

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

Jóvenes universitarios y jóvenes de sectores populares: procesos de construcción colectiva y articulación de saberes .

Filpe , Analía y Luppori , Anna.

Cita:

Filpe , Analía y Luppori , Anna (2008). *Jóvenes universitarios y jóvenes de sectores populares: procesos de construcción colectiva y articulación de saberes*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/656>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

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>.

Jóvenes universitarios y jóvenes de sectores populares: procesos de construcción colectiva y articulación de saberes

Filpe, Alicia
Facultad de Bellas Artes.
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
filmarq@speedy.com.ar

Lupori, Anna
Facultad de Bellas Artes.
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
annalupori@yahoo.com.ar

Introducción

Este trabajo se inscribe en el campo de la construcción de prácticas educativas alternativas, y tiene como elemento significativo el valor de realidad que le otorga ser una práctica efectivamente realizada.

Consideramos que uno de los grandes desafíos actuales para la Universidad consiste en repensarse en relación con las demandas del contexto. En relación con esta temática, una de las más pesadas “herencias” que el proyecto neoliberal ha dejado a las universidades es una deliberada distorsión del concepto de autonomía universitaria. Resulta fundamental entonces aclarar algunas cuestiones con respecto a este controvertido concepto.

La autonomía así, per se, sin contextualizar ni problematizar, carece de sentido; o, mejor dicho, adquiere sentidos según el momento histórico, los actores, los intereses, las políticas, de cada uno de esos momentos y lugares.

El proyecto neoliberal instaló un concepto de autonomía que en realidad refiere a una desvinculación de las universidades con respecto a las necesidades y demandas del contexto en el que están insertas. Una autonomía que parece de alguna manera justificar que la universidad no responda a los proyectos nacionales, populares y que, de manera perversa, enmascara una dependencia –por parte de las instituciones de nivel superior- del mercado, de los grandes poderes económicos.

La tan mentada "autonomía universitaria", ¿puede esgrimirse como democratizadora y "progresista" si se usa para ser "autónomo" de las necesidades del pueblo? ¿Si avala que en

las universidades se discuta, se investigue, se enseñe, se aprenda acerca de temáticas que nada aportan a las problemáticas y urgencias de los pueblos? ¿Si impulsa que las universidades respondan a intereses particulares de países centrales que imponen sus políticas sectoriales haciéndolas aparecer como neutras, imponiendo un curriculum "científico", apolítico y vaciado valóricamente?

Es necesario hoy tomar partido y decidir con respecto a qué queremos una Universidad autónoma. Desde este trabajo pensamos que la autonomía universitaria debe ejercerse con respecto a la lógica del mercado, a los intereses de las empresas transnacionales, a los sectores de concentración económica que acumulan capital a expensas del bienestar de las mayorías. Pero no acordamos con una autonomía universitaria que la vuelva sorda y muda con respecto a la realidad regional, a los problemas que aquejan a las mayorías.

Si la Universidad Latinoamericana es autónoma de las necesidades de la región en la que está inserta, a la que pertenece, corre el serio riesgo de perder su sentido político y social, y quedarse al margen de los procesos de liberación de los pueblos. Ser autónoma de los proyectos de independencia regionales la puede convertir –seguramente-, en funcional a los proyectos del imperialismo.

A partir de esta explicitación, que nos implica políticamente, nos planteamos estos interrogantes:

¿Es posible que la Universidad pueda instalarse en la sociedad a la cual pertenece y construir a la vez una identidad específica que le permita realizar aportes significativos a su entorno? ¿Pueden pensarse formas de inserción en su contexto inmediato que incidan en los procesos de transformación de la realidad y que a la vez puedan enriquecer los procesos de construcción de conocimiento de los actores universitarios? ¿Que tipo de articulaciones pueden generarse?

El debate sobre estas problemáticas en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Comunicación Audiovisual de la Facultad de Bellas Artes (UNLP), generó la construcción de unas particulares experiencias de inserción de sus alumnos en el ámbito del Sistema Educativo Formal –en escuelas periféricas- y en el ámbito de la Educación No Formal, en el barrio.

Es importante aclarar la situación de la cátedra “Prácticas de la Enseñanza” en el curriculum de formación de profesores en Comunicación Audiovisual: es una asignatura anual y se ubica al final del trayecto formativo, en el último año de estudios.

Esta materia debe actuar como eje vertebrador, como lugar de síntesis y articulación de la propuesta pedagógica, como el ámbito en el que confluyen y se articulan los saberes adquiridos en los restantes espacios curriculares, tanto los referidos a los saberes disciplinares propios del campo de lo audiovisual, como a los saberes pedagógico-didácticos.

Para que esto sea posible, es necesario cimentar el proyecto curricular en una relación teoría – práctica que las vincule dialécticamente, superando oposiciones propias de posturas dicotómicas. Si bien es cierto que se trata de dos elementos diferentes y diferenciables, resulta fundamental que los alumnos comprendan que la actuación en la práctica está informada por conocimientos teóricos pero regida por esquemas que exceden ese conocimiento y la transformación de conocimiento teórico en conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación sino de reconstrucción situacional. Se trata de dos acciones humanas concretas que implican ambas producción. Por todo esto es que el espacio de la práctica debe actuar como vertebrador de la formación, concebido como praxis, como acción fundamentada y reflexión sobre la realidad. Y esto no es posible sin la problematización de los saberes previos necesarios de los dos campos anteriormente citados.

Entonces, si bien sostenemos la importancia de conocimiento teórico que fundamente la práctica, también afirmamos que debe existir entre ambos tipos de conocimiento una relación dialéctica.

La intención de este trabajo es poner en cuestión los modelos dominantes en la formación docente en nuestras universidades, intentando aportar elementos al debate alrededor de la vinculación entre los trayectos formativos y las necesidades de la práctica profesional.

Para esto, revisaremos las experiencias desarrolladas en el marco del espacio curricular “Prácticas de la enseñanza”.

Para el abordaje de estas experiencias, nos centramos en:

- La problematización de los saberes académicos promovidos en los estudiantes de las carreras de profesorado y las posibilidades de intervención en las prácticas reales que estos brindan a los futuros docentes;
- Las particulares relaciones entre teoría y práctica que se dan en los trayectos formativos;
- La necesaria articulación de saberes entre profesores y alumnos que implica la práctica docente;
- La especificidad de las prácticas docentes en contextos de diversidad cultural;
- La importancia de los lenguajes no discursivos.

Aclaremos que quienes asumen el rol de alumnos en esta cátedra, se desempeñarán como docentes en comunicación audiovisual al finalizar la misma. En este sentido, la asignatura “Prácticas de la Enseñanza” tiene la función de sintetizar, problematizar, situar en la práctica, los contenidos abordados a lo largo de la carrera.

La concepción de campo educativo que se sostiene es la de un espacio complejo, atravesado por valores, fines, subjetividades, procesos políticos, económicos, culturales. Es en este campo en el que se desarrollan las intervenciones profesionales de los futuros docentes, por lo que se intenta promover el cuestionamiento de las prácticas instituidas y la crítica de los saberes disciplinares. La intención de la cátedra se vincula así con la posibilidad de articular las miradas macro sociales y micro áulicas en la intervención profesional de los futuros docentes.

Propuesta de intervención docente

En nuestra propuesta pedagógica llevamos a cabo una metodología de trabajo teórico-práctica, para lo cual planteamos situaciones que puedan generar momentos de problematización a partir de las experiencias y saberes de los alumnos para que luego puedan cuestionar, interrogar, revisar los mismos a partir de la confrontación con la teoría.

Resulta fundamental problematizar la relación teoría-práctica docente, partiendo del concepto de que ambas son actividades sociales concretas. Este posicionamiento conlleva la intención de disminuir la brecha entre teoría y práctica, concibiéndolas como dos puntos de tensión en una relación dialéctica de mutua necesidad.

Coherentes con este posicionamiento, la propia construcción de la cátedra se diferencia de lo instituido, ya que se plantea en la propuesta la superación de los espacios tradicionales “Teóricos” y “Prácticos”. En este planteo de cátedra, ambos espacios son concebidos como “teórico – prácticos”, y los actores de cada uno de esos ámbitos trabajamos juntos en la propuesta pedagógica. No se trabaja desde un planteo de “transmisión de conocimientos” del profesor a los alumnos, sino desde la problematización de los saberes. Se parte entonces de un problema, diseñando la propuesta didáctica de tal manera que el análisis, la indagación y la resolución del problema lleven a la construcción del conocimiento. Durante este proceso, las intervenciones de los profesores, los materiales seleccionados para el trabajo con los alumnos, el debate entre pares, y el marco teórico que sustenta la construcción de los saberes, resultan fundamentales.

En este proceso formativo se tiene en cuenta también la especificidad del campo disciplinar, apuntando a la construcción de una didáctica de lo artístico y específicamente de lo audiovisual, abriendo debates acerca de las concepciones epistemológicas dominantes en el campo y sus consecuencias en la enseñanza. Concebir al campo audiovisual como arte, ciencia, técnica o comunicación, tienen consecuencias concretas a la hora de pensar su enseñanza, de llevar a cabo una práctica áulica. Forma parte de nuestro trabajo con los estudiantes desnaturalizar esas concepciones, explicitar esos supuestos, ponerlos en cuestión, para posibilitar en los alumnos la elección consciente y responsable de estrategias, coherentes con el marco teórico que se sustente.

A partir de este trabajo, en las experiencias a las que nos referiremos, los alumnos realizan los primeros acercamientos al campo con un bagaje de saberes, certezas e interrogantes, a partir de los cuales van a construir una propuesta de intervención factible de ser repensada y modificada durante todo el proceso.

El trabajo de campo en diferentes contextos es pensado desde un enfoque etnográfico (Woods, 1998)¹, el que posibilita realizar una mirada hacia la complejidad de la práctica para poder pensar y actuar en ella. Concebimos tanto a las instituciones educativas como a los barrios en los que nuestros alumnos van a intervenir, como culturas institucionales con características particulares, habitadas por sujetos que les dan sentidos diferenciados a esas

¹ En el trabajo de campo, los alumnos realizan observaciones institucionales y áulicas, elaboran registros de clases y se vinculan con diversos actores a través de entrevistas.

realidades. Los alumnos intentarán “penetrar” esas realidades, apuntando a comprender y explicar sus prácticas presentes, para poder pensar propuestas apropiadas y superadoras, transformadoras.

Estas propuestas pedagógicas se basan en una determinada concepción de Pedagogía. Concebimos a la pedagogía como una disciplina que adquiere sentido en la intervención, en la acción. No creemos en la pedagogía como saber especulativo acerca de lo educativo. Basándonos en Freire afirmamos la indispensable relación dialéctica entre pensamiento y acción y, desde este posicionamiento, es que vemos a la pedagogía como discurso integrador en el cual los proyectos políticos, sociales, culturales, adquieren sentido si pueden aportar a la construcción de prácticas educativas en las que esos proyectos se vehiculizan a partir de las acciones concretas. Por esto es que en el trayecto formativo de “Prácticas de la Enseñanza” apuntamos a brindarles a nuestros alumnos elementos y marcos que los ayuden a tomar decisiones prácticas conscientes. Como afirman Alliaud y Feeney con respecto a los sentidos de la Pedagogía: *“Nuestra especialidad parece radicar entonces en construir un discurso que se ocupe de trazar puentes entre los aspectos más generales y los más específicos vinculados a la acción de enseñar”* (Alliaud y Feeney, 2005: 5). El riesgo de no vincular teoría y práctica, de no tener en cuenta los niveles de la práctica cuando se teoriza, es quedarnos en mera ideología. El sentido de la teoría en nuestra propuesta es el de problematizar y enriquecer las propuestas de acción para evitar una teoría grandilocuente, desligada de la práctica, incapaz de guiar las acciones, que termina obligando a recurrir -en las instancias de intervención- a la prescripción normativa de lo que los alumnos “deben” hacer en la práctica, desvinculando las instancias de “pensar” y “hacer”.

Cómo se construye el marco teórico de la asignatura

El marco teórico de la asignatura se construye a partir de la bibliografía seleccionada por la cátedra, donde se explicitan conceptualizaciones teóricas, pero se recurre también a materiales y recursos heterogéneos y variados para el trabajo de las diferentes temáticas (imágenes, artículos que actúan como disparadores, testimonios de actores reales, metáforas, producciones audiovisuales).

El trabajo con material audiovisual resulta fundamental tanto en el desarrollo como en las instancias evaluativas de los contenidos. Se justifica la opción tomada desde una concepción pedagógica que considera la incorporación del lenguaje no discursivo como herramienta didáctica que permite la apropiación de contenidos desde una nueva mirada abriendo originales y diferentes posibilidades de comprensión. Por otra parte, la inclusión de material audiovisual se vincula con la especificidad disciplinar de la carrera.

Puede observarse entonces, que se combina el uso de textos académicos, de índole discursiva, con material propio de los lenguajes no discursivos. Se justifica la inclusión de materiales de índole artística, no discursiva, a partir de adherir a concepciones como la que formula Eisner: “...*que el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humanas, y que la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer*” (Eisner, 1972: 5). Siguiendo a Langer, afirmamos que existen dos modos básicos de conocimiento, el discursivo y el no discursivo. El primero se basa en el método científico, en la lógica, y se expresa por el lenguaje verbal y escrito; se trata de un conocimiento racional y sistemático. En cuanto al segundo, Langer afirma que “*expresa el sentimiento (en el sentido amplio, como todo aquello que se puede sentir) para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o de alguna manera perceptible a través de un símbolo, no deducible de un indicio. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones “vida sensible”, como las llamó Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición. Todo aquello que articula el sentimiento y lo presenta a nuestro conocimiento es artísticamente bueno*” (Langer, 1957: 25, citada en Eisner, 1972: 6).

Esta propuesta de enseñanza intenta así contrastar el material académico -de índole discursiva- con elementos no discursivos, propios de lo artístico, y situaciones reales de la vida cotidiana, escolar, apuntando a disminuir la brecha entre el saber académico y el experiencial. Se busca de esta manera colaborar con una mejor apropiación de los saberes por parte de los alumnos.

Experiencias de articulación de saberes entre la universidad y el campo popular.

La institución y sus actores

Desarrollaremos en primer término, la experiencia que se lleva a cabo en una escuela secundaria de la localidad de City Bell, perteneciente al Sistema Educativo Formal, urbana - periférica, que funciona en horario vespertino y que, si bien está ubicada en un barrio de clase media, recibe una matrícula que no pertenece a ese barrio sino a zonas desfavorecidas, alejadas del radio institucional.

Se trata de una escuela que, habiendo sido fundada en 1969, nunca tuvo edificio propio. En un principio funcionaba en un establecimiento educativo ubicado en el camino General Belgrano y a partir de 1979 comparte el edificio con una escuela primaria que tiene una matrícula importante y funciona en turno mañana y turno tarde, y que es la escuela primaria pública que se instaló históricamente como la más prestigiosa en su zona.

El edificio en el que funciona entonces, esta escuela, está implantado a 5 cuadras del centro de City Bell y ocupa un cuarto de manzana. Es una construcción típica de la década del 50 conocida como “Plan Mercante”, con aberturas de arcos de medio punto y techo de tejas.

La diferencia en el tipo de matrícula escolar en los turnos mañana y tarde con respecto al vespertino, ha sido causa de diferentes inconvenientes y discusiones entre actores de una y otra escuela. Los imaginarios que se sostienen acerca del comportamiento de los alumnos, ubican generalmente en el lugar de culpabilidad a los alumnos del secundario vespertino cuando sucede algún hecho de roturas o problemas de funcionamiento del edificio. A pesar de esto, en varias oportunidades logró salir a la luz que muchas de estas acciones habían sido llevadas a cabo por alumnos de la escuela primaria diurna; sin embargo esto no ha generado un cambio profundo en los supuestos acerca de los alumnos de una y otra escuela. En las representaciones sociales que se construyen por fuera de la escuela, los alumnos de la Media 4 son calificados como “peligrosos”, “vagos”, “marginales”.

A continuación retomamos algunas cuestiones que caracterizan a dicha institución, desde las voces de los actores que interactúan en ella. En relación a la población que recibe esta escuela, algunos docentes consideran que:

“En general son pibes que no trabajan, que los padres los mandan acá para que hagan algo de su vida y no anden en la calle” (testimonio de “docente 1”).

“(…) es gente del barrio o de no muy lejos, hay trabajadores, desocupados, y chicos con problemas familiares (una de las principales causas de deserción) pero que no son marginales. A los de la villa los sacan porque son delincuentes, no es que todos lo sean, pero cuando hubo problemas de ese tipo se los expulsó porque molestan a los que quieren estudiar” (testimonio de “docente 2”).

“De los alumnos que ingresan en 1º año abandona el 50% por problemas sociales y familiares, la institución trata de informarse sobre las causa de las deserciones pero no siempre pueden intervenir para que los alumnos retomen el curso. Los que llegan al 3º año lo terminan sin problemas, es muy excepcional un caso de abandono en esta instancia” (testimonio de “docente 3”).

Estos discursos pertenecen a docentes de la Institución destino, extraídos de entrevistas realizadas por los estudiantes de la cátedra, durante los años 2006 y 2007.

El sentido de estas indagaciones es que los estudiantes del profesorado reconozcan en las voces de los actores institucionales, las representaciones que estos tienen acerca de sus propios alumnos, generando elementos que habiliten la reflexión acerca del impacto que tienen las creencias de los docentes en relación a las capacidades de sus alumnos y sobre sus posibilidades futuras.

Se realiza entonces un primer trabajo con los alumnos del profesorado, en el que se promueve la problematización de esas representaciones institucionales, trabajando desde los supuestos acerca de saber académico y saber cotidiano, teoría y práctica, expectativas acerca del futuro académico y profesional de los alumnos de la escuela seleccionada, concepciones de educación, docente y alumno que subyacen a las afirmaciones de los actores institucionales.

Dentro de este marco, los alumnos practicantes realizan un trabajo de indagación institucional y áulica, analizando las propuestas pedagógicas de los profesores de la escuela y las clases en las que estas se concretizan.

A partir de estas indagaciones y las reflexiones que posibilitan, se promueve en los alumnos la construcción de propuestas de intervención que consideren la problemática analizada y que, de manera consciente y reflexiva, apunten a desnaturalizar algunos preconceptos instalados como verdades al interior de la escuela, y que estigmatizan a los alumnos obstaculizando sus posibilidades de aprendizaje.

Se apunta así a propuestas curriculares que respondan a criterios solidarios con el actual contexto de diversidad cultural y no se limiten a una “aplicación” instrumental de los saberes disciplinares “incorporados” a lo largo de la carrera, sino que puedan resignificarlos en función de la realidad de los jóvenes alumnos de esta escuela.

Damos especial importancia a la socialización y debate de esas propuestas de intervención, apuntando a la construcción colectiva de conocimiento, posicionándonos en un paradigma en el que, desde los saberes de la población destinataria y partiendo de la práctica, pueden formalizarse saberes teóricos relevantes.

En coherencia con la afirmación anterior, transcribimos un párrafo en el que se explicita el posicionamiento metodológico de un grupo de alumnos:

“Se trabajará a partir de las ideas previas que los alumnos tengan de los diferentes Medios Audiovisuales, según sus características básicas, elementos, usos y funciones. (...) se plantearán trabajos prácticos que tengan que ver con el tema a trabajar y se irán aportando desde la práctica herramientas conceptuales y técnicas para que los alumnos se aproximen a la teoría y producción del lenguaje audiovisual. Cada tema que se vaya trabajando recurrirá a esta metodología hasta culminar con la producción de un documental por parte de los alumnos”. (Extraído de Proyecto áulico elaborado por alumnos de la Cátedra, año 2007).

Ahora bien, creemos que para poder comprender la complejidad de la institución escolar y las representaciones que en ella conviven, es necesario que los alumnos realicen una reflexión acerca del impacto de estas cuestiones en la construcción de subjetividades y de la naturalización de algunas prácticas instituidas.

Para analizar teóricamente esta problemática, recurrimos a los aportes de Goffman (2001) con el objeto de facilitar en nuestros alumnos la percepción acerca de la fuerza de la institución en la construcción de identidades, así como las “marcas” y “huellas” de lo institucional en el comportamiento de los sujetos, para que, al momento de vincularse con las instituciones educativas y sus actores, puedan reconocer y preguntarse acerca de las prácticas y representaciones que se van construyendo en lo escolar.

La especificidad del campo disciplinar

Consideramos imprescindible que los alumnos se inserten en la complejidad institucional desde la especificidad del campo disciplinar, siendo necesario, para esto, que puedan hacerse cuestionamientos tanto de los saberes académicos como de los saberes presentes en las instituciones. En este sentido, adquieren importancia las decisiones tomadas por los alumnos en relación al tratamiento de la disciplina audiovisual, que pueden reconocerse en las explicitaciones realizadas por ellos en sus proyectos de prácticas:

“Consideramos que el lenguaje artístico y el de los medios audiovisuales aportan a la estructuración de un tipo de conocimiento específico, que se traduce en herramientas de acción y construcción, también específicas, de la realidad por parte de los alumnos.

A partir de este posicionamiento, se abordará la construcción e interpretación de la realidad, entendida como registro y articulación de rasgos culturales de un grupo social, desde una perspectiva artística por un lado (documental como producción artística), y comunicacional por otro (documental como medio para conocer y transmitir una realidad), tanto desde el lugar del que consume imágenes (alumnos=espectadores) como del que las produce (alumnos=realizadores).

Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje se trabajará el abordaje documental como un lugar de toma de decisiones en la construcción de la realidad documentada, donde la mirada nunca es ingenua ni objetiva, sino que por el contrario, está representada, inventada, construida, puesto que siempre implica un punto de vista.” (Extraído de Proyecto áulico elaborado por alumnos de la Cátedra, año 2007).

En el transcurso de su trayecto formativo, los estudiantes van apropiándose de los saberes disciplinares así como de los fundamentos pedagógicos. En el espacio de las prácticas, es necesario generar la discusión, revisión y complejización de los conceptos trabajados a lo largo de toda la trayectoria, intentando avanzar hacia una síntesis de los saberes teóricos y experienciales.

La especificidad disciplinar de los estudiantes del profesorado, vinculada con los lenguajes no discursivos, resulta una incorporación interesante e innovadora en los contextos escolares (y barriales), ya que habilita procesos de aprendizaje basados en otras formas de conocimiento. Esta particularidad se constituye en un elemento facilitador de nuevas relaciones entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. “El conocimiento explícito puede contribuir al encuentro de la verdad teórica, pero el conocimiento tácito puede

promover el descubrimiento de la *verdad vivida*, aportando a una vinculación más estrecha entre el mundo académico y su contexto, vinculación indispensable para dar lugar a la dimensión transformadora de la educación (Filpe, 2007: 10).

El campo de lo no formal

La propuesta de intervención en el barrio plantea realizar una acción pedagógica -de base freiriana- a partir de prácticas sociales, culturales y educativas que, mediante la comunicación y el diálogo, permitan la emergencia de las representaciones de los sujetos. De esta manera, partiendo del sentido común, favorecer la criticidad (concienciación) y con ella, la organización de acciones que apunten a la transformación de las propias condiciones de vida de los sujetos.

Desde este marco es que se plantea la realización de talleres de comunicación audiovisual como vehículos para “pronunciar la propia palabra”, como un lenguaje de la posibilidad que permita organizar acciones comunitarias -y organizarse- con el apoyo de la expresión audiovisual. Talleres donde se haga realidad la construcción de conocimiento colectivo, la articulación de saberes entre los jóvenes provenientes de la universidad y los jóvenes habitantes del barrio.

Es a partir de este posicionamiento ideológico, de esta asunción de la politicidad inherente a la práctica pedagógica, que es necesario reflexionar acerca de las formas específicas que la opresión y la imposición pueden tomar o adquirir adentro del mismo proceso educativo.

Y es en la práctica pedagógica donde es necesario ejercer una vigilancia estricta, vigilancia epistemológica e ideológica, sobre nuestras acciones que nos permita detectar los obstáculos que impiden una verdadera práctica democratizadora a pesar del voluntarismo o incluso de las buenas intenciones. Y justamente uno de los mayores obstáculos consiste en responder sólo a nuestros propios esquemas teóricos, rendirnos a la tentación de transmitir lo que sabemos sin detenernos a escuchar la palabra de los sujetos con los que vamos a interactuar, sin permitirnos conocer nosotros mismos lo que ellos saben del mundo, cómo lo saben, comprender su lenguaje y penetrar su identidad. Y cuando actuamos de esta manera no dejamos de ejercer la opresión propia de la educación bancaria, la donación de nuestros saberes en un intento de objetivación del sujeto con el que deberíamos dialogar.

Este parece ser el mayor riesgo de la educación popular. Es por esto que es necesario un trabajo previo, profundo y prolongado con la comunidad en la que queremos insertarnos para poder realmente llevar a cabo un proyecto educativo que considere la autonomía de todos los sujetos involucrados en esa relación pedagógica partiendo de la premisa que *“enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”* (Freire, 1997:24). De ahí la importancia de una primera etapa de trabajo por parte de los estudiantes, en el reconocimiento de los barrios y el establecimiento de contacto con referentes de la comunidad.

Otras veces, el obstáculo con que nos encontramos es justamente el opuesto. Dado lo desconocido e inexplorado de este espacio para los estudiantes del profesorado, y su incorporación de las discusiones teóricas acerca de la imposición arbitraria de conocimiento, nos encontramos frecuentemente con representaciones en las que aparece fuertemente el temor de realizar una propuesta pedagógica que se convierta en una imposición de saberes transpuestos desde el ámbito académico.

Intentando construir una síntesis dialéctica a partir de estas posiciones dicotómicas (la imposición de saberes y la ausencia de intervención), consideramos que una propuesta de intervención docente puede realizar aportes al ámbito de la educación no formal, considerando lo vivenciado en ese espacio, e instalando la posibilidad de cuestionar, revisar, repensar, modificar o sostener, prácticas internalizadas.

En este sentido, creemos necesario que los alumnos del profesorado elaboren la propuesta pedagógica desde su campo disciplinar teniendo en cuenta que el espacio en el que se están insertando tiene una lógica particular que debe respetarse y a partir de la cual es necesario reflexionar para instaurar nuevas prácticas. Siguiendo a Freire, *“Pensar la práctica en tanto tarea teórica o práctico- teórica. Por esto, cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable. Lo que es lamentable, repito, es separar mecánicamente el mundo de la teoría. Pensar que la práctica sólo puede ser hecha en el universo “casto” de las academias, distante, bien*

distante de la realidad concreta allá afuera. Error tan funesto como negar la importancia del serio esfuerzo teórico de la academia” (Freire, 1990: 1).

Desde este claro planteo freiriano, intentamos que nuestros estudiantes construyan la idea de articulación de saberes, sabiéndose portadores de un conocimiento disciplinar útil para los destinatarios del proyecto, pero conocedores también de la importancia de los saberes de los jóvenes del barrio en la construcción de un proyecto colectivo.

Por esto mismo, es de importancia fundamental tomar en cuenta la especificidad disciplinar en la construcción de las propuestas de intervención.

En relación a los saberes propios de las disciplinas artísticas, las particularidades de este campo permiten una flexibilidad en el manejo de los tiempos y espacios, que amplía y enriquece las producciones propuestas. La riqueza comunicativa de los lenguajes no discursivos, la concepción del trabajo audiovisual como proceso de construcción colectiva, sus posibilidades para constituirse en herramienta de expresión y comunicación, son elementos fundamentales que dotan de sentido las propuestas didácticas de los alumnos practicantes, facilitando la construcción de autonomía de los destinatarios y la apropiación crítica de estos saberes.

Los talleres están pensados desde una idea de competencia comunicativa en la que el uso de los diferentes lenguajes (audiovisual en este caso) es el soporte, el medio, por el que los sujetos pueden expresarse y comunicarse. Es necesario aclarar que el objetivo de estos talleres no es la transmisión de conocimientos acerca de las características de las herramientas de expresión, sino las posibilidades reales, concretas, de expresión y comunicación que esos lenguajes brindan a los participantes del taller. La incorporación de saberes técnicos o conceptuales que tiene lugar a lo largo del trabajo en el taller, no constituye un fin en sí misma sino un medio para alcanzar el fin comunicativo que persiguen las acciones planeadas.

Se trabaja en la posibilidad de talleres de realización que giren alrededor de las demandas, problemas, intereses que se detecten en esa primera fase de discusión con la que comienza el trabajo, con la idea de vehicular de diferentes maneras las necesidades de comunicación y expresión de los sujetos. Se toma en cuenta, entre otras cuestiones, la posibilidad de trabajar sobre la narración de historias de vida de personajes de la zona; sobre la investigación acerca de las causas de determinados problemas y la búsqueda de

soluciones posibles y/ o sobre la recuperación de la memoria colectiva. Esta metodología de trabajo consigue articular en una producción colectiva los saberes disciplinares de los jóvenes universitarios y los saberes contextuales, experienciales, de los jóvenes del barrio.

Reflexiones acerca de los modelos de formación

La narración de esta experiencia de cátedra intenta ofrecer una alternativa teórica y metodológica a los modelos dominantes de formación docente.

Las prácticas hegemónicas de formación, se sostienen muchas veces sobre concepciones jerarquizadas de teoría y práctica, donde los conocimientos teóricos se perciben como los de valor académico y los prácticos aparecen como subsidiarios, desjerarquizados. Esto trae como consecuencias que los graduados universitarios tengan un caudal de conocimiento teórico importante, pero carezcan de las herramientas necesarias para intervenir, actuar sobre la realidad. Los profesionales formados desde este paradigma, pueden seguramente decir y conocer aspectos de la realidad, pero difícilmente estén preparados para resolver los problemas de la práctica real.

La distancia que se establece entre investigación teórica y práctica profesional genera una brecha que impacta en las posibilidades de intervención de los profesionales sobre los problemas siempre confusos y poco claros que les presentan las situaciones reales sobre las que deben actuar.

El proyecto neoliberal que resultó hegemónico en la década de los '90, profundizó la concepción de teoría como verdad absoluta, universal y libre de valores. Las herramientas teóricas que coadyuvaron a esta operación epistemológica fueron las nociones de objetividad y neutralidad.

Las prácticas dominantes en nuestra educación han venido sosteniendo una perspectiva intelectualista que se ha ocupado básicamente de la transmisión y adquisición de conocimiento proposicional. Se ha insistido en una pretendida objetividad como herramienta para garantizar una verdad libre de valores, intentando despojar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la dimensión política, axiológica, ética que les es propia, aplicando un criterio reduccionista, instrumental, ajeno a la complejidad del hecho educativo

En este proceso de construcción de “verdad”, la teoría –por su posibilidad de abstracción- aparece como la dimensión jerarquizada académicamente, con mayores posibilidades de ser concebida como universal y neutra; y la práctica -cargada de valores, situada históricamente- ha sido desplazada.

Desde la perspectiva dominante, los problemas teóricos se consideran relevantes pero se olvida que los problemas reales –desjerarquizados desde esta epistemología de la práctica, carentes de rigor- son los de mayor preocupación humana ya que afectan a los sujetos en particular y a la sociedad en su conjunto.

Este proyecto de trabajo se sitúa en una posición alternativa a la hegemónica, en la que los problemas confusos, cambiantes, poco claros de la práctica son el punto de partida para la construcción de conocimiento teórico. Y estamos seguros que este proceso aporta elementos válidos para una necesaria vinculación entre los trayectos formativos y las necesidades de la práctica profesional.

A modo de conclusión

Nos importa destacar que concebimos a ambas intervenciones –las que se llevan a cabo en el ámbito formal como en el no formal- como procesos en los cuales es necesario problematizar las relaciones entre teoría – práctica, la necesaria articulación de saberes entre profesores y alumnos que implica la práctica docente, y la especificidad disciplinar en contextos de diversidad cultural. Pensamos, sin duda, en algo más que una transferencia de conocimientos científicos, artísticos, culturales. Nuestra propuesta implica un diálogo entre los jóvenes universitarios y los jóvenes destinatarios de las propuestas pedagógicas, un diálogo en el que la construcción de un nuevo conocimiento compartido sea posible.

Recurriendo nuevamente a Freire, pensamos que es fundamental articular el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad; en otras palabras, si bien es necesario denunciar la naturaleza reproductiva de la cultura dominante, también es necesario afirmar la esperanza de una nueva construcción capaz de superar la imposibilidad y la resignación, donde crítica y propuesta se articulen en un renovado compromiso con la sociedad.

Creemos que el conocimiento no es patrimonio exclusivo de las “elites intelectuales”, sino que los procesos de construcción de saberes propios de las instituciones de nivel superior, se enriquecen en los procesos dialógicos de articulación con la comunidad.

Por otra parte, consideramos indispensables las intervenciones formuladas y puestas en marcha en la práctica durante la formación, ya que posibilitan que los alumnos tengan un acompañamiento de sus docentes en las primeras experiencias con la realidad de los espacios educativos (tanto formales como no formales) que les permitan poner en cuestión y vincular críticamente los saberes adquiridos en sus trayectos formativos y las necesidades de la práctica profesional.

En este sentido, creemos de especial relevancia que los alumnos realicen el abordaje institucional habiéndose apropiado de los fundamentos teóricos indispensables para asumir un rol que les permita posicionarse ideológicamente, ya que la práctica en la cual se plantean las intervenciones necesita, ineludiblemente, enriquecerse con las discusiones teóricas. En palabras de Freire: *“No puedo reconocer los límites de la práctica educativa en la que me involucro si no sé, o no tengo claro a favor de quién practico. El a favor de quién practico me sitúa en un cierto ángulo que es de clase, en el que diviso contra quién practico y, necesariamente, por qué practico; esto es, el propio sueño, el tipo de sociedad de cuya invención me gustaría participar”* (Freire, 1993: 96).

Consideramos que las propuestas de intervención de los futuros docentes deben estar pensadas, discutidas y elaboradas a partir de los espacios en los cuales se instauran, teniendo en cuenta los diversos contextos culturales y los sujetos actores de esa realidad, ya que *“el respeto por la autonomía y dignidad humana es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros”* (Freire, 1997:58).

Afirmamos entonces que tanto en uno como en otro ámbito -formal y no formal- es necesario partir de los saberes del destinatario, pero problematizarlos para encontrar alternativas superadoras en una construcción de conocimiento colectiva entre los alumnos practicantes y la población destinataria, sintetizando dialécticamente los conocimientos disciplinares, sistematizados, y los saberes experienciales.

De esta manera intentamos dar unas primeras respuestas, aproximaciones, a las preguntas iniciales de este trabajo, afirmando que la universidad puede y debe instalarse en la sociedad a la cual pertenece, y que es justamente esa intervención la que legitima su

identidad específica de institución productora de conocimiento. ¿Cuál sería, de otra manera, el sentido de esa producción, si no puede compartirlo y articularlo con los actores sociales que se encuentran por fuera de la universidad? Creemos que estas modalidades de inserción de la universidad en su contexto inmediato son las que habilitan nuevos procesos de transformación de la realidad, enriqueciendo en esa articulación, en ese diálogo, los procesos de construcción de conocimiento de los jóvenes universitarios, y dotando de sentido los trayectos de formación recorridos.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Feeney, S. (2005) “Hacia la recuperación del sentido de la Pedagogía en la formación docente”. 2º Congreso Internacional de Educación “La Formación Docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo”, Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. (1992) *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Quirquincho, Buenos Aires.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Eisner, E. (1972) *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.
- Filpe, A. (2007) “La construcción del conocimiento profesional en Arquitectura. Modos de pensar y hacer”. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”, Tandil.
- Freire, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva – Siglo XXI, Bs. As.
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva- Siglo XXI, Bs. As.
- Freire, P. (1990) “Lecciones de un reto fascinante. Entrevista con Paulo Freire del profesor Carlos Alberto Torres, de la Universidad de California, Los Ángeles” (grabada en Sao Paulo en video y para video). Texto traducido del inglés y revisado por Paulo Freire.
- Freire, P. (1993) “Alfabetización y ciudadanía”, en Gadotti, M. y Torres, C (comp.) *Educación Popular, crisis y perspectivas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI, México DF.
- Goffman, E. (2001) *Internados*. Amorrortu, Buenos Aires.

- Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Mc Ewan H. y Egan, K. (comp.) (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Sarason, S. (2002) *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Woods, P. (1998) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós, Barcelona.