experiencia, pero compartido con el resto del equipo en cada jornada de reunión.

Las reuniones del equipo durante las observaciones fueron diferentes a las anteriores, lejos del fatalismo lo que se hizo presente fue la esperanza, la alegría de encontrar expresiones populares, sujetos políticos que desde la opresión, desde el pueblo oprimido, iba en busca de un camino de emancipación, sin saberlo, sin contraposición con la teoría. Expresiones de humanidad, de comunidad.

Estas reuniones de equipo se extendían en el relato de la experiencia, de la anécdota significativa, del nombre y del rostro que daban cuenta de todo aquello que habíamos estudiando, debatido y reflexionado, de aquello que nos había interpelado nuestras prácticas educativas y hoy nos interpelaba como sujetos políticos, encontrando en la comunidad expresiones de opresión y emancipación.

También nos encontramos con experiencias que creímos de emancipación, en un estado de detención en el tiempo, de no continuidad; así como notamos la presencia de aspectos recurrentes en otros espacios de participación, como la discontinuidad, la dilación, la sensación de eterna discusión sin ejecutividad, la desmotivación, etc. Cada una de las experiencias con las que se tomó contacto tenía un poco de todo esto, de esperanza y fatalismo, de dualidad y emancipación, de opresión y liberación, de continuidad y detención.

Compartir la riqueza de lo vivido hizo surgir la idea de intentar registrar en formato audiovisual las que pudiéramos para intentar producir un material que de cuenta y socialice de manera didáctica y comunicacionalmente atractiva, las categorías teóricas y la praxis desde experiencias reales y propias (propias por la localidad) de educación popular.

De este modo se pensó, gestionó y articuló con el Centro de Información y Comunicación de la UNCuyo la producción de un material audiovisual con fines académicos. La filmación de las experiencias ha sido una tarea ardua y dificultosa, en particular la que se desarrolla en el Penal de Boulogne Sur Mer. Este trabajo aun se encuentra en proceso debido a esta última experiencia mencionada y a que la producción audiovisual requiere de un trabajo artístico, comunicacional y de contenidos que lleva un tiempo prudencial que, en esta ocasión, no coincide con la entrega del informe final.

La realización del informe final ha sido una nueva instancia de encuentro y de vuelta sobre la teoría desde la praxis. Hemos intentado apropiarnos, internalizar la metodología y praxis de la educación popular, tanto para el desarrollo mismo de la investigación como en nuestras prácticas cotidianas. La interpelación a nuestras concepciones y prácticas ha sido tan profunda que creemos no ser las mismas educadoras que éramos hace un año atrás. Hemos corrido algunos velos, prejuicios y hasta aquello que quizás constituían -para nosotras- verdades. El trabajo en equipo, el intercambio, el estudio en profundidad, la observación de experiencias, el encontrarnos con el otro y la otra en un seminario interno o en un taller en la cárcel, o en un CIC de Agrelo, han sido momentos de este corrimiento de velos. Hemos iniciado un camino de emancipación en el que nos encontramos inmersas.

Lejos de ser sólo una investigación, ha sido una experiencia de redescubrimiento, de búsqueda, de acciones y compromisos. Quizás esto es lo que mejor dice qué es la educación popular y nos define como educadoras.

Programa: "La Cátedra Investiga"

Proyecto de investigación: "Educación Popular en Mendoza: experiencias y análisis"

E) SEPARATAS

<u>A) Descripción de la problemática abordada en la investigación, antecedentes, desarrollo teórico, metodología aplicada, resultados obtenidos, cumplimiento del cronograma propuesto.....</u>	<u>1</u>
<u>1. Problemática Abordada.....</u>	<u>1</u>
<u>2. Antecedentes.....</u>	<u>2</u>
<u>3. Desarrollo teórico.....</u>	<u>7</u>
3.1. Problematizar la educación en Argentina.....	7
3.2. Sobre a ¿a quiénes enseñar?.....	11
3.3. Sobre ¿qué enseñar?.....	12
3.4. Sobre ¿cómo enseñar? Y, por tanto, sobre ¿cómo construir conocimiento?.....	14
3.5. Sobre ¿para qué enseñar?: la finalidad liberadora.....	15
3.6. Categorías de análisis.....	17
3.6.1. Sobre la dialogicidad.....	17
3.6.2. Sobre la autonomía y la libertad.....	18
3.6.3. Sobre el método: la problematización.....	20
3.6.4. Sobre los temas generadores.....	21
<u>3. 7. Fuentes bibliográficas.....</u>	<u>24</u>
3.7.1. Otras fuentes consultadas.....	25
<u>4. Metodología aplicada.....</u>	<u>25</u>
<u>5. Resultados obtenidos.....</u>	<u>28</u>
<u>6. Cumplimiento del cronograma propuesto.....</u>	<u>29</u>
<u>B) DIFUSIÓN Y TRANSFERENCIA REALIZADA.....</u>	<u>30</u>
<u>C) ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO.....</u>	<u>35</u>
<u>D) UN INFORME NARRATIVO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE TODO EL PERIODO QUE SE DESARROLLÓ EL PROGRAMA; ÉSTE DEBE INCLUIR, ADEMÁS, UN RELATO DE LA EXPERIENCIA DEL EQUIPO Y UNA BREVE EVALUACIÓN DE DICHA EXPERIENCIA.....</u>	<u>37</u>
<u>E) SEPARATAS.....</u>	<u>41</u>