

Edición: Primera. Agosto de 2014

ISBN:

Tirada:

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

© 2014, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

tel-fax: (54 11) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

web: www.minoydavila.com

redes sociales: @MyDeditores, www.facebook.com/MinoyDavila

Pedro Enríquez y Paola Figueroa

Escuela de sectores populares:
notas para pensar la construcción de
contenidos escolares desde el saber popular
y el saber académico-científico

*A Patricia, Eliel y Gustavo quienes desde los silencios,
las esperas, la escucha y el diálogo (y algunas críticas),
nos acompañan en el transitar de espacios de compromiso
político desde el escritorio y el barrio.*

ÍNDICE

- 7 Agradecimientos
- 9 Prólogo
- 13 CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS:
o la llave que abre la puerta de entrada
- 17 CAPÍTULO 1
Nociones básicas de saber popular y saber académico-científico
- 35 CAPÍTULO 2
Fundamentos pedagógico-didácticos que dan sentido a la relación
entre saber popular, saber académico-científico en la construcción
del saber escolar
- 49 CAPÍTULO 3
La escuela de sectores populares: saber académico-científico,
saber popular y construcción del saber escolar
- 67 CAPÍTULO 4
La indagación como herramienta para transformar el saber
popular en saber escolar
- 83 CAPÍTULO 5
Formación docente y sectores populares: punto de encuentro
entre las alfabetizaciones académica, política y popular
- 95 CONSIDERACIONES FINALES:
o la llave para cerrar la puerta de salida o para abrir una nueva
puerta de entrada
- 99 Bibliografía

AGRADECIMIENTOS

Agradecer, según el diccionario de la Real Académica Española de Letras, significa sentir o mostrar gratitud; y haremos de este trozo de papel un espacio para plasmar esos sentires y explicitar la gratitud hacia quienes, de un modo u otro, nos acompañaron y colaboraron en la travesía de parir este libro.

Entre los agradecimientos institucionales va uno muy sentido al Grupo de Educación Popular Minga por caminar juntos hacia la construcción de un mundo en donde quepan muchos mundos; a la Escuela Popular del Barrio Sargento Cabral, lugar donde dialogan los saberes populares, escolares y políticos; al Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, que apoya cada “locura linda” sostenida en el compromiso con los sectores populares; y, en especial, a los cumpas de la Editorial “El Colectivo” –sobre todo a Alejandra– quienes, desde la calidez humana y militante, alentaron sin tapujos la posibilidad de la edición de este libro. También agradecer a Caty, Guadalupe y Carmen, integrantes del Proyecto de Investigación del IFDC San Luis “Representaciones sociales acerca del conocimiento escolarizado según docentes de zonas rurales responsables de plurigrado”, quienes organizaron un seminario interno en donde se discutieron algunos conceptos e ideas de este libro permitieron su reescritura.

PRÓLOGO

No es tarea sencilla presentar un libro de esta naturaleza. En primer lugar, porque vuelve a poner en la escena del conocimiento, preguntas básicas que en reiteradas oportunidades se obvian: cómo se conoce, quién conoce, a través de qué se conoce. Y, en segundo lugar, porque se anima a plantear nuevamente la relación entre saber popular y escuela, relación profundamente política, que a mi criterio no se ha resuelto.

Mirando “hacia adentro” del sistema educativo argentino, la educación pública ha venido sufriendo un deterioro significativo en los últimos cincuenta años. Por señalar un comienzo: *la noche de los bastones largos* en la dictadura del General Onganía, cuando por primera vez el ejército entra a la universidad golpeando a profesores y alumnos en la década de 1960. Esto provocará un éxodo enorme de docentes hacia otros lugares del mundo.

Luego, ya en el gobierno de la presidenta Isabel Perón, la designación de Oscar Ivanissevich como Ministro de Educación, acentúa un inevitable proceso de conservadurismo en las concepciones sobre educación, que se concretan en la dictadura militar iniciada en el año 1976. Aquí se aniquilaron ciencias y científicos, teorías y teóricos, estudiantes, profesores, no docentes, se quemaron bibliotecas enteras. Una desgracia sin calificativos que puedan explicar tamaña locura. El sistema sufrió un golpe demasiado fuerte. Echaron docentes, asesinaron, otros se exiliaron. Casi irrecuperable.

Por su parte, el gobierno del presidente Carlos Menem produjo en casi todos los aspectos de su gestión una estafa fenomenal al país, en algunos casos a través de leyes sancionadas y, en otros, con medidas tomadas desde las sombras. Democracias particulares. Y en educación, se sancionaron dos leyes que, a mi entender, resultaron finalmente nefastas: la Ley Federal y la Ley de Educación Superior. Con ellas terminaron de disciplinar escuelas y

universidades. Más que buscar el saber, se corrió atrás de puntajes. No es que sean incompatibles, pero dificultaron tiempos, ideas, libertades.

Mirando “hacia afuera”, hacia la sociedad, las mayorías empobrecidas, oprimidas, también vinieron sufriendo un profundo y constante deterioro en cuanto a sus niveles de vida y de dignidad. La principal lucha pasó a ser la de sobrevivir, diría que hoy, a casi cualquier costo. Problemas serios y graves planteados desde los centros del poder mundial, desde el corazón del capitalismo, no pudieron resolverse desde las luchas populares. La desocupación como política, la droga en los sectores populares, el alto grado de impunidad en nuestras democracias, el no funcionamiento de la Justicia, la represión encubierta y asesinatos por mano dura, a militantes y personas del pueblo, el deterioro de los sistemas educativos, de salud, de seguridad, de vivienda, fueron planteando un escenario que, aun ocultado por los grandes medios de información, se volvió incomprensible. Los docentes también optaron, en su gran mayoría, por sobrevivir.

Y el conocimiento, en ambos campos, fue perdiendo consistencia. También se fue deteriorando. Siempre se tuvo la esperanza de que los científicos y la Ciencia resolvieran en algo los problemas de las mayorías. La gente sigue esperando.

Se fueron generando entonces problemas antiguos que adquirieron características dramáticas: la deserción escolar, el analfabetismo, el hambre, la propia escuela y sus incapacidades. Los planes sociales y educativos de todo tipo sólo fueron fugaces ayudas que no resolvieron los problemas estructurales.

Lo ideológico sigue teniendo, pues, vigencia plena para decidir desde dónde miramos el mundo, qué posición concreta tomamos frente a opresores y oprimidos y, por tanto, decidir cómo y con quién construimos conocimiento.

Aquel o aquella que den clases en instituciones educativas, podrán verificar que el “analfabetismo político” es cada vez mayor. Como si no se pudiera atinar siquiera a intentar resolver tan serio problema. Las formas de encerrarse, de estar adentro y no querer salir a mirar, a escuchar, a aprender, acentúa quizás el mandato de encerrarse también en la búsqueda de aumentar el curriculum, obligaciones de papeleo, dejar de ver la realidad y, de paso, también a los alumnos.

Quizás por eso hay una búsqueda importante de los movimientos sociales críticos, de crear sus propias escuelas. Como ha pasado con el Movimiento

Zapatista de Liberación Nacional en México, el Movimiento Sin Tierra en Brasil y los Bachilleratos Populares en Argentina, impulsados por el Frente Popular Darío Santillán, y otras experiencias variadas que se declaran autónomas frente al Estado.

Alienta mucho que Pedro y Paola se dediquen empeñadamente a investigar estas temáticas. Ambos tienen un pie “afuera” y otro “adentro”. Es decir, conviven ellos mismos en sus prácticas con el saber académico y el saber popular. Pedro es un amigo de muchos años, con quien empezamos nuestras prácticas de Educación Popular allá por los años 1980, siendo él un joven estudiante de Psicología. Recorrió un largo camino en su compromiso con los sectores populares y también en la academia. Gran coherencia, con enormes conocimientos, sin duda aportará mucho a encontrar una síntesis.

A Paola tuvo el enorme gusto de tenerla como alumna. Y luego pude ir verificando con placer sus decisiones de ligarse a lo popular y trabajar con los oprimidos. Inquieta, apasionada, participa también de este desafío de construir desde abajo.

Finamente, creo que todos aquellos que hemos decidido trabajar con pasión y felicidad dentro de las instituciones educativas, nos debemos el enorme esfuerzo de no pensar el mundo desde la escuela o desde la universidad. Por el contrario, pensar la escuela y la universidad desde la lectura del mundo.

Roberto Tato Iglesias

CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS:

o la llave que abre la puerta de entrada

A mediados de la década de 1980, Hernández y otros convocaron a Jara, Rodríguez Brandao, Vio Grossi, Guianotten y Ton de Wit, investigadores y educadores conocidos y respetados en sus medios (Hernández, 1985), para reflexionar en torno a uno de los temas centrales que más preocupaba a los intelectuales y científicos sociales de esa época, la relación entre saber popular y educación.

Estos autores fueron convocados porque sus producciones y experiencias sobre dicha relación, desarrolladas en Chile, Brasil, Perú y Centroamérica, proporcionaban pistas para elaborar un marco teórico-metodológico amplio que integrara las producciones locales. Desde esta mirada se entendía que la teoría era una construcción histórica donde lo universal debía su existencia a lo particular (Hernández y otros, 1985). Como resultado de esta convocatoria se publicó el libro: *Saber popular y educación en América Latina*, producción intelectual que se ha convertido en texto canónico y referencia obligada para los estudiosos del tema.

Pasados más de 25 años de esta publicación, los estudios en el campo académico sobre esta compleja relación han menguado; no se ha producido otro libro equivalente o superador que plantee los debates más relevantes sobre este tema, e inclusive la preocupación decayó entre los mismos educadores populares.

En la actualidad, son contados los grupos de investigación que están abocados a producir conocimiento sobre este problema. Esto demuestra que el estudio sobre el vínculo saber popular y educación está siendo excluido de los estudios disciplinares y, de ese modo, la academia decreta su muerte por vía del silencio o, como afirma Alabarces (2002) –refiriéndose a lo popular pero extensible a este tema–, lo expulsa del mapa de lo nombrable y lo lleva a la peor de las muertes, la del significante. No obstante ello, es necesario destacar que la muerte académica no significa la muerte real, la

relación saber popular y educación sigue viviendo en la cultura del silencio, donde siempre ha estado.

El estudio de la relación saber popular y educación, metafóricamente, podría compararse al amor por una prostituta vieja: todos hablan superficialmente de ella, en el pasado algunos habían tenido una grata relación esporádica, otros solamente tuvieron una relación superficial sin ningún tipo de relevancia, pero hoy casi nadie está dispuesto a recordar aquel viejo vínculo, es más, nadie querría proponerle una relación que dure para toda la vida, salvo aquellos delirantes y testarudos que, pese a todo, la siguen amando. Este trabajo es una declaración pública de fidelidad a un amor prostibulario, donde por vía de la reflexión y el pensamiento se dará vida a aquello distinto, velado o negado, y que algunos están tratando de matarlo con el olvido.

Teniendo en cuenta este punto de partida, se presenta este texto denominado: *Escuela de sectores populares: notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el saber académico-científico*. El mismo se divide en cinco capítulos, a saber:

En el primer capítulo, relativo a las nociones básicas de saber popular y saber académico-científico, se presentan cuatro coordenadas conceptuales. La caracterización de saber popular y saber académico-científico, los alcances y límites de dichas nociones, el examen político de ellas y, por último, el análisis epistemológico de la relación entre sentido común y saber académico científico que tiene fuerte implicancia sobre la importancia del saber popular en el mundo social. Este desarrollo se hace con la pretensión de contar con una base conceptual para comprender los avances ulteriores.

En el segundo capítulo, referido a los fundamentos educativos que sostienen las complejas y contradictorias tramas que se tejen entre los diferentes saberes, primero, se analizan las diferencias conceptuales entre saber popular, saber escolar y saber académico-científico, posteriormente, se realizan dos lecturas pedagógico-didácticas, una sobre la relación entre enseñanza y mantenimiento del orden social y la otra vinculada a las hipótesis en torno a la relación saber académico-científico y saber popular en la construcción del conocimiento escolar. Estos desenredos de tramas tienen como fin dar los primeros pasos para pensar la relación saber popular y escuela.

El tercer capítulo refiriere al estudio de las relaciones que se construyen en torno a los distintos referentes que configuran el saber escolar. En ese marco, en primer lugar, se analiza la escuela y el conocimiento, prestando

particular atención al conocimiento científico como referente del saber escolar. Luego, se estudian los límites y las posibilidades que supone la relación escuela, saber popular y currículum democrático. Finalmente, se describen las diversas dificultades que puede encontrar un educador al tratar de valorizar y enseñar el saber popular en la escuela.

En el cuarto capítulo, relativo a los diversos métodos de indagación en tanto herramientas que vinculan el saber popular con el saber escolar, se revisan, primeramente, las líneas directrices de la investigación temática desarrollada por Paulo Freire, enriquecida posteriormente por Huergo. Luego, se exponen los rasgos característicos del complejo temático llevado a cabo por la Escuela Lasaliana de Educación Popular y, por último, se describen los aspectos sustantivos de la recuperación de las creaciones populares, desarrollada por educadores populares de Cuyo.

En el quinto y último capítulo, referido a la relación entre formación docente y sectores populares, se presentan críticamente los rasgos sobresalientes del modelo de formación docente como recursos humanos, y luego se aportan algunas pistas para pensar la formación docente desde una perspectiva alternativa, donde el saber popular, el académico-científico y el crítico-político, son claves para el proceso formativo.

Estas consideraciones introductorias son la llave de la puerta de entrada a un territorio de conocimiento escondido o maliciosamente olvidado por la comunidad académico-científica. Empezar a recorrer este territorio implica saber, desde el principio, que hay una gran cantidad de problemas que no han sido resueltos en el pasado, y que los profundos cambios que generan los procesos de globalización y la sociedad de la información producen nuevos problemas que tampoco tienen solución aún. Pese a ello, es necesario destacar que algunos intelectuales, docentes y sectores populares obstinadamente siguen visitando este territorio, porque consideran que la relación entre saber popular y educación posee posibilidades y perspectivas insospechables que merecen ser explotadas.

Usted está frente a la puerta de entrada; si está dispuesto a ingresar a este territorio, aquí tiene la llave, entre por favor.

CAPÍTULO 1

Nociones básicas de saber popular y saber académico-científico

Introducción

En este capítulo se presentan cuatro coordenadas conceptuales que van a ser los pilares donde se montará el desarrollo de los venideros temas del presente trabajo. Las nociones de *saber popular* y *saber académico-científico* permitirán explicitar concepciones nodales y, de este modo, construir un lenguaje común entre lector y autor; los alcances y límites de ambas nociones darán cuenta de que sendos saberes son significantes cargados de diversos significados; el análisis político del saber popular y saber académico científico permitirá desentrañar el carácter reproductor o emancipador de cada uno de ellos; y, por último, el análisis epistemológico de la relación entre sentido común y saber académico científico expondrá múltiples posiciones vinculadas a estas dos categorías que tienen fuerte implicancia sobre la importancia del saber popular en el mundo social.

1. La noción de saber popular

La noción de *saber popular* es un término complejo dentro del campo de las ciencias sociales, el mismo está compuesto por dos términos teóricos: el saber, recubierto por un aura epistémica luminosa, es muy valorado por el mundo de los investigadores, a tal punto que ha sido calificado como la fuente de legitimación de poder y de riqueza en la sociedad de la información (Bartolomé, 1999; Levis y Gutiérrez, 2000); y el término popular que está revestido de un aura epistémica oscura, a tal punto que algunos pensadores afirman que es una categoría que hay que abandonar porque no aporta luz a los nuevos procesos sociales.

Al asociar estos dos términos, se puede apreciar que el aura del saber no le aporta a lo popular un rayo de luz que encienda el deseo por esclarecer

esta problemática; por el contrario, da la impresión de que el aura oscura de lo popular llega a ensombrecer tanto, que logra extinguir la luminosidad de la noción de saber. Por lo tanto, para muchos científicos sociales el saber popular, al igual que la categoría de popular, deben ser dejados de lado porque no aportan elementos para entender la actual realidad social.

A los efectos de abordar esta compleja noción, primero, tras su conceptualización, se determinan sus alcances y límites examinando las diferencias y similitudes con conceptos afines y, luego, se efectúa un análisis político tratando de identificar si este tipo de saber conserva o transforma el orden social.

1.1. Saber popular: conceptualización, alcances y límites

El saber popular es un significante cargado de una variedad de significados, en tanto está asociado a un conjunto de conceptos similares, tales como conocimiento vulgar (Latorre, Arnal y Rincón, 1996) o saber cotidiano (Santos, 1999). En este trabajo se realizan algunas precisiones en torno a tales conceptos, pero con ello no se pretende resolver los múltiples problemas teóricos que se encuentran en la base, sino más bien se busca construir un encuadre terminológico que permita desarrollos ulteriores.

El saber popular es definido por Martinic (1985) como el conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos de la sociedad (una comunidad) para explicar y comprender su experiencia. Este tipo de saber, compuesto por una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos descifrables plenamente por la comunidad (Leis, 1989), proporciona una cosmovisión que le otorga identidad y coherencia a los sectores subalternos que los han creado y los utilizan en su cotidianidad.

Martinic (1985) diferencia tres tipos de saber popular que no necesariamente son excluyentes entre sí. El primero contiene al saber práctico que favorece el desempeño cotidiano y la reproducción de la comunidad, y en este marco ubica al saber popular como un *saber cotidiano* que proporciona objetivaciones, certezas y parámetros, que permiten a los sujetos comprender su experiencia y, aun más, hacerla inteligible a los demás. El segundo incluye un saber que va más allá del acontecer práctico, pues trasciende el aquí y ahora, este saber tiene un nivel de elaboración más amplio, en tanto está sostenido en principios que poseen mayor abstracción y generalidad; en esta categoría ubica al saber popular como *sabiduría popular*. El tercer y

último tipo incluye a aquellos saberes que forman parte de las identidades colectivas y son resultado de la construcción crítica que los sujetos tienen acerca de su visión del mundo. En esta categoría sitúa al saber popular como *saber orgánico* que contiene a las dos acepciones precedentes pero las articula de manera intencional y crítica.

Estas apreciaciones ponen de manifiesto, al menos, tres aspectos. En lo relativo al *grado de desarrollo del conocimiento*, el saber popular es amplio y va del saber empírico, ligado a la resolución de problemas concretos, al conocimiento abstracto que incluye mayores niveles de sistematicidad. Ahora bien, es necesario señalar que este tipo de saber no se construye en base a los principios de las ciencias sino que posee una estructuración lógica que tiene sentido para los sujetos que lo producen y emplean. Con respecto a su *finalidad*, el saber popular tiene como intención, por un lado, comprender o transformar la existencia humana y, por otro, operar como organizador que da orden y sentido a la subjetividad de los sectores populares en tanto actúa como referente que estructura la identidad colectiva; y, finalmente, en cuanto a las *posibilidades* que tienen los sujetos populares de construir conocimiento, el saber popular es una prueba inescrutable que los sectores populares (sectores subalternos) no son sujetos pasivos sino que producen y reproducen conocimientos que dan sentido a su existencia.

El *conocimiento vulgar* es un saber práctico de carácter espontáneo que preside la vida cotidiana, el mismo se transmite directamente de unos a otros y se manifiesta en la cultura popular. Para Latorre, Arnal y Rincón (1996) este saber propio del sentido común, no está perfectamente articulado pero es de suma importancia para la comunidad que lo emplea, porque otorga sentido a la experiencia humana. Para estos autores, el conocimiento vulgar es práctico en tanto ayuda a resolver problemas de la vida cotidiana; es espontáneo, porque no hay planificación previa y no está plenamente articulado en la medida en que ninguna de las partes establecen vinculaciones armónicas con las otras; y es local, en tanto la validez y la relevancia sólo alcanza a una comunidad determinada.

El *conocimiento cotidiano* es aquel saber (conforme a su etapa evolutiva y a su acervo cultural) destinado a dar respuestas a los interrogantes, miedos y ansiedades, mediante explicaciones que tranquilicen o ayuden a entender qué sucede y por qué (Santos, 1999). El mismo se construye y transmite dinámicamente mediante la articulación de creencias, supuestos e ideas del mundo cotidiano con conocimientos provenientes del mundo

académico-científico. Asimismo, posee matices ligados a las experiencias individuales que son compartidas socialmente por los grupos en los cuales el sujeto está inserto. Este saber sirve como marco orientador para la resolución de problemas y la toma de decisiones en la vida social. Además, configura redes de significados cuyos contenidos se relacionan, es decir, que no se da en forma aislada. Santos (1999) señala que la incuestionabilidad de la experiencia personal, la confirmación por el éxito en la acción y las explicaciones analógicas, son características de este tipo de saber.

La caracterización de los alcances y limitaciones de estos tres saberes, permite preguntarse si son sinónimos o aluden a fenómenos diferentes. La respuesta es compleja, porque estos conceptos, si bien refieren al mismo orden de cosas, son distintos puesto que describen objetos y realidades diferenciadas. Así, se puede apreciar que el saber cotidiano no es lo mismo que el saber popular; en todo caso, puede ser un tipo de saber popular porque está contenido en el mismo. Es necesario recordar aquí que el saber popular puede tomar formas menos elaboradas como saber cotidiano, pero también puede asumir formas más complejas como la sabiduría popular o el saber orgánico, lo que implica exceder ampliamente al saber cotidiano. El saber popular tampoco es lo mismo que el saber vulgar, el primero es un tipo de saber que puede estar estructurado conforme a principios organizadores que le dan sentido; en cambio, el segundo es un conocimiento que puede o no estar articulado armoniosamente.

Otro aspecto interesante, en orden a determinar los alcances y límites del saber popular, es conocer si esta categoría es abstracta y universal o debe ser entendida en un contexto social determinado.

Núñez (2004) en su trabajo sobre los saberes enmarcados en una nueva ruralidad, estudió a tres generaciones de campesinos (ancianos, adultos y jóvenes) en tres escenarios rurales diferentes (páramo, montaña y piedemonte) en el Estado Táchira (Venezuela). Como fruto de este trabajo logró recrear, reconstruir y revalorizar cuatro tipos de saberes que a continuación se sintetizan. Ellos son:

- Saberes salvaguardados. Los campesinos, como organización cultural en constante interacción con sus contextos espacio-ambientales, han preservado una amplia gama de conocimientos ancestrales (procesos y prácticas cotidianas de vida) que dan identidad a sus miembros. Estos saberes, forjados en antiquísimas generaciones, constituyen las verdaderas esencias que orientan la supervivencia campesina, ya que, a pesar

de los ingresos culturales foráneos, garantizan su identidad y estructura interna.

- Saberes hibridados. Son aquellos saberes campesinos generados a partir de la mezcla del saber tradicional con el moderno y se manifiestan en la praxis productiva actual. Surgen como producto, entre otras cosas, de la introducción de tecnologías modernas en los espacios rurales que da lugar a la incorporación experimental de lo nuevo y a la recreación de los sistemas productivos tradicionales, conservando y a su vez modificando los elementos de ambos saberes (foráneos-tradicionales).
- Saberes sustituidos. A pesar de la resistencia cultural preservada en los saberes salvaguardados, hay cambios en los rasgos de la población campesina que se convierten en indicadores fehacientes de la sustitución de los saberes tradicionales por los modernos. Estos movimientos se hacen perceptibles en la comparación de las conversaciones sostenidas entre los miembros mayores y las generaciones recientes de campesinos.
- Saberes emergentes. Como producto de la interacción permanente de la cultura campesina con la cultura moderna, han emergido nuevas prácticas sociales apuntaladas en la penetración, recreación y/o adopción de saberes (formales e informales), modelos de organización campesina y humanización del trabajo rural. Estos nuevos saberes gradualmente han sido aceptados por las generaciones de adultos y jóvenes, y perfilan la visión de la vida campesina dentro de unos parámetros diferenciadores de lo tradicional y lo innovador.

Como puede apreciarse, el saber popular (aquí denominado saber campesino) es una producción humana situada en la cultura de los pueblos, por lo tanto no es esencial, ni inmutable e inmóvil, sino más bien se acrecienta y se transforma al contactarse con los otros saberes (académico-científico, filosófico, artístico, etc.). En palabras de Núñez (2004), estos saberes están en movimiento porque su exposición a los procesos culturales mundiales, genera cambios continuos e imperceptibles alrededor del núcleo central del saber popular. En suma, el saber popular, es una práctica social que se construye y reconstruye en lo social e histórico y este trabajo lo demuestra.

1.2. Análisis político del saber popular

Hacer un análisis político del saber popular implica clarificar si dicho saber reproduce o transforma el orden social dominante, porque ello per-

mitirá valorar sus potencialidades educativas enajenantes o liberadoras. Desde la perspectiva crítica latinoamericana existe un cierto consenso en sostener que este tipo de saber entraña componentes tanto alienantes como emancipatorios.

En ese marco, Freire (1993) señaló que la negación del saber popular presente en el pensamiento elitista es tan discutible como su mitificación que se encuentra en las raíces de las perspectivas basistas. Para este autor, el elitismo como el basismo son sectarios y prisioneros de su propia verdad y, por lo tanto, se vuelven incapaces de ir más allá de sí mismos.

La fundación CENDITEL (2005) –Eje Formación Sociopolítica–, en la misma tónica que Freire, señala que tanto la subestimación como la sobreestimación del saber popular son igualmente peligrosas para la transformación social. La subestimación, resultado de la omnipotencia del conocimiento científico, refuerza la dominación de los sectores populares al negar tanto sus propias formas de saber como los valores de resistencia que entraña. Pero también la sobreestimación es errónea, porque defiende ciertas tradiciones que no se adecuan a las realidades cambiantes, porque no son genuinamente populares, o bien reflejan los prejuicios de los sectores populares. Para esta fundación, los chistes sobre los negros o indios, las actitudes machistas, entre otros aspectos, son muestras de cómo en el seno de los sectores populares también se expresan los valores que atentan contra la igualdad (CENDITEL, 2005).

Korol (2008) va un poco más allá y hace una lectura política de este tipo de saber. Según esta intelectual comprometida con los movimientos sociales, la lectura apologética del saber popular, sin discriminar lo que en él existe de conservador, abre paso a la delegación del poder popular en líderes reconocidos como “los que saben”; esta delegación se presenta como opuesta a los sectores dominantes pero finalmente es funcional a los mismos. Por esta razón es necesario efectuar una lectura desde la perspectiva crítica, donde se rescate aquel saber popular que promueva prácticas subversivas del orden establecido y donde los sectores populares se constituyan en intelectuales colectivos.

Estas observaciones, referidas a la orientación política-ideológica de los saberes populares, ponen de manifiesto que los mismos no siempre impugnan o favorecen la transformación del orden social dominante. A veces operan como cómplices del mantenimiento de dicho orden y otras veces actúan como motores que promueven importantes cambios sociales.

Pero más allá del carácter transformador o reproductor, este saber siempre transita los caminos colaterales a la construcción de conocimientos validados en la academia.

2. La noción de saber académico-científico

Asumiendo el riesgo que implica efectuar un análisis superficial de la noción de *saber académico-científico*, porque es una categoría que ha sido profundamente estudiada en el campo de la epistemología, en este apartado, tras la conceptualización, se efectúa un examen de los alcances y límites de dicha noción y posteriormente se realiza un análisis político buscando conocer si este tipo de saber promueve la conservación o modificación del orden social existente.

2.1. *Saber académico-científico: conceptualización, alcances y límites*

La noción de conocimiento académico-científico en su versión dura, entraña complejidades distintas a las del saber popular, es un conjunto de saberes construidos metódica y sistemáticamente por intelectuales o científicos y está destinado a comprender, explicar y eventualmente predecir la realidad.

El saber académico-científico es *metódico*, porque su construcción está sujeta al empleo de métodos canónicos únicos y fiables, cuyas reglas están previamente codificadas. Dicho método consiste en la realización de una serie de pasos que deben cumplirse obligatoriamente para obtener un producto que será considerado un conocimiento válido; para ello hay que emplear instrumentos que resulten fiables y reducir o eliminar la subjetividad en este proceso.

Es *sistemático*, lo que implica aceptar que este saber no está disperso y disgregado sino que está lógica y coherentemente organizado formando parte de un todo. Estructurar sistemáticamente implica ordenar al conocimiento como una suerte de edificio en construcción donde cada saber es un ladrillo que se ubica en un lugar y que puede ser relacionado con los otros. Estas interrelaciones posibilitan la construcción de teorías, leyes o modelos.

El saber académico-científico tiene como horizonte aportar explicaciones, comprensiones e incluso predicciones de carácter *universal*. Estos

saberes “*son válidos a través de todo el tiempo y el espacio*” (Wallerstein, 2001: 194), porque no reconocen fronteras ni condicionantes de ningún tipo y además no varían en las diferentes culturas. Este universalismo científico se asienta en la idea de que la ciencia puede construir un conocimiento capaz de explicar la realidad, de manera rigurosa, neutral, verificable, completa y definitiva.

Este saber no puede ser realizado por cualquier humano, sino por un grupo de sujetos especiales (científicos e intelectuales) que están autorizados a construir este producto particular. En este marco, la academia (comunidad científica) es la institución que, a partir de las relaciones sociales de poder existentes, legitima tanto a los productores como a sus productos. Si los productores no siguen las reglas (implícitas o explícitas) que regulan el proceso de construcción y las relaciones entre los productores, entonces el producto es rechazado por no reunir las condiciones mínimas de científicidad.

Como puede advertirse, el saber académico-científico es una estructura que está sostenida en la razón y el poder. El uso de métodos fiables, la sistematicidad, objetividad, etc., son el escudo racional con el que se recubre y se defiende este tipo de estructura. Pero es el poder de la academia la verdadera espada que autoriza la existencia de un tipo de conocimiento y simultáneamente niega ontológicamente la diversidad de saberes y las otras formas de conocer.

En suma, el saber académico-científico presenta diferencias con el saber popular en tanto el primero despliega un proceso de abordaje del conocimiento que implica la estandarización mediante el rigor metódico, la sistematización y el carácter universal en sus explicaciones; mientras que el segundo conoce desde una visión holística, donde los múltiples saberes dan sentido a la existencia de la comunidad, adquiriendo de esta manera un carácter local. A su vez, el conocimiento académico científico es producido por un grupo selecto de personas, “los científicos”, y está legitimado por la academia bajo el sustento de la razón, pero andamiado por el poder; mientras que el saber popular es producido por los integrantes de una comunidad y es legitimado por la praxis que promueve la construcción de identidad.

2.2. Análisis político del saber académico-científico

Al igual que el saber popular, en este apartado es necesario preguntar si este tipo de conocimiento contribuye a la conservación o a la transformación

del orden social. En este sentido se han construido distintas respuestas que es necesario examinar.

Figura N° 1. Sentido político del saber popular y el saber académico-científico.

Saber popular Conservador	Saber académico-científico Conservador
Saber popular Transformador	Saber académico-científico Transformador

En la sociedad capitalista, el conocimiento está regulado por la lógica de mercado, por ello De San Vicente (2005) considera que este sistema social emplea el saber académico-científico como instrumento de opresión, pero si se cambia el sentido, las condiciones y las estrategias, puede ser utilizado como un dispositivo emancipador. De ahí la necesidad férrea de este autor de controlar ese complejo y contradictorio instrumento. Quintanilla (2010), aferrado a la idea de que la ciencia debe seguir siendo una parte esencial del patrimonio de la izquierda, va un poco más allá, diciendo que si bien este conocimiento sirve al capitalismo depredador, es uno de los pocos productos de la civilización que lleva en su propia estructura el germen de la emancipación, porque puede combatir la enfermedad y la pobreza, la desigualdad y la opresión. Este autor es contundente al señalar que no se puede “meter en el mismo saco las injusticias del sistema capitalista, el expolio de recursos naturales y el calentamiento global junto con el conocimiento científico, el desarrollo tecnológico y el imperativo económico de la innovación” (Quintanilla, 2010: 1).

Desde el campo de las ciencias sociales, la teoría decolonial, ha efectuado serios cuestionamientos a aquellos saberes eurocéntricos que se proclaman a sí mismos como la única forma de conocimiento válido porque se consideran dueños de la verdad y de la fiabilidad epistémica. Esta perspectiva, enseñada en la mayoría de las universidades, reproduce una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas (cultural, económica y política) del Norte (Lander, 2000) e instituye tramas de creencias como verdades, desde las que se actúa, se conoce y se organiza la vida de los seres humanos y del planeta; esta trama es un patrón de dominación global –antes imperial– pero siempre regido por la subordinación (Palermo, 2013).

Por el contrario, la teoría decolonial denuncia que el principio del universalismo oculta el eurocentrismo; que el sujeto no está separado del

objeto de estudio; que la indeterminación coexiste con el orden y que por todo ello se necesita sustituir modelos simplificadores por abordajes complejos. Todo esto supone aceptar que no existe una única manera de entender el “método científico” (Torres Carrillo, 2008).

Las teorías decoloniales proponen la construcción de una ciencia social localizada (entramada en contextos sociales y situada en momentos históricos determinados) que tienda a generar un proyecto decolonial anticapitalista, antipatriarcal y antiimperialista. Este conocimiento se funda en distintas formas institucionales, epistemologías y en diferentes concepciones del poder (Palermo, 2013).

Estas apreciaciones sobre el conocimiento científico en general y el de las ciencias sociales en particular, permiten afirmar que dicho saber, al igual que el saber popular, pueden ser emancipadores o alienantes. Pero más allá de ello, este saber siempre transita los caminos fijados por la academia, porque como afirma Gayatri Spivak (citado por Castro Gómez, 1998: 172),

“todo saber científico se encuentra, ya de antemano, codificado al interior de un tejido de signos que regulan la producción del sentido, así como la creación de objetos y sujetos de conocimiento. Es, entonces, desde cierta política de la interpretación (materializada en editoriales, universidades, centros de investigación, instancias gubernamentales, etc.) que se producen los efectos de verdad de una teoría”.

3. Análisis epistemológico del vínculo entre sentido común y saber académico-científico

Efectuar una lectura epistemológica sobre las posiciones en torno a los vínculos que se establecen entre *sentido común* y conocimiento académico-científico es importante, porque permitirá inferir cómo se vinculará el saber popular con el conocimiento académico-científico, habida cuenta que el sentido común es fuente del primero.

Haciendo un examen de las diversas perspectivas sobre el tema se pueden identificar, al menos, tres tesis diferentes: la de la continuidad entre sentido común y saber académico-científico, la de la ruptura entre sentido común y saber académico-científico y la de la ruptura de la ruptura y el reencuentro entre el sentido común con el conocimiento académico-científico. A continuación se describe a cada una de ellas.

Tesis de la continuidad entre sentido común y saber académico-científico

Esta tesis parte de considerar que el sentido común está relacionado con el saber académico-científico, en tanto el primero es la fuente que genera el segundo tipo de conocimiento. En este sentido se puede suponer lógicamente que el saber popular gestado por el sentido común es el punto de partida de las construcciones científicas.

Esta tesis es defendida tanto por autores que adoptan la perspectiva neopositivista como por pensadores que se inscriben en la tradición crítica latinoamericana.

Desde la visión neopositivista, Popper (1991) ha señalado que entre el sentido común y la ciencia hay continuidad, en tanto que la ciencia y la filosofía surgen del pensamiento racional que sostiene el sentido común, aunque a veces las construcciones que éste logra no cuentan con fundamentos seguros. El sentido común produce un conocimiento elemental de carácter lógico porque parte de una base racional, pero puede ser cuestionada porque efectúa elaboraciones imperfectas.

Para Popper (1991) la ciencia y la filosofía son, en última instancia, *sentido común esclarecido*. Esta afirmación permite apreciar la línea de continuidad entre el saber de sentido común y el conocimiento académico-científico, en tanto que este último, en realidad es el producto de la aplicación sistemática de la crítica racional a las creencias del primero. En este sentido, se puede afirmar que tanto el conocimiento de sentido común como el académico-científico poseen una misma naturaleza epistémica, la diferencia sólo es de grado, el sentido común es básico pero imperfecto y el saber científico es sólo una sofisticación del mismo.

Desde el punto de vista crítico latinoamericano, Fals Borda (1990) sostiene que es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimiento académico-científico.

La historia de la ciencia aporta importantes ejemplos que transforman la experiencia humana en conocimiento académico-científico. Según este autor, las interpretaciones newtonianas que hace Kant en su “crítica a la razón pura” van selladas por una racionalidad, que no era otra cosa que el sentido común de su época; o la “teoría de ímpetu” de Galileo, era la expresión de la opinión común sobre el movimiento del siglo XV. Las consideraciones aportadas recientemente por Rifkin (1999: 60), en cierto

sentido, confirman esta tesis. Este intelectual americano afirma que: “*casi tres cuartos de todos los fármacos basados en plantas que se recetan hoy se derivan de los usados por la medicina indígena*”. Sólo basta mencionar como ejemplo el “*curare*”, una planta usada por los indios amazónicos para aturdir a sus presas y que los laboratorios farmacéuticos la transformaron en un potente anestésico quirúrgico.

Cabe la pregunta de si existe diferencia entre la visión neopositivista de Popper y el pensamiento crítico-popular de Fals Borda. Aparentemente son similares si se toman en cuenta los aspectos superficiales, pero si se efectúa un análisis profundo se apreciarán, al menos, dos diferencias sustantivas entre ellos.

Uno, tienen una visión distinta sobre el sentido común y *el tipo de conocimiento al que da cabida*. Para Popper, el sentido común es un conjunto de conocimientos que han sido elaborados gracias al sustrato racional elemental con que cuentan los seres humanos y que da cabida a conocimientos lógicos, pero a veces imperfectos. De este modo el sentido común y la producción de conocimiento que se deriva de él, se restringen solamente al mundo de la razón. Por el contrario, para Fals Borda (1990) el sentido común está formado por conocimientos y creencias de los sectores populares, que han sido generados por un sustrato cultural e ideológico de origen ancestral, dando cabida a la producción de conocimiento empírico y práctico que le ayudan a crear, trabajar e interpretar su mundo. El sentido común es el producto del saber milenario que pasa de generación a generación y que logra permanecer en la cultura de los pueblos. Este sentido común produce o legitima no solo conocimientos lógicos, sino también mitos, construcciones mágicas, etc.

Dos, tienen una visión distinta sobre la *naturaleza del sentido común*. Para Popper es una capacidad natural de carácter universal que le permite a todos los seres humanos construir conocimientos lógicos y válidos. En cambio para Fals Borda, probablemente asentado en la visión gramsciana, entiende que el sentido común es epocal y está contextualizado porque ha sido aceptado en un período dado y en una comunidad específica. Además, está atravesado por cuestiones políticas e ideológicas. Como se puede apreciar, el sentido común no es único y universal, sino que es contingente e idiosincrático, en tanto está atado a un tiempo y un espacio definido.

La tesis que sostiene esta mirada parte de considerar que la ciencia se construye contra el sentido común. Primero Bachelard (1976) y posteriormente Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008) han considerado que el saber de sentido común es ilusorio y superficial y, por ello, se constituye en un obstáculo epistemológico que ciega la mirada de los sujetos.

Según este punto de vista, la ciencia progresa superando los obstáculos que le imponen las prenociones del sentido común. Esas prenociones son desechadas gracias a la crítica lógica y lexicológica del lenguaje común, esa crítica rompe las relaciones tanto aparentes como familiares y genera un nuevo sistema de relaciones entre los elementos que permiten la elaboración y reelaboración de las nociones científicas.

Desde este horizonte teórico, el conocimiento académico-científico debe romper con aquel saber vulgar y espontáneo (saber popular) gestado por el sentido común, porque el mismo sólo hace una lectura simple de lo real construyendo saberes superficiales. Estos autores incitan a la “ruptura epistemológica” como método de conquistar el conocimiento contra la ilusión del saber inmediato. Esta ruptura es una operación metodológica que permite que el saber académico-científico se separe de las nociones de sentido común y desmonte

“las totalidades concretas y evidentes que se presentan a la intuición, para sustituirlas por el conjunto de criterios abstractos que las definen sociológicamente (...). Así, el descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, aún del más desconcertante, puesto que supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008: 32-33).

En suma, como se puede advertir en esta exposición, el conocimiento académico-científico no es la continuidad del sentido común, por el contrario rompe con él; y como consecuencia de ello, también rompe con el saber popular que emerge de él. Por ello es razonable suponer que, para este punto de vista, la ciencia se construye contra dicho saber (vulgar y espontáneo) quebrando las evidencias cotidianas y los códigos de lectura que las mismas entrañan. Sólo hay ciencia en la confrontación y en la crítica del sentido común.

Tesis de la ruptura de la ruptura o el reencuentro entre sentido común y saber académico-científico

De Sousa Santos (2000) postula la *doble ruptura epistemológica*. Para este autor, una vez consumada la primera ruptura que implica la superación del sentido común mediante la solidez científica y el rigor académico, se debe promover el segundo acto epistémico que es romper con la primera ruptura, este acto posibilita el reencuentro entre el conocimiento académico-científico con otras formas del saber. Esta última ruptura busca la construcción de un nuevo sentido común emancipador que transforme el conocimiento académico-científico y su potencial en un movimiento en espiral que lleve a un nivel superior al sentido común.

Probablemente, como se señaló en el Foro Permanente Latinoamericano Memoria e Identidad (citado por González y Azuaje, 2008), el pensamiento académico-científico otrora omnipotente, comienza a reconocer sus limitaciones y a mostrar su insuficiencia. Según este Foro, es hora de volver la mirada a otros saberes que han sabido resistir la decodificación represiva y de reaprender la experiencia acumulada de los pueblos expresada en la oralidad, la historia de vida, las leyendas y mitos, la danza, la magia.

Con el mismo espíritu, Mejía (2008) dirá que el reencuentro entre el conocimiento académico-científico y los otros saberes restituye el valor de aquellos saberes sociales silenciados, marginados y desacreditados de los pueblos, que desde la visión hegemónica se suponían negativos y por ello subordinados por la razón europea como parte del proceso de conquista y dependencia de América Latina.

Como se puede advertir, la *doble ruptura epistemológica* tiene la ventaja comparativa de la paradoja. Por un lado, no abandona la pretensión de elaborar conocimientos objetivos y metódicamente contruidos por medio de códigos de lectura de lo real, con lo que gana inteligibilidad en tanto separa la evidencia del conocimiento vulgar y da como resultado un lenguaje específico y nuevos objetos de conocimientos, absolutamente distintos a los seres humanos mundanos (Suárez, 2008). Por el otro, y no obstante ello, reconcilia la ciencia con el sentido común en tanto permite entablar un diálogo entre las elaboraciones de los conocimientos efectuadas por la academia y las construcciones de los saberes realizados por la comunidad donde habitan los sectores populares. Este diálogo no implica una relación de asimetría construida sobre una comunicación unidireccional y jerárquica

entre el conocimiento académico-científico y el popular, sino por el contrario, es una relación fundada en la comunicación dialógica entre iguales.

En ese sentido vale la pena recordar a Freire (1997a) quien decía que entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no debe haber rupturas, sino superación. En ese horizonte, el diálogo que promueve la doble ruptura, es el camino que permite la superación y, además, como afirma Junges (2008), devuelve la perspectiva de complejidad al estudio de la realidad, pues integra las interrelaciones de la subjetividad y las interdependencias del contexto en el abordaje científico.

Conclusión

Como se ha podido apreciar, en este capítulo se abordaron cuatro temas que serán nodales para comprender el desarrollo de los otros capítulos. El primero de ellos explicita las nociones de saber popular y saber académico-científico; el segundo efectúa un examen de los alcances y límites de ambas nociones; el tercer tema sitúa el análisis político de ambos saberes y el cuarto y último tema aborda un análisis epistemológico de la relación entre sentido común y saber académico-científico.

En torno al primer tema se puede concluir que existen diferencias cualitativas entre los distintos tipos de saberes. El saber popular es un referente que corresponde al orden de la *pertenencia* porque está enraizado y forma parte de la vida social y cultural de una comunidad; por lo tanto, su valor está relacionado directamente con la existencia humana de un grupo social determinado y no es concebible fuera o en oposición a ella. Asimismo, su sentido se encuentra en la amalgama que sostiene los pliegues, recovecos y fisuras de una comunidad determinada. En cambio, el conocimiento académico-científico es un referente que ata la *razón* con el *poder*, por ello produce un saber construido de manera metódica, que está lógicamente relacionado en tanto forma parte de un corpus relativamente sistemático, que debe estar aceptado por la academia que es la única institución con la potestad de legitimarlo.

Con respecto a los alcances y límites, se puede decir que el saber popular es un concepto de “geometría variable” (Bourdieu, 1983) en tanto sus fronteras son evanescentes y los objetos que lo componen se modifican históricamente. No obstante ello, no es una categoría irrelevante, homo-

génea ni ambigua. No es *irrelevante* porque permite establecer diferencias con otros tipos de saberes construidos desde la subjetividad popular, tales como el saber cotidiano y el saber vulgar. No es *homogénea*, ya que posibilita diferenciar diversos tipos de saber popular; en ese sentido, conforme al grado de abstracción se puede distinguir el saber popular como saber cotidiano, como sabiduría popular o como saber orgánico. Y de acuerdo al tipo de relación entre saber tradicional y moderno, se distinguen los saberes salvaguardados, hibridizados, sustituidos o emergentes. Tampoco es una categoría *ambigua* en tanto no se define por cualquier criterio, sino que se lo hace en función a su pertenencia a una comunidad determinada. Estos saberes constituyen y fortalecen la identidad colectiva porque proporcionan modos articulados de pensar, sentir y accionar, lo que significa que el saber popular no sólo se define intelectualmente sino fundamentalmente se puebla viviéndolo.

En torno a la noción de saber académico-científico, se puede concluir que desde el punto de vista del alcance y límite, este saber empleado por el capitalismo o la ciencia social eurocéntrica, posee una “geometría fija”, en tanto construye fronteras epistémicas que no deben ser transgredidas, produce objetos de estudios cerrados y estáticos que cristalizan el saber, emplea métodos canónicos y aspira a la construcción de saberes universales que tengan validez en todos los espacios y tiempos. Para lograr estas pretensiones los productores de este tipo de saber se subordinan a los poderosos controles y delimitación efectuados por la academia.

En cuanto al carácter político que asumen ambos saberes, se concluye que el saber popular en tanto construcción histórico-social, puede ser conservador o transformador. En el caso del saber académico-científico, al igual que el saber popular, puede operar como un dispositivo que perpetúe el poder de los sectores hegemónicos o puede promover la transformación del orden social existente. Para que adquiriera carácter emancipatorio es imprescindible cambiar el sentido, las condiciones y las estrategias de la ciencia como lo sugieren De Vicente (2005) y Quintanilla (2010) o abandonar los criterios de cientificidad eurocéntrica y construir nuevos criterios de cientificidad enraizados en contextos socioculturales concretos, como lo propone la teoría decolonial. Construir conocimiento desde esta óptica implica aceptar que hay verdades distintas e incompatibles con la ciencia positivista.

Por último, como resultado del análisis epistemológico se pudo identificar tres tesis explicativas; la tesis de la continuidad que permite ver al saber

popular como punto de partida del conocimiento académico-científico; la tesis de la ruptura que visualiza al sentido común y al saber académico-científico como incompatibles, por lo tanto, este último se construye contra el saber popular; y, finalmente, la tesis de la doble ruptura, que al integrar y superar a las dos tesis anteriores, posibilita el encuentro y la comunicación dialógica entre los dos tipos de saberes.

CAPÍTULO 2

Fundamentos pedagógico-didácticos que dan sentido a la relación entre saber popular, saber académico-científico en la construcción del saber escolar

Introducción

Empezar a desenredar los fundamentos pedagógico-didácticos que sostienen las complejas y contradictorias redes que se tejen entre los distintos saberes, es un modo de iniciar el arduo camino que implica abordar la relación entre saber popular y escuela.

Teniendo en cuenta este desafío, en este capítulo, primero, se efectúa un análisis comparativo de las diferencias conceptuales entre saber popular, saber escolar y saber académico-científico, ya que ello posibilitará la identificación de los objetos con los que se trabajará.

A partir de dicho análisis, se efectúan dos lecturas pedagógico-didácticas, una relativa a las distintas posiciones críticas que existen en torno a la relación enseñanza y mantenimiento del orden social; y la otra, vinculada a las diferentes hipótesis que explican la relación que existe entre los distintos tipos de saberes en la construcción del conocimiento escolar.

1. Diferencias entre tipos de saberes

Determinar los límites conceptuales de las diversas categorías que sostiene este trabajo es un buen punto de partida para examinar las problemáticas de un campo de estudio. En ese sentido resulta útil establecer la diferencia entre saber popular y saber escolar, y entre saber popular y saber académico-científico, porque ello permitirá marcar los límites de los objetos que se están estudiando.

El *saber popular* y el *saber escolar* son cuantitativamente distintos. El saber popular no es un conocimiento fácilmente objetivable, está entramado en la vida social y cultural de una comunidad y es un saber distinto a lo que

la escuela tradicionalmente transmite, porque alude a realidades múltiples y participa, con distinto alcance y profundidad, de las diferentes maneras que un pueblo da sentido y significado a su existencia (Martinic, 1985). Este saber, no es estático ni reproduce acríticamente lo ya establecido y, además, habitualmente participa de los procesos constitutivos de identidad que se perfilan con autonomía en la sociedad (Martinic, 1985).

Por el contrario, el saber escolar es un saber objetivado que está estructurado en los diversos niveles de concreción curricular; el mismo tiene como un referente privilegiado el conocimiento académico-científico. Su organización y fragmentación permite administrar su transmisión dentro del marco de una planificación del tiempo de enseñanza y de aprendizaje. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ), las Programaciones Áulicas (PA) y los manuales escolares son ejemplos de este proceso.

El saber popular y el *saber académico-científico* también son cualitativamente diferentes. Frecuentemente se hace una tajante y simplista división entre estos dos tipos de saberes, tal como ha sido puesto de manifiesto en el capítulo anterior. En ese marco el primero es caracterizado como aquel que usa la gente común en sus actividades cotidianas, que proviene de su experiencia directa y que aprende de su entorno; frente a la ciencia, este tipo de saber es calificado como errado, falso o equivocado. En cambio, el segundo (conocimiento académico-científico) es definido como verdadero porque proviene de investigaciones rigurosas y objetivas, y sus explicaciones son consistentes. Frente al saber popular, este conocimiento es infalible y no puede ser cuestionado.

Sin embargo, como lo destaca CENDITEL (2005) –Eje Formación Sociopolítica– (2005), nada de esto resulta del todo cierto, porque frecuentemente el saber popular se basa en el conocimiento colectivo de prácticas ancestrales, las cuales muchas veces no han sido reconocidas ni estudiadas científicamente. Tampoco es cierto que el conocimiento académico-científico sea infalible e incuestionable, pues diversas dimensiones de la vida social o algunos procesos naturales no responden a leyes invariables. Muchas “verdades científicas” esconden tanto las creencias falsas de los científicos como los intereses de los sectores dominantes que las emplean.

Por su parte, Núñez (2004), intentando superar las caracterizaciones simplistas que habitualmente se hacen, señala que los saberes populares siguen un proceso inductivo, paradójicamente, similar al conocimiento

académico-científico positivista pero que, a diferencia de éste, no parcializa la realidad para generalizarla por sus regularidades sino que forma estructuras fuertemente imbricadas en complejas interacciones entre los elementos contextuales naturales, humanos, sociales, espirituales y culturales (PRA-TEC, 1998). Es allí donde existe la gran diferencia entre estas dos tipologías de saberes que, en suma, representan dos cosmovisiones divergentes sobre la forma de ver el mundo.

2. Lectura pedagógico-didáctica de las posiciones sobre las relaciones entre enseñanza y mantenimiento del orden social

En el marco de la perspectiva crítica se pueden identificar dos tendencias en torno a la relación enseñanza y mantenimiento del orden social. La reproductivista y la histórico-culturalista.

La primera (ampliamente difundida en las décadas de 1960 y 1970 y cuyos autores más destacados son Bourdieu, Althusser, Baudelot y Establet, entre muchos otros), considera que el mantenimiento del orden social dominante se produce gracias a la imposición de códigos culturales reproductivos. Para esta tendencia, la escuela es una institución que entraña violencia simbólica y arbitrariedad cultural, porque “*logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza*” (Bourdieu, 2001: 44).

La efectividad de esta imposición ideológica se obtiene gracias al currículum oculto¹ (aprendizaje que se consigue en la escuela pero que no figura explícitamente en el currículum prescripto), que opera como un mecanismo que encubre el conflicto y contribuye a la reproducción económica y cultural.

La preocupación central de esta perspectiva se focaliza en la alienación social que generan los procesos educativos. La escuela transmite un conjunto de normas, valores, conocimientos, etc., que está orientado a formar sujetos enajenados que actúen conforme a los designios de los sectores dominantes. En términos de Bourdieu (2001) se diría que la acción pedagógica generada en el sistema educativo impone una arbitrariedad cultural logrando inter-

1 Según Apple (1986), se trata del conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de los que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores.

nalizar los principios de la clase dominante. Esta acción pedagógica está destinada a formar sujetos adaptados a los patrones sociales imperantes.

Figura N° 2. Explicaciones de las teorías críticas sobre la relación enseñanza del conocimiento y mantenimiento del orden social dominante.

Posiciones Ejes temáticos	<i>Reproductivista</i>	<i>Histórico-culturalista</i>
Problema educativo central	Los contenidos transmitidos enajenan a los sujetos quienes al internalizar las normas, valores y conocimientos actúan conforme a los designios de los sectores dominantes.	El vaciamiento de contenidos afecta las posibilidades emancipatorias de los sectores populares.
Causa del problema	La transmisión de contenidos legitimadores. Imposición de códigos culturales que reproducen el orden social dominante.	La desigualdad en la distribución de conocimiento. Privación al acceso del conocimiento entendido como patrimonio del género humano.
Solución del problema	Desaprender los conocimientos alienantes y aprender o reaprender aquellos saberes no reproductivos.	Aprender más conocimientos culturales y científicos. A mayor cantidad de conocimientos apropiados, mayores son las posibilidades de transformación social y política de los sectores populares.

Para solucionar los problemas derivados de la imposición de la visión dominante, los partidarios de esta perspectiva tratan de construir una escuela, donde los esfuerzos educativos estén destinados a desaprender aquellos conocimientos alienantes y aprender o reaprender aquellos saberes no reproductivos.

El modelo de corte histórico-culturalista fue ampliamente difundido en diversos trabajos publicados por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y recibió el impulso de especialistas nacionales y extranjeros de influencia en el país, como lo son Saviani, Filmus, Tenti Fanfani, Libaneo, Mello, Braslavky y Tedesco (Davini, 1991), entre otros.

Para esta pedagogía, la causa del mantenimiento del orden social no responde solamente a la imposición de conocimiento que legitime a la clase dominante, sino fundamentalmente, como afirma Tedesco (1983), a las operaciones excluyentes y seleccionadoras que privan el acceso al conoci-

miento (patrimonio del género humano) a los sectores dominados. Según este autor, las diferencias sociales en el mundo educativo no son un mero proceso arbitrario, sino que son el resultado de la distribución desigual de herramientas conceptuales socialmente válidas.

Como consecuencia de ello, la cuestión educativa fundamental es el vaciamiento de contenidos cuyos resultados afectan las posibilidades emancipatorias de los sectores populares e incapacitan a la escuela para convertirse en un ámbito donde se produzcan aprendizajes socialmente significativos.

Para solucionar este complejo problema, los partidarios de esta perspectiva intentan construir una escuela destinada a proporcionar una sólida formación cultural y científica, porque a mayor cantidad de conocimientos apropiados, mayores son las posibilidades de transformación social y política de los sectores populares.

Esta discusión aporta algunos elementos para poder analizar la construcción de conocimiento escolar y su vinculación con el saber popular y el saber académico-científico.

Se puede suponer razonablemente que el reproductivismo denunciaría el carácter conservador tanto del saber popular como del saber académico-científico y propondría que la escuela se dedique a desaprender estos saberes y aprender o reaprender aquellos contenidos que se consideren transformadores. Sobre esta forma de mirar la realidad Tedesco (1983) y Namó de Mello (1991), encuadrados en lo que aquí se denomina la visión histórico-culturalista, hacen algunas observaciones críticas que es importante señalar.

Tedesco (1983) efectúa una esclarecedora crítica en torno a la relación conocimiento e ideología, señalando que los reproductivistas tienden a calificar a los contenidos como pura ideología, porque consideran que el saber es aparente, arbitrario y patrimonio exclusivo de las clases dominantes. Esta forma de plantear el problema, según este autor, pierde de vista el hecho de que importantes porciones de los conocimientos no son producto de un grupo o clase determinada, sino que son fruto de la relación entre los hombres y de éstos con la naturaleza (patrimonio de la humanidad). Esta observación tiene un poder heurístico importante porque lleva a pensar si todos los saberes (tanto populares como académico-científicos) pueden clasificarse en reproductores o transformadores o, si el currículum oculto siempre legitima la reproducción como lo sugiere Giroux, o a veces también promueven la emancipación.

Namo de Mello (1991), en su trabajo “¿Qué debe enseñar la escuela básica?”, profundizando esta línea de pensamiento, realiza algunas consideraciones sobre la función de la escuela y el saber que la misma debe enseñar.

En torno a la función del sistema educativo, Namó de Mello (1991) es contundente: para él la tarea fundamental de la escuela es la *transmisión de conocimiento*. Desde esta mirada, la misma no implica suponer, ingenuamente, la neutralidad del saber, sino por el contrario implica afirmar que el conocimiento es antes que nada un compromiso con la verdad y, por lo tanto, instrumento de crítica ideológica.

Si esa transmisión de conocimiento se desarrollara bien, inevitablemente llevaría, según Namó de Mello (1991), a la formación de valores, de los cuales los más obvios son el respeto a la verdad, el esfuerzo para ir más allá de las apariencias y entender el significado real de los datos y la crítica de los argumentos falaces.

La transmisión de conocimiento desarrollado por medio del proceso de *enseñar y aprender* está acompañada por dos factores: el *contexto educativo* y la *apropiación de conocimiento*. El contexto, como lugar donde se desarrolla la búsqueda colectiva del conocimiento, es un espacio social rico en relaciones y convivencias y, por lo tanto, promotor de experiencia compartida, de participación, de solidaridad, de tolerancia y de aceptación de puntos de vista diferentes. La apropiación de conocimiento, como práctica humana de aprendizaje de saberes, es generadora de trabajo y disciplina y, por lo tanto, motor que promueve en el sujeto el reconocimiento de la importancia del trabajo y de la firmeza para alcanzar los objetivos.

Como se puede apreciar, para el autor el contexto educativo y el proceso de apropiación que en él se despliega, permiten la formación de los sujetos en torno al respeto, la verdad, el sentido crítico y el esfuerzo disciplinario. Todo ello, virtudes imprescindibles para vivir adaptados en el mundo moderno y en la democracia.

En torno al tipo de saber que debe enseñar la escuela, Namó de Mello (1991) efectúa un desarrollo más complejo que vale la pena examinar.

- a) En torno al conocimiento académico-científico, este autor señala que la función de la escuela es *transmitir conocimiento sistemático y universal* que la humanidad ha construido generación tras generación. Apropiarse de más cantidad de conocimientos permitiría a los sujetos apropiarse del mundo y tener varias puertas abiertas a su alcance. Namó de Mello (1991) aporta un ejemplo que justifica esta afirmación. La escuela debe

enseñar a leer y escribir, porque quien aprende correctamente a leer y escribir puede usar esa habilidad para entender el diario, el folleto de la puerta de la fábrica, el libreto de la misa, la receta del pastel, el discurso de los políticos. Si además de haber aprendido a leer y escribir, esa persona adquiere nociones correctas sobre el mundo físico y social, podrá interpretar, aceptar y rechazar un mensaje, lo criticará y comparará con sus propios valores religiosos, familiares y políticos.

- b) En lo referido al saber político, señala que no le corresponde a la escuela adoctrinar, formar militantes políticos, ni determinar el destino social, la ideología o el proyecto político de cada uno. Este autor aporta un ejemplo que ilustra su afirmación. En la década de 1990, en varios países fue abolida la enseñanza obligatoria del marxismo-leninismo. O sea, generaciones y generaciones fueron sometidas al bombardeo ideológico, lo que no les impidió estar en las calles cuestionando la doctrina que les fue inculcada. Más aun, la reconocida competencia de muchos de los sistemas educacionales socialistas, en la enseñanza de las lenguas, ciencias y matemáticas, probablemente está contribuyendo sustancialmente para la crítica a que vienen siendo sometidos esos regímenes.
- c) En cuanto al saber popular en la escuela, Namó de Mello (1991) no niega que la cultura popular sea respetada desde el punto de vista pedagógico, incluso acepta que sea el punto de partida del largo camino que lleve al conocimiento universal, pero para él, la escuela no debe limitarse a ello², porque el saber popular no siempre es liberador. Según el autor es arcaico y extralimitado regionalizar el currículum, restringir la lengua al habla local y enseñar apenas lo que es útil donde el pobre esté destinado a trabajar y el rico a ser dirigente. Metafóricamente concluye diciendo que no le corresponde a la escuela mantener al hombre en su propio barco y sin abrirle nuevas perspectivas, descubrir lo desconocido y desafiar al alumno a salir de su cultura en busca de nuevas visiones del mundo, más amplias y abarcadoras, de las cuales su vida y cultura local serán una parte.

2 Según Namó de Mello (1991) la teoría educacional derivada de la Teología de la Liberación reforzó mucho ese equívoco. La opción preferencial por los pobres acabó llevando a una mitificación y romantización del saber popular, al punto de proponer que el conocimiento escolar, tildado como burgués e instrumento de dominación, fuese sustituido por la verdadera sabiduría: aquella que emana espontáneamente de las condiciones de vida de las clases populares.

A la posición de este pensador se le puede hacer algunas observaciones y preguntas que tienen fuerte implicancia en lo referido a la relación saber popular, saber académico-científico y construcción del saber escolar:

- a) En torno a la transmisión de conocimiento, es cierto que si está bien realizado puede promover la formación de los sujetos en torno al respeto, la verdad y el esfuerzo disciplinario como lo destaca Namó de Mello; pero aunque esté bien realizado también puede contribuir a formar personas alienadas. Basta pensar en la ingente cantidad de egresados universitarios que han participado de gobiernos neoliberales apelando a metodologías engañosas y supuesta objetividad de la ciencia, para justificar la exclusión y la pobreza de amplios sectores de la sociedad que dichos gobiernos generaron. Estos universitarios fueron académicamente calificados muy bien, pero ello no implicó necesariamente la constitución de sujetos críticos formados en valores sociales que promuevan la igualdad y la solidaridad de la sociedad. Por el contrario fueron responsables de la constitución de una sociedad sufriente y desigual. En este sentido, se podría concluir que la mera “buena transmisión” sería un argumento de doble filo (utilizando libremente una expresión de Gramsci), podría esgrimirse tanto con el propósito de lograr la habilitación individual y social como para promover y perpetuar las relaciones de opresión y dominación.
- b) En lo relativo al tipo de saber que debe enseñar la escuela, este autor defiende la enseñanza del conocimiento sistemático y universal, rechaza la enseñanza del saber político como adoctrinamiento y acepta al saber popular como punto de partida que lleve al conocimiento universal.

Resulta imposible efectuar observaciones profundas en torno a las consideraciones realizadas por el autor, ya que sólo se analiza uno de sus trabajos. No obstante ello, es importante plantear algunas cuestiones que pueden servir de pistas para entender la implicancia que tiene esta posición en torno a la enseñanza y el aprendizaje del saber popular en la escuela.

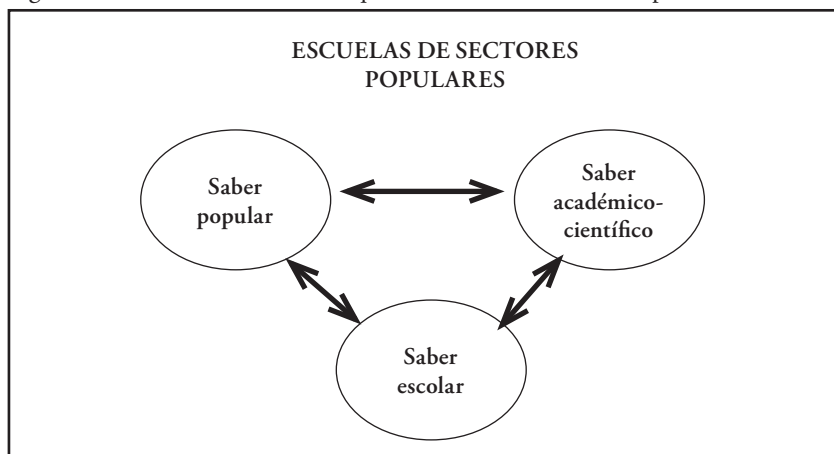
En ese sentido, en primer lugar, es necesario preguntar cuántos saberes universales y válidos reconoce Namó de Mello; la respuesta a este interrogante es de suma importancia porque de ello se derivará la enseñanza de uno o de varios tipo/s de conocimiento/s. En segundo lugar, vale la pena averiguar si para este autor enseñar a develar los dispositivos que emplea el poder para enajenar a los sujetos o enseñar a organizarse políticamente es adoctrinamiento o no. Si su respuesta es afirmativa, entonces se puede suponer que el investigador brasileño adopte la idea ingenua que los sujetos

humanos llegarán a ser críticos y autónomos sólo por el hecho de saber leer y escribir y tener una consistente formación en lo natural y lo social. Y, finalmente, es imprescindible conocer si este pensador otorga al saber popular el mismo estatus epistemológico que el saber científico-académico, o lo considera inferior, o diferente, porque ello afectará, como se verá más adelante, al proceso educativo. Responder a estos y a otros eventuales interrogantes permitirá visualizar el lugar y la significación que poseen estos saberes y, a partir de allí, derivar qué tipo de saber tiene que enseñar la escuela.

3. Lectura pedagógica-didáctica de las hipótesis sobre la relación saber académico-científico y saber popular en la construcción del saber escolar

En este apartado se toman prestadas las tres hipótesis³ sobre el vínculo: saber cotidiano, saber científico y saber escolar, elaboradas por investigadores españoles (García, 1998; Rodrigo, 1994; Rodrigo, 1996; La Casa, 1994, entre otros), no para reproducirlas textualmente sino como una herramienta que permita estudiar cómo se aborda la relación entre distintos conocimientos en América Latina.

Figura N° 3. Relaciones de saber que sustentan las distintas hipótesis.



3 En las investigaciones efectuadas por los investigadores españoles se analiza la relación entre saber cotidiano, saber científico y saber escolar. Como resultado, postulan tres hipótesis: la de la sustitución, la de la independencia-coexistencia y la de la integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano.

En este trabajo se hacen dos cambios a la propuesta elaborada por los españoles. Primero, se sustituye la categoría saber cotidiano por saber popular. Segundo, se cambia la hipótesis de la integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano por la hipótesis del enriquecimiento dialógico. Esta decisión no es un cambio superficial donde sólo se reemplaza un término por otro, sino que es una modificación radical que posibilita una mirada latinoamericana en tanto rescata la visión de los sectores populares, que no está contenida en los trabajos producidos por los estudiosos españoles.

Figura N° 4. Síntesis de la lectura pedagógica-didáctica de las hipótesis.

Hipótesis	Comparación de saberes	Lectura pedagógica-didáctica
De la sustitución	Los saberes son desiguales (el saber científico es superior y el popular es inferior)	Pedagogía Tradicional (sustituye el saber popular por el científico)
De la independencia o coexistencia	Los saberes son diferentes (el saber científico y el popular son cualitativamente distintos)	Pedagogía Relativista (promueve la coexistencia de los dos saberes sin interferencias)
Del enriquecimiento dialógico	Los saberes son iguales (el saber científico y el popular tienen el mismo peso)	Pedagogía Dialógica (promueve el diálogo entre saberes)

3.1. Hipótesis de la sustitución

Esta hipótesis parte de considerar que el saber popular es *epistemológicamente inferior* que el conocimiento académico-científico. La escuela, empleando la *pedagogía tradicional*, será la encargada de sustituir el saber popular por un saber académico-científico transformado en saber escolar. Como se puede apreciar, la *desigualdad* (en tanto hay saberes superiores e inferiores) entre los saberes es el fundamento que da sentido a esta sustitución.

La *hipótesis de la sustitución* considera que los conocimientos académico-científicos y populares son incompatibles. Uno de ellos es verdadero y el otro falso, en ese horizonte epistemológico maniqueo, la función de la escuela es sustituir las ideas populares por ideas científicas. En este sentido, el conocimiento académico-científico es una forma superior de conocimiento al que todo sujeto debe aspirar porque el saber popular no sólo es de baja calidad sino que distorsiona la mirada sobre la realidad.

Esta visión no sólo está presente en las perspectivas de los conservadores, quienes, por principio, consideran que cualquier producción tanto material como simbólica de los sectores populares es inferior o errada; sino también la defienden algunos educadores críticos europeos. Así la denominada “Escuela de Oviedo” (Bueno, Hidalgo e Iglesias, 1987) ha señalado que la ciencia y la filosofía, al ser el resultado de la “trituration” de campos de la realidad o de las ideas, respectivamente, resultan ser conocimientos críticos frente al sentido común y, por el contrario, la teología, la pseudociencia, etc., son clasificadas como acríticas. Según esta visión, la racionalidad científica supone siempre un avance sobre el pensamiento irracional, mítico, mágico o religioso.

3.2. *Hipótesis de la independencia o coexistencia*

Esta hipótesis parte de entender que el saber popular es epistemológicamente diferente al conocimiento académico-científico, por lo tanto la escuela, mediante una *pedagogía relativista*, debe garantizar que los dos saberes circulen libremente en esa institución. Como se puede inferir, el respeto a la diferencia y la promoción de la pluralidad es el fundamento que sostiene la circulación del conocimiento académico-científico y del saber popular. En otras palabras, la escuela, como una institución perteneciente al sistema educativo, debería posibilitar la circulación del saber académico-científico que fue gestado en la academia y del saber popular construido en la comunidad.

Adviértase entonces que la escuela aborda un conocimiento “dual” porque las comprensiones y explicaciones construidas tanto por los sectores populares (saber popular) como por la comunidad científica (saber académico-científico) son los referentes fundamentales que configuran los contenidos escolares.

Como se puede apreciar, la hipótesis de la independencia-coexistencia afirma que el conocimiento académico-científico y el popular son independientes entre sí porque se generan en diferentes contextos (el saber popular en la comunidad y el saber académico-científico en la academia), pero pueden coexistir sin interferencias en la escuela, y los estudiantes o los docentes los pueden movilizar, conforme a sus necesidades y las diversas situaciones educativas que lo requieren.

3.3. *Hipótesis del enriquecimiento dialógico*

Esta hipótesis considera que el saber popular es *epistemológicamente igual* que el conocimiento académico-científico y, por lo tanto, la escuela tiene la responsabilidad de respetarlo y ponerlo a dialogar buscando sus puntos de acuerdos y explicando sus discrepancias. Como se puede deducir, la igualdad y el respeto a la diferencia son los fundamentos que dan sentido al diálogo entre estos saberes.

Para superar la dicotomía saber popular-conocimiento académico-científico, esta hipótesis propone la interacción y la transformación conjunta de ambos conocimientos. Ahora bien, la relación entre estos saberes no se da armoniosamente, por el contrario, implica un proceso de construcción dialógica donde el conflicto y la complementariedad son parte constitutiva de dicho proceso. O como dice Rodríguez Brandao (1985), hay un proceso continuo de reorganización de áreas profesionales del saber que trazan y retrazan fronteras entre un dominio y otro, en ese proceso hay intercambios, conflictos, alianzas y resistencias.

Estos conflictos, intercambios o complementariedades se generan porque, según Ibañez (1993: 107), al interior de ese vínculo orgánico se produce el contraste fecundo de saberes, culturas, códigos y lenguajes, pues con mucha frecuencia la lógica del saber popular, sus concepciones del mundo y de la vida, no coinciden con la de los académicos.

Sin embargo, es de vital importancia lograr una verdadera confrontación democrática con el mismo ánimo de transformar la realidad social. Según este autor, esto posibilitaría una renovada manera de vivir, pensar y actuar, que nutra tanto las tradiciones culturales del pueblo, con su racionalidad más emotiva y vivencial, más mítica y simbólica, como la racionalidad del mundo moderno, técnico y académico-científico, de la que son portadores los académicos y científicos.

Conclusión

A lo largo de este capítulo se precisaron las nociones de los distintos tipos de saberes, que sirven de base para desenredar los fundamentos pedagógico-didácticos que construyen las relaciones entre conocimiento académico-científico, saber popular y saber escolar. En ese horizonte se pudo advertir que:

- a) Existen, como se señaló en el capítulo anterior, diferencias sustantivas entre los distintos tipos de saberes. El saber popular tiene en cuenta a la comunidad como referente, está estructurado en base al sentimiento de pertenencia y a la construcción de la identidad. En cambio, el conocimiento académico-científico, tomando como referente legitimador a la academia, está construido de manera metódica, tiene límites claros y forma parte de un sistema de relaciones del cual es indisociable. Por su parte, el saber escolar seleccionado para ser enseñado y aprendido en el sistema educativo, al igual que el conocimiento científico, tiene límites claros, forma parte de un sistema, pero en este caso se inserta dentro de una estructura curricular definida.
- b) Existen diversas posiciones críticas en torno a la relación enseñanza y mantenimiento del orden social. La lectura pedagógico-didáctica ha permitido inferir que el modelo de corte reproductivista considera a la transmisión de determinados contenidos hegemónicos como el dispositivo que contribuye a perpetuar el orden social; y el modelo de corte histórico-culturalista, por su parte, piensa a la reproducción del orden social como un proceso causado por la distribución desigual de conocimiento. Como se puede apreciar, cada uno de estos modelos enfatizan un aspecto del problema: *uno* toma el *tipo de saber* que se transmite y por ello evalúa en qué medida los saberes que se enseñan convalidan o no el dominio de los grupos de poder en la sociedad; y el *otro* toma como referencia la *cantidad de conocimientos*, por ello se preocupa por el volumen de saberes sistemáticos que se transmiten en la escuela.
- c) Existen diversas posiciones sobre la implicancia que tienen el saber popular y el conocimiento académico-científico en la construcción del saber escolar. La lectura pedagógico-didáctica ha permitido construir tres hipótesis explicativas. La de la *sustitución* que considera que el saber popular es epistemológicamente inferior al conocimiento académico-científico, por ello la escuela, por medio de la *pedagogía tradicional* será la encargada de sustituir las ideas populares por las ideas científicas. La de la *independencia o coexistencia* que entiende que el saber popular es epistemológicamente diferente al conocimiento académico-científico, por lo tanto la escuela, por medio de la *pedagogía relativista*, debe garantizar que ambos saberes circulen libremente en esa institución porque pueden coexistir sin interferencias. Por último, la del *enriquecimiento dialógico* que considera al saber popular como epistemológicamente igual que el

conocimiento académico-científico y la escuela, por medio de la *pedagogía dialógica*, tiene la responsabilidad de respetarlo y ponerlo a dialogar, buscando sus puntos de acuerdos y explicando sus discrepancias.

CAPÍTULO 3

La escuela de sectores populares: saber académico-científico, saber popular y construcción del saber escolar

Introducción

Este capítulo está destinado a estudiar las complejas relaciones que se construyen en torno a los distintos referentes del saber escolar. Para ello, en primer lugar, se efectúa un análisis de la relación entre la escuela y el conocimiento, prestando particular atención al conocimiento científico como referente del saber escolar; en segundo lugar, y en forma más detallada, se examinan los límites y las posibilidades que supone vincular el saber popular y el currículum democrático en escuelas de sectores populares; en tercer y último lugar, se exponen de manera sumaria las eventuales dificultades que puede encontrar un educador al tratar de valorizar y enseñar el saber popular en la escuela.

1. Escuela y conocimiento

1.1. Escuela, conocimiento y orden hegemónico en los orígenes del Estado-nación

A fines del siglo XIX, el Estado asumía la obligación de ofrecer a su pueblo una educación básica, universal, obligatoria y gratuita que formara un ciudadano cumpliendo la obra civilizadora que demandaban esos tiempos (Bravo, 1987).

En ese contexto se creaba la escuela pública con el mandato fundacional de transmitir conocimientos que constituyeran un ciudadano que legitimara el orden impuesto por los sectores hegemónicos. El currículum de esa escuela poseía una impronta homogeneizadora y civilizatoria cuyo referente era el hombre europeo. Esto obligaba a la escuela a borrar la diversidad de

culturas y costumbres existentes en el suelo nacional en pos del objetivo de formar a este ciudadano.

Adviértase que, desde el mismo momento de la fundación del Estado-nación, escuela, conocimiento y orden social están estrechamente unidos. La escuela era la encargada de seleccionar, organizar y distribuir aquellos contenidos que le permitieran aportar a la gestación del Estado-nación anhelado por sus fundadores. El saber era el conocimiento que debía enseñarse y aprenderse en la escuela (contenido escolar). Dichos saberes eran los códigos que empleaban los sectores hegemónicos para fundar y perpetuar el orden social. Según Foucault (1980), estos códigos (que rigen lenguaje, esquemas perceptivos, cambios, técnicas, valores y jerarquías) fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá que ver.

Como puede inferirse de esta breve exposición, definir los contenidos a trabajar en la escuela es una decisión primariamente política, porque los mismos se estructuran de acuerdo a un orden social que legitiman los poderes sociales dominantes (Blancos García, 1996) y secundariamente es una decisión pedagógico-didáctica. Por ello es que los saberes a trabajar en la institución educativa son una derivación tanto del tipo de sociedad que se tiene y que se quiere construir, como del tipo de orden social que se quiere preservar o cambiar.

La escuela estructuró los contenidos a enseñar y a aprender en una matriz de significaciones disciplinarias, en donde había una división de los contenidos por asignaturas. Esos contenidos no eran considerados meros saberes que había que estudiarlos, sino que eran entendidos como sistemas de pensamientos que estructuraban la visión del mundo natural y social. El aprendizaje de estos saberes convierte a los alumnos en personas adaptadas al sistema social vigente, enajenando de ese modo su mismo ser.

1.2. El conocimiento académico-científico como referente del conocimiento escolar

El conocimiento académico-científico, robustecido a lo largo de los siglos XVIII, XIX, XX y XXI, se transformó en el único conocimiento valioso y superior a otros tipos de saberes y, por lo tanto, se convirtió en el referente legítimo y deseable de la didáctica tradicional y la didáctica fundada en la transposición didáctica.

La propuesta encuadrada en el modelo de la *didáctica tradicional* adopta al conocimiento académico-científico como referente del conocimiento escolar, por ello los procesos formativos que se promovieron estaban orientados a dar a conocer las informaciones relativas a la cultura vigente en general y a la cultura académico-científica en particular. Es necesario recordar aquí que la didáctica tradicional, según García Pérez (2000), tenía como único referente la disciplina científica y el conocimiento escolar enseñable no era más que una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios.

La propuesta educativa sostenida en la *transposición didáctica* también ha privilegiado al conocimiento académico-científico como referente del saber escolar. Chevallard (1997), el investigador francés dedicado a estudiar la didáctica, ha caracterizado a la transposición didáctica como las múltiples transformaciones que sufre el saber científico (*savoir savant*) para convertirse en un objeto de enseñanza o saber a ser enseñado (*savoirsavoir à enseigner*) y posteriormente saber enseñado (*savoir enseigné*). Este concepto da nombre al proceso en virtud del cual ciertos contenidos seleccionados, como aquellos que se deben enseñar en un tiempo y lugar dado, se transforman en contenidos enseñables.

Desde esta perspectiva, el conocimiento académico-científico y el escolar son distintos. El primero forma parte de un sistema de relaciones del cual es indisoluble y el segundo forma parte de un sistema didáctico, y es el resultado de la fragmentación y desintetización del conocimiento académico-científico. Este proceso se realiza porque los alumnos no cuentan con los referentes necesarios para comprender la complejidad y dificultad que implican algunos conocimientos académico-científicos.

En definitiva, la transposición descontextualiza el conocimiento creado en la academia y lo recontextualiza en la escuela, un escenario absolutamente distinto. Dicha transposición implica la modificación del saber de carácter científico en un contenido con fines de enseñanza. En este proceso el saber escolar entra en tensión con el conocimiento académico-científico, ya que “*el contenido escolar funciona asertivamente, en contraposición a los procesos de revisión, debate y pregunta permanente de que son objeto los saberes en las disciplinas científicas*” (Terigi, 1999: 41).

Ahora bien, más allá de esta tensión, no cabe duda que el conocimiento académico-científico es el referente privilegiado del saber escolar, aunque distintos en esencia. Para Benejam Arguimbaun (1998), el saber enseñado para

que sea legítimo debe mostrarse conforme con el saber académico-científico. Esta investigadora es concluyente al afirmar que las didácticas específicas se interesan por el conocimiento académico-científico y su discurso porque sin la ciencia referente no tiene sentido plantear una transposición didáctica.

Los estudios encuadrados en la transposición didáctica implicaron un importante avance y ha sido éste un concepto muy fecundo no sólo en el campo de la didáctica de la matemática sino también en la enseñanza de otras disciplinas; no obstante ello, se le puede efectuar al menos dos observaciones.

En primer lugar, al privilegiar el conocimiento académico-científico asume una visión “intelectualista” y “acrítica”, en tanto no cuestiona el carácter objetivo y superior del conocimiento académico-científico como referente principal –casi siempre único– del conocimiento escolar. Por ello Luis Gómez (1998) ha criticado a los trabajos derivados de la *transposición didáctica* por ser un enfoque “reduccionista y academicista” de los contenidos escolares.

Luego, al apoyarse esencialmente en el conocimiento académico-científico, desconoce otros referentes que permiten construir conocimientos escolares en espacios curriculares distintos a los de la matemática. En ese sentido, el poder explicativo de la transposición didáctica no puede ser extensible a todos los conocimientos que se enseñan en la escuela, porque existen áreas, como el caso de las ciencias sociales, donde por su naturaleza plural coexisten diversos puntos de vista y como consecuencia de ello no hay referentes unívocos; o el caso de las ciencias naturales donde, según Martinand (1986), la verdadera “transformación” de la materia escolar, incorpora otros referentes distintos del *savoir savant*, como las denominadas “prácticas sociales de referencia” (asumiéndose así la interesante idea de los “saberes sociales” relacionados con determinadas profesiones).

2. Escuelas de sectores populares, saber popular y currículum democrático

2.1. Las escuelas de los sectores populares como territorios para desplegar el saber popular

La Escuela (léida a partir de los postulados de la pedagogía crítica y la educación popular latinoamericana) es una institución en gestación que

propicia la construcción, recreación y apropiación de la cultura en vista a la defensa y adquisición de mayores derechos para la vida y la mayor dignificación y humanización de los pobres (Bolton, 2004).

La piedra angular que sostiene esta propuesta es el esfuerzo por lograr que los sectores populares se apropien crítica y construyan colectivamente aquellos conocimientos socialmente significativos (entre ellos el saber popular), que les permita comprender y transformar el mundo social.

Este modelo de escuela parte de considerar a la educación como “educación del pueblo y desde el pueblo”, en donde los sectores populares no son considerados meros objetos pasivos, sino que son entendidos como ciudadanos críticos y activos, protagonistas de su propia historia, sujetos sociales y políticos de su autoemancipación (Ibáñez, 1993).

Pese a que existen diversos enfoques y prácticas de educación popular en América Latina, es factible distinguir algunas líneas directrices comunes que caracterizan estas experiencias. Ellas son:

- Desde lo educativo promueve procesos de enseñanza y de aprendizaje que intentan quebrar la fuerte barrera entre “el que sabe y no sabe” sobre la base del diálogo, las relaciones solidarias y una mirada crítica sobre la realidad. Esta propuesta enfatiza la generación de procesos de concientización y organización social (Rigal, 1995). Como contrapartida, se opone a los modelos pedagógicos tradicionales que propugnaban el memorismo en las formas de aprender, el autoritarismo en las formas de relacionarse con los otros y la apropiación acrítica de los conocimientos.
- Desde lo metodológico y epistemológico adopta una visión dialéctica de la realidad y de los procesos de producción de los conocimientos. Desde esta perspectiva, los sectores populares son considerados sujetos de creación-recreación de los conocimientos, donde la “acción, reflexión y acción” favorece la comprensión y transformación de la realidad.
- Desde lo político plantea democratizar el poder intentando que los ciudadanos asuman progresivamente el control colectivo de sus propias vidas. El sentido último de estas prácticas es impulsar procesos crecientes de autonomía que permitan al pueblo disponer de poder sobre sí mismo y sobre el medio que lo rodea (Vio Grossi, 1989), a fin de construir un modelo de sociedad justa y solidaria, fundada en una distribución equitativa de la riqueza.
- Desde lo epistemológico, aspecto que se deja al final porque tiene particular relevancia para este trabajo, el saber académico-científico como

el saber popular tienen el mismo estatus epistemológico y deben ser convertidos en saberes escolares. En ese sentido, Rodrigo (1996: 21) señala adecuadamente que *“el saber popular y el saber científico están llamados a encontrarse y entenderse por medio de su transformación en conocimiento escolar en el marco de la clase para que puedan producirse y trasvasarse entre uno y otro”*.

En suma, como puede apreciarse, la Escuela es un territorio donde el saber popular va a poder manifestarse y desplegar su potencialidad explicativa, creadora y transformadora. Sus fundamentos políticos, educativos, metodológicos y epistemológicos van a constituirse en los nutrientes que permitan alimentar ese saber.

El saber popular es de vital importancia para la formación de los sujetos en tanto les aporta un instrumento intelectual que permite leer los múltiples y complejos problemas socioeducativos desde una mirada holística y, además, ayuda a dialogar con los otros saberes.

2.2. El saber popular como uno de los referentes del conocimiento escolar en la Escuela Popular

2.2.1. Razones que explican la escasa relevancia del saber popular como referente del saber escolar

El conocimiento popular aún se encuentra ausente o tiene escasa relevancia en la mayoría del currículum prescrito. Ello se debe al menos a tres razones que están fuertemente articuladas y que sólo se las distingue por cuestiones didácticas.

La primera razón es de orden histórico. La colonización producida por el capitalismo mercantil en expansión, especialmente el ibérico, generó, según Cunha (1987), diversos dispositivos para demostrar la ilegitimidad de la cultura de los pueblos subordinados y para transformar la dominación en derecho. Este autor es contundente al afirmar que

“El contenido de la enseñanza destinada a los indígenas [extensibles en este trabajo a todos los sectores populares latinoamericanos] era predominantemente religioso; el idioma era el del colonizador (castellano o portugués) en los grados elementales, y el del erudito de las clases dominantes metropolitanas, el latín en los años secundarios o superiores”.

Cunha concluye diciendo: “*Más que destruir la cultura de los indígenas, se buscaba demostrarles, a ellos y a sus señores, la ilegitimidad de su cultura y, por esa vía, obtener la legitimidad de la dominación colonial*” (1987: 111). Esta observación, si bien simplista, aporta una explicación histórica consistente acerca del origen de la desvalorización de los saberes populares en los diversos contextos sociales.

La segunda razón es de orden cultural. La cultura del silencio, originado por los dispositivos hegemónicos destinados a callar la cultura popular y legitimar la cultura dominante, opera como una barrera que imposibilita que dicho saber popular sea aceptado como un conocimiento escolar con peso equivalente a otros tipos de saberes. Freire (1975: 30) dirá que:

“En la cultura del silencio, las masas están mudas, es decir, tienen prohibido tomar parte creativa en las transformaciones de su sociedad y, por lo tanto, impedidas de ser. Aunque puedan, de manera circunstancial, leer y escribir porque les hayan enseñado (...), se encuentran alienadas al poder responsable de su silencio”.

La tercera razón es de orden político, los sectores hegemónicos no permiten desplegar los saberes populares porque, como dice Foucault (1980: 70): “*existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese poder. Poder que no está solamente en las instancias superiores de la censura, sino que se hunde más profundamente, más sutilmente en toda la malla de la sociedad*”. Todo ello provoca un deterioro de la subjetividad de los sectores populares, en tanto lleva a los sujetos a pensarse y asumirse como poseedores de un saber de escala inferior, o como *ignorantes*. En muchos casos, su implicancia posterior en el campo educativo se asocia a la idea de no saber nada o a la de no poder aprender (Korol, 2008).

2.2.2. Razones que justifican al saber popular como uno de los referentes del saber escolar

Los saberes populares pueden convertirse en uno (no el único ni el más importante) de los referentes para construir contenidos escolares, porque proporcionan una cosmovisión y aportan categorías generales que contribuyen a comprender e interpretar el mundo social de un modo particular.

El saber popular como referente del currículum democrático dota a los conocimientos escolares de:

- a) Una visión epistemológica diferente, en tanto introduce un saber marginal. El currículum democrático al posibilitar la inclusión del saber

popular, en palabras de Foucault (1980: 130), “*hace entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los de una ciencia que está detentada por unos pocos*”. La entrada de este tipo de saber constituiría un intento serio de liberar y desplegar aquel saber que ha resistido el discurso académico-científico legitimador del orden social dominante. Sin embargo, es necesario destacar que esta inclusión de ningún modo deslegitima los productos, los procedimientos o los conceptos de las ciencias, sino, y sobre todo, está, según Foucault (1980: 130), “*contra los efectos del saber centralizador que ha sido legado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado en el seno de una sociedad como la nuestra*”.

- b) Una perspectiva cultural alternativa, en tanto aporta esquemas de referencias que contribuyen al fortalecimiento de la pertenencia a una comunidad determinada, aportando de ese modo a la construcción y al enriquecimiento de la identidad cultural. La ausencia consciente o inconsciente o la introducción parcial o banalizada de los saberes populares puede debilitar la identidad cultural. El saber popular, es un hito importante en la construcción y reconstrucción de la identidad de un pueblo y, por lo tanto, es uno de los puntos de referencia que estimula, orienta y da sentido a las acciones colectivas y a las prácticas educativas.
- c) Una visión social anclada en la subalternidad, ya que los saberes populares no se construyen en el vacío sino que están enraizados en la comunidad donde habitan los sectores populares. La inclusión del saber popular construido por los sujetos oprimidos inmersos en un mundo atravesado por cuestiones sociales, culturales, políticas (familia, comunidad, pobreza, etc.) aporta un conocimiento situado e indisciplinado que no es más que la manifestación de una subjetividad popular subalternizada.
- d) Una perspectiva política utópica, debido a que los saberes populares orgánicos entrañan un proyecto político transformador. La cultura popular en general y el saber popular en particular son, según Ibáñez (1993: 102), una “*fuerza de identidad y fuerza del proyecto político alternativo*”. Según este autor, las tradiciones históricas nacionales y el saber popular en los diferentes campos, son visualizados como la “*matriz cultural*”, que servirán como patrones culturales que contribuirán, por un lado, a revalorizar la propia identidad y, por el otro, a apropiarse críticamente

de la cultura universal. En ese mismo orden, Korol (2008) agrega que la valorización de los saberes populares forjados en las resistencias tiene como horizonte la descolonización cultural.

2.2.3. Supuestos que contribuyen a que el saber popular sea uno de los referentes del saber escolar

La inclusión del saber popular como uno de los referentes que contribuya a la construcción del conocimiento escolar, es un proceso arduo y complejo. Ello requiere la adopción de un conjunto de supuestos que reduzcan el alto nivel de evanescencias de dicho saber y que favorezcan su introducción al currículum de una escuela popular. Estos supuestos, si bien sencillos, reducen la incertidumbre y hacen que este saber sea valorado y enseñado en la escuela. A continuación se describen tres supuestos.

Supuesto 1. Promover la apropiación-construcción del saber popular como punto de partida pero no como punto de llegada. En torno a si la escuela sólo debe enseñar saberes populares, Freire (1988), en una conversación realizada en La Habana, es claro y contundente al señalar que es necesario partir de la sabiduría popular, de la comprensión del mundo que tienen los niños y las familias de los sectores populares, pero no deben quedarse ahí, sino que, a partir de ahí, superar las ingenuidades y las debilidades de la percepción ingenua. En esa misma conversación Freire (1988: 6) decía:

*“Habla de mi respeto a este saber de experiencia que tiene el pueblo, y yo insisto en ese respeto. Incluso insisto en que la educación popular tiene ahí **su punto de partida, pero nunca su punto de llegada**”*. Este autor agregaba: *“Estoy absolutamente convencido de que si bien el educador progresista y revolucionario no puede alojarse en el sentido común y quedar satisfecho con eso en nombre del respeto a las masas populares, tampoco puede olvidarse de que ese sentido común existe. No se puede negar su nivel de saber”* (Freire, 1988: 6).

Para este pensador, partir del saber popular no significa que el educador deba seguir apegado a ello. Partir de los saberes populares implica entender que dichos saberes están insertos en un horizonte cultural en donde surgen y que ese horizonte no puede entenderse fuera de su corte de clase. Por lo tanto, como afirma Freire (1993: 82): *“el respeto al saber popular implica*

1 La negrita no corresponde al texto original.

necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se va creando del mundo”.

En suma, estas observaciones son concluyentes respecto a este punto; lo único que se puede agregar solamente para reforzar estas apreciaciones es que para lograr procesos educativos transformadores profundos, es condición necesaria tomar al saber popular como referente del saber escolar, sin el cual sería imposible iniciar ningún proceso, pero sólo con él es insuficiente, se necesita integrarlo con otros referentes, entre ellos el académico-científico. En ese sentido, el saber popular puede compararse a una semilla, sin ella no se puede iniciar la plantación de un fruto, pero sólo con ella no basta, es necesario mezclarla con tierra fértil, con agua, con nutrientes naturales y artificiales. Porque la combinación de todos estos elementos garantizará el nacimiento y el crecimiento de la planta.

Supuesto 2. No promover la apropiación-construcción de cualquier tipo de saber popular sino aquel orgánico y crítico. Algunos saberes populares espontáneos legitiman el orden social vigente, en la medida que aportan argumentaciones que perpetúan los privilegios de los sectores hegemónicos, por ello es que no se puede tomar todos los saberes populares tal cual; es necesario, según Ibáñez (1993: 102), depurarlos en procesos educativos y organizativos, para que se conviertan en patrones que posibiliten el reconocimiento de la propia cultura y la apropiación crítica de la cultura universal. Los saberes populares que se tomen como referentes deben posibilitar la formación de un pensamiento crítico que sostenga prácticas subversivas del orden establecido, y eso se logra gracias a la formación de organizaciones con capacidad de autonomía, basadas en el protagonismo de quienes las integran. Organizaciones en las que los saberes de la resistencia puedan fortalecer la creatividad individual y colectiva y la capacidad combativa (Korol, 2008).

Supuesto 3. No promover la articulación con cualquier conocimiento académico-científico, sino con aquel que sea crítico al poder hegemónico. Como se ha reiterado a lo largo de este capítulo, la Escuela Popular tiene una vocación ontoepistemológica democrática en tanto busca integrar el saber popular con el saber académico-científico. Ahora bien, es necesario indicar que no se puede tomar como referente cualquier tipo de saber académico-científico sino aquel que aporta herramientas para dismantelar la ideología dominante y el poder que la legitima. En este sentido, Elizalde (El Aromo, 2011) señala que el conocimiento académico-científico tiene al menos dos claves de interpretación: puede tomarse como neutral y legitimador de

la lógica del capital o puede resignificar esa científicidad y plantearla en términos de la desnaturalización de la lógica capitalista. Para este autor, este último sentido, debe ir de la mano con la Educación Popular y, como consecuencia de ello, tiene que vincularse con el saber popular.

2.2.4. Experiencias de escuelas que toman al saber popular como uno de los referentes del saber escolar

A fines del siglo XIX y principios del XX, la escuela se visualizaba como una de las instituciones educativas imprescindibles para gestar y fortalecer el proyecto civilizatorio del país. En se marco esta institución se convirtió en la estrategia fundamental que permitió la constitución del Estado-nación imponiendo un proyecto político-ideológico homogeneizador y cuya consecuencia lógica fue el debilitamiento y la destrucción progresiva de la cultura popular en general y del saber popular en particular.

Los diversos gobiernos preocupados por la formación de un Estado-nación que homogeneizara a los ciudadanos *negaron, eliminaron o soslayaron el saber popular*. Primero desde la ideología y práctica de la “civilización o barbarie” que buscaba fundar el Estado-nación; luego desde una postura explícitamente asimilacionista que veía al saber popular como un obstáculo para la consolidación de dicho Estado; y últimamente, con los dobles mensajes producidos por los gobiernos, que generan incertidumbre en torno al valor que puede tener el saber popular en una sociedad globalizada.

Frente a esta realidad, desde la Educación Popular, se viene construyendo numerosas escuelas que apuntan a lograr la articulación del conocimiento popular y el conocimiento académico-científico. En esa escuela, dice Freire (1997b: 96),

*“...tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el **saber popular y el saber crítico, científico**², mediados por las experiencias del mundo”.*

Tomando en cuenta este horizonte pedagógico-político, algunas organizaciones dedicadas a la educación de los pueblos originarios como el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Consejo Regional

2 La negrita no corresponde al texto original.

Indígena del Cauca (CRIC) (Bolaños y Ramos Pacho, 2004) o investigadores como Núñez (2004), comprometidos con la educación rural, han venido desarrollando trabajos donde se toma al saber popular como un referente necesario para la construcción de conocimiento escolar, pero no dejan de lado al saber académico-científico, como se verá más adelante.

El PEBI del CRIC en Colombia (Bolaños y Ramos Pacho, 2004) desde hace más de 30 años viene desarrollando una propuesta educativa que toma como fuente de la educación la cosmovisión de los pueblos originarios que viven en el Cauca.

Desde este marco se construye un sistema educativo basado en el *Proyecto pedagógico propio*. Este sistema educativo construido por los pueblos originarios que viven en el Cauca (Colombia), se define teniendo en cuenta al menos dos tipos de referentes:

- *Los referentes culturales propios*. Para este sistema los proyectos educativos deben elaborarse en base a la cosmovisión de los pueblos originarios construida a través de la historia y que integra el territorio, la espiritualidad, la sabiduría, el conocimiento. Esta cosmovisión es un universo simbólico cargado de sentido y significaciones para el pueblo y que está destinado a orientar el comportamiento entre los sujetos que pertenecen al mismo grupo, con los otros grupos sociales, con la naturaleza y con el trabajo. Esta cosmovisión que opera como un tejido social, espiritual y material de relaciones e interrelaciones es, para los pueblos originarios del Cauca, la razón de ser de la existencia humana y, por lo tanto, base de todo proceso educativo desarrollado en el *Proyecto pedagógico propio* (Bolaños y Ramos Pacho, 2004).
- *Los otros referentes culturales*. Según Bolaños y Ramos Pacho (2004), este sistema educativo también debe adaptar y apropiarse de otras culturas, aquellos valores, conocimientos, creencias, metodologías y tecnologías que se consideren necesarios y pertinentes para la construcción y transformación individual y colectiva de los pueblos originarios de Cauca.

Núñez (2004), por su parte, propone una *Pedagogía de los Saberes Campesinos* que promueva la formación de los sujetos a partir de la revalorización de los saberes locales y su sinergia con los saberes universales. Esto implica el desarrollo de una praxis educativa integradora, donde el permanente diálogo de saberes entre actores rurales y agentes de cambio

garantice la preservación de la biodiversidad natural y cultural en y por el bienestar del hombre rural.

Esta pedagogía, según este autor, apuesta a la reafirmación cultural de los referentes cosmovisivos propios de estos grupos sociales bajo un enfoque integrador y revalorizador, pero soñando, un poco más lejos, con construir una alternativa pertinente para educar a un continente latinoamericano predominantemente oral, biodiverso y mestizo.

Como se puede apreciar, tanto el Proyecto pedagógico propio como la Pedagogía de los Saberes Campesinos toman al saber popular como un referente privilegiado, pero en ningún momento dejan de lado los otros referentes. Núñez (2004) sintetiza esta visión diciendo que las culturas locales (desde su dinámica e interacción con los entornos socioculturales y económicos donde se hallan inmersas) representan una oportunidad privilegiada para asumir la posibilidad de revalorizar las culturas nativas, a los fines de reconstruir las costumbres, valores y creencias de los pueblos latinoamericanos. Pero esas culturas deben enlazarse con aquellos enfoques de desarrollo humano sostenible y con los logros de la cultura occidental (hasta ahora dominante y arropadora de la cultura amerindia) para poder crecer de manera sólida.

3. Dificultades en la inclusión del saber popular en la escuela

Por ser complejos y contradictorios, los saberes populares al ser llevados a la escuela producen una multiplicidad de dificultades que se entrecruzan. En este apartado se identifican y analizan algunas de ellas, pero hay que advertir, sin embargo, que tales saberes están estrechamente vinculados y su tratamiento requiere una mirada global e integradora de su situacionalidad histórica, política, social y cultural.

Dificultad N° 1. Los saberes populares son negados o escasamente reconocidos en la escuela

Como se ha señalado a lo largo de este capítulo, los saberes populares y el rico legado cultural de las clases desposeídas son poco valorados y reconocidos como saberes válidos para ser enseñados en la escuela. La escuela se preocupa fundamentalmente por transmitir el conocimiento científico,

idealizándolo en tanto lo pone como parámetro que deben seguir todos los saberes.

La escuela desconoce o soslaya la existencia de relatos, cuentos, leyendas, historias locales, medicina popular, arte popular, entre otros saberes populares. Eventualmente cuando los incluye en el currículum prescrito, lo hace en forma infantilizada y descontextualizada sirviendo a las fechas cívicas conmemorativas que legitiman el proyecto político dominante o generando una cultura de la tolerancia donde este tipo de saberes son presentados como los elementos culturales pintorescos y decorativos de un pueblo que habita una localidad determinada.

Es necesario señalar aquí que los saberes populares moran tanto en la comunidad donde habitan los sectores populares (trabajo, familia, barrio, etc.) como en la misma escuela, pero habitando en los recovecos escondidos u ocultos de esta institución.

Dificultad N° 2. Los saberes populares son progresivamente excluidos del currículum prescripto

En estos últimos años (y particularmente a partir de la aprobación e implementación de la Reforma Educativa Argentina durante la gestión de Carlos Menem), se ha privilegiado la incorporación creciente (a veces excesiva y desordenada) de los saberes académico-científicos (contenidos vinculados con la tecnología, la informática, etc.) en el currículum prescripto. En sentido inverso, los saberes populares son escasamente reconocidos como saberes socialmente válidos y progresivamente están siendo excluidos de la currícula escolar.

Tal como lo señala Magendzo (2008), el currículum prescripto muchas veces ha contribuido a generar estereotipos y prejuicios sexistas, religiosos, étnicos, de clase social, etc. Según este autor, el solo hecho de negar la existencia del saber popular, un saber de la identidad cultural propia, es el reflejo de esta actitud prejuiciosa. Esta actitud no emerge en el vacío, sino que está enraizada en la racionalidad positivista –sobre la cual se elabora el currículum–. Esta racionalidad considera que los “otros” (sectores populares en este caso) piensan, crean, hacen y usan fragmentos de conocimientos dispersos, arreglos pintorescos, productos rústicos reunidos al azar y sin el rigor de la lógica científica. En esta racionalidad no hay intención de elevar la experiencia cotidiana al nivel del saber abstracto y universal.

Este problema se vuelve más preocupante aun cuando se analiza la propuesta curricular gestada desde el gobierno nacional. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) –aprobados durante el menemismo y aún vigentes– han sido definidos como la matriz básica del proyecto cultural del país (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995). Las preguntas que pueden plantearse con relación a esta posición son: ¿qué lugar ocupan los conocimientos populares en relación con la matriz cultural nacional?, ¿qué proyecto político subyace a este proyecto cultural engendrado por el gobierno?, ¿constituye realmente un proyecto cultural que integra a todo el país?

Plantear estos u otros interrogantes y poner en cuestión las prescripciones establecidas en los CBC, contribuye a pensar la construcción plural de la identidad cultural del país y favorece la democratización de la educación, reformulando los prejuicios contra las culturas populares y permitiendo, además, develar aquellas políticas educativas implementadas por el gobierno que apuntan a excluir a los saberes populares del currículum escolar.

Dificultad N° 3. El saber popular es considerado un obstáculo para aprender saberes académico-científicos

Algunas prácticas y saberes populares son para muchos docentes un fuerte obstáculo que impide a los alumnos aprender los saberes académicos; los mismos son considerados deformaciones, errores, distorsiones que deben ser tratados y corregidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Como consecuencia de ello, las acciones pedagógicas tienden a erradicarlos y eliminarlos. A modo de ejemplo se puede citar los prejuicios sobre las diferentes formas de expresión (lenguaje, escritura, arte popular, etc.) que tienen los sectores populares y que la escuela tradicional no sólo no respeta sino que las persigue.

Conclusión

A lo largo de este capítulo se han podido examinar las complejas relaciones que se dan en torno a los distintos referentes que construyen el saber escolar. En ese marco se pudo apreciar que:

- a) La escuela creada a fines del siglo XIX y consolidada durante el siglo XX tenía como horizonte la imposición de un proyecto político-pedagógico homogeneizador que operaba como una moneda con dos caras; de un lado, valorizaba aquellos conocimientos científicos que legitimaran el

orden social dominante y, del otro lado, negaba, eliminaba o soslayaba el saber popular, debilitando o destruyendo, de ese modo, la cultura y la identidad de los sectores populares.

- b) El saber académico-científico, particularmente aquel que legitima el capital, se convirtió en una herramienta valiosa para los sectores hegemónicos y, por lo tanto, lo impusieron como el referente legítimo del saber escolar. El saber escolar construido en base a dicho referente promueve la formación de un sujeto social adaptado al sistema social vigente porque su visión del mundo natural y social está acorde a los poderes instituidos.
- c) El saber popular orgánico y crítico, tal como lo han demostrado las experiencias llevadas a cabo por el PEBI del CRIC (Bolaños y Ramos Pacho, 2004) en la Educación de Pueblos Originarios y por Núñez (2004) en la Educación Rural, es uno de los referentes vitales para el proceso de la construcción del conocimiento escolar en la escuela de sectores populares. Este saber, además de introducir una mirada marginal del mundo social, promueve y fortalece la identidad colectiva, refleja la perspectiva de los oprimidos y aporta a la construcción de un proyecto político alternativo.
- d) La inclusión de ese saber popular como referente del saber escolar, es algo arduo y complejo, por ello es imprescindible asumir que el saber popular es un punto de partida y no de llegada. Además es necesario señalar que no se debe enseñar cualquier tipo de saber popular sino aquel que sea orgánico y crítico, y que no puede ser articulado con cualquier conocimiento académico-científico, sino con aquel que aporte elementos para dismantelar el poder dominante.
- e) Existen diversas dificultades vinculadas a la negación o al escaso reconocimiento del saber popular en la escuela, a la exclusión de dichos saberes en el currículum prescripto y a su consideración como un obstáculo para aprender conocimientos académico-científicos. Dichas dificultades impiden que este saber sea reconocido con el mismo valor que el saber académico-científico, por lo tanto, deben ser abordadas y resueltas para que el mismo sea reconocido como un referente del saber escolar.

Barbero (citado por Huergo, 2007: 48) dice: “*las instituciones no logran hablarle al pueblo del que hablan*”. Es por ello que la escuela liberadora, como proyecto que *está siendo*, tiene un claro horizonte político pedagógico: la emancipación. Para ello se dispone a dar oídos a las voces de los que no

han sido escuchados, a re-conocer a los sujetos del pueblo de los que poco hablan los libros, a valorar los saberes populares que han dado sentido a la vida de los sujetos y no forman parte del currículum.

La escuela liberadora, en su estar siendo, anda en busca de la voz del pueblo para que junto al conocimiento académico-científico éste pueda comprender, valorar y transformar el mundo social que habita. De este modo, las instituciones no sólo hablarán del pueblo sino que el pueblo hablará desde las entrañas de ellas.

CAPÍTULO 4

La indagación como herramienta para transformar el saber popular en saber escolar

Introducción

El saber popular, como se ha destacado a lo largo de este trabajo, tiene límites evanescentes y los objetos que lo componen se volatilizan, se diluyen o se transforman históricamente. Para que este saber se convierta en un referente sustantivo del conocimiento escolar, es necesario, como se dijo anteriormente, depurarlo en procesos educativos y organizativos. En este sentido, el estudio y la reflexión crítica producida en una organización social constituirán la herramienta que permitirá cambiar el saber popular espontáneo en un saber popular orgánico y crítico y, desde allí, a un saber reconocido y enseñado en la escuela.

A lo largo de estos últimos cuarenta años se han elaborado al menos tres propuestas que han transitado el camino de tratar de incluir el saber popular en la escuela. En este capítulo se las recupera describiendo sus aspectos más relevantes.

Teniendo en cuenta esta decisión, en primer lugar, se presenta el método de trabajo denominado *Investigación Temática* desarrollado por Paulo Freire en Brasil y Chile en las décadas de 1960 y 1970 y enriquecido a principios del siglo XXI por Huergo (2003). En segundo lugar, se exponen los rasgos característicos del método llamado *Complejo Temático* que fuera llevado a cabo por la Escuela Lasaliana de Educación Popular en Argentina, a fines del siglo XX y principios del siglo XXI (Boltón, 2002 y 2004; Pavcovich, 2008); y, en tercer y último lugar, se describen los aspectos sustantivos del método nombrado como *Recuperación de las creaciones populares* que fuera desarrollado por educadores populares de Cuyo, en la ciudad de La Paz (Mendoza) a fines del siglo XX (Enríquez y Battle, 1999).

1. Investigación Temática

Paulo Freire, el gran pedagogo latinoamericano, propuso una teoría educativa que buscaba intencionalmente la humanización mediante la toma de conciencia y transformación de la realidad. Para este pensador, educar es formar una actitud crítica que permita a los sujetos tomar conciencia de su situación de opresión, comprender las causas que la generan y desarrollar acciones que apunten a transformarla.

Con esa idea directriz, Freire, en la década de 1960, propone un método educativo para trabajar con adultos que estaba sostenido en la recuperación de las voces de los sectores populares. A continuación se describen sumariamente los pasos de dicho método, siguiendo el desarrollo efectuado por el mismo Freire (1986) y las síntesis construidas por Sánchez (1993) y por Gadotti (2003).

Fase I. La *investigación temática*. En este momento el educador recoge las *palabras* y los *temas centrales* que caracterizan la vida cotidiana de los sectores populares y la sociedad en la que viven. De esas *palabras* se selecciona un *universo vocabular* en función de la riqueza silábica y del valor fonético y un *universo temático* en función del significado social que tiene dicha palabra para ese grupo.

Es necesario hacer dos aclaraciones. Primero, hay una diferencia conceptual entre *universo vocabular* y *universo temático*, el primero alude solamente a las palabras que emplean los sujetos para interpretar el mundo; el segundo, en cambio, contiene problemas que son significativos para dichos sujetos y, por lo tanto, constituyen los temas de la época. Segundo, la estrategia de indagación no está orientada a hacer un estudio *sobre* el pueblo sino *con él*; por lo tanto, el descubrimiento del *universo vocabular* y *temático* involucra a los sectores populares en un proceso que permite develar sus preocupaciones y captar los elementos sustantivos de su cultura.

Fase II. La *tematización*. En esta instancia el educador y el educando codifican y decodifican esos temas, ambos buscan su significado social, tomando conciencia del mundo vivido. Así, se descubren nuevos temas generadores relacionados con los que fueron inicialmente construidos. En esa fase se elaboran las fichas de descomposición de las familias fonéticas suministrando ayudas para la lectura y la escritura.

Fase III. La *problematización*. En esta etapa se busca sustituir la visión mágica de los sujetos por una visión crítica que permita la transformación del contexto vivido. En este tránsito de lo concreto a lo abstracto y de lo

abstracto a lo concreto, se regresa a la realidad problematizándola. Así se descubren límites y posibilidades existenciales concretas captadas en la primera etapa. Se evidencia la necesidad de una acción cultural, política y social dirigida a la superación de situaciones-límites que obstaculizan el proceso de hominización. La realidad opresiva se experimenta como un proceso posible de superación. La educación para la liberación debe desembocar en la *praxis* transformadora. El objetivo final del método es lograr la concientización del sujeto y la transformación del mundo.

Como se puede apreciar, el rol del docente como investigador y la investigación como una herramienta para comunicarse con los sectores populares son claves para Freire. Si bien es cierto que estos conceptos no están ampliamente desarrollados en la *Pedagogía como Práctica de la Libertad* y la *Pedagogía del Oprimido* (primeros escritos), pero, como puede verse, están presentes en el método mismo, puesto que la base de esta propuesta está sostenida en el trabajo de indagación que hace el educador con los educandos sobre las *temáticas* que a los sujetos populares les preocupan, y luego devolverlas como *problemáticas* que permitan su análisis crítico. En torno a esta situación, Freire (1986: 131-132) dirá: “*Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo fenómeno*”.

En trabajos posteriores, cuando la temática de la indagación docente y del docente-investigador ya está instalada en el campo educativo, Freire (1997a: 30) explicita su posición diciendo:

“hoy se habla con insistencia del profesor-investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agrega a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor como investigador”.

Para este autor “*no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro*” (Freire, 1997a: 30). Para él, la investigación efectuada por el profesor no es un atributo que se agrega aditivamente a la enseñanza, sino que es parte de la naturaleza de la práctica docente y es por ello que los invita a que se asuman como investigadores.

A las contribuciones efectuadas por Freire, Huergo (2003) en una suerte de diálogo con distintos autores, le ha sumado a la *investigación temática* al menos dos nuevas categorías: la de *campo de significación* de Bachelard y la del *reconocimiento* de Bourdieu.

Como se destacó anteriormente, el conocimiento del *universo vocabular* y del *universo temático* implica una aproximación al otro y a las condiciones y contextos donde vive; según Huergo (2003), esta forma de acercamiento posee una dimensión epistemológica sustantiva, que Bachelard denominó *campo de significación*. El mismo es entendido como un conjunto de valores, lenguajes, códigos e ideologías compartidos por una cultura o una subcultura, desde donde los sujetos pueden conocer la realidad.

Según el pensador francés, los *campos de significación* iluminan y oscurecen el conocimiento. Lo iluminan, en tanto que a partir de ellos se integran nuevos aspectos de la realidad; lo oscurecen, cada vez que promueven el enfrentamiento con problemas para los cuales los campos de significación no están preparados para conocer. Esos problemas son los “obstáculos epistemológicos”, frente a ellos, el conocimiento humano puede replegarse, negándose a conocer; o bien puede vivenciar una “ruptura epistemológica” del campo de significación. En este último caso, el conocimiento de un problema radicalmente novedoso se produce gracias a que el campo de significación se amplía, se reconfigura, se modifica provocado por la realidad y con el fin de hacer posible ese nuevo conocimiento. El *campo de significación*, para Huergo (2003), aporta dos dimensiones para conocer más profundamente al otro; ellas son: la de los *saberes y prácticas previas* del educando y la de los *lenguajes y códigos propios* del educando.

Huergo (2003) considera que Freire realiza un avance importante al definir *universo vocabular*, pero considera que el pensador brasileño no precisa los límites conceptuales del *reconocimiento del universo vocabular*. Es por ello que recupera las observaciones efectuadas Bourdieu en torno a esa noción. Según el investigador francés, el *reconocimiento* no es del orden de lo racional, sino del orden de la “pertenencia” a un determinado campo, más emparentado con la creencia que con la argumentación racional. El *reconocimiento* es una especie de *fé práctica*, que implica adhesión indiscutida y prerreflexiva. Es, según Bourdieu, lo que permite “*jugar con los asuntos en juego*”. Por eso, el *reconocimiento* significa *conceder cierta igualdad de honor al otro, considerándolo capaz de jugar en el mismo juego*, es decir, implica un postulado de reciprocidad. Reconocer al otro, más allá de conocerlo, quiere decir que se considera que el otro es capaz de jugar en el “juego” que se plantea, y que puede ser activo y protagonista en las acciones estratégicas.

La contribución efectuada por Bourdieu en torno a este punto es de suma relevancia porque aporta una categoría que posibilita una comprensión más

profunda del otro. Para Huergo (2003), el *reconocimiento del universo vocabular* no es una estrategia tecnicista para relacionarse con el otro, sino que es una forma de involucramiento del y con el otro, al que se le concede cierta “igualdad de honor” para jugar con nosotros este juego. El *reconocimiento del universo vocabular* posibilita: primero, el reconocimiento del diálogo cultural que significa que en cada práctica subjetiva la comunidad habla, pero a la vez es “hablada”; sólo a partir de ahí es posible plantear una acción estratégica. Segundo, el reconocimiento de que los sujetos no son entidades abstractas sino que están siendo parte de una cultura y una historia.

2. Complejo Temático

Los creadores de esta propuesta, la Escuela Lasaliana de Educación Popular, desarrollaron sus primeros trabajos con jóvenes desde las planificaciones de *núcleos generadores*, luego desde las prácticas de educación no formal donde estudiaban las *realidades significativas* y, por último, mejorando las experiencias previas, crearon el método denominado *Complejo Temático* o también llamado diseño del complejo temático y planificación curricular desde una frase generadora, cuyo eje es la recuperación, revalorización y transformación de las cosmovisiones que poseen los sectores populares.

El *Complejo Temático* es, según Bolton (2004), un conjunto de frases dichas por los padres de los alumnos, por los alumnos, por los vecinos y por los docentes de la escuela. Esas frases son un recorte intencional de un momento histórico determinado, de las representaciones culturales, económicas, políticas, sociales y religiosas de la comunidad escolar en una organización de significados. Esas frases permiten tanto la problematización de la vida cotidiana circundante a la escuela como su transformación por medio de la praxis educativa.

El método *Complejo Temático* consta de dos pasos. El primero, relativo a la construcción de un mapa de la conciencia colectiva y, el segundo, referido a la negociación cultural y transformación de la conciencia. A continuación se plantea sucintamente cada uno de ellos:

Primer paso. La construcción del Complejo Temático

La construcción del mapa de conciencia colectiva implica metodológicamente la realización de las siguientes acciones:

- a) *Encuentro con la realidad*. En esta instancia se registran las frases por medio de los múltiples procesos de “escuchas de la realidad, del barrio, del pobre”. La comunidad educativa recorre el barrio y mediante el diálogo con las personas escucha “lo que dice la gente” y lo guarda en el corazón y en la memoria. Las frases, por estar enraizadas en el lugar, nutren la vida cotidiana y dan cuenta del modo en que la gente conoce y por qué lo conoce.
- b) *Primeras interpretaciones*. En este momento, las frases registradas son agrupadas. En ese marco se diseñan los primeros conceptos núcleos que agrupan distintas frases. Para nuclear se interpreta qué hay debajo de esas frases, se leen las intencionalidades y los sentidos.
- c) *Construcción de un esquema sobre los núcleos*. En base a los núcleos temáticos se elabora un esquema integral que permite leer el contexto, la situación actual del barrio y su vinculación con la escuela, con el conocimiento, con los docentes, con los sueños, las expectativas y temores. Esta construcción aporta algunos criterios para seleccionar aquellas frases más significativas de cada núcleo.
- d) *Selección de las frases*. La selección de frases, por un lado, pone en evidencia algunas tensiones que se producen en el entorno social, en la comunidad educativa en general y en la comunidad docente en particular. En ese sentido, aquellas frases escuchadas con mayor insistencia y fuerza reflejan las diversas tensiones en la comunidad. Dichas frases deben ocupar un lugar preponderante en el complejo temático. Por otro lado, este proceso también refleja las opciones asumidas por los docentes en relación a sus visiones sobre los alumnos, los pobres, el mandato escolar, la forma de interpretar la educación popular, etc. En tal caso, las frases seleccionadas, también son el resultado de una interpretación político-pedagógica que hacen los docentes conforme a sus encuadres teóricos.
- e) *Integración con aportes teóricos*. Para profundizar la comprensión sobre la conciencia colectiva expresada en frases, se buscan aportes teóricos. Según Bolton (2004), ese material teórico contribuye a construir un posicionamiento crítico del educador sin que ello implique alejarse del pueblo; ayuda a develar las propias miradas invasoras, defensivas, acriticas que tienen los educadores. También les proporciona elementos para leer de manera crítica las intencionalidades que se esconden en las frases elegidas.

En suma, la construcción del *Complejo Temático* es una especie de mapa semántico que permite tener una cierta aproximación a la conciencia colectiva, al lugar donde habitan los sujetos, a la idiosincrasia popular, a las necesidades, deseos, expectativas del pueblo, etc. Por ello, la lectura de conjunto y el análisis colectivo de la misma aportará pistas para que la comunidad docente pueda trabajar junto al pueblo.

Segundo Paso. Negociación cultural y transformación de la conciencia

Es necesario recordar aquí que en el primer momento se recogieron frases que dan cuenta de las representaciones de la comunidad, por ello en el segundo momento es imprescindible construir contra-frases que se deriven de dichas frases (Denari, 2008). De ese modo, se convierte el mapa semántico de la conciencia colectiva en un mapa de transformaciones, en tanto se construye el punto de partida de los proyectos y los dispositivos áulicos e institucionales.

En ese marco, la formulación y el desarrollo de una propuesta institucional (Proyecto Curricular Institucional –PCI– y Proyecto Educativo Institucional –PEI–) y un Proyecto Áulico (PA o, en palabras de Bolton, 2002, círculo de cultura donde circula la palabra) no es más que la forma como se trata de transformar la conciencia colectiva definida en el primer paso.

A continuación se describen las implicancias que tienen tanto los proyectos institucionales como los áulicos en este modelo.

a) El PCI y el PEI asumirán características particulares en este modelo porque tendrán al *Complejo Temático* como uno de sus referentes organizadores. Es por ello que: los acuerdos en torno a la estructura y el funcionamiento de la escuela, a la formas de vincularse con la comunidad, a las eventuales modificaciones de la infraestructura edilicia, a las estrategias de intervención didáctica, a los contenidos a abordar, se construirán conforme al mapa de conciencia colectiva elaborado inicialmente.

Bolton (2004) considera que un Proyecto Educativo Institucional coherente con un modelo de Educación Popular debe tener claro cuatro ámbitos, a saber:

Figura N° 5. Proyecto Educativo Institucional en el modelo *Complejo Temático* (extraído de Bolton, 2004).

Matriz de aprendizaje institucional	Contratos: contrato fundacional, contrato histórico, contratos sociales actuales y contrato didáctico. Cultura institucional: ritos, mitos, imaginarios, hábitos, rutinas. Mapa institucional o arquitectura institucional: lugares y su significación, ambientación, lugares y no lugares. Convivencia y comunicación institucional. Poder institucional, circulación, lugares, personas, conducción, circulación de la información. Lo imprevisto escolar: la irrupción de lo imprevisto cotidiano en lo escolar.
La transversalidad escolar o la marca ética de la institución	Eje, tema, contenidos transversales. Lo pedagógico y lo metodológico.
La red de sentido ofrecida	Los espacios curriculares obligatorios y los optativos. Saberes escolares que se enseñan.
Los espacios de explicitación del Evangelio	El anuncio del Evangelio en los espacios de Catequesis y en otros espacios cotidianos. El trabajo sobre un símbolo bíblico que se corresponda con el proyecto de aula y la intencionalidad a trabajar. También la oración de la mañana, las celebraciones, etc.

Según este autor, la frase que se ha elegido y que se ha planificado para trabajar en cada aula, en cada sala, con cada grupo de alumnos y con los padres, debe poder ser leída y trabajada en estos cuatro ámbitos de la institución, porque ello le otorga coherencia en tanto articula con el *currículum en un sentido amplio*.

b) El Proyecto Áulico, al igual que el PCI y el PEI, también asumirá características particulares, el mismo se formará a partir de las frases que componen el *Complejo Temático*. De ellas se escogerán aquellas que signifiquen y expliquen las tensiones culturales relevantes y se las problematizará, primero, haciendo una lectura de la conciencia que está contenida en las mismas y, segundo, desarrollando actividades y contenidos que transformen dicha conciencia (Denari, 2008).

Para promover el proceso de problematización se construirán contrafrases que serán los ejes sobre los cuales se montará el PA. Desde esas contrafrases generadoras se definirá la intencionalidad pedagógica a trabajar en base a la pregunta: ¿Qué transformación de la conciencia se desea lograr? Posteriormente se diseñará el PA que posibilite el trabajo de dicha intencionalidad (transformación de la conciencia en el sentido acordado), pero teniendo en cuenta: edad de los alumnos, situación del grupo-clase, contenidos del currículo oficial, situación del contexto, gusto y habilidades

del docente, posibilidades de la institución, de los padres de los/las alumnos/as, el aporte de otras instituciones, ONG, etc.

Según Bolton (2004) el trabajo con el PA está abierto al surgimiento de nuevas preguntas, nuevos cuestionamientos y nuevos aprendizajes, que por lo general desbordan los contenidos planificados.

Bolton (2004) plantea esquemáticamente los siguientes pasos para trabajar en el aula:

1. Presentación a los alumnos de la frase generadora a trabajar, de la intencionalidad pedagógica que se quiere trabajar y del proyecto de aula que se va a realizar.
2. Lectura de los alumnos de dicha frase, intencionalidad y proyecto. El docente lee e interpreta la conciencia inicial en los alumnos, sus vivencias y saberes. Para esto se puede valer de recursos extras.
3. Contextualización de dicha conciencia leída en el marco barrial, familiar, del aula, de las relaciones que se entablan. Análisis de los saberes previos y de la estructura cognitiva de los alumnos.
4. Lectura de las tensiones presentes en esta situación. Elección de las tensiones más significativas para trabajar con los alumnos. Elección de los saberes previos a considerar para el nuevo aprendizaje.
5. Realización de un proyecto de aula, mediación dialógica permanente, registro de los saberes trabajados, de la conciencia manifiesta, de los cambios que van produciéndose.
6. Comunicación del producto realizado y de la experiencia vivida.
7. Recuperación, narración y evaluación de la experiencia vivida.
8. Transformación de la conciencia y nuevos aprendizajes.

El desarrollo del Proyecto Áulico en el marco del complejo temático, fue sintetizado por Bolton (2004) del siguiente modo.

Figura N° 6. Proyecto Áulico en el modelo de *Complejo Temático* (extraído de Bolton, 2004).

Frase generadora: Conciencia colectiva	Intencionalidad pedagógica: conciencia a transformar, situación de necesidad local a atender.
Contenidos Básicos Comunes Oficiales	Expectativas de logro: aprendizajes a lograr, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales a lograr.
Diseño metodológico	Proyecto de aula integrado que articula los elementos anteriores, que permite la lectura y problematización de la conciencia y de los conocimientos previos. Ello permite la adquisición de una nueva conciencia y de una nueva estructura cognitiva.
Rol docente	Mediación dialógica permanente para la transformación de la conciencia y el aprendizaje significativo de los contenidos.

3. Recuperación de creaciones populares

Rigoberta Menchú (citada por Rojas Soriano, 1997: 47) en una conferencia dictada en México señalaba: “*Hay muchas preguntas sobre la mesa, pero no todas las debe contestar el maestro. Si sabemos leer y escribir debemos buscar las respuestas. Si fuera su maestra les dejaría que investigaran para poder responder esas preguntas*”. Estas consideraciones tienen una profunda implicancia didáctica, porque remiten a pensar la *investigación* como una herramienta que permite la producción de conocimiento de la realidad y una estrategia de enseñanza destinada a favorecer la apropiación crítica de los conocimientos.

La *recuperación de las creaciones populares*, como una estrategia pedagógica que intenta articular investigación y enseñanza, retoma el desafío realizado por la ganadora del Premio Nobel de la Paz.

Figura N° 7. La recuperación de las creaciones populares (extraído de Enríquez y Battle, 1999).

Instancias	Ejes	Actividades	Niveles
Predominantemente investigativa	Conversión de los saberes populares asistemáticos en saberes sistemáticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Rescate • Sistematización • Devolución 	Primer punto de encuentro de la escuela y la comunidad <i>En la comunidad</i>
Predominantemente curricular	Conversión de los saberes populares en saberes escolares que puedan ser incluidos en el currículum institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de un grupo • Integración de los saberes al diseño curricular institucional 	Segundo punto de encuentro de la escuela y la comunidad <i>En la institución</i>
Predominantemente didáctica	Conversión de los saberes populares en saberes escolares que pueden ser enseñados y aprendidos en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Desarrollo • Evaluación 	Tercer punto de encuentro de la escuela y la comunidad <i>En el aula</i>

Antes de describir los lineamientos que caracterizan esta estrategia de trabajo, es necesario indicar que en el campo de las ciencias sociales, el término de *recuperación de las creaciones populares*, es ambiguo e impreciso.

Para evitar confusiones, en este trabajo se la define como el *proceso en virtud del cual se conocen, rescatan y sistematizan las producciones culturales propias o apropiadas por los sectores populares en un momento y lugar determinado y luego se las convierte en saberes escolares relevantes*. Esta metodología constituye una herramienta valiosa, porque abre nuevos caminos que permiten el acercamiento más profundo entre la escuela y la comunidad.

Como se puede apreciar, esta definición es amplia e incluye distintos tipos de creaciones, tales como las creencias, las costumbres, la música, etc. Dichas producciones culturales objetivan sentires, decires, sueños, esperanzas, quebrantos, dolores, etc., es decir, objetivan los significados que un pueblo construye y reconstruye.

Esta metodología supone al menos tres instancias claras de trabajo, las cuales no se dan de manera secuenciada y lineal (no supone una relación antes-después). Cada una de ellas se estructura en torno a un *eje*, de donde se desprenden una serie de *actividades particulares*, que involucran distintos *niveles*: la comunidad local, la institución educativa y el aula.

3.1. Instancia predominantemente investigativa

El eje central de esta instancia es la **conversión del saber popular asistemático en saber popular sistemático y ordenado**. En este sentido, lo que se busca es recontextualizar el saber de los sectores populares. Su forma de existencia es asistemática. Para integrarlo a la educación formal, se debe modificar su formato original, es decir, se lo debe ordenar coherentemente. De este eje se derivan al menos tres acciones: el *rescate*, la *sistematización* y la *devolución de las creaciones culturales*. Esta instancia de trabajo conforma el primer punto de enlace entre la escuela y la comunidad.

El rescate. En todo trabajo con los sectores populares, es necesario e imprescindible “partir de las prácticas socioculturales”. Tiene que ser una producción que emerja de los sectores populares y que tenga una estrecha relación con los orígenes, las costumbres y los modos de interpretar el mundo de ese sector social. El *rescate* de dichas prácticas, no implica simplemente recopilar sólo las producciones objetivables, sino que, fundamentalmente, es necesario recoger informaciones que posibiliten la comprensión crítica del contexto en donde surgen. En este sentido, se tienen que registrar aquellos tópicos que llamen la atención, los matices lingüísticos, o cualquier aspecto que pueda develar cómo piensan, sienten y actúan los sectores populares.

La sistematización. La organización de los datos en forma coherente tiene sentido y relevancia porque trasciende la práctica concreta y aporta elementos que permiten comprenderla y explicarla integralmente. Para sistematizar es necesario:

- Partir de una cosmovisión totalizadora e integrada de la realidad, en donde cada elemento se encuentre articulado dialécticamente entre sí. Es por ello que no se debe olvidar que la *práctica sociocultural* se gesta en un momento histórico particular del país y del mundo.
- Obtener una visión crítica de las prácticas sociohistóricas, la cual favorecerá la identificación de los elementos culturales, propios, apropiados o impuestos.

La devolución. Esta tarea no es más que la restitución de la información procesada a sus creadores. Mediante esta acción se vuelve nuevamente a la práctica, pero ya no en su forma original, sino como el resultado de la articulación entre la práctica y la teoría, en virtud de la cual se obtiene una visión total e integral.

En el marco de este trabajo se propone realizar dos tipos de devoluciones, por un lado, a nivel de la comunidad local y, por otro, a nivel del sistema educativo formal. Las dos instancias posteriores (predominantemente curricular y didáctica) están estrechamente vinculadas con este último nivel y no son más que una continuidad de esta tarea.

3.2. *Instancia predominantemente curricular*¹

El eje central de esta instancia es la **conversión de los saberes populares en saberes escolares reconocidos por la institución educativa como relevantes**. En este sentido, se busca recontextualizar los saberes populares sistematizados al interior de la institución educativa. Esta instancia constituye el segundo punto de enlace entre la escuela y la comunidad.

En esta fase del trabajo, la escuela integra los saberes populares a sus diseños curriculares institucionales. Esta fase supone la realización de, al menos, dos actividades específicas: conformar un grupo de trabajo en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) e integrar los saberes populares al diseño curricular institucional.

1 Las Instancias 2 y 3 no se han ejecutado aún, por lo tanto los elementos que aquí se aportan no son definitivos.

3.2.1. Conformar un grupo de trabajo en el marco del PEI

La comunidad educativa en su conjunto, debe asumir esta línea de trabajo como parte de su Proyecto Institucional. Para ello se requiere el compromiso consciente y la responsabilidad colectiva de los distintos sujetos que construyen cotidianamente la escuela. En este sentido resultará conveniente constituir un grupo de trabajo compuesto por investigadores y docentes. Ellos tendrán la responsabilidad de elaborar y ejecutar un *programa de trabajo* por medio del cual se aborde esta problemática.

3.2.2. Integrar los saberes populares al diseño curricular institucional

Un vez recogidas y sistematizadas las creaciones populares y conformado el grupo de trabajo, se inicia la tarea de **integrar los saberes populares al diseño curricular institucional**. En este caso la tarea consistirá en seleccionar los saberes en función de los temas significativos que las creaciones populares entrañan y luego distribuirlos entre las instancias curriculares que ofrece la escuela (Áreas, Disciplinas, Talleres, Módulos, Proyectos Áulicos, etc.).

Algunas condiciones a tener en cuenta:

- Hay que evitar encasillar rígidamente las producciones populares a las estructuras curriculares que propone la escuela. No hay que olvidarse que las mismas se gestaron al margen o en contra de los límites que establecen las disciplinas.
- Hay que tratar de respetar la riqueza, la fuerza y la originalidad de las producciones populares, aunque ello implique modificar, en algunas ocasiones, los aspectos formales del diseño curricular institucional.
- Hay que construir una secuencia que permita articular lógicamente el saber científico con el saber popular.

3.3. Instancia predominantemente didáctica

El eje central de esta instancia es **convertir los saberes populares, en saberes escolares que pueden ser enseñados y aprendidos en el aula**. En este sentido se busca recontextualizar el saber popular al interior del aula. Esta última instancia es responsabilidad casi exclusiva de la escuela

y específicamente de los docentes y los alumnos. Las tareas que se derivan de este eje son:

- Planificar la experiencia de aprendizaje. En este sentido, será recomendable tomar como punto de partida algunas creaciones populares recuperadas e integrarlas con un conocimiento científico que se aborde en alguna instancia curricular que ofrezca la escuela.
- Desarrollar las experiencias de Enseñanza y Aprendizaje. Resulta oportuno e interesante crear un espacio de aprendizaje grupal, en donde el diálogo y la construcción y reconstrucción colectiva sean los ejes estructurantes de este proceso. Hay que recordar que los docentes y los alumnos son portadores de saberes populares, por lo tanto los sujetos involucrados en el aula, poseen ideas y conocimientos previos que pueden ser capitalizados en las situaciones de Enseñanza y Aprendizaje.
- Evaluar la experiencia educativa. Realizar una mirada retrospectiva de toda la experiencia, tratando de valorar los logros e identificar los obstáculos y las dificultades.

Conclusión

León Gieco, en la década de 1990, editaba una canción denominada “Los salieris de Charly”, donde se repite un estribillo que dice: “*Somos del grupo Los Salieris de Charly y le robamos melodías a él*”. Esa frase alude al compositor italiano Antonio Salieri, que se hizo famoso por su supuesta rivalidad con Mozart, rivalidad que estaba asociada a acusaciones de plagio. Gieco compara a Charly García con Mozart, y todos los músicos actuales que le copian son sus *salieris*.

Emulando este estribillo, se puede afirmar que: *somos del grupo los Salieris de Paulo y le robamos melodías a él*, porque los trabajos encuadrados como *Complejo Temático y Recuperación de Creaciones Populares* están inspirados en los trabajos seminales de Paulo Freire, pero en este caso no hay rivalidad sino admiración, y no hay supuesto plagio, hay plagio. En algunas ocasiones escuchados en la gentileza de la cita textual o en la paráfrasis, en otras ocasiones en la desnudez de la impunidad o el descaro que supone utilizar ideas del maestro sin citarlo. Se necesita copiar al maestro, porque opera como una suerte de trampolín que permite el crecimiento autónomo, y en esa copia resulta difícil distinguir cuál es el aporte propio y cuál es del

maestro. A veces eso tampoco importa, porque la nueva producción es el mejor tributo para el maestro.

En suma, se puede advertir que los tres modelos tienen importantes puntos de acuerdo. Comparten un horizonte ideológico-político idéntico, en tanto buscan construir una sociedad sin oprimidos; poseen un proyecto pedagógico común, ya que le atribuyen al saber popular un lugar significativo y fundante en los procesos educativos; y, por último, adoptan proyectos metodológicos afines, porque consideran a la indagación como una herramienta que les permite recuperar aquel saber popular que será convertido en saber escolar.

Ahora bien, pese a estos puntos de acuerdo, también presentan algunas diferencias entre sí. La *Investigación Temática* ha sido creada en el marco de la educación de adultos, fundamentalmente, para superar los problemas derivados del analfabetismo; en cambio, el *Complejo Temático* fue gestado como una herramienta de la educación formal, para lograr la construcción de un mapa de conciencia colectiva y, a partir de allí, transformar dicha conciencia mediante el cuestionamiento de aquellos contenidos que legitiman el orden hegemónico o la apropiación de aquellos saberes cuyos contenidos son emancipatorios.

La *Recuperación de las creaciones populares*, al igual que el *Complejo Temático*, es un dispositivo creado para desarrollarse en el sistema educativo, pero a diferencia de dicho modelo, esta herramienta no recoge “todos los saberes y representaciones sociales populares”, solo recupera aquellos saberes con raigambres identitarias y con potencialidades transformadoras, que es en realidad una pequeña porción de conocimientos, que está contenida en el campo de los saberes y representaciones sociales de los sectores populares.

Metafóricamente se puede decir que estos modelos son una suerte de red que pesca en el mismo río los saberes y representaciones sociales de los sectores populares, pero cada red trata de pescar distintos peces: la *Investigación Temática* trata de captar el universo temático y vocabular que le ayude a alfabetizar a los adultos, la *Recuperación* sólo las creaciones populares y el *Complejo Temático* cualquier pez, que luego se encargará de revalorizarlo o cuestionarlo.

CAPÍTULO 5

Formación docente y sectores populares: punto de encuentro entre las alfabetizaciones académica, política y popular

Introducción

Pensar la formación docente en tiempos comprendidos por los cambios que provocó –y aún sigue provocando– el modelo capitalista, implica para este escrito un doble desafío; por un lado, hacer una lectura de las propuestas de formación docente que se privilegian en la actualidad y, por otro lado, repensar y recrear un modelo de formación que posicione a los futuros docentes como transformadores de realidades donde priman los escenarios de desigualdad.

Este desafío obliga a situar a las instituciones de Educación Superior dedicadas a la formación docente, en un contexto donde los cambios políticos, económicos y sociales son estructurantes. Ello supone realizar lecturas situadas que posibiliten desentrañar desde qué paradigma se piensa la formación; qué saberes se privilegian y cuáles son desestimados; a favor de quién y en contra de quién se educa; en qué lugar se posiciona a los futuros docentes, si como meros aplicadores o como sujetos capaces de leer críticamente el mundo. Las respuestas a estos interrogantes proporcionarán pistas que ayudarán a pensar estrategias que promuevan la construcción de espacios signados por la igualdad.

Caminando en la búsqueda de esas respuestas, se puede sostener que en la actualidad se están construyendo diversas formas de entender los procesos de formación docente; por un lado, están quienes los entienden como *formación de recursos humanos calificados* donde el credencialismo –también llamado *cartoneo* académico– es considerado la fuente de legitimación; por otro lado, están quienes los consideran como un espacio *alternativo*

destinado a formar sujetos críticos, transformadores y comprometidos con los sectores populares¹.

A los efectos de presentar esta problemática, en primer lugar, se plantean críticamente los rasgos sobresalientes del modelo de formación docente como *recursos humanos* y, luego, se aportan algunas pistas para pensar la formación docente desde una *perspectiva alternativa*.

1. La institución de educación superior como formadora de recursos humanos

Desde fines del siglo XX y principios del XXI, la mayoría de los gobiernos latinoamericanos promovieron numerosas y profundas reestructuraciones políticas fundadas en la perspectiva neoliberal y neoconservadora. La premisa fundamental que sostenía dicha política era: la vida económica, social y cultural debe organizarse alrededor del libre mercado; como consecuencia de ello, la competencia se convirtió en el núcleo organizador de las relaciones sociales.

Es imprescindible señalar que, como lo afirma Lander (2000), el neoliberalismo y el neoconservadurismo no son simplemente teorías económicas a las cuales pueda oponerse otra escuela de pensamiento económico, son mucho más que eso, constituyen un modelo civilizatorio. La Educación Superior y los procesos formativos que en ella se dan, no están exentos de los cambios generados por este modelo civilizatorio.

A los efectos de este trabajo se mencionarán sucintamente los tipos de conocimientos que privilegia y el tipo de sujeto al que aspira formar este modelo.

La visión neoliberal/neoconservadora promueve *la enseñanza y la aplicación de conocimientos académico-científicos descontextualizados*. Esta perspectiva distingue entre creadores (Institución de Educación Superior de los países del primer mundo) y aplicadores (Institución de Educación Superior

1 En este trabajo se adopta la denominación *sectores populares*, porque es una categoría latinoamericana que articula, en su definición, tanto debilidad como posibilidad. *Los sectores populares* aluden a colectivos, a grupos que sufren desigualdad y opresión social, pero tienen viabilidad de transformarse en actores políticos. Por ende, no son pobres o excluidos mirados desde sus debilidades o considerados como derrotados, sino que son vistos desde el reconocimiento y valoración de sus potencialidades.

del tercer mundo²). Los primeros son los exclusivos y legítimos encargados de producir conocimientos (principios, métodos y técnicas o prescripciones que se convertirán en reglas de actuación). Los segundos, son los responsables de reproducir las creaciones o prescripciones efectuadas por otros.

Como se puede apreciar, en este divorcio de facto pierden las instituciones de Educación Superior del tercer mundo, pues encierra la autonomía y la creatividad de los universitarios a los barrotes creados por organismos de control, bajo pena de no ser valorizadas. Esta particular situación restringe la posibilidad de crear producciones idiosincráticas acordes a la historicidad y a los contextos concretos donde se desarrollan los sujetos sociales.

Según Rodríguez de Andrade y Germain (1998), las estrategias implementadas por el Ministerio de Educación en la Institución de Educación Superior de Argentina, durante la década de 1990, se orientaron a formatear las prácticas académicas bajo los cánones y normas del sistema internacional, generando como contracara la desactivación y neutralización de saberes, discursos, prácticas y experiencias locales que no pueden persistir en estas nuevas condiciones.

Para efectuar una crítica a esta forma de entender la formación universitaria, se puede apelar a Eduardo Galeano quien en *El libro de los abrazos*, de manera simple y sin atentar contra la complejidad, aporta un relato breve que sirve para pensar este problema. Galeano (1993: 50) dice:

“El pastor Miguel Brun me contó que hace algunos años estuvo con los indios del Chaco paraguayo. Él formaba parte de una misión evangelizadora. Los misioneros visitaron a un cacique que tenía prestigio de muy sabio. El cacique, un gordo quieto y callado, escuchó sin pestañear la propaganda religiosa que le leyeron en lengua de los indios. Cuando la lectura terminó, los misioneros se quedaron esperando. El cacique se tomó su tiempo. Después opinó: —Eso rasca. Y rasca mucho, rasca muy bien. Y sentenció: —Pero rasca donde no pica”.

Probablemente los conocimientos y prescripciones elaborados por las instituciones de Educación Superior del primer mundo aporten informaciones de suma utilidad para el sistema social y, además, sus propuestas quizás tengan una fuerte consistencia técnica (rasca bien), pero no responden a las

2 El concepto de **tercer mundo** no es geográfico, sino ideológico y político. El tercer mundo tiene su primer mundo, representado por la ideología de la dominación. El tercer mundo es el mundo del silencio, de la opresión ejercida por las clases gobernantes. Europeos y norteamericanos, tienen su tercer mundo en las periferias de sus grandes ciudades.

necesidades de los sujetos sociales y al contexto sociohistórico y cultural donde se aplican (pero rasca donde no pica).

En cuanto al tipo de sujeto que fomenta, la perspectiva neoliberal/neoconservadora que sostiene el modelo de formación docente como *recursos humanos*, promueve la formación, según Badano y otros (2006), de un *sujeto universitario estandarizado, desterritorializado y mercantilizado* y, para ello, activa los dispositivos tendientes a homogeneizar el sistema universitario y a introducir la lógica de la competitividad y eficiencia como organizadora de la gestión institucional. Esta investigadora y su equipo concluyen que la reforma universitaria neoliberal y neoconservadora alienta un *sujeto descomprometido política e ideológicamente*, porque solamente se lo ha calificado “técnicamente” como un recurso para responder a las demandas cambiantes del mercado, pero que está desprendido de las necesidades de los sectores populares.

Como se puede apreciar, este modelo busca formar un docente que sea un alfabetizado técnico-profesional, a condición de que sea un analfabeto político y popular.

Es un *alfabetizado técnico-profesional* (o *recurso humano calificado*), porque desde los centros de formación sólo le han proporcionado conocimientos instrumentales que determinan una “forma de ver y de actuar”. Dichos conocimientos están constituidos por principios y conceptos que explican lo que acontece en el campo educativo y proporcionan un conjunto de reglas de actuación que solucionan mecánicamente los problemas de las prácticas. De estos conocimientos universales y aplicables a todos los contextos educativos, se derivan técnicas que permiten *diagnosticar* problemas triviales y *resolverlos* en forma lineal y rígida.

En efecto, este recurso humano calificado sólo está capacitado para *detectar problemas* superficiales, porque está convencido de que las dificultades educativas son simples; como consecuencia de ello, las *soluciones* que aportan, son lineales y rígidas, ya que implementan normas establecidas por el gobierno o aplican técnicas comprobadas como válidas que, supuestamente, garantizan el mejoramiento de su práctica.

Este alfabetizado técnico-profesional acota su quehacer a la reproducción de patrones de conducta prescriptos por el Estado o comprobados por la investigación; como consecuencia de ello, su actividad técnico-profesional queda reducida a “una actividad instrumental” dirigida a la resolución de problemas prácticos mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas.

En suma, este alfabetizado técnico-profesional, este recurso humano calificado, enfrenta sus problemas aplicando principios y conocimientos derivados de la investigación (Vogliotti y otros, 1998). En este contexto, la *competencia técnica* no es más que la actitud pasiva o la buena disposición a asumir acríticamente las prescripciones determinadas por otros, y las destrezas para aplicar las teorías y principios científicos. Esto demuestra la clara enajenación del trabajo docente que promueve esta perspectiva.

Asimismo, es un *analfabeto político* porque, independientemente de que sepa leer y escribir —y de hecho el universitario lo hace, porque ha accedido a los estadios superiores de la educación— tiene una concepción ingenua de las relaciones de la humanidad con el mundo (Freire, 1994), es un iletrado político incapaz de interpelar la realidad. Este sujeto acepta el mundo como dado, algo que es y no que está siendo. Los procesos formativos aportados por la institución de Educación Superior no proporcionan las herramientas necesarias para que los estudiantes logren efectuar una lectura crítica de la existencia humana, y de este modo conocer las causas profundas de la realidad y buscar caminos que trasformen su situación de opresión.

Este analfabeto político es, según Brecht (citado por Chifflet, 2008: 1):

“el peor analfabeto, porque que no ve, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. El que no sabe que el costo de la vida, el precio del poroto, del pescado, la harina, del alquiler o sus medicamentos dependen de las decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece e hincha el pecho diciendo que odia la política. No sabe, el imbécil, que de su ignorancia nace la prostituta, el menor abandonado, el asaltante y el peor de los bandidos que es el político corrupto y el lacayo de las empresas nacionales y multinacionales”.

También es un *analfabeto popular* porque soslaya o desconoce la voz, la cultura, la ideología, los valores, los lenguajes y las prácticas de los sectores populares. La institución de Educación Superior le ha enseñado que el *saber popular* es un saber menos evolucionado que el académico-científico y desconociendo que este saber se ha construido en base a formas diferentes de ver, de vivir el mundo y de otorgar significados a la realidad. De este modo, la institución de Educación Superior priva a los estudiantes del potencial creativo e identitario de estos saberes.

2. La institución de educación superior como formadora de sujetos críticos y comprometidos con los sectores populares

Desde la Reforma de 1918, la Educación Superior Argentina ha planteado la necesidad de relacionarse con la sociedad en general y con los sectores populares en particular; no obstante ello, casi siempre ha estado aislada, a lo sumo ha generado acciones esporádicas, fragmentadas que sólo han respondido a la buena voluntad de quienes las han llevado a cabo.

Si se miran las experiencias desarrolladas en los centros de formación docente, se puede apreciar que las experiencias con asociaciones vecinales de barrios, con adultos de la tercera edad, con niños, niñas y jóvenes, etc., son avances en materia de implicación de la institución de Educación Superior con la sociedad, pero no alcanza para definir un verdadero compromiso social con los sectores populares. Es necesario que la institución de Educación Superior pública impugne el modelo de formación hegemónico, y construya un modelo de formación alternativa que oriente la constitución de sujetos críticos y comprometidos.

Este modelo requiere que la institución de Educación Superior cumpla a menos con cuatro condiciones:

- 1) Que *privilegie el trabajo con los sectores populares*. Las situaciones problemáticas reales y concretas emergentes de contextos sociales e históricos, siempre son los puntos de partida y de llegada de las prácticas que efectúan los docentes; por lo tanto, deben ser tenidas en cuenta a la hora de formar sujetos comprometidos socialmente. La formación de esos sujetos exige a los diversos actores que habitan la alta casa de estudios, tener que “bajar” para estudiar los verdaderos problemas que viven los sectores populares, recuperar las voces de aquellos sectores sociales que no tienen el poder de hacerse escuchar y construir alternativas pertinentes y creativas frente a los desafíos del compromiso social.
- 2) Que *Cree y recree conocimientos crítico-políticos*. Formar sujetos críticos supone la creación y recreación de conocimientos que contribuyan a develar los mecanismos de hegemonía, a construir conciencia social y a fortalecer las luchas sociales por una sociedad más justa e igualitaria. El desarrollo de esta formación debe estar sostenido en la apropiación crítica de saberes emancipatorios porque, por un lado, permitirán entender

cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y, por el otro, crearán las condiciones bajo las cuales la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberada y colectiva. Para Sirvent (2001) esto implica poner los instrumentos de la ciencia al servicio de la construcción de un conocimiento científico que ayude a fortalecer la organización y la capacidad de participación social de los nuevos movimientos sociales emergentes.

- 3) Que *construya y enseñe conocimientos científicos contextualizados*. Formar sujetos comprometidos, por un lado, exige la apropiación crítica de conocimiento que ayude a que el ser humano sea, según (Morín, 2002: 15), “*capaz de situar la información en su contexto*”. Para este autor “*el conocimiento progresa, principalmente, no por sofisticación, formalización y abstracción, sino por la capacidad de contextualizar y totalizar*”. Por otro lado, también reclama la producción de saberes situados en contextos reales, porque como afirma Torres (1996: 40): “*No hay dudas que ‘desde donde uno piensa’ marca a fuego las categorías conceptuales con que uno piensa: está la experiencia que le permite a uno pensar y está la capacidad o incapacidad del desarrollo intelectual o moral desde donde los intelectuales mismos desarrollan sus propias teorías*”.
- 4) Que *cree y recree los saberes populares*. Formar sujetos dispuestos a aceptar el *saber popular* como un saber igualmente válido exige a las instituciones de educación superior efectuar, al menos, tres acciones:
 - Desenmascarar el mito que sostiene que el saber de los sectores populares posee menos valor que el conocimiento académico-científico. Para ello es necesario que, según Fals Borda (citado por Obando Salazar, 2006), los intelectuales, representantes del saber académico dominante, asuman el error que implica el sentimiento de superioridad que poseen sobre el *saber popular*. Este pensador sostiene que estos intelectuales han aprendido durante su formación académica que el *saber popular* es un conocimiento de segunda clase, porque no ha sido construido en base a los parámetros y la rigurosidad de la ciencia académica.
 - Enseñar que el *saber popular* es un conocimiento que también puede lograr un entendimiento superior y profundo de la realidad, y de ese modo constituirse en un saber que contribuya a la reflexión y la acción grupal e individual permanente. Esta acción probablemente implicará: la puesta en cuestión de la primacía de algunos postulados que regulan

el conocimiento que circula en la academia, la lucha para generar espacio donde se amplíen los criterios de cientificidad y se desaprendan aquellos que sólo legitiman los saberes hegemónicos. Todo ello en orden a que el *saber popular* sea valorado y enseñado.

- Construir puentes dialógicos entre saberes. Los *saberes populares* están enraizados en los sectores populares y para que sean enseñados deben ser depurados mediante procesos educativos y organizativos. Para ese efecto se puede emplear la “traducción cultural o intercultural” (De Sousa Santos, 2010), porque es una estrategia que posibilita el estudio de los *saberes populares* en la academia mediante el cambio del formato popular por un formato académico-científico.

A continuación se transcribe un largo fragmento de una entrevista efectuada por Hernando Llorens, Lorenzo y Pierce (2009: 1) al pensador portugués, donde deja claro su idea de traducción cultural. De Sousa Santos dice:

*“(...) uno de los ejercicios de **traducción cultural**³ más interesantes es precisamente [iniciar un diálogo] entre la filosofía occidental y la filosofía oral de África. Hay un gran filósofo en Kenia, Henry Odera Okura, quien decidió trabajar con la tradición oral africana oponiéndola a textos de Hegel, Kant y otros filósofos canónicos de Occidente. Es un logro impresionante. Así que se pueden poner en diálogo distintas tradiciones filosóficas, pero para lograrlo hay que legitimar la filosofía oral como filosofía, porque para algunos no lo es (...). Ahí está la cuestión, y en mi opinión es, además de una batalla epistemológica, una batalla política para expandir nuestro conocimiento de la diversidad del mundo. Creo que la experiencia del mundo es inagotable en su diversidad, y en las universidades sólo estudiamos una porción mínima. Somos tan selectivos acerca de lo que estudiamos que me asombra la cantidad de descartes que se hacen, la cantidad de experiencia que se rechaza”.*

Como se puede apreciar, la traducción cultural o intercultural es un procedimiento dialógico que crea inteligibilidad recíproca entre las diferentes formas de pensar. Para De Sousa Santos (2010), el trabajo de traducción incide sobre los saberes, las prácticas sociales y sus agentes; asume el presupuesto de incompletud de las culturas, lo que les permite enriquecerse por medio del encuentro y el diálogo; actúa como puente en tanto posibilita la relación entre saberes hegemónicos y subalternos o entre saberes y prácticas no hegemónicas; y es holístico en tanto integra el trabajo intelectual, político y emocional. Intelectual porque crea inteligibilidad y coherencia entre los

3 La negrita no corresponde al texto original.

diferentes agentes, tratando de esclarecer lo que los une y lo que los separa; político porque sus componentes son objeto de deliberación democrática; y emocional porque revela inconformismo ante la carencia que implica la incompletud de un conocimiento o práctica dada.

La casa de altos estudios es una casa dividida en varias habitaciones académicas, una de ellas es la Ciencia Social, en esa habitación la curiosidad humana parió, al menos, tres saberes oficiales, el positivismo, la visión interpretativa y la perspectiva crítica eurocéntrica. Desde su nacimiento, cada uno de ellos generó diversas estrategias para que sean reconocidos como el legítimo saber académico-científico. Estos hijos, como buenos hermanos, han rivalizado y también se han aliado entre ellos con el fin de lograr imponer sus interpretaciones y sus reglas de juego. En cambio, en la casa baja, donde habitan los sectores populares (la comunidad), la curiosidad humana parió al *saber popular*, un saber ilegítimo que habla otro idioma, que si bien aborda los mismos problemas que los hijos legítimos, lo hace desde una mirada diferente y con reglas distintas, pero que ha sido desvalorizado por los habitantes de la alta casa de estudios.

Estas dos casas están desvinculadas; es necesario construir caminos que permitan comunicarlas, en este sentido la “traducción cultural” es el atajo que inventaron algunos habitantes de la academia para hablar con el saber que habita en los sectores populares. Este atajo le da al *saber popular* existencia, lo torna visible, comprensible e interpretable y esto, según Suárez (2008), permite conversar con ellos, aprender de ellos y participar juntos con ellos en la construcción coparticipada de una nueva configuración del conocimiento crítico para el cambio.

3. Pistas para pensar la formación de docentes críticos y comprometidos con los sectores populares

Es imprescindible abrir microespacios de compromiso social universitario, a través de la selección de trayectorias formativas vinculadas con la docencia, con la investigación o con la extensión (Huergo, 2005). El trabajo de los estudiantes con sectores populares destinados a indagar los problemas y buscar soluciones colectivas, es un ejemplo en ese orden.

Ese trabajo implicará un compromiso social participativo, porque involucrará, por un lado, a los sectores populares en el proceso de análisis y búsqueda de soluciones de sus problemas y, por el otro, a los estudiantes

universitarios que fraguarán su subjetividad unida al pueblo y forjarán su formación articulando dialécticamente la alfabetización popular, la alfabetización académica y la alfabetización política.

a) La *alfabetización popular* permitirá a los estudiantes acceder a un saber construido por los sujetos populares en torno a la realidad que viven. Ese saber es un tipo de conocimiento distinto que la institución de Educación Superior no está preparada a enseñar en forma intencional y sistemática; estos saberes a veces cambian o a veces permanecen inalterables a lo largo del tiempo.

No obstante, es necesario evitar una *formación populista* que idealice el *saber popular* encerrando a los docentes en los límites de la cultura popular y construyendo soluciones endogámicas que, muchas veces, no contribuyen a una solución radical de los problemas. La recuperación de los *saberes populares*, supondrá una lectura crítica de los mismos. Como se puede apreciar, lo planteado aquí no pretende de ninguna manera hacer una defensa ingenua del *saber popular*, la misma debe evaluarse en función de rescatar aquellos elementos que permiten el mantenimiento de la identidad de un pueblo y además se articulen con la cultura erudita. No se trata de sacralizar los *saberes populares* adoptando actitudes extremas, sino de reconocer y revalorizar un modo de comunicar sentimientos, valores, formas de leer la realidad y de recuperar la subjetividad de un pueblo, su propio saber, las interpretaciones que construye para dar sentido y explicar su existencia. Como también reconocer su carácter histórico.

b) La *alfabetización académico-científica* pondrá en juego diversos mecanismos que contribuyan a la apropiación de las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la institución de Educación Superior (Carlino, 2005). En consecuencia, las acciones que se pueden producir en estas microexperiencias van a implicar necesariamente el manejo del lenguaje disciplinar específico y el dominio de competencias de comprensión y producción de textos por los alumnos de educación superior universitaria.

No obstante ello, hay que evitar aquella *formación científicista* que sólo enseñe saberes académico-científicos que promuevan la formación de un docente neutral que se abstiene de asumir un compromiso político. Es necesario impugnar la mirada que sostiene que los poseedores del legítimo

saber (modo elegante de decir que son dueños de la verdad) no deben embarrarse con los problemas sociales.

Esto no significa que se deba prohibir la enseñanza de los saberes académico-científicos, por el contrario, durante la formación docente se deben examinar todos los conocimientos científicos identificando sus falencias, descubriendo sus encubrimientos y significando su poder explicativo; por ello, se debe promover la apropiación crítica de aquel conocimiento disciplinar: “*que sea tan disciplinar como sea necesario para que no sea meramente vulgar, pero a la vez tan ‘indisciplinado’ como sea preciso para que llegue a conectar con los alumnos y su mundo; y, al mismo tiempo, tan práctico como haga falta para que no sea sólo repetido en situaciones de examen*” (Rozada, 2001: 5).

c) La *alfabetización política* promoverá la construcción de relaciones igualitarias, donde el *diálogo* con la *transformación* serán los núcleos organizadores de la experiencia educativa. Ello contribuirá a profundizar la democratización tanto de los espacios de formación de la institución de Educación Superior como los espacios sociales de los sectores populares.

Sin embargo, hay que evitar una *formación politicista (politicismo ciego)* que lleve al futuro docente a convertirse, como dice Svampa (2008), en un activista a tiempo completo, cuyo nivel de involucramiento impide la reflexión crítica, obturando la producción (apropiación) de un tipo de conocimiento que vaya más allá de la visión de los actores. Por ello se propone una verdadera *formación política* que aporte herramientas tanto para efectuar una lectura crítica del mundo como para intervenir transformadoramente dicho mundo.

Como puede apreciarse, esta propuesta está orientada a formar docentes capaces de apropiarse de los saberes académico-científicos, populares y críticos para que ellos puedan lograr mayores niveles de comprensión y reflexividad sobre la realidad y para construir intervenciones que permitan transformaciones profundas.

Estos planteamientos se acercan a la noción de *intelectual anfibio* construida por Svampa (2008), porque lejos de eliminar el conocimiento académico-científico o de acartonarse en él, lo que se busca es apropiarlo, amplificarlo, politizarlo. Asimismo, lejos de abandonar el espacio militante, lo que se busca es un lugar dentro de él, donde el docente sea un sujeto comprometido, crítico y no complaciente. Este docente tiene que estar con los sectores populares y, al mismo tiempo, tiene que ser capaz de interpelar crítica y constructivamente a quienes acompaña.

Conclusión

A modo de conclusión es necesario destacar al menos dos aspectos. En primer lugar, al analizar críticamente los rasgos sobresalientes del modelo de *formación de recursos humanos* impulsado por las políticas neoliberales y neoconservadoras, se pudo advertir que dicho modelo promueve la enseñanza de conocimientos descontextualizados, y forma sujetos universitarios estandarizados, desterritorializados y descomprometidos política e ideológicamente. Ello trae como consecuencia la constitución de estudiantes analfabetos políticos y analfabetos populares.

En segundo lugar, se propone un modelo de *formación alternativa* que permita la creación de microespacios donde los estudiantes, el equipo docente y los sectores populares participen en el análisis y la búsqueda de soluciones colectivas a los diversos problemas sociales. Estos espacios, se podrán constituir en lugares donde se encuentren los saberes y prácticas científicas provenientes de las diversas disciplinas con los saberes y prácticas construidas por los sectores populares. Estos lugares ampliarán y enriquecerán la lectura, la escritura, la experiencia formativa, y además tornarán a los estudiantes más críticos y comprometidos.

Esta forma de trabajar, según Huergo (2005), permite concebir el compromiso social de la institución de Educación Superior, como un modo de leer el mundo cultural y significa un modo de “escribirlo”, donde esa escritura es un acto creativo; un acto que no se ciñe a un cierre prematuro de los sentidos de la experiencia, la vida y el mundo, sino que inscribe la apertura de otros mundos y experiencias posibles construidos en la relación institución de Educación Superior-Sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES:

o la llave para cerrar la puerta de salida o para abrir una nueva puerta de entrada

En la introducción se señalaba que el interés por el saber popular y la Educación, en estos últimos veinticinco años, había menguado, inclusive entre los mismos educadores populares; sin embargo, algunos intelectuales, docentes, estudiantes y sectores populares siguen, obstinadamente, trabajando sobre este territorio porque intuyen que esta área de conocimiento es fértil, en tanto entraña perspectivas insospechables que aún no han sido descubiertas.

En ese marco es imprescindible tener claro que:

- a) El *saber popular* es una categoría con una “geometría variable”, pese a que sus límites son evanescentes y sus objetos cambiables, permite establecer diferencias con otros conceptos afines, distinguir subcategorías y captar la perspectiva de sectores populares. Asimismo, este saber escapa de los poderosos dispositivos de control y delimitación del discurso académico-científico, pero establece relaciones permanentes de apropiación, expropiación y reapropiación, con él.
- b) El *saber académico-científico* es una categoría de “geometría fija”, en tanto determina límites rígidos, construye objetos de estudios que solidifican el saber, emplea métodos y procedimientos que se subordinan a los potentes controles efectuados por la academia.
- c) La relación entre *saber popular* y *saber académico-científico* en la escuela constituye un territorio de conocimiento casi inexplorado, donde:
 - El *saber popular*, como un referente enraizado en el pueblo mismo y cuyo sentido se encuentra en la amalgama que unifica los pliegues, recovecos y fisuras, es vital para la construcción de los conocimientos escolares porque introduce una mirada marginal del mundo social,

promueve y fortalece la identidad colectiva, refleja la perspectiva de los oprimidos y aporta a la construcción de un proyecto político alternativo. Por lo tanto, ese referente sirve como criterio básico para la formulación, organización y secuenciación de los conocimientos escolares. Incluir este referente –y no sólo el conocimiento científico– es una forma de dignificar otras categorías epistemológicas habitualmente expulsadas del currículum escolar.

- La *investigación temática*, el *complejo temático* y la *recuperación de creaciones populares* son tres métodos que permiten integrar el saber popular a la escuela. Ellos comparten tanto un horizonte ideológico-político común porque buscan construir una sociedad sin oprimidos y una visión pedagógica compartida en tanto le atribuyen al saber popular un espacio fundante en los procesos educativos.

- El *saber académico-científico* puede convertirse en un referente del saber escolar siempre y cuando adquiera un carácter emancipatorio. Para ello es imprescindible cambiar los criterios de cientificidad eurocéntrica que dominan el campo de la investigación y construir nuevos criterios que contemplen las diferentes voces y miradas de los sectores populares.

En ese marco, la escuela debería estar destinada a construir un proyecto político-pedagógico liberador donde la creación y recreación de los conocimientos socialmente significativos (entre ellos el saber popular orgánico articulado con el saber académico-científico emancipador), sean la piedra angular que posibilite a los sectores populares comprender y transformar el mundo social.

La formación docente en torno a la relación *saber popular* y *saber académico-científico* en la escuela debe estar atada al trabajo con los sectores populares. Es necesario construir un modelo de formación alternativa que permita la creación de microespacios donde estudiantes, equipo docente y comunidad participen en la recuperación y resignificación de las representaciones sociales en general y de los saberes de los sectores populares en particular. Estos espacios constituyen lugares donde se encontrarán los saberes y prácticas científicas provenientes de las diversas disciplinas con los saberes y prácticas construidos por los sectores populares. En esos espacios de formación se debe desarrollar la alfabetización política, académica y popular, que promueva en los estudiantes la construcción de sujetos críticos y comprometidos con la realidad social donde desarrollan su práctica.

En estos últimos tiempos, como ya lo señaló Mejía (2009), desde la física y las ciencias naturales se ha iniciado un amplio campo de cuestionamiento a toda la modelización de la ciencia basada en las actuales investigaciones. Ello ha replanteado la manera de entender lo científico, poniendo en cuestión la matriz epistémica de la ciencia dominante que sostiene al capitalismo. Este replanteamiento traerá como resultado, según este autor, el reposicionamiento de la idea de saber popular trabajado en el campo de la educación popular y, como consecuencia de ello, también afectará el tratamiento de la relación entre saber popular y escuela. Este cuestionamiento hace pensar que no todo está perdido, que hay una nueva oportunidad, un nuevo lugar en la agenda de los científicos sociales en general y de los intelectuales críticos en particular, para volver a trabajar este tema y recuperar la relevancia que realmente tiene.

Estas consideraciones finales no son una llave que cierra una puerta impidiendo la posibilidad de volver visitarlo, es en realidad una llave que abre una puerta de salida y al abrirla la convierte en una nueva puerta de entrada. Esta observación metafórica quiere decir que este texto llegó a su fin, pero las ideas que están expuestas en él, abren nuevos espacios de conocimientos que aún no han sido estudiados. En este sentido queda pendiente:

Indagar, desde el punto de vista pedagógico-didáctico, la naturaleza, génesis y configuración del conocimiento popular y el conocimiento científico y sus vinculaciones con el contenido escolar, porque ello permitirá resolver múltiples problemas educativos.

Estudiar, desde un enfoque socioantropológico, como está gravitando la *sociedad de la información* (que pone al conocimiento como ordenador del mundo social) o la *globalización* (que diluye los límites territoriales) en los procesos educativos desarrollados en la escuela, o en los procesos de producción y circulación del saber popular de la comunidad. Estos estudios permitirían situar esta problemática en los nuevos y cambiantes escenarios sociales.

Determinar, desde lo sociopolítico, cuáles son los conocimientos científicos y los saberes populares que reproducen y cuáles son los que cuestionan el orden social hegemónico. En este sentido, también es necesario conocer si existen saberes que no pueden ser encuadrados en ninguno de estos pares antagónicos. Ello contribuiría al proceso de selección de los contenidos escolares.

Estos y muchos otros problemas aún no han sido abordados.

Usted está ante la puerta de salida; si no le ha despertado interés el tema, ciérrela y siga caminando otros senderos de la vida. Si, por el contrario, está dispuesto a continuar en este lugar, porque aún falta mucho por conocer, usted tiene la llave en sus manos, anímese a la aventura de seguir explorando este territorio.

BIBLIOGRAFÍA

- ALABARCES, P. (2002). “Cultura(s) [de las clases] popular(es), una vez más: la leyenda continúa. Nueve proposiciones en torno a lo popular”. En VI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Córdoba. Disponible en http://popularymasiva.files.wordpress.com/2010/03/nueve_proposiciones.pdf (Consultado 12/1/2012).
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- BACHELARD, G. (1976). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BADANO, R. y otros (2006). “Institución de Educación Superior Pública y reforma neoliberal: configuración de nuevas subjetividades”. En VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET. Buenos Aires.
- BARTOLOMÉ, A. (1999). “El diseño y la producción de medios para la enseñanza”. En J. Cabero, *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Madrid, Síntesis.
- BENEJAM ARGUIMBAUN, P. (1998). “La transposición didáctica: la integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias”. En I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas. UAB. Barcelona.
- BLANCO GARCÍA, N. (1996). “¿Qué conocimiento para qué escuela?”. *Revista Kikirikí, Cooperativa Educativa*, 39, 12-17.
- BOLAÑOS, G. y RAMOS PACHO, A. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela?: 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Bogotá, Colombia, Editorial Fuego Azul. Disponible en: <http://www.docentes.unal.edu.co/cminanabl/docs/libropebi.pdf> (Consultado el 20/07/2013).

- BOLTON, P. (2002). *Pensar el aula en una escuela en clave de Educación Popular. Los "círculos de la cultura" como categoría para la transformación de nuestra mirada y de nuestra práctica sobre el aula*. Editado por Distrito La Salle, Argentina. Disponible en: [http:// www. Dela sallesuperior.edu.ar/biblioteca/escuela_ed_popular.pdf](http://www.DelaSallesuperior.edu.ar/biblioteca/escuela_ed_popular.pdf) (Consultado 20/01/2012).
- (2004). "Escuela lasaliana y educación popular: ¿se puede hacer Educación Popular dentro del sistema de educación formal?". *Cuadernos MEL*, 11. Roma, Italia, Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- BOURDIEU, P. (1983). "Vous avez dit «populaire»?". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 46, 98-105.
- (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. y PASSERON, J.C. (2008). *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI.
- BRAVO, H. (1987). "Educación popular hoy". *Cuadernos del Congreso Pedagógico* N° 4. Buenos Aires, Eudeba.
- BUENO, G., HIDALGO, A. e IGLESIAS, C. (1987). *Simploké. Filosofía* (3° BUP). Barcelona, Júcar.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Institución de Educación Superior. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO GÓMEZ, S. (1998). "Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón". En S. CASTRO y E. MENDIETA (coords.), *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. USE. México, Miguel Ángel Porrúa. Disponible en [http:// people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Teorias_sindisciplina.pdf](http://people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Teorias_sindisciplina.pdf) (Consultado el 01 /10/2013).
- CENDITEL –Eje Formación Sociopolítica– (2005). *La investigación en la práctica popular*. CENDITEL - Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías. Venezuela. Disponible en: [http://www.cenditel.gob.ve/ node/420](http://www.cenditel.gob.ve/node/420). (Consultado el 13/01/2012).
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- CHIFFLET, G. (2008). *Del analfabetismo y la sabiduría en política: "el peor analfabeto es el analfabeto político"*. Montevideo, Uruguay, Rel-UITA. Disponible

- en: http://www.rel-uita.org/internacional/analfabetismo_y_sabiduria_politica.htm. (Consultado el 20/07/2013).
- CUNHA, L.A. (1987). “La escuela democrática: lo nacional, lo regional y lo Unitario”. En *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Nº 101, Año XXXI. Washington D.C., OEA.
- DAVINI, M. (1991). Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano. *Revista Argentina de Educación*, 9 (15), 35-55.
- DE SAN VICENTE, I. (2005). Emancipación nacional y praxis científico-crítica. Disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=22123>. (Consultado el 1 /10/2013).
- DE SOUSA SANTOS, B. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (2010). *Epistemologías del Sur*. México, Siglo XXI.
- DENARI, L. (2008). “Iniciando el proceso de transformación de la conciencia desde el aula”. En P. PAVCOVICH (Comp.), *Juanito Laguna va a la escuela. Educación Popular desde la sociología de Pierre Bourdieu*. Villa María, Córdoba, EDUVIN.
- EL AROMO (2011). Entrevista a Roberto Elisalde del CEIP (Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares). En *El Aromo* Nº 58: “Entre la miseria y la represión”. Buenos Aires.
- ENRIQUEZ, P. y BATLLE, J. (1999). “La escuela y los saberes populares. Reconstruyendo una relación a partir de la recuperación de los poemas populares”. En *Proyecto de Investigación: Recuperación de creaciones populares. Un estudio exploratorio de La Paz y Santa Rosa. Nuestros poetas*. Publicación del Departamento de Investigación de la Escuela Normal Superior “Fidela Amparán”. La Paz, Mendoza.
- FALS BORDA, O. (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para trasformarla por la praxis*. Bogotá, Colombia, Tercer Mundo Editores.
- FOUCAULT, M. (1980). *Las palabras y las cosas*. Barcelona, La Piqueta.
- FREIRE, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva.
- (1986). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1988). “Diálogo con Paulo Freire. Entrevista realizada por Esther Pérez y Fernando Martínez Heredia”. *Revista Tarea*, 19-20, 3-12.
- (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid, Siglo XXI.

- (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- (1997a). *Pedagogía de la Autonomía*. México, FCE.
- (1997b). *Educación en la ciudad*. México, Siglo XXI.
- GADOTTI, M. (2003). “La Pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis”. Disponible en: <http://www.paulofreire.org/MoacirGadotti/Artigos/EspanholLapedagogia de PauloFreire 2003. pdf>.
- GALEANO, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GARCÍA J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla, Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F. (2000). “Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa”. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, N° 207. UB. Barcelona.
- GONZÁLEZ, Z. y AZUAJE, E. (2008). “Saberes populares: voces ágrafas del espacio local comunitario”. *Revista Geo-enseñanza*, 13 (2), 233-242.
- HERNÁNDEZ, I. (1985). “Prólogo”. En I. HERNÁNDEZ y otros (comps.), *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda - CEEAL.
- HERNANDO LLORENS, B., LORENZO, S. y PIERCE, J. (2009). “Entrevista a Boaventura de Sousa Santos”. En *Pterodáctilo*. Revista de Arte, Literatura, Lingüística y Cultura del Department of Spanish and Portuguese, The University of Texas at Austin. N° 6. EE.UU.
- HUERGO, J. (2003). *El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación de las acciones estratégicas*. Buenos Aires, Centro de Estudios en Comunicación/ Educación.
- (2005). “Un modo de construir el compromiso social de la Institución de Educación Superior”. *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, 35, 8-17.
- (2007). “Para una historización de la Educación Popular”. En http://www.formadores.org/default_archivos/bibliotecadigitalmodulobasico.doc
- IBAÑEZ, A. (1993). *Para repensar nuestras utopías*. Lima, Sur-Tarea.
- JUNGES, J.R. (2008). “Estatuto epistemológico de la bioética”. En II Congreso Internacional de la Red Bioética UNESCO y V Jornadas Provinciales de Bioética. Córdoba.

- KOROL, C. (2008). "La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia". En A. CECENA (coord.), *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires, CLACSO.
- LA CASA, P. (1994). "Construir conocimientos: ¿saltando entre lo científico y lo cotidiano?". En II Seminario sobre Constructivismo y Educación. Tenerife.
- LANDER, E. (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En E. LANDER (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- LATORRE, A., ARNAL, J. y RINCÓN, D. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, GR92.
- LEIS, R. (1989). *La sal de los zombis. Cultura y educación popular en la tarea común de despertar a los durmientes*. Costa Rica, Alforja.
- LEVIS, D. y GUTIÉRREZ, M. L. (2000). *¿Hacia la herramienta educativa universal? Enseñar y aprender en tiempos de Internet*. Buenos Aires, CICCUS-La Crujía.
- LUIS GÓMEZ, A. (1998). "Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales". En *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, N° 128. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm> (consultado el 7/1/2011).
- MAGENDZO, A. (2008). *La Escuela y los Derechos Humanos*. México, Editorial Nexos Sociedad Ciencia y Literatura.
- MARTINAND, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berna, Peter Lang.
- MARTINIC, S. (1985). "Saber popular e identidad". En I. Hernández y otros, *El saber popular y la educación en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda-CEAAL.
- MEJÍA, J. (2008). "Epistemología de la investigación social en América latina: desarrollos en el siglo XXI". *Cinta moebio* [online], 31, 1-13. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?> (consultado el 12-29-2011).
- MEJÍA, M. (2009). "Educación Popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica". *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 30 (III), 40-53.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1995). *Contenidos Básicos Comunes de la Educación Básica*. Publicación del MCyE. Buenos Aires.

- MORIN, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Base para una reforma educativa*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- NAMO DE MELLO, G. (1991). “¿Qué debe enseñar la Escuela Básica?”. *Revista Cero en Conducta*, 28, 57-61.
- NUÑEZ, J. (2004). “Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural”. *Investigación y Postgrado*, 19 (2), 13-60.
- OBANDO-SALAZAR, O. (2006). “La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género”. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4).
- PALERMO, Z. (2013). “La universidad latinoamericana en la encrucijada decolonial”. *Otros Logos. Revista de Estudio Críticos*, 1 (1), 43-68.
- PAVCOVICH, P. (2008). *Juanito Laguna va a la escuela. Educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu*. Villa María, Córdoba, EDUVIN.
- POPPER, K. (1991). *La lógica de la investigación científica*. México, Rei.
- PRATEC - Programa andino de tecnologías campesinas (1998). *La regeneración de los saberes en los andes*. Lima, Gráfica Bellid.
- QUINTANILLA, M.A. (2010). “La ciencia y la Izquierda”. En publico.es. Disponible en: <http://blogs.publico.es/delconsejoeditorial/502/la-ciencia-y-la-izquierda>. (Consultado el 1/10/2013).
- RIFKIN, J. (1999). *El siglo de la biotecnología. El comercio genético y el nacimiento de un mundo feliz*. Barcelona, Crítica/Marcombo.
- RODRIGO, M. J. (1994). “El Hombre de la calle, el científico y el alumno. ¿Un solo constructivismo o tres?”. *Investigación Educativa*, 23, 7-16.
- (1996). “Conocimiento y realidad”. *Kikiriki*, 39, 18-21.
- RODRÍGUEZ BRANDAO, C. (1985). *Educación popular*. São Paulo, Ed. Brasileira.
- RODRÍGUEZ DE ANDRADE, R. y GERMAIN M. (1998). “Instituciones docentes: ¿aparato o Cuerpo?”. En Cátedra Paralela. Publicación de Docentes, Graduados y Estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencia Política y RRII de la Institución de Educación Superior Nacional de Rosario. Año 1. N° 1. Rosario.
- ROJAS SORIANO, R. (1997). *Formación de investigadores educativos, una propuesta de investigación*. México, Plaza Valdés.

- ROZADA, J.M. (2001). Ideas para una didáctica crítica del conocimiento social. Trabajadores de la Enseñanza: Monográfico. La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias. Materiales para el desarrollo curricular. Asturias, España.
- SÁNCHEZ, S. (1993). *Paulo Freire. Una pedagogía para el adulto*. Buenos Aires, Espacio editorial.
- SANTOS, H. (1999). “Conocimiento científico y cotidiano en las prácticas pedagógicas. Alcances y límites de la información sexual”. Ficha de Cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. (2001). “La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos”. *Cahiers des Amériques Latines*, 42, 82-100.
- SUÁREZ, D. (2008). “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”. En R. ELIZALDE y M. AMAPUDIA, *Movimientos sociales y educación*. Buenos Aires, Editorial Buenos Libros.
- SVAMPA, M. (2008). “Notas provisionales sobre la sociología, el saber académico y el compromiso intelectual”. En V. HERNÁNDEZ y M. SVAMPA (comp.), *Gérard Althabe. Entre dos mundos. Reflexividad y compromiso*. Buenos Aires, Prometeo.
- TEDESCO, J. (1983). “Crítica al reproductivismo educativo”. *Cuadernos Políticos*, 37, 56-69.
- TERIGI, F. (1999). “Sobre las características del conocimiento escolar”. En G. FRIGERIO, M. POGGI y D. KORINFELD (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- TORRES CARRILLO, A. (2008). “Investigar en los márgenes de las Ciencias Sociales”. *Folios. Segunda época*, 27, 51-62.
- TORRES, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- VIO GROSSI, F. (1989). “La educación que buscamos”. *La Piragua*, 1 (1). Santiago de Chile, CEAAL.
- VOGLIOTTI, A. y otros (1998). *Formación docente inicial: contextos, fundamentos y perfiles*. Río Cuarto, Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- WALLERSTEIN, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México, Siglo XXI.

