

II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología. Asociación Argentina de Sociología, Villa María, 2016.

Piedra libre: construyendo alternativas pedagógicas en el marco de la educación formal.

Scandogliero, Estefanía y Tescione, Natalia.

Cita:

Scandogliero, Estefanía y Tescione, Natalia (2016). *Piedra libre: construyendo alternativas pedagógicas en el marco de la educación formal*. II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología. Asociación Argentina de Sociología, Villa María.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-046/17>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Piedra libre: construyendo alternativas pedagógicas en el marco de la educación formal. Scandogliero, Estefanía; Tescione, Natalia (UNVM)

Este trabajo se propone explicar y comprender la experiencia política, pedagógica y pastoral que tienen los educadores del espacio de Piedra Libre del Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas ubicado en la Tercera Sección de dicha localidad. Esta institución tiene como referente al Equipo de Educación Popular de la Congregación de los Hermanos de La Salle el cual trabaja en escuelas urbano-marginales y rurales de distintas provincias Argentinas desde una perspectiva ligada a la teología de la liberación y a la pedagogía crítica de Paulo Freire.

Abordamos las prácticas docentes del espacio denominado Piedra Libre, que a través de las asignaturas y actividades expresivas en clave de educación popular se proponen resignificar la matriz inicial en un proceso de concienciación que promueve una alternativa a la comprensión práctica del mundo, asumiendo el desafío de la transmisión crítica de la cultura legítima y recreación crítica de la cultura popular.

En este marco nuestros objetivos están dirigidos, por un lado, a reconstruir la condición y posición de clase de los niños que asisten a la escuela para entender la constitución de los habitus de clase, como así también indagar sobre las prácticas culturales –capital cultural incorporado- en relación a la producción, accesos y consumos de bienes y recursos culturales de las unidades domesticas relevadas. Por otro lado, analizamos proyectos y dispositivos pedagógicos que realizan los educadores a fin de identificar los saberes previos que retoman para poder llevar a cabo la resignificación curricular propia de un proyecto pedagógico en clave de educación popular.

El cruce de resultados entre los momentos cuantitativos y cualitativos es de suma importancia ya que nos permite comprender los alcances de las estrategias pedagógicas de un proyecto de educación popular en el marco de la educación formal.

Introducción

En la presente trabajo analizaremos, por un lado, las reflexiones que realizan los/as educadores/as de Piedra Libre (PL) del Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas (CELSMA) entorno al concepto de negociación cultural para así dar cuenta de las distancias y proximidades respecto de los supuestos que guían a la educación popular; por el otro, aquellas definiciones que realizan los/as docentes sobre la cultura popular de la Tercera Sección de Malvinas Argentinas, ya que adquiere relevancia para entender cómo se desenvuelve el proceso de negociación cultural en las prácticas educativas.¹

¹ Expondremos los principales resultados que hemos seleccionado de algunos capítulos de nuestro trabajo final de grado titulada “Piedra Libre para todos mis compañeros: un análisis del proceso de negociación cultural en espacios expresivos

Este centro educativo tiene como referente al Equipo de Educación Popular (EEP) de la Congregación de los Hermanos del distrito La Salle Argentina-Paraguay, el cual trabaja en escuelas urbano-marginales y rurales de distintas provincias Argentinas desde una perspectiva ligada a la teología de la liberación y a la pedagogía crítica de Paulo Freire. El CELSMA nace de la iniciativa de este equipo de educadores a fin de crear una institución de enseñanza primaria con acreditación oficial pensada desde sus comienzos desde la educación popular.

Luego de hacer un relevamiento en distintos barrios de la ciudad de Córdoba, el EEP decide instalar el Centro Educativo en la Tercera Sección de Malvinas Argentinas, ya que se trataba de uno de los sectores más empobrecidos en los márgenes de la ciudad de Córdoba² y que no contaba con instituciones educativas. Malvinas Argentinas está atravesada de Oeste a Este por la Ruta Nacional N° 19 y provincial A188, determinando su división en tres secciones cada una de las cuales tiene una estructura socioeconómica y una identidad barrial propia. La Tercera es un barrio relativamente nuevo, de ocupación reciente, surgido mayoritariamente por movimientos migratorios que encarnaron la fractura social, la exclusión y la pauperización constante resultado del modelo neoliberal de la década del `90.

El proyecto educativo finalmente se pone en funcionamiento en el 2002 y con el correr de los años fueron abriendo nuevos espacios en función de las demandas y necesidades de la población. Actualmente, cuentan con cinco espacios: la Escuela Héctor Valdivieso donde funciona nivel inicial y nivel primario; La Casa de los Jóvenes, donde participan los adolescentes del barrio; La Pastoral; el espacio Sociocomunitario, que vincula la propuesta con las familias; y finalmente el espacio denominado “Piedra Libre para todos mis compañeros”.

Nuestro trabajo se centró en las prácticas docentes de Piedra Libre (PL) que presenta una propuesta de extensión de jornada³, a partir de la iniciativa del gobierno provincial en 2005. Lo novedoso de este espacio es que a través de las asignaturas y actividades expresivas en clave de educación popular se proponen resignificar la matriz inicial en un proceso de concienciación que promueve una alternativa a la comprensión práctica del mundo, asumiendo el desafío de la transmisión crítica de la cultura legítima y recreación crítica de la cultura popular.

Actualmente, este ámbito contiene las materias obligatorias de la extensión de jornada (educación

y artísticos desde la Sociología de la Cultura” que realizamos en el periodo 2012-2013 dirigido por la Mgtr. Paula I. Pavcovich.

² Según el periódico La Voz del Interior, “(...) [s]i se tienen en cuenta las ciudades con más de 10 mil habitantes, las peores están muy cerca de la ciudad de Córdoba. Encabeza el ranking Malvinas Argentinas, ubicada en el departamento Colón a sólo 14 kilómetros de la Capital, con casi el 20 por ciento de NBI”. (Redacción La Voz del Interior, 30 de diciembre de 2010).

³ En el marco del artículo 28 de la Ley de Educación Nacional 26206/06, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba implementa “(...) el Programa Jornada Extendida, en instituciones que atienden a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, con la finalidad de posibilitar a los niños que transitan los últimos años de la escuela primaria, el acceso a diferentes experiencias educativas que favorezcan y habiliten el tránsito a la Educación Secundaria.”

física, plástica, música, literatura, teatro, inglés y computación) y talleres optativos abiertos a toda la comunidad. PL ha trascendido por un complejo proceso de definición en su identidad ya que si bien se inicia a partir de un proyecto de extensión de jornada, los objetivos se fueron modificando logrando constituirse como un espacio relativamente autónomo con un perfil propio, distinto de otras experiencias de jornada ampliada que apuntan a una idea de mera contención social.

Consideraciones teórico-metodológicas

Todo análisis sociológico presupone que el investigador se posiciona desde un marco teórico para comprender la realidad como si fuera una caja de herramientas que nos permite interpretar y analizar los recortes empíricos que hacemos del mundo social: *Habitus, prácticas, educación popular, negociación cultural y cultura/s popular/es* son términos centrales que se conjugan en esta propuesta. Partimos de la noción de *habitus* de Pierre Bourdieu ya que posibilita reconstruir el proceso mediante el cual los agentes interiorizan lo social y logran que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Es decir, las condiciones materiales de existencia son las que producen los *habitus*, presencia activa de las historias pasadas registradas en los agentes como esquemas de percepción, evaluación y de acción que se han hecho cuerpo a través de la experiencia vivida. Estos esquemas generan disposiciones a actuar y pensar da sentido a las prácticas, prácticas no racionales, sino razonables, ya que los agentes no son plenamente conscientes del origen de las motivaciones que impulsan sus acciones. Estos esquemas funcionan como un *conocimiento práctico* que se va adquiriendo en el proceso de socialización, que permite actuar como si se conociera el mundo y las formas de moverse en él. Sin embargo, no todo es predecible, este concepto supone la capacidad inventiva de los agentes dentro del horizonte de lo pensable y posible.

De esta manera, las *prácticas* no son mera reproducción o ejecución del *habitus*; por el contrario, en las prácticas se actualiza la estructura objetiva interiorizada. Las prácticas serían, entonces, las acciones que se dan dentro de una interacción dialéctica entre la estructura de las disposiciones del *habitus* y un tipo específico de coyuntura. Por más que el *habitus* intente resguardarse en la información que le propiciaron experiencias pasadas, un nuevo contexto puede significar la apertura a nuevas posibilidades que permitan prácticas transformadoras (cómo nuestro caso de estudio).

Si bien nos apoyamos en el esquema teórico de Bourdieu, para el análisis de nuestro caso de estudio no basta con entender que las representaciones y prácticas de la cultura de los sectores subalternos derivan de la posición ocupada dentro del espacio social. Entendemos que el contenido de sus significaciones no pueden ser reducidas a esta situación, por lo tanto, es necesario dar cuenta de cuáles son las lógicas y condiciones sociales de producción simbólica dada en la experiencia viva de estos agentes.

En este sentido, otra categoría central es *cultura(s) popular(es)*, reconstruir este concepto es una tarea compleja, ya que no existe un sentido unívoco dentro de las ciencias sociales, sino que –por el contrario– coexiste una multiplicidad de perspectivas contrapuestas. Esto se debe, en parte, a que el sujeto político que encarna “lo popular” está intermediado por concepciones ideológicas variables según el momento histórico.

Nos distanciamos de aquellos enfoques que analizan a las clases populares desde las categorías de las clases dominantes y que llevan a pensar que su producción simbólica es un mero reflejo o resistencia. Tales reduccionismos parten de una noción de las clases subalternas en tanto carentes y no permiten vislumbrar la capacidad inventiva de los agentes, sus gustos y creaciones que emergen por sus grados relativos de libertad. Concordamos con el interrogante planteado por Míguez y Semán (2006): ¿sería justo pensar que las clases dominadas solo se enfrentan a imperativos y en las dominantes todo es libertad? Las clases populares no están condenadas al gusto de la necesidad, ni las clases dominantes tienen el monopolio exclusivo del gusto constituido en un reino de la libertad. Es por esto que nos apoyaremos en la noción de cultura popular propuesta por Míguez y Semán, quienes lo plantean en dos niveles de abstracción diferentes:

1) En el nivel más alto serían los sistemas de representación y prácticas que construyen en interacciones situadas quienes tienen menores niveles de participación en la distribución de los recursos de valor instrumental, el poder y el prestigio social. Los sistemas de representación y práctica emergentes no son epifenómeno de la posición de los actores en la estructura social y están mediados por una matriz cultural que regula (sin determinar totalmente) las producciones, dándole una cierta recursividad que permite una caracterización general (...)

2) Pero la definición es operativamente incompleta si dejamos totalmente indeterminada la matriz que regula el proceso de gestación cultural. Así, debemos ingresar en un nivel de abstracción menor que conduce necesariamente a un debate historizado de lo que caracteriza a las culturas populares en un período y región determinados. Es aquí donde la estrategia de semblanzas de familia se vuelve útil. La descripción de esta matriz puede consistir en una serie de rasgos prototípicos que sin repetirse en su totalidad en cada caso, aparezcan en una cantidad suficiente para identificar una serie de representaciones y prácticas como pertenecientes a un mismo tipo (las culturas populares). (Míguez y Semán, 2006:24)

Para comprender la puesta en práctica de la negociación cultural, es necesario dar cuenta de cuál es el sentido de cultura popular que se recrea en este tiempo histórico y en nuestro caso empírico. Grignon y Passeron (1991) afirman, que es necesario establecer una vigilancia epistemológica que nos permita reconocer que la cultura popular tiene sus propios mecanismos que las diferencian de

otras culturas. En este sentido, plantean la necesidad de no incurrir en visiones miserabilistas ni populistas⁴ de la cultura popular:

Del mismo modo que las cegueras sociológicas del relativismo cultural aplicado a las culturas populares incitan al populismo, para quien el sentido de las prácticas populares se cumple integralmente en la felicidad monádica de la autosuficiencia simbólica; la teoría de la legitimidad cultural corre el riesgo por su integrista enunciativo, de conducir al legitimismo que, bajo la forma extrema de miserabilísimo, no puede sino computar, con aire afligido todas las diferencias como faltas, todas las alteridades como defectos, ya adopte el tono de recitativo elitista o el tono del paternalismo” (Grignon y Passeron, 1991:31).

Por otra parte, el mirabilismo, que es la forma extrema que adopta la teoría de la legitimidad cultural, le adjudican una posición de carencia de simbolismos, de privación material y cultural, homogeneizando –borrando diferencias– a toda la cultura popular y ubicando a los sectores populares en el lugar de la no-cultura, propio de un enfoque *dominocéntrico*.

Este corpus de autores desarrollados hasta aquí nos permite comprender que las cultura(s) popular(es) no mantienen una simple relación de oposición con la cultura dominante, sino que hay que entender a la cultura desde una perspectiva relacional.

A los fines de nuestra investigación, nos remitimos a Paulo Freire, ya que es la base y fundamento teórico-metodológico de este Centro Educativo. Desde el CELSMA, entienden que la educación popular es:

(...) la construcción y transmisión del saber, de modo participativo junto a los pobres, tornando dicho saber socialmente productivo y liberador en clave personal y comunitaria. Es el proceso de formación de un sector empobrecido, que a través de su participación activa en el acto educativo busca la transformación de su vida, de su cultura, de la sociedad. En esta clave, educación popular es todo hecho educativo que promueve la acción organizadora de los sectores empobrecidos.” (Bolton, 2006: 55)⁵.

El concepto de *negociación cultural* es clave en la perspectiva freiriana y en nuestra propuesta. Es entendido como el reconocimiento y la recuperación de los saberes (prácticas cotidianas, saberes locales, académicos, entre otros) que tienen los/as educandos/as y su contexto para la transmisión crítica de la cultura legítima y la recreación de la cultura popular. Para ello, es fundamental partir del reconocimiento del universo de significados que circulan en la cultura popular, lo que posibilita realizar conjuntamente una lectura crítica de la realidad social e incluir los saberes previos en la resignificación de los contenidos para que sean relevantes y significativos en la vida de los/as

⁴ Recordemos que Grignon y Passeron utilizan el término populismo, no a lo referente al discurso político, sino para cuestionar al relativismo cultural que le otorga un status de cultura autónoma a lo popular desvinculándola de su relación con otras clases sociales.

⁵ Patricio Bolton es hermano de la congregación de La Salle y fue el primer director del CELSMA. En su libro *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*. Allí se sistematiza la experiencia educativa que lleva adelante dicho establecimiento.

educandos/as. Es el cruce de distintas disposiciones a entender el mundo y, de este intercambio dialógico, es que pueden surgir nuevas disposiciones tanto para los/as educandos/as, como para los/as educadores/as. Ahora bien, el problema radica –como advertimos con Grignon y Passeron– en cómo definen los/as docentes a la cultura popular o, más precisamente, el habitus de clase de los/as niños/as que asisten al espacio. De esta manera, la negociación cultural guarda relación con el lugar en el que se posiciona el/la docente en el proceso de aprendizaje, es decir, si entienden que pueden aprender y transformar, aunque más no sean sus propias prácticas y métodos pedagógicos de enseñanza desde el encuentro con el otro.

A modo de síntesis, comprendemos que la articulación de Paulo Freire y Pierre Bourdieu es posible ya que, si bien no se ignora que existen diferencias en sus teorías, podemos encontrar puntos de contacto entre ambos al sostener una mirada conflictiva del mundo social y, por tanto, explicar los mecanismos de dominación que fundan la reproducción de las relaciones de opresión y explotación de las sociedades capitalistas. Consideran que el campo educativo es un ámbito privilegiado para la imposición simbólica de un arbitrario cultural, es decir, los esquemas clasificatorios que legitiman las visiones y divisiones del mundo impuestas por la cultura dominante. Es decir, en las sociedades estratificadas, tiende a reproducir la desigual distribución del capital cultural entre esos grupos o esas clases. Para este fin, la acción pedagógica ejerce una violencia simbólica que se inscribe en el habitus de los agentes. En esto coincidiría con el análisis que realiza Freire sobre la educación “bancaria” y/o “domesticadora” que, como herramienta de la clase opresora, imparte los conocimientos que contribuyen a la reproducción del sistema de opresión social.

Tanto para Bourdieu como para Freire, la interiorización de las pautas de la cultura dominante hace que los oprimidos se piensen a sí mismos y actúen desde las categorías de las clases dominantes. Para Freire los oprimidos han introyectado al igual que una “sombra” la conciencia opresora, generando en ellos el miedo a la libertad, una cultura del silencio, la autodesvalorización, la reproducción de la violencia (física y simbólica, diría Bourdieu) y la opresión para con sus iguales, la atracción de los patrones de vida del opresor y un fatalismo que, en numerosas oportunidades, se funda en explicaciones míticas y trascendentales de sus sufrimientos. Para ambos autores, este conocimiento basado en el desconocimiento de su arbitrariedad genera disposiciones a actuar – inauténticas para Freire, razonables en el marco de las condiciones de su producción para Bourdieu.

Segun Bourdieu (2008), toda acción política comienza con la denuncia del contrato tácito de adhesión al orden establecido. Sin embargo, no basta con la develación del carácter arbitrario del *statu quo*, sino que exige una subversión cognitiva, es decir, una re-conversión de la visión del mundo, que lleve a los agentes a realizar rupturas con las representaciones corporeizadas y así producir nuevos sentidos del mundo: “Esta acción pretende producir e imponer representaciones

(mentales, verbales, gráficas o teatrales) del mundo social capaces de actuar sobre el actuando sobre las representaciones que de él se hacen los agentes” (Bourdieu, 2008:96).

La propuesta político-pedagógica de Freire tiene su correlato con el planteo de Bourdieu en cuanto a la posibilidad de cambiar el mundo social cambiando las representaciones que contribuyen a su realidad. No obstante, el pedagogo brasilero propone la construcción de una pedagogía alternativa, fundada en una teoría y práctica para la libertad. Esto es posible, ya que los contenidos que “distribuyen” las instituciones educativas nunca son neutros y que todo acto educativo es un acto político, el cual, en la “educación bancaria”, es funcional a los intereses de la clase dominante. Es por esto que la educación problematizadora debe explicitar las intencionalidades en sus prácticas educativas y currículo para poder conducir un pensamiento y una acción en y sobre la realidad para su transformación. Para ello, debe responder cuáles son los propósitos de su práctica educativa: ¿para quién se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿qué sujeto se quiere formar?, y ¿en contra de qué y a favor de quién se enseña?

Finalmente para analizar las prácticas educativas y reflexiones de los docentes en torno a la negociación cultural, nos apoyamos en una metodología cualitativa, en la cual, se utilizaron fuentes primarias, tales como entrevistas semiestructuradas, cuestionario, observaciones y análisis de documentos institucionales. Entre los documentos institucionales recabados, contamos con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Centro Educativo y el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de PL, así como los CT correspondientes a los periodos 2012-2013.

Reflexiones sobre la negociación cultural

Al analizar las diferentes conceptualizaciones que realizan los/as docentes de PL respecto a la noción de *negociación cultural*, decidimos dividir entre aquellos que se distancian de la visión que tiene la propuesta pedagógica y, los que en sus prácticas si se apropian de la metodología freiriana. En ambos grupos encontramos matices y diferentes percepciones que se expondrán a continuación:

1) Definiciones de negociación cultural que se distancia de la propuesta pedagógica:

a) La negociación como unilateral: Esta perspectiva entiende que existe una distribución desigual del capital cultural entre las clases sociales por lo que intenta generar condiciones de redistribución de capital cultural. Buscan ampliar el acceso a la cultura legítima generando propuestas culturales alternativas a una concepción de cultura de “masas” administrada y totalizada por la industria cultural. Así, los/as niños/as pueden experimentar otras expresiones artísticas y, de esta manera, incorporar esquemas de percepción que subviertan el sentido de los límites, es decir, “lo que no es para nosotros”.

La negociación cultural en lo artístico se vuelve más complicado porque la comunidad acá está

acostumbrada a ciertos productos culturales masivos, entonces nosotros los profes venimos con la idea de hacerles conocer algo que ellos no conocen, no lo que ven siempre sino lo distinto, y por ahí se vuelve difícil de armonizar. (LL, entrevista a un educador/a de PL, 2013)

Sin duda, la democratización de la cultura es importante para un proyecto de educación popular, pero no es posible la negociación sin el reconocimiento del “otro”. Detrás de la unilateralidad existe una lógica de la dádiva, en la cual se pone el acento en “dar y recibir” y no en la reciprocidad entre educando/a y educadores/as. Por lo tanto, mantienen una mirada miserabilista de los sectores populares –como dirían Grignon y Passeron, propio de un enfoque *dominocéntrico*–, analizándolos desde la carencia, desde la privación material y cultural.

Nos pasó en el Disfrutarte, empezamos diciendo que vengan con lo que saben o lo que hacen, y de repente, esto ya nos ha pasado, de ver esos cuerpos que hacen de niños, que están en los corsos, que se mueven al son del reggaetón y yo no lo quería ver más [risas]. Así de simple, más allá de que ocurra fuera de la escuela, yo no quiero ver chicas bailando así, moviendo sus cuerpos así, niñas mostrando el cuerpo de esa manera, expuestas así. Aunque pase, tenemos que mostrarle otro tipo de danzas. Que no quiere decir generar ese choque y decir ¡eso está mal! Mostremos otro tipo de expresión del cuerpo, los que entendemos que eso no las favorece en su desarrollo como mujeres. Las chicas de primero vienen vestidas como si fueran una señorita de veinte, esa cosa de vestirse de adulto que también a veces que se está desatendiendo mucho el dialogo de Piedra Libre con los padres. [...] Entonces hay una cosa, cultural si se quiere, que no ayuda a que el niño pueda desarrollarse como niño. [...] Por ejemplo, el tema de la música: la percusión entró mucho, pero yo siento que por ahí les hace falta cantar más, porque la percusión te lleva al nivel tierra y el canto te eleva. Y los chicos todo el tiempo “tucu tucu tucu” (GG, entrevista a educador de PL, 2013)

Desde esta perspectiva, el carácter opresivo de la cultura de los sectores populares neutraliza todo atisbo de reconocimiento de las expresiones de esa otra-cultura. A pesar de los intentos de homogeneización, las diferencias existen y persisten, es por esto que incomodan, desestabilizan, abruma y generan impotencias. Es necesario para quienes trabajen junto a los sectores populares realizar una vigilancia epistemológica de ruptura con las prenociones y sistematizaciones espontáneas para no caer en posturas que tiendan hacia el miserabilismo, ni el populismo⁶.

b) La negociación cultural se vincula a potenciar las cualidades innatas de los/as niños/as: A diferencia de la postura anterior que comprende a los sujetos populares como carentes (miserabilismo), aquí potenciar tiene que ver con el desarrollo de las cualidades que todo/a niño/a tiene independientemente de su condición social. Esta visión descontextualiza al sujeto pedagógico “los niños son niños en todos lados” (GG, entrevista a educador/a de PL, 2013), por lo que se produce una esencialización de la infancia y la acción educativa busca “enriquecer”, “potenciar”,

⁶ Recordemos que Grignon y Passeron utilizan el término *populismo*, no a lo referente al discurso político, sino para cuestionar al relativismo cultural que le otorga un status de cultura autónoma a lo popular desvinculándola de su relación con otras clases sociales.

“cultivar” habilidades contrarrestando los esquemas de percepción que reproducen la lógica del “yo no puedo” producto de todo un trabajo pedagógico de inculcación de un arbitrario cultural.

[...] los niños son niños en todos los lados y todos los chicos tienen derecho a una buena educación y punto. [...] no nos planteamos el arte popular ya. Ahora no estamos planteándonos ninguna negociación cultural. Estamos pensando desde un lugar naturalista.

Nosotras: ¿Qué sería desde un lugar naturalista?

Entrevista: es que el ser humano no importa la clase social en la que está o el contexto en el que está; es persona y no tenemos que luchar contra nada. Digamos, tan solo tenemos que cuidar de enriquecer la vida de ese niño. Lo que plantea la educación popular es “en contra de, a favor de quién”...el contexto del sujeto; estaría gente, la sociedad netamente analfabeta con poca posibilidad de grupo, no sé si decirlo sociedad, sino grupo porque esto de que sea ciudadano... La otra vez estábamos con esto del ciudadano que forma parte de un sistema, que tiene que tener ciertos saberes como para manejarse en esa sociedad. Entonces, una de esas cosas es saber escribir y leer y poder subsistir en un sistema que tenés que tener tantas herramientas. En cambio, al naturalismo no le importa el ser ciudadano, al contrario entiende que ser ciudadano es ser esclavo de un sistema. (GG, entrevista a educador/a de PL, 2013)

Observamos que se niega el proceso de negociación y se hace hincapié en la igualdad intentando instalar un ideal abstracto de la niñez que se presenta como apolítico y asocial. Si bien pueden estar guiados por buenas intenciones, el riesgo de esencializar la infancia es que no se puede garantizar la igualdad independientemente del contexto, lo que podría generar nuevos procesos de exclusión, ya que solo partiendo de entender la desigualdad –producto de la división objetiva en clases sociales– se pueden generar situaciones de equidad, es decir, redistribución proporcional a las necesidades. Por el contrario la educación popular concibe que el sujeto pedagógico es indisoluble del contexto. Desconocer las clases sociales es desconocer las condiciones sociales que originan los hábitos de los/as niños/as, es decir, las condiciones sociales que darán lugar a la manifestación de los distintos gustos, prácticas y estilos de vida. Todo proyecto educativo que pretenda transformar la realidad implica una “[...] relación dialéctica entre el contexto concreto en que se da dicha práctica y el contexto teórico en que se hace la reflexión crítica sobre aquel” (Freire, 1978: 110).

2) Los que realizan la negociación cultural:

a) La negociación cultural como conflicto y construcción de consensos: aquí los/as educadores/as se incluyen en el proceso de negociación, entendiéndolo como un intercambio dialógico, de confrontación de saberes, en el cual ellos/as también aprenden de la alteridad. Es decir, se negocia a partir del reconocimiento de la confrontación entre dos lógicas de comprensión e interpretación de dos mundos de significación distinto, entre el mundo social de los/a educandos/as y los códigos culturales de los/as educadores/as. El conflicto cultural se asume como inevitable y es la base para la transmisión crítica de la cultura legítima y la recreación de la cultura popular.

Muchas veces, cuando hacemos el Disfrutarte, lo que más sale así de exposición para que las

nenas bailen es el reggaetón. Y bueno, por un lado, nos preguntamos: ¿por qué vamos a seguir legitimando o apoyando que se eroticen tanto los chicos? Y también por otro lado decimos que es una negociación cultural porque es la música que ellos escuchan y la que bailan. Si bien dejamos que se expresen libremente, que bailen la música que ellos quieran también nos preguntamos eso y lo ponemos a consideración con ellos: charlamos sobre ese tipo de música, sobre ese tipo de baile. Creo que es una forma de negociar culturalmente porque uno en la cabeza trae otras costumbres, otros modos y los chicos otra. (MC, entrevista a educador/a de PL, 2013)

b) La negociación es fundamentalmente generar proceso de concientización que habilite a la lectura conjunta partiendo de diversos saberes: los/as educadores/as recuperan los saberes previos, populares, consumos culturales de los/as niños/as en proyectos áulicos para iniciar un proceso reflexivo que deleve aquellas naturalizaciones cristalizadas por el sentido común dominante y para establecer el diálogo cultural e intergeneracional con el/la educando/a. Bourdieu afirma que toda acción política debe realizar la denuncia al orden establecido y generar una subversión cognitiva de ruptura para, así, producir nuevos sentidos del mundo. Los/as educadores/as ponen en práctica la re-conversión de la visión del mundo que señala el autor:

[La negociación cultural] tiene que ver bastante con las producciones que los chicos traen. Que un chico me dibuje Batman como expresión de superhéroe, habla también del consumo cultural que él realiza en su casa, el tipo de dibujos animados que él ve, y lo que está flotando en el ambiente como promoción cultural. El tema es como uno desarticula el final feliz de Disney World y lo puede contrarrestar con situaciones reales que suceden en el barrio. Como ponerla a Violetta en Malvinas Argentinas Tercera sección y qué problemas tendría Violetta. Entonces, por ejemplo, el caso típico de una nena que escribe un cuento a la cual yo la invito a que se salga del formato televisivo y que piense qué le pasaría a Violetta si viviera aquí. Entonces ella me decía: “Ah, estaría embarazada”. ¡Ajá! ¿Y cómo seguiría la historia de Violetta si es que se embarazara? Ahí, por ejemplo, está la posibilidad de poder conversar con los chicos de situaciones reales.

Generalmente, en los chicos vienen esta imagen estereotipada de que el estar bien solamente tiene que ver con determinadas clases sociales. A una chica como Violetta, el personaje de la serie, a ella le va a ir bien porque es una chica que es linda, que canta, que baila, etcétera. Y mucho de eso, no tienen que ver con mi realidad cultural, la de los chicos. Entonces al situarlos en su propio ámbito, empiezan a aparecer otras cosas. Entonces hay posibilidad de hacer un juego entre lo que pasa en el barrio con muchas adolescentes que se embarazan (y son mamás adolescentes) y un mundo, que tal vez, esté muy lejano para ellos –que es el mundo de la actuación, de las tablas, del estrellato, por decirlo de esa manera–. Cómo combinar ambas cosas, yo creo que tiene que ver con ir situando esos personajes que son estereotipados y que vienen del mundo de la tele, al traerlos al barrio ¿qué situaciones podrían sacar? Y es allí a donde empieza a haber ese juego de decir: “A ver, ahí hay algo más que se puede hacer en situaciones, en cómo hay que cuidar y cuidarse en estas situaciones para las nenas”. (HH, entrevista a educador/a de PL, 2013) [Los corchetes iniciales nos pertenecen]

Podemos observar que es desde la vida cotidiana de los niños/as y sus producciones y consumos culturales que se recrean nuevos modos de empleos y usos de estos personajes al re-contextualizarlos

en Malvinas Argentinas, des-construye estereotipos –que ejercen silenciosamente una violencia simbólica– permitiendo abordar una multiplicidad de problemáticas presentes en el barrio.

Por último, para los/as educadores/as es indispensable integrar a otros actores de la comunidad a que participen como formadores/as en la experiencia de los/as niños/as, reconociendo los saberes culturales locales como valiosos y complementarlos con los saberes académicos. Un ejemplo es la experiencia en PL de los talleres libres:

[...] se hacía un espacio de talleres libres. Entonces en esto de resignificar y apropiarse de saberes, los padres podían participar con una propuesta; hubo taller de tejido, taller de pastelería-repostería, de artesanía, de artesanía en tela, tejer, bordar ¿Qué descubrieron? Que acá en el barrio existen determinados maestros, que son maestros portadores de saberes, realmente de una riqueza artística que ellos no lo tienen en cuenta. Un vecino que para ellos es solo un vecino en realidad es docente de la carrera de cerámica, entonces, bueno, también conocerlo al vecino desde otro lugar y poder valorar lo que tenía para enseñar. [...] En esta propuesta los padres podían ser formadores, se logró un reconocimiento y un respeto de ese papá como portador de saber. (DD, entrevista a educador/a de PL, 2013)

Reflexiones finales

Entendemos que las diferencias entre las nociones de negociación cultural que realizan los/as educadores/as dependen de cómo se posicionan en la relación dialógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje (si conciben a la relación como unilateral o si se entiende la reciprocidad en la que estarían involucrados) y de las definiciones que tienen respecto al sujeto pedagógico y su contexto.

En cuanto a la interpretación que hacen los/as educadores/as sobre las prácticas culturales de los niños y sus familias encontramos dos posiciones. Por un lado, observamos algunas visiones que equiparan a la cultura popular con el concepto de *cultura de masas*, como una suerte de masa acrítica que sigue una serie de patrones, estilos y modas consumistas, “promovida por los medios masivos de comunicación y por la mercantilización de las formas tradicionales de arte” (Míguez y Semán, 2006:17). Esto esconde cierto etnocentrismo de clase respecto de aquellas producciones y consumos que no responden a sus parámetros perceptivos sobre lo que “debería ser” la cultura de los sectores populares. Estas tensiones no son más que el producto de las disposiciones enclasadadas de los/as educadores/as que enclasan a las de sus alumnos/as, diferencias de clase que no se terminan de asumir como tales.

Asimismo, algunos/as educadores/as ponen el acento en el carácter opresivo de algunas manifestaciones culturales, lo que no permite vislumbrar la capacidad inventiva de los agentes y sus gustos, obstaculizando la integración de las distintas producciones, los consumos y las expresiones culturales de los/as niños/as y sus familias en proyectos áulicos que posibiliten generar procesos de

concientización para una lectura conjunta de la realidad social. Cabe señalar que esto no significa que se deba asumir acríticamente toda manifestación o interpretación del mundo de las comunidades con las que se pretende trabajar. Por el contrario, están atravesadas por conflictos, contradicciones y disputas sobre la imposición de los sentidos de lo que se considera como válido para determinados grupos.

Por el otro, encontramos docentes que reconocen la matriz cultural con la que se dialoga aunque no desconocen que la oferta cultural está atravesada por los medios masivos de comunicación que reproducen el arbitrario cultural. Por el contrario, observan que en la experiencia cotidiana de los niños y sus familias, en su universo simbólico, se recrean y generan otras formas culturales distintas a las propias. Es decir, se asumen las diferencias de clase. De esta manera, pueden reconocer en la variedad de prácticas culturales de los/as alumnos/as insumos para re-pensar sus estrategias pedagógicas y generar procesos de concientización.

Finalmente, tomamos distancia de aquellas lecturas sobre Freire que entienden al sujeto popular como el portador exclusivo del sentido del devenir social. Por el contrario, los aportes del concepto de *negociación cultural* son sumamente valiosos para todo proyecto político –no solo pedagógico– que intente transformar el orden social en pos de una mayor justicia social, étnica, de género y económica. Este concepto no solo supera la idea del diálogo cultural, sino que también asume el conflicto, producto de las relaciones de desigualdad –incluso la propia relación docente-alumno–. Rompe con el imaginario de que la educación iguala y lejos está de universalizar al sujeto pedagógico; por el contrario, parte de las diferencias para generar condiciones de equidad. Sin embargo, el conflicto por sí solo no dinamiza ningún tipo de cambio si no se resuelve en una propuesta pedagógica que asuma la dimensión política, y que pueda objetivar las disposiciones de los propios esquemas de pensamiento y de acción –habitus de clase–.

No obstante, la propuesta de PL genera herramientas que habilitan nuevas formas de estar en el mundo, conociéndolo y sintiéndolo de otra manera. Desde este espacio, emprenden un trabajo en lo corporal, en lo expresivo y una apuesta a la democratización de la cultura legítima que intenta revertir la dominación hecha cuerpo. De esta manera, si bien la educación por sí misma no puede cambiar las condiciones que originan las relaciones de dominación, al menos puede producir nuevos esquemas de comprensión y apreciación que permite revertir los esquemas “de lo que no es para nosotros”.

BIBLIOGRAFÍA

Bolton, P. (2006). *Educación y vulnerabilidad: experiencias y prácticas del aula en contextos desfavorables*. Buenos Aires: La Crujía - Asociación Educacionista Argentina.

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus
- _____ (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2003). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *Cartas á Guiné-Bissau. Registros de uma experiència em processo*. Brasil: Paz e terra. Disponible en:
- http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf
- _____ (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2006). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grignon, y Passeron, J.C. (1991) *Lo culto y lo popular: Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Llorens, M. Scandogliero, E. Tescione, N. (2009). Piedra Libre Para Todos Mis Compañeros...construyendo horizontes posibles y pensables a través de prácticas pedagógicas alternativas. En P. Pavcovich (2009). *Juanito Laguna va a la escuela: la educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu* (pp. 39-72). Villa Maria: Eduvim.
- Míguez, D. y Semán, P. (2006). *Entre cumbias santos y piquetes: las culturas populares en la argentina reciente*. Buenos Aires: Biblos.
- Semán, P. (2006). *Bajo continuo: exploraciones descentradas sobre la cultura popular y masiva*. Buenos Aires: Gorla.