



Secretaría General
Académica
SGA_UNSAM

PUBLICACIONES

Universidad y saberes heterogéneos: una alternativa a partir de la convergencia

Octubre 2022

PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA DE LA UNSAM

ISSN 2545-6938

Autoridades

Rector: Carlos Greco

Vicerrectora: Ana María Llois

Secretaría General Académica: Alejandra De Gatica

Publicaciones de la Secretaría General Académica de la UNSAM

Edición: Nahir de Gatica

Diseño: Javier Passaglia

Contacto

Campus Miguelete, Av. 25 de Mayo y Francia, San Martín, Provincia de Buenos Aires

Tel: (54-11) 2033-1400 **E-mail:** publicaciones.sga@unsam.edu.ar

Política de acceso y limitación de responsabilidad

La presente publicación provee acceso libre e inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente sus textos al público, lo cual tiene como fin promover el crecimiento de la lectura y el debate ciudadano.

La UNSAM no se hace responsable de las ideas enunciadas en los diferentes documentos, ni de las opiniones vertidas por quienes participan en su confección. Del mismo modo, el contenido de las publicaciones no necesariamente expresa las ideas de las autoridades institucionales, sino que es de exclusiva responsabilidad de los y las autores y autoras de cada documento. El objetivo es darlos a conocer y fomentar la libre circulación de ideas.

Copyright

Esta publicación y su contenido se brindan bajo una licencia de Atribución - No Comercial - Compartir Igual 4.0 Internacional. Es posible copiar, compartir, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre que se cite a los autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editorial. El contenido de esta revista no puede utilizarse con fines comerciales. La licencia completa puede consultarse en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

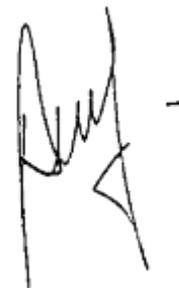


presentación

La serie “Publicaciones de la Secretaría General Académica UNSAM” reúne diversas producciones que condensan las distintas políticas académicas que se llevan adelante en la UNSAM.

Esta iniciativa surge de una perspectiva reflexiva sobre la gestión académica, que pretende incorporar la investigación en la gestión. Nos propusimos analizar y reflexionar sobre nuestras políticas y prácticas cotidianas en la Universidad, sobre el sentido de éstas en el marco desde un posicionamiento político-académico que promueva el potencial de transformación de la formación universitaria. Este posicionamiento requiere un trabajo arduo que incorpora la actitud y la práctica analítica e investigativa en el devenir cotidiano, pero nos brinda una mirada profunda sobre el sentido que tiene eso que hacemos para la institución y quienes la conforman: docentes, investigadores, estudiantes y trabajadores.

Así, la serie “Publicaciones de la Secretaría Académica UNSAM” busca difundir las producciones llevadas adelante por el equipo de la secretaría, con el fin de socializarlas y promover un diálogo colectivo y transversal sobre la política académica de nuestra institución. Entendemos que todos los proyectos, investigaciones y líneas de acción que llevamos adelante en el marco del trabajo de la Secretaría Académica, tienen un carácter colectivo y surgen del esfuerzo que, entre todos, hacemos para potenciar el carácter transformador y el compromiso que tiene la Universidad Nacional de San Martín con la formación, el conocimiento y el desarrollo social.



Alejandra De Gatica
Secretaria General Académica
Universidad Nacional de San Martín

universidad y saberes heterogéneos: una alternativa a partir de la convergencia

Secretaría General Académica (SGA) de la Universidad Nacional de San Martín.

Octubre 2022.

Autora: Alejandra De Gatica

Advertencia: En ocasiones, la autoría de una obra puede ser una absoluta ficción, o por lo menos una definición relativa y arbitraria. En el caso de este ensayo, es posible establecer una sola autora estrictamente en lo que se refiere al escrito. En cambio, la autoría de la experiencia corresponde a un colectivo integrado por las educadoras comunitarias del Jardín Comunitario La Colmenita: María Bagnato, Adriana Centeno, Claudia Díaz, Alicia Gallardo, Carmen Gómez, Mariela Ledesma, Teresa Lemes, Johanna Machado, Ramona Martínez, Mariela Ramírez.

Palabras claves: Universidad - Conocimientos teórico-técnicos - Saberes experienciales - Micropolíticas de convergencia - Educación.

Resumen: La pluralidad de formas y lógicas de saber producen conflictos cognitivos y pedagógicos que la Universidad tiende a estabilizar a través de procesos de jerarquización de los saberes y de las personas en una operatoria de asignación de prestigio. Ante un área de conocimiento que permite establecer dos tipos de saberes, el teórico-técnico y el experiencial, nos preguntamos: ¿Qué postura asume la academia? ¿Reconoce, legitima los saberes experienciales, o fortalece las relaciones jerárquicas respecto de ellos? ¿Qué sucede con esta tradicional vinculación cuando se observa la potencia de acción de los saberes experienciales y la impotencia transformadora de los saberes teórico-técnicos?

Es posible asumir una postura sobre los saberes que difiera de la tradicionalmente instituida en el campo universitario y abrir, además, el camino hacia un análisis general sobre la relación entre ciencia y acción.

La participación de la academia en distintos contextos heterológicos incita a reflexionar y problematizar los vínculos entre saberes experienciales y saberes teórico-técnicos. ¿Cuáles son los efectos prácticos de estos encuentros? ¿Qué implicancias epistemológicas tiene?

Bajo este marco de ideas presentamos una experiencia de formación universitaria, organizada en torno de una concepción de convergencia entre los conocimientos teórico-técnicos y los saberes experienciales, que pretende superar la concepción jerárquica de saberes propia de la academia.

Desarrollaremos, específicamente, algunos aspectos de la investigación que llamamos: “El Saber Pedagógico Experiencial del Jardín Comunitario La Colmenita”. Se realizó en el marco de la Tecnicatura en Desarrollo y Socialización de la Primera Infancia, que es resultado del trabajo conjunto entre la Universidad Nacional de San Martín -UNSAM- y la Asociación de Mujeres “La Colmena” del barrio de Villa Hidalgo, Partido de San Martín.

Cómo citar esta publicación:

Alejandra De Gatica (2022). Universidad y saberes heterogéneos: una alternativa a partir de la convergencia. *Publicaciones de la Secretaría Académica UNSAM*, Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/>

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	1
Origen y demanda	5
Una propuesta académica	8
El desarrollo de una experiencia	10
Irrupciones, acogidas, nominaciones y desconciertos	11
Encuentros de saberes: entre el derecho y el deber	13
Una experiencia de IAP: El saber pedagógico experiencial del Jardín Comunitario La Colmenita	16
Desarrollo del proyecto	18
<i>Primer momento: Introducción temática, definiciones y acuerdos</i>	18
<i>Segundo momento: Relevamiento y análisis</i>	30
<i>Tercer momento: Sistematización</i>	41
Reflexiones finales. La meditación deliberada y la construcción de conocimiento	44
Bibliografía	47

Introducción

Algunxs intelectuales (Sztulwark, 2016) sostienen que el análisis político de los últimos años subestimó al neoliberalismo. Se pensó lo neoliberal exclusivamente desde un punto de vista macropolítico y desde un lenguaje y una retórica que brindaron coordenadas de interpretación y comprensión que, en principio, obturaron de manera un tanto hermética la posibilidad de escuchar e incorporar otros lenguajes, además de prescindir del uso de criterios multidimensionales y multicausales.

Hoy *lo neoliberal* a nivel macropolítico persiste y nos obliga a un reconocimiento: su subsistencia bajo la forma de poderosas micropolíticas. Este postulado implica una determinada perspectiva y/o un posicionamiento epistémico respecto del análisis de *lo político*. Lo neoliberal no es solo un conjunto de políticas de Estado coyunturales, sino una configuración de dispositivos y prácticas micropolíticas con efectos subjetivantes.

Nos preguntamos entonces cómo analizar y proyectar micropolíticas en tanto dispositivos constructores de subjetivación. Y, principalmente, cómo pensar su camuflado maridaje con retóricas opuestas a los principios neoliberales.

Tomemos el caso de la noción de *inclusión*, fuertemente presente en las retóricas de las políticas sociales y educativas encuadradas dentro de las posturas críticas, alternativas o de resistencia. La voluntad de inclusión combina dos cuestiones: cierta sensibilidad respecto de quienes quedaron excluidxs del consumo y los derechos, junto con una dimensión *colonial*, donde la persona es invitada a sumarse a una *zona previa* de la que está excluida. Esta convocatoria no implica ninguna transformación del espacio al que se invita. Ese sumarse está más ligado con una idea de adaptación dócil que con el ejercicio activo de un derecho, con un efecto de aculturación previa como requisito para la incorporación. Si bien algunxs autorxs (Parrilla, 2002) se refieren a este modo colonial con el término *integración*, sabemos que los límites entre uno y otro proceso suelen ser difusos en las prácticas sociales cotidianas.

¿Es posible otro modo de inclusión? La matriz colonial, como la llama Walter Mignolo, existe en los supuestos que rigen algunas políticas sociales y educativas, tanto en las de corte explícitamente neoliberal como en aquellas enmarcadas dentro de ordenadores de sentido orientados a garantizar derechos sociales. El rastreo debería

hacerse no tanto en sus enunciados sino en sus prácticas, y en su reconfiguración a nivel de la experiencia de las personas.

Pensemos, por ejemplo, en las políticas educativas de nivel superior. La idea de derecho a la Universidad fue aumentando su presencia en la retórica sobre la Universidad pública. Las Universidades, todas ellas, independientemente del momento de su nacimiento, son instituciones milenarias que encarnan una determinada concepción del conocimiento y del sujeto de conocimiento. Cuando se convoca a concebir a la Universidad como un derecho universal, ¿podemos aspirar a que eso ocurra efectivamente, teniendo en cuenta que se trata de una institución que en su ontología lleva una misión opuesta a aquello que las macropolíticas proclaman? Porque lo universal de la Universidad, históricamente, consiste en arrogarse la potestad de todo conocimiento legítimo y ponerlo a disposición solamente de algunos. Actualmente, en cambio, lo universal apela a la inclusión de la educación superior dentro del conjunto de los derechos sociales.

En este sentido, la pluralidad de formas de saber produce conflictos cognitivos y pedagógicos que la Universidad tiende a estabilizar a través de procesos de jerarquización de los saberes y de las personas en una operatoria de asignación de prestigio. Frente a un área de conocimiento que admite dos tipos de saberes, el teórico-técnico y el experiencial: ¿qué postura asume la academia? ¿Reconoce, legitima, los saberes experienciales, o fortalece las relaciones jerárquicas respecto de ellos? ¿Qué sucede con esta tradicional vinculación cuando se observa la potencia de acción de los saberes experienciales y la impotencia transformadora de los saberes teórico-técnicos?

El mero encuentro entre saberes teórico-técnicos y saberes experienciales no supone la eliminación de las jerarquías propias de una comunidad vertical, sino que contribuye a mantener la lógica de dominación de un saber sobre otro. La convergencia, en cambio, más allá de cualquier postura ideológica, responde a un posicionamiento de los saberes, y de sus agentes portadores, simétrico. Esos lugares equivalentes no solo quiebran jerarquías, sino que aumentan la potencia creadora y, con su acción, llegan a transformar el espacio social. Asumimos, por lo tanto, una postura sobre los saberes que difiere de la tradicionalmente instituida en el campo universitario y que, además, favorece un análisis general sobre la relación entre ciencia y acción.

Por otra parte, la participación de la academia en distintos contextos heterológicos incita a reflexionar y problematizar esos vínculos entre saberes experienciales y

saberes teórico-técnicos. ¿Cuáles son los efectos prácticos de estos encuentros? ¿Qué implicancias epistemológicas tiene?

Bajo este marco de ideas presentamos una experiencia de formación universitaria, organizada en torno de una concepción de convergencia entre los conocimientos teórico-técnicos y los saberes experienciales, que pretende superar la concepción jerárquica de saberes propia de la academia.

Desarrollaremos, específicamente, algunos aspectos de la investigación que llamamos: “El Saber Pedagógico Experiencial del Jardín Comunitario La Colmenita”. Se realizó en el marco de la Tecnicatura en Desarrollo y Socialización de la Primera Infancia, que es resultado del trabajo conjunto entre la Universidad Nacional de San Martín -UNSAM- y la Asociación de Mujeres “La Colmena” del barrio de Villa Hidalgo, Partido de San Martín. La tecnicatura comenzó a implementarse en el ciclo lectivo 2014, destinada a las educadoras comunitarias del Jardín Comunitario “La Colmenita”. En el marco de las asignaturas “Pedagogía” y “Taller III” se conformó el equipo de educadoras-investigadoras que llevó adelante la investigación. Dicho equipo se propuso realizar una Investigación Acción Participativa (IAP) sobre el saber pedagógico experiencial encarnado en la propuesta educativa del Jardín Comunitario “La Colmenita”, buscando favorecer el análisis y la reflexión sobre la pedagogía en tanto conocimiento científico-técnico y saber experiencial.

Los propósitos definidos fueron:

- Promover un proceso de investigación participativa sobre el saber pedagógico experiencial de la propuesta educativa del Jardín Comunitario La Colmenita.
- Favorecer el análisis y la reflexión en torno de la pedagogía como conocimiento científico técnico y saber experiencial.
- Favorecer un proceso espiralado de construcción de conocimiento que parta de lo concreto a lo abstracto para su conceptualización, regresando a lo concreto como acción transformadora.

Se optó por el enfoque metodológico de la Investigación Acción Participativa - IAP- que desde los años sesenta hasta el presente ha dado en América Latina una serie de prácticas de investigación social alternativa a la investigación tradicional. Estas prácticas tienen en común el hecho de concebir la investigación y la participación como

momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna práctica colectiva y que lleva implícitos componentes de acción educativa. La hipótesis subyacente es concebir en la construcción colectiva de conocimientos la posibilidad de concretar el derecho de los diversos grupos y movimientos sociales sobre el conocimiento, el poder y la cultura.

Las características comunes de las diferentes experiencias de IAP desarrolladas en Latinoamérica pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Una intencionalidad política por el fortalecimiento en la organización y participación social.
- Una aproximación epistemológica y metodológica basada en una concepción dialéctica de la realidad y del proceso de generación del conocimiento.
- La integración de la investigación, la participación y la educación como componentes o momentos de un proceso dirigido a comprender de manera global una realidad concreta.
- La definición de los problemas a partir de una realidad concreta y de las necesidades e intereses compartidos por un grupo social.
- Intención de la realidad para transformarla. Procurar la objetivación de la realidad cotidiana para el establecimiento de relaciones entre problemas individuales y colectivos, funcionales y estructurales.
- Intención de romper la dicotomía investigación versus acción. La metodología de la investigación implica en sí misma la necesidad del pensamiento reflexivo sobre la acción y la vida cotidiana. Subyace el principio de que la investigación no debe ser un área restringida a algunxs, sino que, por el contrario, todxs pueden desarrollar la capacidad de investigar sobre el quehacer cotidiano y manejar recursos para abordar científicamente su conducta cotidiana.

En resumen, la I.A.P es un estilo o enfoque de la investigación social que procura incrementar la participación y la objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y promover la transformación de la misma. El conocimiento es generado a partir de instancias colectivas que confrontan dos tipos de saberes: el experiencial y el científico-técnico. Se busca, entonces, generar un conocimiento colectivo holístico que sirva como instrumento cognitivo para la transformación de la realidad, tomando en cuenta la

naturaleza contradictoria de la realidad y la relación dialéctica entre teoría y práctica (Sirvent, 1999. Fals Borda, 1985, 2012).

En este trabajo presentaremos reflexiones derivadas de la mencionada investigación referidas a dos órdenes: la experiencia de una formación de estas características en la Universidad, y lo que tradicionalmente se denomina resultados de la investigación.

Respecto de la primera dimensión, se desarrollará la oscilación de las *reacciones* de la academia -desde la perspectiva de lxs docentes que participaron en la carrera- frente a una experiencia de encuentro con personas portadoras de saberes experienciales. Con respecto a algunas conclusiones de la IAP, desarrollaremos lo analizado en relación con la falsa antinomia entre educar y asistir.

Origen y demanda

El trabajo con la Asociación de Mujeres La Colmena,¹ y su Jardín Comunitario La Colmenita, proviene de una articulación entre la Universidad Nacional de San Martín y

¹ Se presenta una caracterización de la Asociación de Mujeres La Colmena tal como ellas mismas lo explicitan en uno de los informes de la IAP realizada: *La Colmena es una Asociación Civil de mujeres sin fines de lucro, que está formada por vecinas del Barrio de Villa Hidalgo, José León Suárez, San Martín, Provincia de Buenos Aires. Está trabajando en el barrio desde el advenimiento de la democracia en 1983, realizando tareas de acción comunitaria: fortalecimiento de líderes, talleres de acción y reflexión en temáticas de género, violencia familiar, drogadependencia, salud, derechos de la mujer, derechos de los niños-niñas y adolescentes, etc. El Jardín comunitario "La Colmenita" nace como respuesta a un pedido de las mujeres de la comunidad. En la década del '90 se cerraban fábricas, se privatizaban empresas y quedaban los hombres fuera del circuito de trabajo. "Necesitamos un lugar donde cuiden a los niños para poder salir a trabajar tranquilas, sabiendo que van a estar bien cuidados", decían las mujeres: la mayoría conseguía trabajo como empleada doméstica y se ganaban el sustento necesario para mantener a la familia. A los chicos muchas veces se los dejaba al cuidado de sus hermanitos. Chicos de 8, 9 o 10 años cuidaban a los de 2, 3, 4 o 5 años. Niños cuidando niños. Niños con toda la responsabilidad, con todos los temores, sintiéndose mal cuando había accidentes, enfermedades, sin saber muy bien cómo actuar ante una emergencia. En 1993 se inicia la actividad del Jardín. Un 14 de febrero con dos salitas: año a año la matrícula fue creciendo y la lista de espera es interminable. Este emprendimiento educativo no abarca solo a los niños sino a toda la familia. Se trata de involucrar a la familia porque son ellos los primeros educadores del niño que recibimos en el Jardín. Tratamos como institución de generar condiciones de inclusión, promoción de los derechos, mejorar las condiciones de vulnerabilidad en la que están los niños.*

dicha organización desde el año 2010. La Universidad, a través de la Secretaría de Extensión en sus inicios y luego desde la Secretaría Académica, impulsó políticas institucionales de trabajo conjunto con las organizaciones del Partido de San Martín.

Distintas acciones fueron dando forma al trabajo conjunto con la Asociación de Mujeres La Colmena. Una de ellas, por ejemplo, es el Programa que la UNSAM realizó en la Radio FM Reconquista,² perteneciente a la Asociación. También se implementaron diferentes talleres en el marco de las estrategias de formación que llevaban a cabo las educadoras comunitarias. De este modo, se fue planteando la demanda específica de una carrera universitaria para que pudieran obtener un título formal, dado que toda su formación, intensa y rigurosa, provenía de instancias no formales y experienciales.

Esta demanda surgía de dos núcleos de interés, por un lado, la formación permanente en su tarea como educadoras y por otro la larga lucha que vienen manteniendo, junto con otros jardines comunitarios, por un reconocimiento oficial como instituciones de educación formal. Esta lucha fue alcanzando diversos logros, como por ejemplo la Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 14.628 que plantea un Marco Regulatorio para las Instituciones Educativas Comunitarias de Nivel Inicial. La consecuencia de esta demanda implica, además, la posibilidad de reconocer a las educadoras de estos jardines como docentes, su incorporación a una POF (Planta Orgánico Funcional) y la absorción de la carga salarial por parte del Estado. Sin embargo, el sector educativo se mantuvo inflexible en su imposibilidad de reconocer como docente a quién no posee un título oficial.

La formación docente se encuentra regulada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, artículo 71. El Consejo Federal de Educación –organismo interjurisdiccional cuyo objetivo es asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional–, en su Resolución N° 24/07, aprueba los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la

² La Red Comunicacional y Social de FM Reconquista inició su proceso constitutivo a finales de la década de 1980, en torno de la frecuencia radial que le dio su nombre. En 2007 estaba conformada por treinta organizaciones comunitarias que formaban parte de los municipios de General San Martín, San Isidro y San Fernando, en el Gran Buenos Aires. La misión de la Red de FM Reconquista era la de ejercer una transmisión activa de contenidos comunitarios –producidos democrática y popularmente– que sirvieran de base a procesos de transformación social. Integraba la Mesa Nacional de FARCO (Foro Argentino de Radios Comunitarias), entidad de la que fue miembro fundador, y la Coalición Democrática por una nueva Ley de Radiodifusión, impulsada por FARCO junto con universidades nacionales, gremios de trabajadores de la comunicación y movimientos de defensa de los derechos humanos.

Formación Docente Inicial” propuestos por el Instituto Nacional de Formación Docente, creado, a su vez, por el artículo N° 76 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Asimismo, las carreras de formación docente se encuentran comprendidas dentro del artículo N° 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95, que dice que es el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, quien establece la nómina de las carreras que deben ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

La Ley 14.628/14 del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires instauro el marco regulatorio de las Instituciones Educativas Comunitarias del Nivel Inicial. Esta ley avanza en un reclamo del sector definiendo como Instituciones Educativas Comunitarias a aquellas organizaciones que surgen de la propia comunidad para dar respuesta a necesidades educativas insatisfechas, que promuevan la inclusión social y desarrollen metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de la comunidad.

El artículo N° 5 de dicha ley determina que “son educadores comunitarios” de nivel inicial quienes impartan educación en el marco de las instituciones comunitarias de nivel inicial, cuyo objeto sea el de satisfacer necesidades pedagógicas contextualizadas de la primera infancia, y se encuentren incluidas en procesos de capacitación y supervisión continua.” (Ley 14.628/14 PBA). Por su parte, en el artículo N° 11 se avanza en lo referente al estatus de docente de educadorxs comunitarixs: “En los casos en que las instituciones comunitarias de nivel inicial, que brinden educación y cuidado a alumnos de cuatro (4) y cinco (5) años de edad, cuenten con educadores comunitarios de nivel inicial sin título docente, la Dirección General de Cultura y Educación promoverá las medidas conducentes para que obtengan la titulación correspondiente, para lo cual valorará especialmente la experiencia, validación y capacitación de los educadores comunitarios de nivel inicial.”

Si bien esta normativa constituye un importante avance en los históricos reclamos de los jardines comunitarios y de lxs educadorxs comunitarixs, se reserva de manera excluyente la enseñanza de lxs niñxs de 4 y 5 años a quienes posean título docente. Se reconocen los saberes educativos de índole comunitaria, pero pareciera que solo alcanzan para el cuidado de la primera infancia.

Este conflicto de intereses y esta pugna por los mecanismos de reconocimiento y legitimación, nos brindaba los primeros indicios acerca de uno de los núcleos de conflicto sobre los que iba a rondar nuestra indagación. Los criterios establecidos, encarnados en las instituciones y en los requisitos y mecanismos legítimos para impartir “reconocimiento” –en este caso, quién puede ser consideradx docente–, eran puestos en cuestión por un sector *alternativo*³ dentro del campo educativo que apuntaba hacia uno de los monopolios de legitimación altamente sacralizados en nuestra cultura. Era previsible y comprensible la inflexibilidad y el consenso que se obtenía de múltiples actores del campo educativo, haciendo que la lucha emprendida fuera casi imposible.

En este marco, la demanda explícita de la Asociación de Mujeres La Colmena hacia la UNSAM consistió en que se brindara una carrera de formación que pudieran cursar las educadoras comunitarias y que otorgara un título oficial.

La respuesta de la Universidad no podía escapar de las pautas y condicionantes de legitimación que operan en el campo, más aún, siendo ella una de las instituciones que impone con mayor poder sus propios criterios para el subcampo universitario del sector educativo. Frente a esta demanda, se vio enfrentada a sus propios principios y mecanismos de clasificación al tener que contemplar dentro de su comunidad a un grupo poblacional históricamente excluido de los saberes académicos, quienes, además, en tanto actorxs sociales activxs en las luchas del campo, interpelan esos criterios, códigos y mecanismos que la Universidad presenta como naturales.

Una propuesta académica

En medio de estas contradicciones, pujas y negociaciones, la Universidad propuso una carrera que se planteó como Tecnicatura y no como profesorado.

³ La noción de “alternativa pedagógica” es planteada por Adriana Puiggrós como un término que permite reconocer a todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas) alteran o presentan disonancias con el modelo educativo dominante (Puiggrós, 1990).

Un fundamento de esa decisión responde a la dimensión simbólica que reconoce a la Universidad como una de las principales fuentes de provisión de los criterios de legitimación de los saberes. La posibilidad de otorgar el título docente a estudiantes que, de manera anticipada, se los sabía carentes de habilidades y destrezas armónicas con el saber académico y que, por lo tanto, hacían prever un desempeño diferencial con respecto al que la Universidad habilita y acepta, se presentaba como algo intolerable. En consecuencia, lo admisible y posible era pensar y diseñar un plan de estudios que cumpliera con la demanda por estudios universitarios de este grupo poblacional, pero sin otorgarle uno de los mayores reconocimientos que pueden brindar los estudios superiores: la habilitación para enseñar.

De este modo surgió la Tecnicatura Superior en Desarrollo y Socialización de la Primera Infancia⁴, que puede ser entendida como el resultado de una puja entre dos posiciones antagónicas en el campo de la educación.

El plan de estudios se diseñó, en el marco de los criterios especificados en la normativa vigente para una carrera de pre-grado⁵. Uno de los supuestos que sustentó el plan de estudios fue el de generar mecanismos de convergencia entre los saberes experienciales acerca de la educación que portan las educadoras comunitarias y los saberes teórico-técnicos de la Universidad. Además de las asignaturas de formación pedagógica, se abrieron espacios específicos donde concretar esa convergencia, como talleres y mentorías que se pensaron bajo la lógica reflexión-acción, en donde práctica, saberes experienciales y teoría construyeran un devenir reflexivo espiralado dentro de un mismo proceso. Las problemáticas y casos provenientes del trabajo que las estudiantes realizan en tanto educadoras comunitarias pudieron analizarse a partir de

⁴ El plan fue aprobado por Resolución de Consejo Superior N° 301/13 y por Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 453/15.

⁵ El vocabulario cotidiano de la Academia utiliza la denominación de carreras de pre-grado para las tecnicaturas y carreras de grado para las licenciaturas e ingenierías. La normativa no establece esta distinción, sino que define dos niveles: grado y posgrado. Dentro del grado se incluyen las tecnicaturas, las licenciaturas y las ingenierías, mientras que en el posgrado se comprenden las especializaciones, las maestrías y los doctorados. La instalación en el lenguaje cotidiano de la distinción entre grado y pregrado puede interpretarse como una reacción de la tradición universitaria ante la incorporación de este tipo de formación que históricamente estuvo a cargo del subsistema de educación superior no universitaria. Es decir, se la incorpora pero diferenciándola de una carrera de grado universitaria nominándola como de pre-grado.

teorías desarrolladas en las asignaturas, al mismo tiempo que estas fueron, en la confrontación, interpeladas.⁶

El desarrollo de una experiencia

En febrero del 2014 se inició la tecnicatura con el Curso de Preparación Universitaria - CPU-,⁷ instancia de carácter obligatorio según la normativa de la UNSAM. Fueron dos semanas de reuniones intensivas. Se trabajó en la introducción a la lectura y escritura académica, específicamente en el campo de las ciencias sociales, y en la sensibilización acerca de los estudios universitarios, relevando expectativas y representaciones previas.

Concluida esta primera parte, comenzó el desarrollo de las unidades curriculares previstas en el plan de estudios. Como algunas asignaturas eran comunes al ciclo de formación general en ciencias sociales, que, además, forman parte del plan de estudio de varias carreras del área de las humanidades, se dio la situación particular de que las estudiantes de la tecnicatura compartieron su cursada con estudiantes de otras carreras. Hubo dos razones para sostener esta realidad, por un lado, aunque esta oferta académica consistía en una experiencia innovadora para la Universidad, esta cualidad no debía transformarse en algo que no pudiera repetirse o replicarse; y, por otro lado, si la experiencia se mantenía aislada de la dinámica académica cotidiana, los cruces, encuentros, diálogos e interpelaciones entre los dos tipos de saberes no iban a poder producirse.

⁶ Estos espacios lograron de manera genuina un trabajo de confrontación entre teoría y práctica del que resultó un conocimiento superador. Un indicador fue la construcción de argumentos que interpelaron algunas definiciones de las teorías pedagógicas y didácticas. Lo que comúnmente se pondera en la retórica pedagógica acerca de la vinculación dialéctica entre teoría y práctica es la manera en que la práctica resulta "iluminada" e interpelada por la teoría, pero no suele mostrarse, y mucho menos ponderarse, a aquellas prácticas y saberes experienciales que interpelan postulados teóricos fundamentales de las disciplinas. La IAP, en tanto supuesto epistémico y como estrategia metodológica, habilitó que estas interpelaciones inversas se manifestaran y se escucharan.

⁷ De acuerdo con la normativa vigente para el sistema universitario nacional argentino, cada Universidad determina su propio sistema de ingreso. La UNSAM establece el Curso de Preparación Universitaria (CPU) como el sistema de admisión que deben aprobar los alumnos aspirantes para ingresar a las carreras de pregrado y grado. La coordinación, organización y gestión del CPU es descentralizada, es decir, está a cargo de cada una de las Unidades Académicas.

Sobre esta hipótesis de trabajo se realizó un seguimiento y reflexión permanente. Detengámonos sobre alguno de estos encuentros.

Irrupciones, acogidas, nominaciones y desconciertos

Las estudiantes de la tecnicatura comenzaron a transitar las aulas de la Universidad junto con estudiantes de otras carreras que podían estar más avanzadas, que diferían en edad y provenían de sectores socio-culturales distintos. Pero fueron los equipos docentes quienes se encontraron con un grupo de estudiantes con una configuración identitaria particular: ¿qué diferencias y particularidades tenían las que empezaron a ser nombradas como *las chicas de La Colmenita*? Una de sus características era su condición de *grupo*. La pertenencia a La Colmenita y a la Asociación era un componente identitario fundante, potente e incuestionable, tanto hacia adentro como hacia afuera. Los equipos docentes se encontraron con la experiencia de tener que vincularse con una configuración *estudiante-grupo*, es decir, con un colectivo, antes que con individualidades: manifestaron su sorpresa desde las primeras asignaturas y la mantuvieron a lo largo de toda la tecnicatura.

Para la dinámica académica cotidiana, se les había anticipado a los docentes de las materias comunes -aquellas compartidas con estudiantes de otras carreras- que se estaba implementando la tecnicatura en el marco de una articulación de la Universidad con una Organización Social. Se hicieron explícitos los criterios sobre los que se sustentaba la articulación, además de reponer la historia y las características del Jardín Comunitario y del grupo de educadoras. De manera recurrente, la mayoría de los equipos docentes, apuntaba en su respuesta a disminuir, o relativizar, el grado de *singularidad* del perfil de las estudiantes. Algunas de esas respuestas fueron:

"Pero en la Universidad hay muchos estudiantes que provienen de sectores sociales carenciados".

"Tuve alumnos de familias muy humildes".

"Es una de las características de las Universidades del conurbano".

"De hecho, yo soy primera generación de universitarios en mi familia".

Estas repuestas funcionaban a modo de advertencia de lxs docentes respecto de un temor subyacente: creían estar frente a un pedido de disminución del nivel o exigencia académica. Además, cuando ahondábamos en esa experiencia de haber ya trabajado con estudiantado de este perfil, observábamos que, más que a experiencias concretas de trabajo personal, la afirmación remitía a diagnósticos y conclusiones provenientes de un sentido común pedagógico-didáctico. También emergió de forma persistente un argumento vinculado a generar cierto favoritismo o trato especial, cuyo consecuente resultado aparecía como una forma de discriminación.

Nos topamos entonces con el desafío de entender que ese trabajo anticipatorio que habíamos establecido con los equipos docentes implicaba abordar algunas representaciones y estereotipos acerca de determinadas personas y fenómenos sociales y, sobre todo, acerca del conocimiento científico.

Descartados los temores a un pedido de resignación del nivel y la exigencia académica, la anulación, por parte de lxs docentes, de la condición de singularidad de las estudiantes funcionaba como una doble barrera. Primero, nos imposibilitaba el trabajo conjunto sobre las estrategias de enseñanza, dado que el reflexionar sobre ellas era subsumido a esa intencionalidad de resignación académica, y segundo, les impedía encontrar en esa característica de particularidad un valor: reconocer su existencia para ponderar la riqueza y la potencia de otro tipo de saber.

Nos dimos cuenta de que encontrar y otorgar valor a la diferencia era posible solo bajo la condición de una determinada concepción acerca del conocimiento, del saber y sus relaciones. Por lo cual, el trabajo de anticipación con lxs docentes debía reducir sus pretensiones y esperar a que el devenir de los encuentros y contactos favorecieran los razonamientos. Tuvimos que aprender a captar las *oportunidades de reflexión* que la práctica nos proveía, asumiéndonos como *agentes de sentido*.⁸ Esto nos obligó a un renunciamiento respecto de la siempre latente aspiración de poder controlar una práctica social, en este caso educativa. Vivenciamos y convertimos en experiencia reflexiva aquello que teóricamente siempre sostenemos: que el conflicto es una

⁸ Entendido como una relación y comunicación entre dos agentes portadores de sentido que en ese vínculo tornan posible la transformación de la percepción de lo existente: “La creación del mundo es toda una con el proceso de significación, con el deslizamiento interminable desde una atribución de sentido a otra: las formas no tienen ningún fundamento ontológico, no corresponden al diseño de ninguna mente originaria. Solo en la esfera de nuestro discurso interrumpido el sentido tiene sentido y solo la comunicación desde un agente de sentido a otro agente de sentido transforma el panorama (histórico) del existente como fondo de la conciencia” (Bifo, 2016:11).

oportunidad para el pensamiento y que solo desde allí es posible la transformación y el cambio. Asumimos una actitud de espera atenta y tolerante, para que desde el devenir de la práctica surgieran disputas que actuaran como puertas que abrieran otros intercambios con lxs docentes y sus representaciones, concepciones y supuestos. Aceptamos y nos amigamos con la incertidumbre, apostamos a su potencia. Asumimos el vértigo, y resignamos la pretensión, inherente al conocimiento científico, de control, predicción y anticipación.

Encuentros de saberes: entre el derecho y el deber

La tecnicatura comenzó a desarrollarse, los encuentros e intercambios empezaron a producirse, y las prácticas docentes tomaron forma.

De acuerdo con la posición que lxs docentes asumieron sobre el sujeto de conocimiento y sobre la concepción de conocimiento, pudimos agrupar sus prácticas en dos configuraciones: las fundadas en el deber y las fundadas en el derecho, teniendo en cuenta los análisis de Simmel para explicar la significación sociológica de la asistencia a los pobres.

Simmel distingue la asistencia concebida como derecho de un necesitado de la concebida como deber de la sociedad a la que pertenece. Desde la primera perspectiva, el individuo es producto del medio y grupo social que lo contiene, el que, por lo tanto, asume con respecto a él una responsabilidad. La asistencia, entonces, es el derecho por el cual el individuo solicita a su grupo la compensación de sus necesidades. Por el contrario, cuando el punto de partida es el deber y no el derecho, lx pobre desaparece como sujeto legítimo y punto central de la acción. La asistencia, al concentrar su significado en quien da y no en quien recibe, se convierte en limosna.

La pertenencia de las estudiantes de La Colmenita a un grupo de los sectores populares de nuestra sociedad disparó en lxs docentes el mecanismo cognitivo relacionado con la pobreza que plantea Simmel, para poder otorgarles sentido y racionalidad a sus prácticas.

Hubo profesorxs que asumieron que, al asistir a la Universidad, las estudiantes eran portadoras de un derecho y lo estaban ejerciendo, por lo que sus prácticas docentes también se ejercieron en el mismo sentido. En estos casos, lxs docentes habilitaron la palabra y pudieron escuchar. “Algunos nos escucharon, otros no”, expresaron ellas en una reunión de balance final. Ser escuchadas era fundamental para las estudiantes, porque se asumían como poseedoras de un saber y consideraban que el estar en la Universidad no era solamente una oportunidad para aprender, sino también para dar a conocer sus saberes. En este sentido, se diferenciaban del común del estudiantado de la Universidad, que con naturalidad acepta la acentuada asimetría entre lxs que sabe -y por eso enseña (docente)- y quien no sabe -y está para aprender (estudiante)-.

Lxs docentes que se permitieron una escucha genuina pudieron preguntarse acerca de la utilidad de los contenidos que ofrecen en sus asignaturas para estas educadoras. El objetivo abstracto -“formación de profesionales”- que guía las prácticas de enseñanza en el nivel superior no interpela a lxs docentes ni a esas prácticas; tampoco lleva a interrogarse sobre el *para qué* de lo que se enseña, dado que se supone que todos los conocimientos pueden llegar a ser útiles para un buen ejercicio profesional. El contacto con estas educadoras sí instaló la pregunta del *para qué* enseñar los contenidos que se enseñan, además de *por qué* eso y no otra cosa. De manera casi obligada se comenzó a relativizar o ampliar las formas en que el conocimiento puede ser aprendido. Al postular como punto de partida la utilidad de los conocimientos para la práctica, lxs docentes habilitaron que las manifestaciones de los aprendizajes no se ciñeran a los formatos de la academia y al lenguaje teórico, sino que se expresaran a través de análisis sobre las propias prácticas de las educadoras.

Estas prácticas docentes pudieron adecuar sus propuestas de enseñanza sin concebir por ello que se estaba banalizando el conocimiento disciplinar. Incluso manifestaron que era posible que los mismos contenidos cobraran diferente sentido según el tipo de estudiante, y que, en el caso de las estudiantes de La Colmenita, aquellos eran inmediatamente vinculados a sus saberes experienciales, sin necesidad de que fueran favorecidos por alguna estrategia didáctica⁹.

⁹ ¿Qué ocurre cuándo lo que desde las teorías de una disciplina se postula y prescribe como norma de acción en busca de un determinado fin, acontece de manera espontánea? La didáctica, como teoría de índole normativa y prescriptiva sobre las prácticas de la enseñanza, plantea desde hace ya muchos años -contraponiéndose a las perspectivas instrumentalistas- la importancia de recuperar los saberes previos del sujeto que aprende, a fin de favorecer su vinculación con los nuevos conocimientos y así otorgarles sentido y significado. A las estudiantes de La Colmenita les era

En este sentido, unx docente comentó: “ellas necesitan conocer y entender el desarrollo evolutivo para su práctica cotidiana. En cambio, para aquellas alumnas que su futuro profesional será la clínica psicopedagógica o algún otro desempeño profesional que no está definido, se les solicita otro tipo de comprensión de los contenidos”.

Otrx docente, reflexionando sobre su experiencia de brindar una asignatura específica de la tecnicatura, manifestaba: “si bien trabajamos con lxs mismxs autores y conceptos que en las otras materias¹⁰, a la tercera clase nos dijimos ‘paremos, hay que hacer otra cosa’. Porque nos dábamos cuenta de que así no funcionaba, y comenzamos, entonces, a diseñar un relevamiento, formulando los instrumentos, realizando las entrevistas y luego analizando. Y todo eso lo hacíamos a través de lxs autorxs que íbamos viendo”.

En conclusión, aquellas prácticas de enseñanza que se organizaron a partir de concebir que las estudiantes de La Colmenita estaban ejerciendo un derecho propusieron un vínculo con el conocimiento científico menos asimétrico. Esto redundó, en ocasiones, en la convergencia entre saberes –aunque siempre fue algo más reconocido y evidente para las estudiantes que para lxs docentes–, como la demanda hacia ellas de compañeros de otras carreras para que compartieran anécdotas y casos, como si desde ahí pudieran construir un organizador de sentido para lo que se estaba abordando teóricamente.

La otra configuración que mencionábamos se refiere a aquellas prácticas de enseñanza que se sustentan en el deber de enseñar y brindar conocimientos. Como lo mencionamos anteriormente, el hecho de que las estudiantes pertenecieran a un grupo de los sectores populares condicionó los posicionamientos pedagógicos y didácticos de lxs docentes. Una práctica de enseñanza organizada en el deber conlleva una concepción pasiva del sujeto del conocimiento, quien aparece como carente de saberes legítimos bajo la superioridad del conocimiento científico.

inevitable relacionar todos los contenidos con sus saberes y experiencias, es decir, el vínculo no provenía de un dispositivo de enseñanza que favoreciera esa vinculación. Por lo cual, en los casos en que ésta no era posible, se ponía en cuestión el sentido de esos contenidos. Es importante aclarar que se hace referencia a los contenidos y no al conocimiento disciplinar; no se cuestiona el conocimiento teórico sino su tratamiento como contenido de enseñanza. Cuando el conocimiento disciplinar se aborda para ser enseñado, al mismo tiempo se modifica; en ese proceso es posible que se produzca una pérdida de sentido.

¹⁰ En referencia a materias que dicta en otras carreras.

En estos casos, lxs docentes no pensaban su disciplina para ser enseñada -mucho menos *usada*-, porque consideraban cualquier adecuación didáctica como una banalización. El único modo propuesto para vincularse con el conocimiento era el propio de *expertxs*, por lo que, la condición natural de *novatxs* del estudiantado sumado al supuesto subyacente en lxs docentes de que el contacto con lo concreto implica necesariamente una especie de profanación, el vínculo pedagógico resultante solo podía ser fuertemente asimétrico. En este sentido, unx docente explicitaba al inicio de la tecnicatura: “tienen que saber que no todos los conocimientos que van a ver en la Universidad les tienen que servir para las cosas de todos los días”. Otrx docente manifestaba: “lo que me preocupa es que al vincular todo con las prácticas no podemos tener esos debates bien teóricos que a mí me encantan, y otros alumnos se lo pierden”. Subyace aquí una representación, frecuente en la Universidad, respecto de personas y saberes alógenos al campo universitario: desconocer los conocimientos en su estado puro -es decir, teórico- es no saber.

Paradójicamente, a las estudiantes de La Colmenita no las motivaba la búsqueda de conocimientos para resolver sus problemas cotidianos; es más, consideraban que ese era el saber que poseían y que la Universidad desconocía. Las impulsaba, en cambio, la reflexión sobre sus prácticas, ese era el fin de su búsqueda de conocimiento teórico. Es decir, una búsqueda por la reflexividad, no por conocimientos teórico-técnicos en sí.

Un entramado de supuestos, presupuestos, prejuicios y estereotipos operó en las prácticas de enseñanza. Se pusieron en juego representaciones acerca de los sectores populares y se juzgó la posesión o desposesión de saber y conocimiento, los cuales, si eran reconocidos, debían someterse a una concepción evaluadora según si favorecía o no la formación universitaria. Se manifestaron también los criterios de relación entre distintos tipos de saberes y conocimientos de lxs docentes: criterios jerárquicos, que otorgan distintos status a los saberes, o criterios de convergencia, que reconocen las particularidades sin diferenciación de status.

Una experiencia de IAP: El saber pedagógico experiencial del Jardín Comunitario La Colmenita

En este apartado relataremos una experiencia de IAP realizada con las estudiantes. Se optó por un estilo narrativo ya que permite transmitir la secuencia y el devenir natural

del trabajo realizado, aspirando a compartir tanto el contenido como la forma; es decir, qué se trabajó y cómo se trabajó son objeto de análisis y de reflexión. Es por ello que se explicitan las herramientas y estrategias utilizadas para abordar cada tópico, como así también las producciones parciales de las integrantes del equipo.

En el marco de las asignaturas Pedagogía y Taller III, en el año 2015, se propuso realizar esta experiencia de Investigación Acción Participativa sobre el saber pedagógico experiencial de la propuesta educativa del Jardín Comunitario "La Colmenita". Las estudiantes se conformaron en un grupo de educadoras-investigadoras para llevar adelante el proyecto.

Preguntas y objetivos propuestos en la investigación

Las preguntas que orientaron y organizaron la investigación fueron:

¿Cuáles son las improntas y características del saber pedagógico que sustentan la propuesta educativa del Jardín Comunitario La Colmenita?

¿Cuáles son los rasgos claves de la propuesta pedagógica?

¿Qué lectura acerca de la realidad del barrio de Villa Hidalgo, y de las condiciones de vida y las necesidades de la comunidad, condujo a la Asociación de Madres La Colmena a proponer un Jardín Comunitario?

¿A qué factores puede atribuirse la consolidación del Jardín y la participación sostenida del barrio?

¿Cómo perciben, transitan y evalúan la experiencia lxs diferentes actorxs involucradxs en el Jardín: docentes, abuelxs, padres, madres, responsables del proyecto, familias concernidas?

¿Cómo impacta la experiencia en el entorno comunitario, en términos de dinámicas e interacciones, expectativas y miradas sobre lxs niñxs, contenidos que circulan, reconfiguración del espacio y otros aspectos?

Desarrollo del proyecto

El proceso de investigación se puede dividir en tres fases. Un primer momento de introducción a la temática, de definiciones y precisiones teóricas y conceptuales, y de acuerdos de trabajo. Una segunda instancia que se concentró en el relevamiento de información y en su análisis. Por último, una tercera parte en la que primó la sistematización de lo trabajado.

Es importante recordar que en la metodología IAP se utilizan las etapas e instrumentos de una investigación científica tradicional, pero dado que su propósito primordial es llevar adelante una práctica de investigación para la transformación cognitiva de todo el equipo involucrado, en cada uno de los momentos la recopilación de información, datos o elementos empíricos no se reserva para un análisis posterior, sino que se analiza colectivamente hasta derivar en reflexiones de índole subjetiva. Por lo tanto, todas las fases que se presentan a continuación responden al propósito de sistematizar la experiencia, y se las identifica por el objetivo y los resultados a alcanzar en cada etapa, no obstante, existe en cada momento tareas de relevamiento de información, análisis, reflexión y sistematización de lo acontecido. Se organizaron en tres equipos. Cada uno trabajó de manera autónoma y compartió su producción en las reuniones semanales para trabajar con todo el grupo sobre sus producciones. A fin de que quedara un registro de este trabajo de construcción progresiva, se creó una página en *Facebook* en donde cada equipo subía su producción antes de la reunión semanal.

Primer momento: Introducción temática, definiciones y acuerdos

Durante esta primera etapa se establecieron el encuadre de trabajo y los primeros acuerdos. Se presentó al grupo de educadoras la propuesta de llevar adelante una investigación participativa y se relevaron las primeras impresiones, opiniones y comentarios.

Luego se explicó la metodología IAP, enfatizando la concepción de conocimiento sobre la que se erige y, consecuentemente, el proceso de investigación y el rol del investigador. Al trabajar sobre los fundamentos teóricos de esta propuesta metodológica fue posible introducir una primera reflexión acerca de las diversas concepciones e ideas en torno del conocimiento, el saber y la investigación.

De este modo se establecieron los primeros acuerdos. El primero y fundamental fue definir lo que se tenía en común y permitiría conformar un grupo de trabajo. Se acordó que lo que nos unificaba era concebirnos como *educadoras*. Algunas más jóvenes, otras más grandes; unas con el interés centrado en lxs niñxs, otras en la educación de adultxs; están las que poseen con estudios primordialmente académicos, aquellas con formación preeminentemente experiencial. Además, al manifestar y acordar la concepción unánime como educadoras, reconocíamos que ese era un rasgo principal de nuestra identidad.

Se plasmaron los primeros acuerdos a través de las siguientes preguntas y sus respuestas:

¿Qué nos une? ¿Qué tenemos en común?

Todas somos educadoras y queremos conformarnos como un equipo de investigadoras.

¿Qué vamos a investigar?

El saber pedagógico experiencial de la propuesta educativa de “La Colmenita”.

¿Cómo lo vamos a investigar?

A través de la metodología de IAP.

¿Para qué?

Responder esta pregunta implica un proceso paulatino de otorgamiento de sentido a nuestra práctica.

Como consecuencia, nos vimos casi obligadas a reflexionar sobre qué entendíamos por educación, por pedagogía, por conocimiento y por saber.

Al presentarse los núcleos más importantes y significativos de la metodología IAP para el proyecto, se enfatizaron dos cuestiones: la concepción acerca del conocimiento que subyace a esta metodología y el consecuente papel de lxs investigadorxs.¹¹

Se realizó una actividad grupal con casos e imágenes que permitió, no solo precisar los términos de pedagogía y educación, sino también ingresar las nociones de abstracción y objetivación, entendidas como los procesos cognitivos indispensables de la investigación.

Algunas reflexiones surgidas en torno de estas nociones fueron:

Equipo 1:

Nuestro grupo identificó, con respecto a las semejanzas, que todas las situaciones son de enseñanza-aprendizaje: hay educador y educando/s.

Con respecto a las diferencias, cada situación es particular, ya que se dan en diferentes contextos, con distintos soportes (on-line), algunas son individuales y otras grupales. Se podría decir que son distintas prácticas educativas y así también persiguen un fin distinto; por ejemplo, la capacitación al grupo de vendedores busca aumentar las ventas a través de nuevas técnicas.

Equipo 2:

Semejanzas:

- en todos los casos hay un educador y educando
- en todos los casos se intenta transmitir un saber.

Diferencias:

- el método y la estrategia que utilizan
- los contenidos y las herramientas que utilizan
- el fin

Llegamos a la conclusión de que las prácticas no siempre son iguales, varían según el contexto social, político, económico; según los métodos y el fin al que se quiere llegar.

¹¹ Integración de la investigación, la participación y la educación como momentos, o componentes, de un proceso dirigido a *comprender* de manera global, totalizadora, una realidad concreta.

Equipo 3:

Estuvimos viendo qué cosas nos identifican a todas y llegamos a la conclusión de que el denominador común es el de ser educadoras. Realizamos una práctica educativa desarrollando un vínculo con el otro. También nos preguntamos: ¿qué es la pedagogía?, ¿un arte?, ¿una disciplina?, ¿un método? La pedagogía es un conocimiento teórico y técnico- científico que estudia las prácticas educativas. La educación se encarga de transmitir conocimientos, experiencias y valores en cada sociedad. Reproduce, pero también tiene la función de buscar desarrollar nuevos conocimientos y experiencias. En el ejercicio que nos toca hacer (ver distintas situaciones y compararlas), pudimos identificar prácticas educativas. Todas eran diferentes situaciones, distintas metas, diferentes disciplinas y tecnologías edades, etcétera. Pero se veía bien claro que alguien enseñaba algo y alguien aprendía. Por las fotos también vimos que existe una comunicación personal. El caso de la nena que narraba un cuento a la muñeca no lo podíamos ver claramente, pero luego pensamos en la imitación de la maestra del jardín y encontramos la semejanza.

Aparecen claramente los elementos pilares de una situación educativa: alguien que tiene la intención de enseñar, alguien que posee la disposición de aprender y un saber que los convoca. Todo esto enmarcado en un contexto sociohistórico que le da significado.¹²

Una vez trabajados los conceptos de *pedagogía* y *educación* se consideró necesario focalizar en el término *experiencia* y su vinculación con el pensamiento pedagógico. Para su abordaje teórico miramos el video *Hilos, Nudos y Entramados: John Dewey*,¹³ de Alicia Camilloni. En este video la profesora Camilloni introduce a John Dewey como filósofo de la educación del pensamiento pragmatista, explica el contexto sociohistórico de producción de su teoría y focaliza en el concepto de *experiencia*, al que define como “aquella transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente” y también como el “acontecimiento, acción o relación que vuelca el sujeto al

¹² Como se mencionó anteriormente, se abrió una página Facebook del grupo de investigadoras donde se fueron subiendo los escritos y producciones de cada grupo a largo del proyecto. Las viñetas de globo refieren a comentarios realizados a los documentos subidos.

¹³ Universidad de San Andrés. https://www.youtube.com/watch?v=5Zf_eCLE67E

exterior y que requiere más habilidad que sensibilidad. Experiencia no es lo mismo que vivencia” (Dewey, 2010:86)

Luego realizamos una exploración de experiencias personales, para, de manera individual, recordar y reconstruir algún acontecimiento que consideráramos transformador de nuestro pensamiento. De este modo se buscó unir el análisis teórico con una reflexión subjetiva. Posteriormente, se hizo una puesta en común de esas experiencias que habían cambiado las formas de concebir la realidad.

Una estudiante recordó cuando algunxs de sus compañerxs, con fuerte compromiso político y social durante la última dictadura militar en Argentina, intentaban sensibilizar a ella y otras jóvenes respecto de la importancia de comprometerse con los problemas y causas sociales. Cuando algún tiempo después ellxs se convirtieron en víctimas del terrorismo de Estado, el fuerte impacto que causó su desaparición transformó definitivamente su forma de pensar el compromiso político y social.

Otra compañera relató una experiencia de impacto inverso -negativo- que le ocurrió durante su infancia, al cursar la escuela primaria. Siendo oriunda de la provincia de Corrientes su lengua de origen era el *portuñol*. La cruel censura de esta lengua que aplicó sobre ella una maestra redundó con el tiempo en un proceso de auto-censura que se extiende hasta hoy, en que, aunque es capaz de comprender el portugués, no puede hablarlo.

Tras reiterados fracasos de un hijo para cumplimentar el noveno grado, una compañera contó que había tomado la decisión de cursar ese grado con él, bajo el supuesto de que el acompañamiento permanente le iba a permitir culminar ese nivel. De esta experiencia de acompañamiento surgió luego el propio deseo por continuar estudiando: el objetivo original, solidario con los deseos de otra persona, se transformó en un objetivo propio.

También, otra compañera rescata como experiencia de transformación el mero transitar esta tecnicatura, ya que puede constatar que su cambio no solo es personal, sino que se expande a todo su grupo familiar, dado que es capaz de mostrar, con su propio ejemplo, que los estudios universitarios están dentro de las posibilidades de todos.

Pero fue el último relato lo que se tornó clave para el rumbo de la investigación. Para esta compañera, la experiencia que transformó su modo de pensar y concebir la realidad fue su incorporación a La Colmenita:

Cuando era jovencita tenía dos niñas pequeñas y recién me había separado, en ese entonces mis hijas empezaban a ir al jardín La Colmenita, fue ahí donde conocí a la abuela M que estaba a cargo de la sala de dos, en ese tiempo le teníamos que festejar el cumpleaños a una de mis hijas, entonces yo veía cómo era la relación de ella con los chicos y de los chicos con ella. En la sala tenía una ayudante, pero igual yo le pregunté a la abuela si quería que la ayudara, ya que en ese momento no tenía trabajo y eso era mi problema. Yo misma me decía ¿cómo hago para criar a mis hijas?, entonces como veía que acá mis hijas comían, jugaban con otros niños, estaban contentas, ahí vi casos parecidos al mío y peor, pero ahí estaban todos contentos, felices y también yo tenía la posibilidad de estar en el jardín con ellas. Fue ahí que me quedé. Es esa experiencia la que me marcó y que me cambió la vida.

Ante lo expresado el grupo comenta:

Nosotras como grupo, pensamos que las experiencias son aquellas cosas que por alguna circunstancia se presentan en la vida y transforman el pensamiento de quienes las experimentan¹⁴, como en el relato de la compañera que siente que esa situación le cambió la vida (experiencias genuinas). Creemos que un dato fundamental es la interacción del individuo con el medio, ya que esta va a dar la ocasión al desarrollo personal y así dar lugar a reorganizar y reordenar el vínculo constante con el medio que nos rodea; para reconstruir un pensamiento educativo de transformación constante.

Reflexión final: dentro de la situación desfavorable ella supo encontrar la fuerza interior por medio de la contención y apoyo de sus pares, a partir de su transformación cree que otra educación es posible.

¹⁴ Subrayado propio.

Frente a este relato, algunas estudiantes manifestaron que lo experimentado por la compañera es un propósito explícito de La Colmenita, y que es una particularidad del saber pedagógico experiencial de la propuesta educativa del Jardín que es necesario indagar.

¿Por qué aparecía la fuerte ponderación de todas las compañeras sobre esas *experiencias que cambian la vida*? Adelantándonos a futuras conclusiones, se advierte la importancia que conlleva la posibilidad de abrir otro futuro en vidas donde destinos adversos y hasta en ocasiones trágicos se presentan como lo inexorable. En este marco, la educación toma otras connotaciones y envergaduras, convirtiéndose en el medio de lucha contra lo inexorable.

La noción de *cuidado* y su valoración y ponderación como *acción educativa* comenzó entonces a emerger de las reflexiones grupales:

La educación es un proceso de formación del hombre, es un semillero de ideas, estimula el desarrollo y evolución del cuerpo y la mente. La experiencia es la interacción del individuo con el medio, cambia el individuo y cambia el medio.

Esto lo podemos ver en los diferentes casos que se contaron en clases, uno de los que más resaltó es el de Claudia que se sentía sola después de su separación y más teniendo a dos niñas tan pequeñas a su cargo. Sus hijas concurrían al jardín y allí después de ver cómo había personas que tenían los mismos problemas que ella y otras con problemas más grandes, (gracias a los consejos de La Abuela M y sus compañeras que la alentaban para salir adelante) pudo atravesar ese problema y mirar al mundo de otra manera, a pensar diferente y a seguir trabajando.

Entonces para nosotras la experiencia implica tener saberes y conocimientos, un criterio práctico, un conocimiento útil que es adaptado por el individuo poniéndolo en acción para ordenar y organizar el medio formando un proceso de transformación ¹⁵.

El objetivo de la pedagogía progresista es educar para reconstruir y organizar la

¹⁵ Subrayado propio.

experiencia. Una educación que permita cambiar el medio y así poder cambiar el individuo. La realidad no es estática, la transmisión de ideas de las culturas permite que, al mismo tiempo, se puedan cambiar o reorganizar las ideas del individuo.

Entonces se reafirmó el acuerdo de indagar sobre el saber pedagógico experiencial del Jardín Comunitario La Colmenita y esbozar las dimensiones de nuestro objeto de estudio:

- *Dimensión comunitaria:* El papel de la comunidad en el proyecto educativo de La Colmenita.
- *Dimensión histórica:* Improntas gestacionales en la creación del proyecto educativo La Colmenita.
- *Dimensión de las prácticas/acciones educativas:* Perspectiva de los educadores respecto de las acciones y prácticas educativas.

A partir de la definición de estas dimensiones se conformaron los tres equipos de trabajo que las abordarían. También se acordaron dos ejes estructurantes enunciados bajo los lemas: *la pedagogía es mucho más y el cuidado infantil como una acción educativa.*

A fin de abordar el eje del cuidado en un encuentro miramos todas juntas la película coreana *Camino a casa*¹⁶, en la que se focaliza en esa zona, íntima y silenciosa pero

¹⁶ *Camino a Casa*, Corea, 2002. Dirigida por Lee Jeong-Hyang, con Kim Eul-Boon, Yoo Seung-Ho, Min Kyung-Hoon, Yim Eun-Kyung, Dong Hyo-Hee, Choh-Hoe Lee. Una madre con su hijo viaja de la ciudad a la montaña. La mujer, evidentemente madre soltera, debe buscar un nuevo trabajo en la ciudad, por lo que lleva al hijo a pasar una temporada con su abuela, a la que él no conoce, y que vive sola en un lugar apartado. El contraste no podía ser más grande: el nieto es un niño egoísta y malcriado, malogrado por la vida en una ciudad de velocidad y consumo; la abuela es una mujer muy, muy vieja, ajada por el tiempo y el esfuerzo por sobrevivir en condiciones durísimas, encorvada en ángulo recto, analfabeta y muda por añadidura. El chico insulta una y otra vez a la abuela o la ignora groseramente, le roba, impone sus caprichos hasta donde las circunstancias se lo permiten y se burla de los otros chicos del lugar. Es obviamente resultado de la educación dada por esa madre que después de años se acuerda de la suya propia cuando la necesita, y que no parece hija de esa mujer tan sabia. La abuela, como la naturaleza, permanece muda, paciente, respetando los ritmos, sabiendo que todos los procesos llevan su tiempo. Nunca reprende al nieto, porque sabe que la vida se encargará de devolver las mezquindades y que de ello se aprende. La convivencia se prolonga por varios meses, durante los cuales él deberá confrontar con dificultades para las cuales no está preparado. En todo ese tiempo, tendrá la oportunidad de

eficaz, de intercambios de gestos de cuidado que se ponen en juego cuando una transmisión se produce. A través de los gestos de cuidado es posible la construcción de un lazo, condición para que un acto educativo tenga lugar.

El objetivo fue introducir al *cuidado infantil* como noción para el análisis pedagógico de la propuesta educativa de La Colmenita: ¿por qué el cuidado forma parte de su accionar educativo?

En función de esta pregunta comentamos la película y establecimos algunos lazos con las prácticas educativas cotidianas.

De la película se rescató el tema de la *persistencia*, por parte del adulto, en construir un vínculo y no claudicar, a pesar de que se rechace ese cuidado brindado.

También se resaltó la responsabilidad del adulto de brindar cuidado, algo que en nuestra contemporaneidad se diluye en la sobre/pseudo valoración de la *igualdad*, que conlleva un errado desprecio de la asimetría fundante y ontológica del vínculo educativo.

Se planteó que *el cuidado es una experiencia* que debe favorecerse, hacerse disponible. Quien fue cuidadx, quien pudo experimentar ser cuidadx por otrx, podrá y sabrá cuidar.

Se analizó nuestro presente, y se concluyó que existe una confusión entre el cuidado y la satisfacción de las demandas de consumo, propias de nuestra cultura, que realiza nuestra infancia. Esto se reflejaba en la película, no solo en los objetos materiales que tenía el niño, sino en la incapacidad de la madre –camuflada en fastidio– de brindar cuidado, al mismo tiempo que restringía su función a esa acción de satisfacer. La respuesta que había obtenido el niño frente a su demanda de cuidado había sido la indiferencia, esta era la manera que había experimentado de vincularse con otrx, por lo que también era la que ejercía para vincularse con su abuela. Sin embargo, encuentra también en la abuela otra forma de relacionarse: el cuidado mutuo.

observar la sabiduría de su abuela, experimentar el genuino y amoroso cuidado de un otro y la solidaridad de los campesinos.

Datos extraídos de: http://www.primordiales.com.ar/estrenos/camino_a_casa.htm

Se remarcó que para que el cuidado sea considerado como tal debe reconocer y respetar su necesidad específica: “No es dar cualquier cosa”, planteaban las compañeras. También se debe tener en cuenta el fin –para qué dar–: si se trata de aplacar y simular cuidado, o si es un genuino reconocimiento de la necesidad del otrx. La noción de cuidado le aporta al pensar educativo la posibilidad de educar a partir del reconocimiento de la particularidad del otrx, de su tipo de necesidad. Sin esta noción, cuando se piensa en educar se tiende más fuertemente a la homogenización de la demanda educativa.

El cuidado es lo que posibilita la construcción de un vínculo, estado indispensable para que luego la enseñanza y el aprendizaje sucedan.

A partir de la película, de lo debatido grupalmente y del texto de Estanislao Antelo¹⁷ que leímos y analizamos conjuntamente, se concluyó:

La Colmenita es una institución que nació para el cuidado y luego nos dimos cuenta de que necesitábamos otra cosa.

Equipo 1:

Lo que opina el grupo es lo que planteaba la profesora xxx, “Para cuidar se necesita alguien que necesite cuidados”. Y aquí en la creación del jardín La Colmenita partimos de esa base el pedido de Cuidado para los niños más pequeños por parte de la comunidad. Educación comunitaria, esa fue y es la misión y creemos que de los cuidados que se les brinden a los niños en la 1° infancia están sujetos a un buen desarrollo, no solo corporal, sino también psíquico.

Como sugiere el texto de (Estanislao Antelo) “no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente”. Consideramos que el cuidado es la base para la

¹⁷ Estanislao Antelo, en su artículo “La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia”, plantea que esta antinomia es un artificio extorsivo: “enseñar es un verbo de mayor jerarquía (y no contradictorio) que asistir. No se trata entonces, de antinomia alguna. El malestar no es más que pérdida de prestigio (prestigio que en rigor nunca fue tal) del educador escolar cuando su función se equipara con la de un mucamo, ayo, señora que cuida (como el progresismo vernáculo, amigo de la higiene y la moderación lingüística, denomina a las empleadas domésticas). <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>

educación, mediante los cuidados se van estableciendo los vínculos que

sostendrán el proceso del aprendizaje. Si solo nos dedicáramos a dar la materia pedagógica sin prestar atención en los cuidados básicos mínimos - no solo higiene y alimentación- por ejemplo, saludarnos con respeto, pero con un gran cariño, besos voladores, abrazos de osos, demostrarles que son bienvenidos siempre, que los vamos a cuidar, que quizá se caigan pero que vamos a estar para ayudarlos a levantarse, que se encontrarán con grandes sorpresas porque de eso también se trata la educación, saber sorprenderlos. También saber si pasó una buena noche, si comió, si hace frío, está bien abrigado, si está sano, si está tomando algún medicamento, si hubo algún contratiempo en la familia o en el barrio, si está sobreprotegido o necesita protección, saber si tiene ganas de compartir, algo que le molestó o lo puso eufórico, acariciarlo si está triste, estar atentos a los gestos de los pequeños que todavía no saben hablar, escuchar a los que hablan y responder sus preguntas, pedirles por favor, decirles gracias. Sin esas pequeñas (para ellos grandes cosas) no podríamos crear el vínculo que es tan importante para comenzar a crear los lazos de unión que van a ayudar en su desarrollo. Son estos primeros cuidados los que dejarán marcas imborrables en sus vidas.

Volviendo al principio nosotras tomamos como eje central en la pedagogía que utilizamos en el jardín, el cuidado, lo vemos reflejado en las actividades diarias por ejemplo: además de los cuidados de higiene, alimentación, contención y estímulos tratamos de realizar con ellos las actividades pedagógicas planificadas con flexibilidad, siempre tratando de imprimirles actualidad, alegría, sorpresa y tecnología en la medida de lo posible, tratando de introducir cambios para no presentar siempre lo mismo y de la misma forma porque se vuelve monótono y aburrido. Tratamos de crear actividades en las que se encuentren con dificultades acordes a sus edades o periodos evolutivos y nos corremos para dejarlos pensar, dejarlos probar, ensayo y error, dejarlos hacer, aprehender, que puedan ir resolviendo pequeños problemas, mostrarles el camino para que puedan caminar siendo cada vez más autónomos y brindarles cuidados básicos: afecto y autonomía y poniendo límites claros y respeto mutuo.

Tenemos en cuenta que para lograr lo antes dicho la participación de las familias es fundamental, es uno de los pilares en la educación comunitaria, por

esto entendemos que no vienen a nuestro jardín niños que no tienen un pasado, que no tienen relación con el barrio y con la institución, y si este fuera el caso, nos hacemos de su historia para entenderlos, para poder llegar a ellos empezamos con la familia desde las primeras entrevistas y así vamos consolidando la relación familia-jardín.

El que enseña cuida, y el que cuida está presente. Cuidar es saber escuchar e interpretar las necesidades del otro y responder en consecuencia. En el jardín se cuida a los "nuevos", se los incorpora al mundo. Qué bueno que podamos seguir pensando juntas en esta "zona de reflexión colectiva".

Gracias por compartir esta reflexión. Realmente muy interesante, muy claro. Cuánto agradezco que compartan sus reflexiones, no es "una manera de decir". Es un agradecimiento genuino, al menos de mi parte, poder compartir con ustedes una "zona de reflexión colectiva". ¿Será eso el dispositivo pedagógico que estamos creando? Para pensar. ¡¡Fuerte abrazo!!

Concluimos en destacar, dentro del proyecto educativo de La Colmenita, al *cuidado como una noción pedagógica central*. Y nos preguntamos ¿cómo indagar esta noción en cada una de las dimensiones establecidas para nuestro objeto?

Entonces se definió:

- Reconocer gestos de cuidado con valor educativo en las prácticas y proyectos que se implementan. *-Dimensión prácticas educativas-*.
Por ejemplo, cómo aparece este tema del cuidado en el período de adaptación. Carmen comenta: "durante ese período no solo las madres observan cómo nosotras cuidamos a los chicos, sino que es una oportunidad para que nosotras observemos cómo esas madres cuidan a los chicos". La preocupación por el cuidado de lxs niñxs conlleva el preocuparse por cómo las madres pueden ejercer lo mejor posible la maternidad. Aquí aparece, algo que se tornará recurrente, el doble propósito formativo y los dos sujetos de formación de La Colmenita: lxs niñxs y las madres.
- Indagar sobre la noción de cuidado como impronta gestacional de la Institución. *-Dimensión histórica-*

Por ejemplo, el nombre *madres cuidadoras* simboliza la noción del cuidado. También puede rastrearse el proceso de cómo se fue tramitando esta antinomia entre maestras y madres cuidadoras, que resultó en un proceso de autoformación como educadoras comunitarias: *“La maestra no está para cuidar, no está para limpiar; está para enseñar. La educadora comunitaria en cambio tiene que saber de todo un poco”*.

- Indagar sobre la hipótesis de una relación de cuidado mutuo entre la Organización y la Comunidad. Reconocer gestos de cuidado mutuo. *-Dimensión comunitaria-*.

Por ejemplo, qué hitos y acciones nos estarían mostrando prácticas de cuidado mutuo.

Segundo momento: Relevamiento y análisis

El segundo momento implicó diseñar las estrategias e instrumentos que cada grupo utilizaría para indagar su dimensión. Asimismo, acordamos continuar el análisis y la reflexión de distintos tópicos del conocimiento pedagógico como dinámica simultánea entre relevamiento y análisis.

De este modo, se abordó la idea de la educación como una práctica de creación y fabricación intencionada. Para ello, trabajamos sobre los textos de Philip Merieu, *Frankstein educador* y de Estanislao Antelo, “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”. Allí nos plantean que, al educar, siempre nos proponemos intervenir desde una determinada intencionalidad. Entonces, nos preguntamos: ¿cómo reconocer que la educación tiene indefectiblemente algo de fabricación -ahí reside su intencionalidad-, sin concebir, a la vez, a esa otra persona como un producto de nuestra creación? La educación es intención, “el educador es un metido”,¹⁸ nos dice Antelo. Frente a esto el grupo se identifica y con vehemencia clama:

¹⁸ “Cualquier definición de la educación incluye la idea de influencia. No hay educación sin unos seres que influyen a otros. Los manuales de pedagogía hablan de la acción educativa como aquella acción que unos ejercen sobre otros. Por otra parte, la idea de intervención es inherente al acto educativo, en el sentido preciso de pretender forzar el comportamiento del otro. Para que haya una educación tiene que haber, entonces, más de uno y para que haya una

¡Sí! Nosotras nos metemos, y no solo en la vida de los niños, sino en la vida de las familias. Nuestro principal trabajo es meternos en la vida de las familias.

Ahora bien, también se advierte que hay *un saber meterse*. Ese es uno de los saberes de La Colmenita, en tanto configuración de saberes experienciales orientados a contradecir o alterar lo inexorable.

No meternos no es una alternativa para nosotras, pero hay que saber. Nosotras les explicamos a las chicas que se incorporan a La Colmenita, cuando las vamos formando, que hay que diferenciar el chisme para hablar mal, de ese “chisme” cuando las vecinas se juntan en la esquina y dicen: mire vecina tal está embarazada de vuelta y anda necesitando ropita. Y ahí se va armando la cadena para buscarle ropa y ayudarle. Entonces a nosotras nos llegan “esos chismes” y vamos a verlas. Hay que sacar el chisme y escuchar el problema, encuadrarlo y ver cómo ayudar. Hablar con MP o con CG que son las que tienen más experiencia y ver cómo ayudar. Y luego eso que se contó pasa al inconsciente.

Ese saber experiencial, configurado en un *protocolo de acción tácito*, se pone en acción cuando las familias plantean un problema. Este procedimiento lo pudimos exhumar del relato de las prácticas, especialmente cuando se hizo referencia a que necesitó ser *enseñado* a las novatas. Esa explicación y transmisión a las nuevas educadoras es producto de una objetivación y reflexión pedagógica de las experiencias transcurridas.

educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad. Claro que, para dirigirse al otro, en esos términos, uno debe suponer que el otro es un animal medianamente influenciable. De allí se deriva una serie de discusiones acerca de las dosis, los modos o modalidades de esa influencia. Uno puede aspirar a domesticarlo, amansarlo, inhibirlo, refrenarlo, liberarlo, matarlo, transformarlo en un sujeto crítico y comprometido con la realidad social, etc. La influencia puede pretender ejercerse por un período concreto de tiempo, ocasionalmente o para toda la vida. Las cosas que se pueden hacer con alguien son inconmensurables. Pero no hay educación si no hay una suposición (y acción en consecuencia) de que el otro es un animal influenciable o, diríamos, educable [...] quien decide dejarse tomar por la experiencia de educar pasa rápidamente a formar parte de la familia de los metidos. Un educador es, por definición, un metido, un entrometido, un heterometido. Ahora, este meterse consiste en ofertar más allá de la demanda” (Antelo, 2005: 174,175).

En este aspecto, *tácito*¹⁹ no significa irreflexivo, sino que su encarnadura no se halla en el instrumental tradicional del saber experto. La naturaleza de ese saber y su modo de construcción –ese saber experiencial que implica conocer cómo actuar ante problemáticas límites y trágicas– impone no reglarlo, no normarlo.

Comenta una de las compañeras: *por ejemplo, cuando las asistentes sociales quieren hacer un material único para entregar a las mujeres golpeadas. No es así chicas, les digo, y ellas dicen tenemos que lograr hacer esto (por el manual) para lograr ayudar y yo les digo: pero no chicas no es eso, no son todos los casos iguales. Por ejemplo, si el manual dice: cuando ocurre un caso de violencia agarrá tus documentos y escapá ¿Y si el tipo la encerró? Yo me acuerdo que estaba haciendo el programa de radio mateando juntas²⁰ y estábamos hablando de los derechos, estaba un abogado y llama una mujer que hablaba muy bajito... estaba encerrada en el baño ¡¡¡Y qué la íbamos a ayudar!!! Era la mujer de un comisario, qué podíamos hacer, nada... un manual no nos iba a ayudar. El manual nos dice: hay que enviar a la comisaría de Suárez, yo les digo ¿vos sabes quiénes son los que están en la comisaría de Suárez? ¿Sabes cómo te tratan? Mandala, mejor, a la comisaría de la mujer. Y aparte no es “mandala” porque ¿y si no sabe viajar? ¿Si no tiene la SUBE?*

En el terreno de *lo social* la pugna por el conocimiento legítimo se dirime entre los saberes experienciales, propios de los actores comunitarios, y los conocimientos teórico-técnicos, propios de lxs expertxs.

La investigación continuó avanzando y cada equipo diseñó y planificó su trabajo de campo. El equipo que abordó la dimensión histórica planteó:

¹⁹ Nonaka y Takeuchi (1995), en su *Modelo de creación del conocimiento*, introducen y distinguen dos nociones. *Conocimiento explícito*, entendido como aquel que puede ser expresado en palabras y números, es fácilmente comunicable y compartido en forma de datos, fórmulas científicas, procedimientos codificados, o principios universales. Y *conocimiento tácito*, aquel que no es fácilmente visible y expresable, es altamente personal, difícil de formalizar y de comunicar o compartir con otros. La visión subjetiva, intuiciones, corazonadas, así como ideales, valores o emociones, entran en esta última categoría de conocimiento. El conocimiento tácito está profundamente enraizado en la acción y la experiencia individual.

²⁰ Se refiere a un programa en la Radio FM Reconquista, perteneciente a la Asociación de Mujeres La Colmena que fue presentado anteriormente.

Para comenzar este proceso de investigación recurrimos a los archivos que se encuentran en la institución La Colmenita, encontramos escritos que daban cuenta de esos primeros comienzos de lo que hoy es el Jardín, tales como imágenes, documentos escritos, audiovisuales, etc., que fueron utilizados para nuestros primeros análisis. También utilizamos para este recopilado algunos relatos de nuestras compañeras que estuvieron desde el principio involucradas en este proyecto de educación comunitaria, los cuales fuimos escuchando en las primeras clases, y que fueron de gran interés, ya que nos ampliaron las perspectivas de los puntos históricos en los que luego centraríamos nuestro trabajo, e incluso fueron las que nos brindaron la mayor información para este recuento histórico, un método que utilizamos fue hacer una entrevista a una de las fundadoras: Margarita Palacio, que participa activamente en la actualidad.

Para ello, en nuestro grupo, hicimos un borrador, el cual presentamos a las profesoras para alguna corrección, pero luego al ver una película que se basa en los aspectos del cuidado como un método pedagógico y la experiencia como fundamento para educar, fue este sin duda el que nos brindó un panorama más amplio, el cual nos permitió basar la entrevista en el concepto de "cuidado" como método pedagógico y la importancia del saber experiencial, estos conceptos utilizados en la entrevista, que también fuimos trabajando en las clases siguientes, nos ayudaron a encarar esta investigación, enfocando una mirada más fina acerca del trabajo que realizaban estas mujeres en ese tiempo, que hoy en día es sostenido con la misma intensidad de aquel entonces, y de cómo su trabajo influyó de alguna u otra manera en las familias que pasaron por esta institución. Otras de las características que fuimos encontrando en el transcurso de nuestro trabajo de investigación, fue haber podido ampliar nuestro punto de vista, con respecto a los análisis que hicimos clase a clase con los distintos materiales trabajados durante este cuatrimestre.

El equipo que abordó la dimensión comunitaria concluyó:

Nosotras abarcamos la dimensión comunitaria del Proyecto " La Colmenita", analizamos el vínculo de la comunidad con el Jardín y a la inversa.

Planteamos una hipótesis a esta Investigación Participativa:

- *las acciones y los gestos de cuidado que conforman las prácticas de la vida cotidiana del Jardín se transfieren y se incorporan en los modos de cuidados de las familias para con los niños .*

Para comprobar esta hipótesis decidimos realizar varias entrevistas. Pero necesitábamos encontrar a informantes con determinadas características. Debían ser madres cuyos hijos hayan venido al Jardín y que a su vez actualmente sus niños son alumnos del Jardín. Decidimos no realizar una entrevista individual, sino encontrarnos en el jardín con dos abuelas para que pudieran tomar confianza y charlar como un grupo de amigas tomando café.

En la entrevista realizamos preguntas que se viera reflejada la hipótesis para poder comprobarla. Algunas de las preguntas fueron:

- *¿Cuándo llegaron al Jardín?*
- *¿Por qué decidieron traer a sus hijos al Jardín?*
- *¿Qué recuerdan del Jardín?*
- *¿Qué cambios hubo en el barrio en estos tiempos?*
- *¿Cómo te sentías al dejar al nene en el jardín?*
- *¿En qué actividades les gustaba participar?*

El equipo que abordó la dimensión de las prácticas sostuvo:

La dimensión abordada son las prácticas educativas en las cuales se focalizarán las observaciones en los gestos de cuidado: "reconocer gestos de cuidado con valor educativo en las prácticas cotidianas".

Relato²¹ de una educadora:

La nena vino al jardín muy descuidada, la señorita la miró y lo que hizo fue cambiarla para que esté limpia.

La mamá tiene 5 hijos más además de la nena. En el momento de la salida, la señorita habló con la mamá y le explicó sobre la higiene, dentro de la conversación salieron temas personales, se ve un poco depresiva por problema familiares y quedaron de acuerdo con la señorita de traerla limpia al jardín. Pero nosotras todos los días observamos cómo viene la nena.

Ella le contó a la señorita que se separó del papá. Los nenes no viven con su mamá y cuando va a buscarlos él se los entrega así y ella los trae al jardín como se lo da. Ya que el jardín estuvo realizando un apoyo a la mamá que era una mujer golpeada intervinimos con el Ministerio de Desarrollo Social y abogados, estuvimos trabajando para fortalecer a la madre.

En los sucesivos encuentros se profundizó en un trabajo de reflexión grupal acerca de los diferentes casos relacionados al cuidado como acción educativa, a partir de la escucha y el análisis colectivo de las entrevistas realizadas. El eje sobre el cual giraron estas reuniones fue: “el cuidado y la asistencia como pilar pedagógico del proyecto educativo de La Colmenita”.

En un encuentro escuchamos todas juntas la entrevista a MP, direccionada a las improntas gestacionales del proyecto educativo de La Colmenita, y las entrevistas a las madres/abuelas que tienen tanto hijos como nietos concurriendo al Jardín. Tanto desde la mirada prospectiva de quienes pensaron el proyecto, como desde la experiencia de quienes fueron sus destinatarios, el cuidado en sí y la enseñanza del cuidado son la referencia principal a la que se alude.

En este marco hubo instancias de análisis y reflexión respecto de la alimentación:

²¹ De las cuatro integrantes del grupo que acordó abordar esta dimensión tres abandonaron el proyecto. Al quedar una sola integrante esta dimensión no pudo ser indagada en profundidad. No obstante, el relato de una compañera educadora relevado y el análisis en el pequeño grupo, y luego con el resto de las compañeras, resultó un disparador potente para el análisis de los gestos de cuidado en el marco del saber pedagógico de La Colmenita. Este relato fue retomado continuamente en los debates y reflexiones.

“En La Colmenita no es que damos de comer porque nos gusta. Nos gustaría que los chicos estuvieran en sus casas y coman bien. Pero nos dábamos cuenta de que eso no ocurría y que era necesario que nos ocupemos de eso”.

Una compañera reflexiona:

“No es que se habla de la comida porque estamos entre pobres, sino que la alimentación es una manera de entablar un vínculo, es una metodología pedagógica”.

El equipo de “las comunitarias”, respecto de la higiene, comparte lo expresado por una de las abuelas entrevistadas, que cuenta cómo en el Jardín le enseñaron la forma de ocuparse de la higiene de sus hijxs:

En la entrevista a la abuela M, ella nos relata de la alimentación, higiene y cuidados de sus hijas. Esta mujer venía del Chaco, sola, sin dinero y necesitaba dejar a sus niñas al cuidado de otras personas para poder trabajar. Así llegó al Jardín La Colmenita, se encontró con un lugar especial para su vida, un lugar de referencia donde ella y sus hijas estaban contenidas.

La Educación pasaba por ella misma porque cada día aprendía cosas nuevas: la importancia de la nutrición, cocinar sano, tener una huerta, la salud de sus hijas, etc. Todo lo aprendido, nuevos conocimientos y saberes lo transmitieron a sus hijas quienes a su vez lo transmiten a sus hijos.

El relato que presentó el equipo de “las prácticas” fue muy potente, no solo por su contenido, sino también por el debate y el intercambio que generó entre sus integrantes. Una observación nuestra -externa- hizo que esto fuera registrado y, posteriormente, brindado a todo el grupo como corpus para analizarse.

Lo observado de ese momento fue lo siguiente:

El grupo estaba conformado por cuatro integrantes, tres de ellas novatas, es decir que recién se están incorporando al Jardín y a la Organización, acompañando a algunas educadoras que tienen a cargo una sala. El compartir el trabajo con una educadora más experimentada, junto con otras instancias formativas que posee la Organización, constituye una manera de ir construyendo pertenencia, y permite ir transmitiendo las ideas y principios del Jardín.

El estar de estas tres compañeras es muy discontinuo y es evidente que el proceso de construcción de su pertenencia a la Organización recién está comenzando. Con la compañera/colega que coordinamos conjuntamente el proyecto de investigación, siempre conversamos sobre este trío, evaluando, a veces con optimismo, pero más de las veces con escepticismo, este proceso de construcción.

La cuarta integrante de este equipo tiene a cargo la salita de un año del turno tarde. Tuvimos la oportunidad de observar su desempeño como educadora, trabajando con su grupo de niños. El afecto y los gestos de cuidado, certeros y amorosos, que conformaban su desempeño, impactaban inmediatamente en su grupo de niños, que la respetaban, también amorosamente, y esperaban de ella sus indicaciones, sonrisas y cuidados.

Paradójicamente, esta seguridad que Mara demostraba en el trabajo con los niños, no la observábamos en su rol de estudiante dentro de la Tecnicatura. Pero intentamos favorecer que ese posicionamiento personal continuara en el proyecto de investigación. Así es que pudo continuar, a pesar de quedar sola en el grupo.

Cuando en un encuentro propusimos que cada grupo comenzara a analizar lo que habían relevado, a partir de los textos teóricos que habíamos leído, el grupo de "las prácticas" comenzó a debatir sobre el relato de una de sus compañeras, referido a la higiene de una niña. El debate comenzó a girar en torno de cómo decirle a la mamá que tenía que traer limpia a la nena. Marcela -una de las novatas- manifestaba algo de enojo con esa madre, y también cierta preocupación ante la posibilidad de que se ofendiera y se enojara si se le decía que estaba trayendo sucia a su hija. Decía: "¿cómo se le puede decir? ¡Porque se va a enojar!"

Mara escuchaba, en silencio y con una pequeña sonrisa, el análisis entre

alborotado e indignado de sus compañeras de grupo. Hasta que intervino y dijo con una suave firmeza: “No se va a enojar. Eso no va a pasar”.

En ese momento, interviniendo lo menos posible, la incentivé para que ampliara. Y comentó: “Es que con Mónica hablamos con la mamá, esto ya paso otras veces, y le explicamos cómo tiene que hacer. Le mostramos cómo le entregábamos a la nena toda limpita y le dimos ropita para que al otro día la vuelva a traer limpia. Siempre que vemos algo así es porque hay un problema más grande detrás. Y así fue que la mamá nos empezó a contar todos los problemas que tenía”.

La mamá no solo no se enojó, sino que, a partir de la confianza que se le había transmitido, entendió que también estaba habilitada para contar sus problemas, y así lo hizo. La forma certera de narrar de Mara, exhibía de forma transparente su *saber hacer*, tanto que nos permitió recrear mentalmente la escena de conversación entre ella y esa madre.

A partir de esta experiencia, la distancia entre novatas y expertas, en términos de saberes y certidumbre, se hizo explícita, así como también la coherencia de la propuesta de formación de La Colmenita: el saber de Mara y Mónica solo puede ser transmitido a las compañeras recién llegadas estando y trabajando junto con ellas. Las expertas saben cómo y qué hacer con esa mamá y sus problemas: su saber hay que *experimentarlo* para poder aprenderlo.

Por su parte, el equipo de “las históricas”, además de la entrevista a MP, trabajó con los primeros ejemplares de una revista llamada *Renaciendo* que editaba la Organización en sus orígenes. En ellos se observa que ya en aquel momento el tema de la higiene y la alimentación eran dos núcleos temáticos fundamentales. Asimismo, el modo de abordar los problemas del barrio en relación a esas temáticas siempre era desde de la promoción de estrategias de organización comunitaria. Por ejemplo, en el número del año 1987 se plantea:

Plan de mejoramiento

Barrial:

Hace más de un año, un grupo de familias de nuestra Comunidad venimos trabajando duro, en la construcción o mejoramiento de las viviendas. Luego de la inundación comenzamos ocho, ya somos 36 familias más las que integramos el plan.

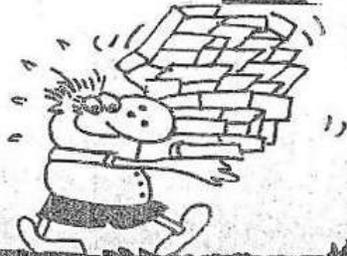
Nuestra primera preocupación fue la vivienda y gracias al apoyo recibido, hoy la mayoría hemos terminado con los arreglos. Pero ahora, nos preguntamos, ... y la tierra?

Por eso es que en estos momentos hemos decidido que nuestro próximo objetivo es "LA TENENCIA DE LA TIERRA".

Cómo? todavía no sabemos, necesitamos averiguar cosas, dueños, impuestos, planos, etc.; pero por sobre todo, nos preocupa mantenernos UNIDOS y por el momento apoyar todas las mejoras que ayuden a AFIANZAR el Barrio donde está por ejemplo: EL AGUA POTABLE.

Pensamos seguir adelante, e ir informando a todos nuestros vecinos, lo que vamos averiguando, ya los informaremos a través de revista RENACIENDO.

Pero por ahora queremos compartir con ustedes nuestra lucha y preocupación, y esperamos que muy pronto sea la de TODOs.



MAGDALENA TERRERO (Asist. Social)

RECETAS DE COCINA

Hola vecinas! ¿Cómo les va? Revisando unas viejas recetas de mi abuela encontré unas que ¡umh! parecen muy sabrosa y son nutritivas y económicas.

TORTILLA DE SOJA

2 tazas de porotos de soja hervidos - 1 taza de acelga o espinacas u hojas de remolacha (hervidas y picadas) - 3 huevos batidos - 1/2 cebolla picada - sal - pimienta y nuez moscada a gusto.

Saltar la cebolla en aceite hasta que se dore. Batir los huevos y agregarle los condimentos, mezclar con la verdura y la soja. Volcar en el sartén y cocinar la tortilla.

ATENCIÓN VECINOS:



Tenemos un nuevo servicio público en nuestro barrio, la línea de colectivos 407. Ahora podemos llegar directamente al HOSPITAL DE NIÑOS DE SAN ISIDRO y al Centro Comercial de Munro. A partir del 1º de agosto la línea 707 cartel blanco, ha prolongado su recorrido de la siguiente manera: salida de Zorzal y Estrada, sigue por Sarratea, Camino Morón, haciendo su recorrido habitual hasta barrio Parque Norte, luego continúa por Avda. Fondo de la Legua, Avda. Mitre hasta el Centro Comercial de Munro.

CONSEJOS PARA EVITAR LA GRIPE

Ante los primeros síntomas de gripe no se automedique y guarde reposo, consuma comida liviana y abundante líquido, en especial jugo de cítricos (naranja, pomelo, limón), para favorecer la eliminación de las secreciones respiratorias.

También para evitar el contagio, airear los ambientes y taparse la boca al toser o estornudar. Se aconseja hacer inhalaciones con el vapor de agua caliente.

La organización y participación comunitaria, junto con el cuidado de la salud, amalgaman forma y contenido para configurar una práctica de educación comunitaria.

Esta es una de las características principales de la educación popular: los problemas sociales son abordados para solucionarlos, pero el formato utilizado para ello busca favorecer la organización y el compromiso de las personas con su comunidad. En este sentido es explícito el objetivo político de las prácticas educativas en torno de un ideal emancipatorio.

Tercer momento: Sistematización

La sistematización fue progresiva. En cada encuentro se leía y discutía un texto teórico; a partir de allí, se realizaba un análisis colectivo de lo relevado por un grupo. Ese análisis giraba tanto sobre aspectos teóricos como metodológicos. Por ejemplo, el grupo que abordó la dimensión comunitaria y realizó una entrevista grupal comentó: “les hicimos dos o tres preguntas a las abuelas y casi que ni tuvimos que preguntarles nada. Se largaron a contar y se acordaban de todo”. Habíamos trabajado previamente sobre cómo encarar las entrevistas, cómo incentivar a los informantes para que hablaran sobre eso que se buscaba indagar. Es decir, los análisis y reflexiones también abordaron, en un proceso de objetivación, cuestiones del método de investigación. Este no es un aspecto menor, si se tiene en cuenta que uno de los objetivos de IAP es la apropiación de herramientas teórico-metodológicas en las prácticas cotidianas para su permanente reflexión.

En el proceso de sistematización hubo un momento de integración de esas producciones parciales que cada grupo plasmó en un informe de investigación. A continuación, se presentan extractos de los respectivos informes.

El equipo de “las comunitarias” sistematizó su análisis de la siguiente manera:

Llamamos Comunidad al espacio geográfico donde se desarrolla un medio social (un jardín de infantes, un club, una escuela, una iglesia, etc.). En este espacio geográfico la gente se conoce, poseen intereses comunes, se analizan los problemas y se tratan de resolver. Y así comenzó a funcionar el jardín "La Colmenita", fue la solución a la preocupación que tenían con respecto al cuidado de los chicos. La Colmenita no es una institución aislada. No es una fortaleza amurallada, forma parte de la comunidad, se relaciona de manera permanente, está siempre en vinculación [...]

El Jardín "La Colmenita" además fomenta la educación como proceso de formación del hombre, estimulando el desarrollo y evolución del cuerpo y la mente. Pero además de trabajar los lineamientos formales educativos (para la educación inicial) se trabaja de forma integral y siempre involucrando a la familia en actividades artísticas, culturales paseos didácticos, etc. [...]

Volviendo a la educación Antelo dice que "En la educación se incluye la influencia". En la entrevista a la abuela M, ella nos relata cómo alimentaba y cuidaba a sus hijas. Y de cómo sus hijas hoy lo hacen con sus nietos. [...]

En este barrio donde el contexto es de extrema pobreza, falta de trabajo, desarraigo, buscando un futuro para su familia hace que aumente el grado de responsabilidad de las mujeres. Muchos no apuestan por la enseñanza y el aprendizaje. No se apuesta por la educación. Sin embargo, un grupo de mujeres del barrio lo hicieron creando la "Casa de la Mujer" y el Jardín.

El equipo de "las históricas" elaboró:

El jardín La Colmenita está ubicado en José León Suarez Partido de General San Martín nuestro barrio está situado en el primer cordón del conurbano bonaerense, en la Provincia de Buenos Aires. De acuerdo al trabajo de investigación que realizamos creemos conveniente relacionar la entrevista a MP, con el texto "Lo dicho, lo escrito, lo ignorado" (Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura) de Carlos Skliar. El texto explica, y cito: "En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de afuera, en el conjunto de gestos y de ritos del umbral que permite convertir el hostis en hospes, el pasaje de ser -hostil a ser- hospedado se resuelve bajo la forma de gestos sencillos (mínimos): saludar, acompañar, posibilitar, dar," etc. Esto es lo que vemos en la manera en que ella habla sobre la forma en la cual llega y se aferra al barrio, por esos gestos mínimos que parten de su hermana hacia este lugar y que ella implementó con gran importancia en el jardín, antes y durante la creación del mismo. El saludo de cada día, la Bienvenida a las familias y nin@s; el acompañamiento a las familias pensando en el "Otro". También, en otra parte de la entrevista Margarita nos habla de impactar en el otro, posicionarlos ponerlos de pie a niños y familia en general, que no por haber nacido en este barrio o estar viviendo aquí, un lugar con muchas carencias, pobreza y muchas veces abandonados a la buena de Dios, con enormes problemas ambientales C.E.A.M.S.E. contaminación ambiental que emana gases nocivos para la salud (basurero a cielo abierto) que está situado muy cerca de nuestro barrio. [...] Aquí

también ocurren muchos episodios de violencia de género con resonancia en los medios de comunicación. De allí se desprende este tema que citamos: "transformar al otro en sujeto crítico y comprometido con la realidad social". [...] En otro de los textos de Estanislao Antelo (Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar) dice "El educador, es por definición, un metido, un entrometido un heterometido. Este meterse, consiste en ofertar más allá de la demanda". Inmediatamente nos vino a la mente el relato de una compañera con el que encontramos relación, y que en clase dijo: nosotras somos metidas, preguntamos, averiguamos nos involucramos, no de simples metidas ni de chusmas, sino para colaborar con soluciones, poner el hombro, y dijo, pensamos que es muy importante para quien viene afligida con problemas, que alguien la escuche, le ponga la mano en el hombro y con cariño sincero le acerques una palabra de aliento; en la Colmena se hace esa primera escucha se le brinda la primera contención. Escuchar, derivar algunas veces acompañar si es necesario, tratar de brindarles herramientas. En ese sentido dijo somos metidas, si no creyéramos que podemos aportarles algo no preguntaríamos, no nos involucraríamos con las familias y sus problemáticas.

El equipo de "las prácticas" aportó:

A partir del relato y registro de las dos prácticas analizadas se observaron los gestos de cuidados que se ponen en juego. Se observó el momento del almuerzo en la salita de 1 año y se analizó el relato es de una docente de salita de 2 años. Nosotras basamos el cuidado sobre aquellas experiencias de mínimos gestos que le dan una forma al cuidado de lo cotidiano. Según los textos trabajados, se habla mucho de una educación para todos, para que cualquiera pueda aprender. Hacen falta todos los gestos mínimos para poder educar, para que el cuidado sea considerado como tal. Pero se debe reconocer y respetar la necesidad específica de cuidado, no es dar cualquier cosa. La noción de cuidado le aporta al pensar educativo la posibilidad de educar a partir del reconocimiento de la particularidad del otro. El cuidado permite el reconocimiento del tipo de necesidad, cosa que cuando se piensa en educar se tiende más fuertemente a la homogeneización de la demanda educativa.

El cuidado es lo que posibilita la construcción de un vínculo indispensable para que luego la enseñanza y el aprendizaje sucedan.

Reflexiones finales. La meditación deliberada y la construcción de conocimiento

Meditación, reflexión, autorreflexión, duda: acto incierto de la conciencia acerca de la reflexión del saber sobre el agente del saber. El mundo, la realidad, emerge de un acto de reflexividad de conciencia. En un reciente trabajo, *Buda y Descartes. La tentación racional*, Diego Sztulwark y Ariel Sicorsky encuentran una arriesgada e interesante cualidad en común entre la duda de Descartes y la pregunta por la ilusión de Buda: la noción de *meditación*. “En ambos casos la meditación se presenta como una práctica del trabajo sobre sí que apunta a reorganizar la relación entre sensibilidad y conocimiento, y a depurar los efectos de obediencia a los hábitos y mandatos que cada época impone” (2016: 17).

Intentaremos elaborar algunas conclusiones acerca de la experiencia hasta aquí relatada narrando un proceso meditativo, reflexivo, de varios órdenes imbricados y simultáneos, que se presentan de forma separada solo con fines de transmisión y explicación.

Podemos entender esta experiencia de IAP como un encuentro entre agentes de sentido que favorecieron momentos de reflexión compartida e intercambios de significados. Ahora bien, ¿redundó esto en una transformación de la percepción e interpretación de la realidad en cada agente? Nos toca solamente responder en tanto agentes del campo académico. En varias ocasiones nos encontramos con que el saber experiencial interpeló aquello que la teoría pedagógica y didáctica postula: falsas antinomias, ponderación de saberes que la taxonomía curricular excluye de los contenidos socialmente válidos y principalmente la impotencia de los conocimientos teórico-técnicos legitimados para intervenir y transformar la realidad social.

En este sentido, observamos que la Pedagogía es más pretenciosa (y a veces ingenuamente pretenciosa) que otras ciencias sociales. Mientras que la Sociología y la Antropología, por ejemplo, solo constatan e interpretan la conformación de los sentidos y subjetividades que constituyen el orden social, la Pedagogía busca interpelarlos y transformarlos. De esta forma, la normatividad, aspecto constitutivo de la Didáctica y la Pedagogía, se redimensiona y se pondera políticamente.

Las teorías educativas que buscaron diferenciarse de las perspectivas positivistas en educación - expresadas en los postulados de la enseñanza programada- postularon de manera enfática la preponderancia del contexto social como aquello que otorga sentido a las prácticas educativas. Este gran postulado, desgranado en multiplicidad de enunciados, fue fuertemente interpelado por el saber pedagógico de La Colmenita: el contexto grita que el cuidado y la enseñanza del cuidado es una misión de la tarea educativa, ¿puede el conocimiento teórico reconocerlo e incorporarlo al corpus disciplinar? Y, principalmente, además de su incorporación en tanto tema de la agenda disciplinar, ¿puede reconocer que la construcción de ese saber proviene de otras lógicas ajenas a las postuladas por la academia y la corporación científica?

¿Es posible plantear a la experiencia educativa del Jardín Comunitario La Colmenita como una *alternativa pedagógica*? Como mencionamos anteriormente, Adriana Puiggrós (1990) define y utiliza la categoría *alternativa pedagógica* para referirse a aquellos eventos educativos que intentaban sustituir a los enunciados de la pedagogía normalizadora de los inicios del siglo XX, ese momento de institución de nuestro sistema educativo nacional. Nuestra utilización de esta noción, fuera de su objetivo historiográfico, permite valorizar a aquellas acciones y proyectos que alteran el discurso pedagógico hegemónico, presentando disonancias y entablando una disputa de sentidos y significados.

El saber pedagógico de la propuesta educativa de La Colmenita disputa el sentido mismo de educación. Supera algunas antinomias del discurso pedagógico planteando al *cuidado* como una acción educativa. De este modo, se corre de los criterios de clasificación de los contenidos escolares que plantea el discurso didáctico, considerando que las experiencias de cuidado mutuo constituyen contenidos de la enseñanza.

Anteriormente adelantamos una posible conclusión a la que se arribó con esta IAP. Mientras que en algunos contextos socioculturales la educación es *lo natural* en un

proyecto de vida, es decir, que no se concibe como posibilidad la no educación, en otros contextos cobra un sentido de excepcionalidad, cuando ella constituye la posibilidad de alterar la inexorabilidad de algunos destinos. *Educación*, por lo tanto, es un significante que posee varios significados.

De este modo, algunas prácticas educativas se nos presentan como alternativas pedagógicas que interpelan algunos postulados de la teoría pedagógica, para extenderse en la interpelación hacia las macropolíticas y los sentidos referidos al *derecho a la educación*. En el nivel de las micropolíticas, la posibilidad de ejecutar intervenciones que posibiliten la garantía de esos derechos está en manos de estas alternativas pedagógicas, antes que en los discursos e instituciones educadoras legitimadas culturalmente. Que la educación se constituya en una posibilidad efectiva, frente a la inexorabilidad de los destinos de lxs niñxs, y jóvenes de los sectores populares, recae en los saberes pedagógicos construidos por experiencias educativas como la del Jardín Comunitario “La Colmenita”.

El laboratorio de convergencia de saberes que constituyó la tecnicatura permitió visibilizar que los conocimientos teórico-técnicos brindan, mayormente, sustento conceptual para las macropolíticas, pero se muestran impotentes para el diseño e implementación de micropolíticas que concreten aquellos derechos reclamados en el nivel de las macropolíticas.

La tecnicatura, a partir de los espacios de convergencia que se produjeron, posibilitó que otros saberes interpelaran al conocimiento académico. En este sentido, esta experiencia formativa se corre de la forma jerárquica de articulación que plantea la Universidad con su territorio, donde el conocimiento teórico-técnico mantiene su supremacía por sobre otros saberes. La propuesta formativa de la tecnicatura y la IAP realizada no partieron del supuesto de que existía una falta de conocimientos que la Universidad debía llenar, sino que, al reconocer la potencia de los saberes experienciales para la transformación social, se buscó que estos ingresaran a la Universidad para que se produjeran interpelaciones mutuas.

Para finalizar, y en términos confesionales, la intencionalidad de la tecnicatura y de la IAP fue conscientemente subversiva, en el sentido en que lo plantea Fals Borda: “sociológicamente la subversión se define como aquella condición o situación que refleja las incongruencias internas de un orden social, descubiertas por miembros de

este en un período histórico determinado, a la luz de nuevas metas ('utopía') que una sociedad quiere alcanzar" (Fals Borda, 1967).

Nos era imperante, y lo es aún, reflexionar y actuar a nivel de las micropolíticas en el campo de la educación. Es en esta dimensión de la política donde los derechos a la educación se concretizan. Cuando se piensa en los sentidos que poseen aquellos enunciados que se refieren a la relación de la Universidad con su territorio, debe tenerse en cuenta que ese vínculo consiste, principalmente, en una oportunidad para que la Universidad pueda deconstruir su impronta elitista, más que un beneficio para los sectores sociales tradicionalmente excluidos de ella. Esta Investigación Acción Participativa buscó constituirse en esa oportunidad.

Bibliografía:

Antelo, Estanislao. 2005. "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar", en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. *Educación: ese acto político*. (Buenos Aires: Del Estante Editorial.)

Antelo, Estanislao. 2011. "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia". En *El monitor* N° 4. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>

Bifo Berardi, Franco. 2016. "Presentación. Conciencia, deseo, error", en Sztulwark, Diego y Sicorsky, Ariel. *Buda y Descartes. La tentación racional*. (Buenos Aires: Editorial Cactus.)

Dewey, John. 2010 [1939]. *Experiencia y Educación*. (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva)

Fals Borda, Orlando. 1967. *La subversión en Colombia*. (Colombia: Universidad Nacional de Colombia - Tercer Mundo Editores.)

Herrera Farfán, Nicolás / López Guzmán, Lorena (Comps). 2012. *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Textos de Orlando Fals Borda. Antología*. (Buenos Aires: Editorial El Colectivo.)

Meirieu, Philippe. 1998. *Frankenstein Educador*. (Barcelona: Leartes.)

Mignolo, Walter, Gómez, Pedro Pablo. 2015. "Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad / decolonialidad del saber, el sentir y el creer." *Capítulo 1: La Opción decolonial*. (Facultad de Artes ASAB - Proyecto de Doctorado en Estudios Artísticos Línea de Investigación en Estudios Culturales de las Artes.)

Nonaka, I y Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company*. (Nueva York, USA. Oxford University Press.)

Parrilla, Ángeles. 2002. "Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva". *Revista de educación* Nro. 327, pp 11-30.

Puiggrós, Adriana. 1990. *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. (Buenos Aires: Editorial Galerna.)

Simmel, George 1939. *Sociología: estudios sobre las formas de socialización. Tomo 2*. "Capítulo VII: El pobre". (Buenos Aires: Espasa Calpe.)

Sirvent, María Teresa. 1999. *Cultura popular y participación social. Una investigación en barrio de Mataderos*. (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.)

Sztulwark, Diego y Sicorsky, Ariel. 2016. *Buda y Descartes. La tentación racional*. (Buenos Aires: Editorial Cactus.)

Sztulwark, Diego. 2016. "Micropolíticas neoliberales, subjetividades de la crisis y amistad política (o por qué necesitamos criticar al kirchnerismo para combatir al macrismo)".

<http://anarqui coronada.blogspot.com.ar/2016/05/micropoliticas-neoliberales.html>

Videos y páginas web:

Hilos, Nudos y Entramados: John Dewey. Alicia Camilloni. Universidad de San Andrés.

https://www.youtube.com/watch?v=5Zf_eCLE67E

http://www.primordiales.com.ar/estrenos/camino_a_casa.htm

Leyes y normativas:

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Ley de Educación Superior N° 24.521/95

Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 14.628/14.

Resolución N° 24/07 CFE. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 453/15.

Resolución de Consejo Superior N° 301/13. UNSAM