



EL PROCESO EDUCATIVO EN SECTORES MARGINALIZADOS: SU ABORDAJE DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LOS CONTEXTOS

Fecha de recepción: 19-01-04

Fecha de aceptación: 29-02-04

CARLOS MERINO Y GRACIELA GONZÁLEZ
merinocarlos@arnet.com.ar

FUNDACIÓN CEFERINO NAMUNCURÁ
PUERTO MADRYN, CHUBUT, ARGENTINA

Resumen

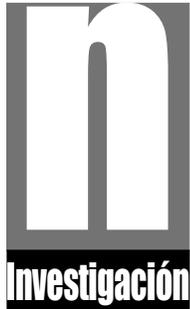
En el presente trabajo se plantea un abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje que parta del conocimiento de las matrices individuales y grupales para la producción de conocimiento de niños y jóvenes atravesados por procesos de marginalización. Para ello, se definen posibles contextos que representarían el estado o posición del sujeto y del grupo ante su coyuntura y su historia, como incluidos en una sociedad. Se establecen tres "contextos de cambio" partiendo de un "punto de arranque", en el que esta población se encuentra sobreadaptada a condiciones de marginalización, y otro polo en el que la capacidad de pensamiento crítico y creativo le permitiría concurrir a la concreción de intereses vitales, personales y grupales, sin negar o sacrificar su identidad. Mediante la articulación de distintas herramientas teóricas ("obstáculos al pensamiento crítico y creativo, tipo de discurso, tipo de anticipación, tipos de pensamiento, formas de equilibrio"), se pretende establecer posibles dominancias que ayuden a ubicar al sujeto o grupo en los distintos contextos abordados. Se muestra cómo el proceso educativo podría favorecer terceridades, mediante un corrimiento del sujeto o grupo hacia la posibilidad de romper con el estereotipo impuesto, valorando y apropiándose de saberes de su propia cultura. Desde esta perspectiva, se podría comenzar a pensar en una 'pedagogía de los contextos', porque consideramos que debe tenerse en cuenta este tipo de dinámica vincular, simbólica y subjetiva, esta *unidad múltiple* que es el sujeto y su medio y el recorte que aquél hace de éste como construcción de 'una' realidad. Además, consideramos que esta articulación permite un enfoque sistémico, integrador de los aportes de distintas disciplinas que, sin un dispositivo de articulación, trabajarían en forma fragmentaria.

Abstract

THE TEACHING PROCESS IN MARGINAL SECTORS: AN APPROACH FROM THE PEDAGOGY OF CONTEXTS

In this paper an approach to the teaching-learning process that starts from the knowledge of the individual and group matrices for the production of knowledge in children and young adults affected by marginalization processes is suggested. For this purpose, the possible contexts that represent the state or position of the subjects and the group facing these circumstances and this history are defined as included in a society. Three

"contexts of change" are established, beginning at a "starting point" in which this population has over-adapted to the conditions of marginalization, and another pole in which the capacity for critical and creative thought would allow the conversion towards vital, personal and group interests, without denying or sacrificing their identity. Using the articulation of different theoretical tools (critical and creative thought obstacles, type of discourse, type of anticipation, types of thought, forms of balance), possible dominants can be established that could help to place the subject or group in the different contexts approached. It is shown how the education process could favour thirdnesses through the sliding of the subject or group towards the possibility of breaking with the imposed stereotype, valuing and appropriating knowledge of their own culture. From this perspective, a "pedagogy of contexts" can be thought of, because we consider that this bonding, symbolic and subjective dynamic should be maintained, this multiple unit that is the subject and his medium and the cut done by the former on the latter as a construction of "a" reality. Besides, we consider that this articulation allows for a systemic approach, integrator of the contributions from the different disciplines that, without an articulation device, would work in a fragmented way.



Introducción

Nuestra Fundación trabaja desde 1992 con una población de niños y jóvenes con características sociales de marginalidad total. El objetivo de trabajo planteado es *“crear las condiciones para que los participantes, en tanto sujetos, puedan confrontarse con su deseo y darse alternativas de expresión y realización del mismo, en el marco de su organización con pares”*.

Desde el año 1995 se desarrolla un proyecto de investigación educativa sobre *Estrategias de Educación con Población Adolescente Marginalizada de la Ciudad de Puerto Madryn*. Consideramos que la educación actual nos plantea, entre otros desafíos, el de generar en el proceso de enseñanza-aprendizaje condiciones que permitan ampliar su vinculación con los sectores más postergados y marginalizados de nuestra sociedad. En este aspecto entendemos que, en el proceso en el que se ven afectados los mal denominados “chicos de la calle” existe, por un lado, marginalidad de hecho, la no vigencia de derechos básicos (techo, educación, salud, trabajo, familia, protección). Intervienen las migraciones, la falta de planificación, los procesos de distribución de la riqueza. Por otro lado, un correlato cultural, ideológico, psicológico, en virtud del cual se entienden las formas pasivas, derrotadas ante la vida que contribuyen a reproducir la marginalidad. Este proceso también se da en otras capas sociales que interpretan el fenómeno de la pobreza como una “selección natural”, desconociendo la verdadera naturaleza social de la marginalización. En otro momento de este proceso podemos considerar las oportunidades que se presentan para estas personas, las formas de supervivencia a que están determinadas. Las diversas formas que toma el rechazo (por ejemplo, el abandono, la violencia, la pobreza ignorada) genera respuestas que serán necesariamente conflictivas. Debemos tomar en cuenta el término “rechazo” y asumir como sociedad y como individuos los modos en que participamos activamente o funcionalmente de tal rechazo.

En este aspecto consideramos que la educación actual debería poder implementar adecuadamente, con esta

población, la recuperación de marcos culturales propios, los de su crianza, su marco étnico social, el redescubrimiento de su historia (filo y ontogénica), a través de una actividad crítica sobre las alternativas de vida que su tiempo les posibilita, actividad que debería desarrollarse desde su deseo y desde sus códigos. Por ello entendemos que es posible una propuesta educativa que tenga en cuenta que las estrategias de supervivencia, propias de esta población, implican una inmediatez que condiciona todo esfuerzo destinado a mediano y a largo plazo. Puede pensarse a nivel de analogía observable, que estando esta población habituada a condiciones de vida inestables (en lo social, legal, familiar, grupal) articulan estrategias de supervivencia acordes como, por ejemplo, los pueblos nómades que viven de la recolección. Lo que a criterio de una clase media urbana es un “cirujeo” o una situación de riesgo, para esta población es, en general, la única estrategia válida de supervivencia.

Nuestra hipótesis es que todo proceso de formación debe sostener las condiciones para la expresión auténtica y plena del sujeto. Por lo tanto es preciso que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se investiguen la organización y la dinámica de la construcción de matrices individuales y grupales para la producción de conocimiento, articulando esta en la organización de un currículo cultural y socialmente pertinente. Pensamos el proceso de aprendizaje desde su historicidad. En su punto de arranque la población con la que trabajamos se encuentra sobreadaptada a las condiciones de marginalización. Es decir, este grupo social se acomoda sin otras alternativas a posibilidades dadas (parasitismo, adicciones, subempleo, explotación, hurto). Lamentablemente esta mirada crítica no es promovida por la educación actual, desde su acción, aunque desde su formulación lo intente. En el otro polo de este proceso aparecería un sujeto capaz de pensar críticamente su relación social y personal, de asociarse con pares para asegurar la vigencia de derechos que le reconoce la ley y realizar, como sujeto de derecho, lo que concurra a la concreción de sus intereses vitales personales y grupales. Específicamente queremos que los participantes puedan construir su identidad desde sí, accedan a circuitos sociales de participación en la “cosa pública”, sin sacrificar o negar su identidad.

Sectores marginalizados y capital cultural

En este aspecto creemos que la escuela pública, en general, no tiene en cuenta en su acción pedagógica el “capital cultural” de los sectores denominados populares (Kusch, R. 1973). Al respecto y utilizando lo que Bourdieu denomina “habitus”, al que define como aquello que se adquirió pero se encarnó en el cuerpo de manera durable bajo la forma de disposiciones permanentes... y de hecho el

habitus es un capital que, siendo incorporado, se presenta como algo innato. Incluye todo lo que el hombre es capaz de adquirir, de internalizar, en fin, de incorporar, no sólo conocimientos y competencias, creencias y visiones del mundo, sino también sistemas de esquemas lógicos (eidos) prácticos y axiológicos (ethos), gestuales y posturales.

El autor indica que cada clase o sección de clase posee un habitus diferenciado, al que designa como “arbitrario cultural”, término que alude a la cultura o clase, y que le permite destacar el hecho de la doble imposición, “arbitrariedad de la imposición” y “arbitrariedad del contenido impuesto”. Por lo tanto, lo que la escuela (y otras instituciones) transmite es el arbitrario cultural de una clase, la cultura de la clase dominante. Es decir, que teniendo en cuenta que la familia realiza el “trabajo pedagógico primario”, la escuela contribuye a la formación del habitus mediante la inculcación de un arbitrario cultural cuyos principios serán interiorizados, incorporados por los sujetos sometidos a la acción pedagógica. Agrega Bourdieu “el éxito de una determinada acción pedagógica está en función del sistema de relaciones que impone esta acción pedagógica y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación de los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica” (Bourdieu, en Tamarit, 1992).

Por su parte Gramsci introduce el concepto de “sentido común” definiéndolo como la concepción más difundida de la vida y la moral, que no constituye una entidad rígida e inmóvil...” sino que se transforma cotidianamente con nociones científicas y con opiniones filosóficas incorporadas a la costumbre”. Es, como el habitus, un producto de la historia y por lo tanto preexistente y sobrevive al individuo (Gramsci en Broccoli. 1977)

Ambos conceptos se refieren a un todo contradictorio, sin embargo Gramsci construye el concepto para dar cuenta del cambio histórico, entonces las contradicciones a las que se remite son aquellas que resultan políticamente significativas, aquellas que impulsan o paralizan las acciones colectivas de clases o grupos sociales involucrados en relaciones de poder, relaciones de dominación que habrán de mantenerse o modificarse en función de tales acciones (Tamarit, J. loc. cit.)

Coincidimos con Tamarit en que el concepto de capital cultural ha sido sometido a un “vaciamiento” y, en general, el tratamiento que se le da al problema del conocimiento (su desvinculación virtual con el fenómeno político). Esto ha conducido a centrar la preocupación y el análisis en la función instructiva de la educación, cuya importancia -que no negamos- es superrelativizada y desconectada de su función sociabilizadora, minimizándose el componente ideológico y las consecuencias políticas de toda acción educativa. (Tamarit, J. loc. cit.)

Por esta razón, planteamos en nuestra propuesta educativa, partir del deseo del sujeto, interpretando y abordando el conocimiento desde las propias matrices de conocimiento de los jóvenes participantes (capital cultural). Esto posibilitaría que los jóvenes puedan apropiarse de un conjunto de principios éticos, a partir de los cuales se produciría una modificación de la relación consigo mismo y con los otros. Es necesario aquí tener en cuenta que como manifiesta Bourdieu, los instrumentos de apropiación del capital cultural...” se encuentran distribuidas de una manera muy desigual entre niños de clases sociales muy diferentes, por tratarse de una sociedad dividida en clases”.

Al respecto Tamarit (1990) indica que ...quien se apropia pertenece a alguna clase social; las apropiaciones tienen siempre una dimensión de clase, se efectúan desde una clase social determinada... todo individuo que se apropia de “contenidos escolares” o de “capital cultural”, varón o mujer, niño o niña, lo hace siempre desde su clase, desde o a partir del “sentido común” de su clase más o menos contradictorio, más o menos “cargado” de hegemonía. Es necesario entonces indagar acerca de esos instrumentos de apropiación de la población con la que trabajamos, como una condición previa a la implementación de una adecuada acción pedagógica.

Saber popular y saber científico: ¿contradictorios?

Foucault (1980) afirma que lo que los intelectuales han descubierto... es que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; saben claramente, perfectamente, mucho mejor que ellos; y lo afirman extremadamente bien. Pero existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese saber. Poder que no está solamente en las instancias superiores de la censura, sino que se hunde más profundamente, más sutilmente en toda la malla de la sociedad. Desde esta perspectiva no existiría un titular exclusivo del saber (los intelectuales), sino que se considera que el pueblo también sabe y que, por lo tanto, puede acercarse a la verdad tanto o más que aquellos.

Es intención de esta propuesta respetar ese saber popular y, a partir del mismo, establecer representaciones de la realidad. Fontana (1985) establece que la conducta social y política de los individuos y de las clases y grupos sociales, sus opciones preferentes, el sentido y los destinatarios de su solidaridades y lealtades dependen de la representación de la realidad, representación que constituye una totalidad que integra el pasado, presente y futuro. Dicha totalidad que se integra en y constituye las subjetividades, es el producto de una larga serie de apropiaciones cuya



“materia” son las ideologías que “interpelan” a los sujetos ...diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos... con lo que existe, lo que es bueno, lo que es posible (Thebourn, G. 1987)

Consideramos que el grado de compromiso y capacidad de los recursos humanos que tomen parte de este trabajo, son fundamentales para el logro de los objetivos propuestos. Brusilovsky (1992) establece que la carencia de adecuados recursos profesionales da lugar a que las actitudes solidarias con los sectores populares se conviertan en prácticas asistencialistas que no solo no modifican las situaciones, sino que consolidan la desigualdad, al no tomar en consideración las causas que la provocan. Es por eso que el currículo debe incluir conocimientos básicos necesarios para poder trabajar en coherencia con los fines propuestos.

La misma autora manifiesta que, si la población es considerada “pobre” entrará en una red de significaciones vinculadas tanto con la descripción y explicación del fenómeno de pobreza, como con propuestas de estrategia de intervención social y pedagógica que derivan de la concepción de pobreza adoptada.

“Estas interpretaciones deben ser, ante todo, comprendidas en sus términos, como manifestaciones de sistemas simbólicos construidos históricamente, mantenidos socialmente e individualmente aplicados” (Nun, J. en Brusilovsky, loc. cit.)

Si interpretamos al analfabeto como un hombre marginado por la sociedad, el proceso de alfabetización recalca mistificación de la realidad haciéndola opaca y embotando la conciencia vacía del alumno, por medio de innumerables palabras y oraciones alienantes. Si por el contrario interpretamos al analfabeto como un hombre oprimido dentro del sistema, el proceso de alfabetización como una acción cultural para la libertad, es un acto de conocimiento a través del diálogo con el educador. Por esta razón, es un valiente intento de desmitificar la realidad; un proceso a través del cual, hombres que han estado previamente sumergidos en la realidad, empiezan a emerger, a fin de re-insertarse en ella con una conciencia crítica.

Nuestra acción pedagógica debe permitir que se integre el trabajo productivo (partiendo de los emprendimientos productivos de la Fundación) y la alfabetización progresiva. La educación general para el trabajo debería permitir tanto la inserción en el mundo del trabajo, como el conocimiento, la comprensión y el compromiso necesario para la resolución de prioridades sociales (Brusilovsky, loc. cit.). Para ello se deberán organizar situaciones que permitan aprender en la acción, adquirir en la acción, actitudes y experiencias positivas de cooperación, solidaridad y responsabilidad.

Creemos que el ámbito de la Fundación Ceferino Namuncurá es el adecuado para garantizar las condiciones de posibilidad para la implementación de un modelo pedagógico como el propuesto. Coincidimos con lo expresado por Williams (1992) en que lo referido a la autonomía relativa de las prácticas culturales respecto de las estructuras (las determinaciones económicas y políticas) depende de la distancia que media entre dichas prácticas y las referidas estructuras. El control institucional que se verifica en la educación formal (pública o privada) establece los límites de las prácticas educativas.

Debemos aclarar que hemos utilizado el término “marginalización”, “marginado”, para referirnos a un proceso social, político, económico, institucional y a su efecto: una población adolescente sin posibilidades de acceso a medios y posibilidades de decisión, disfrute, participación, que llegará a la etapa adulta sin poder hacer valer ninguna condición, viéndose obligado a aceptar situaciones de vida y trabajo indignas. Por ello compartimos la misma visión al respecto, de Paulo Freire y otros autores.

Contextos de cambio

En los primeros desarrollos de esta investigación (George, P, y otros, 1999 a), se planteó la existencia de distintos contextos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de niños y jóvenes marginalizados. Dichos contextos varían entre un polo que hemos denominado “punto de arranque”, en el cual esta población se encuentra sobreadaptada a condiciones de marginalización, y otro polo, en el que la capacidad de pensamiento crítico y creativo le permitiría concurrir a la concreción de sus intereses vitales, personales y grupales, sin negar o sacrificar su identidad.

De manera gráfica planteábamos cómo visualizábamos la operatoria que se realizaría en este proceso (figura 1). En nuestro marco teórico confluyeron conceptos como el de “Zona de Desarrollo Próximo” desarrollado por Vigotsky, L. (1978), y los análisis de Foucault (1979, 1995, 1996) acerca del “poder”, junto con teorizaciones de las pedagogías críticas (Giroux, H. 1990; Apple, M. 1996; Kemmis, S. 1996; Freire, P. 1980, 1994) y del psicoanálisis. De este modo partimos de la historia epistemológica de las ciencias de su noción de “contexto”, que reformulamos y graficamos.

Desde nuestra visión los contextos son posiciones frente a lo dado: posiciones más o menos creativas, más adaptadas o menos adaptadas. Los contextos tienen así un tinte político, pues tienen que ver con la asunción de un poder, un poder instituyente, desde el deseo, desde la organización con pares. No habrá operativización de ese

deseo, en las situaciones, por ejemplo, del primer contexto, sino a través del disconformismo, la “sospecha” de que algo funciona según otro deseo –que marginaliza– y de la crítica y la creatividad: una actividad heurística. En otras palabras: hay una posición polémica frente a la ideología, a la versión dominante de “la” realidad, realidad que incluye la identidad del marginalizado como otro “dato” de tal realidad. Estos

datos funcionan como “lo obvio” para quienes comparten esa visión dominante de la realidad (George, P. y otros, loc. cit. a)

Estos contextos ubican el estado o la posición del sujeto y del grupo ante su coyuntura y ante su historia, como incluidos en una sociedad. Los contextos ubican en qué punto del tiempo se sitúan en el interjuego de poder.

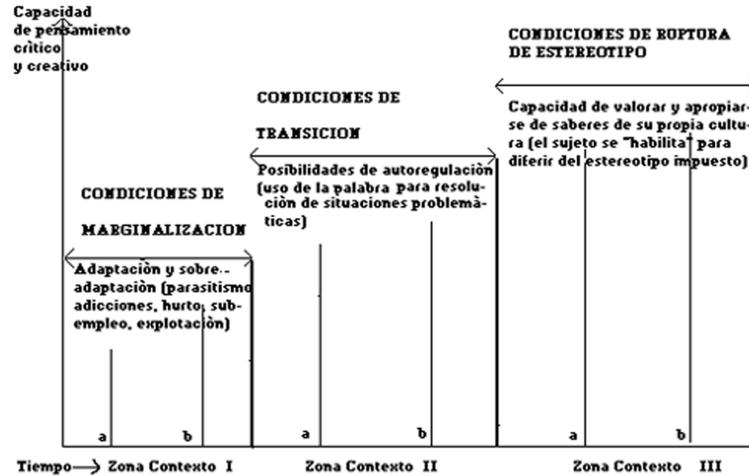


Figura 1: CONTEXTOS: ZONAS Y DINAMICAS EN LA CAPACIDAD DEL PENSAMIENTO CRITICO Y CREATIVO

En cuanto al pensamiento creativo tiene que ver con una serie, un itinerario o recorrido de representaciones ligadas entre sí. Compararemos estos recorridos a las calles y avenidas en el plano de una ciudad. Tomando la analogía planteada por Calligaris (1987), en la que compara el aparato psíquico con el plano de una ciudad; como en toda ciudad, sitúa en este plano lugares de poder y disfrute (un banco, un municipio, una sede de tribunales, un lugar céntrico de particular “pavoneo”) y barrios periféricos. Como pasa en las ciudades, hay gente que no se “anima” a entrar en espacios periféricos por miedo, por inseguridad, y hay gente que tampoco entra en el espacio céntrico, que permanece situada y sitiada en su periferia, donde se halla sobreadaptada a condiciones de marginalización. En otras palabras, no se autoriza a entrar en ciertas confiterías, bares, clubes, negocios. Probablemente no se les permitir entrar en un casino por su forma de vestir. De la misma manera en el nivel del plano psíquico, hay personas que no se autorizan a salir del espacio donde se ven situadas, por innumerables factores, discursos, gestos, signos, etc. que les indican que “son menos que”... Están *marginalizados*, y la figura es especialmente *pertinente* para seguir hablando de recorridos.

Esta serie parte de un vacío o falta, pero es la falta de algo que nunca estuvo, o sea, no es la falta de algo en

particular, positivizable. Como si fueran dos ejes cartesianos, el eje horizontal representa la sucesión permanente y el vertical representa la sustitución significativa, un Significante por otro Significante. Por ello hablamos de metaforización en relación con la creatividad y en relación con la serialidad (eje de desplazamiento). La oportunidad de pasaje de un contexto a otro estar en relación con: 1) que el sujeto capte el vacío, la hiancia de la serie, la insuficiencia de “lo mismo” (que confronte su deseo); 2) que produzca un nuevo Significante, una situación significativa; 3) que se habilite para seguir una nueva serie, en la cual hará lugar o no –nuevamente– a un nuevo vacío. Es decir, que para que se dé el momento 1 hace falta una *terceridad*: es lo que la teoría psicoanalítica denomina Significante del Nombre del Padre (Calligaris, 1981)

Esos ejes equivalen al conjunto de los recorridos posibles del sujeto. Y volver también al tema de la marginalidad y los contextos como relacionados con el poder, subrayamos que este planteamiento no puede reducirse a la marginalización vista desde parámetros económicos relativos a las NBI, o a los indicadores de confort/consumo. Se trata de la habilitación para ejercer el poder creativo, o para crear un poder.



El sujeto y “su” contexto

Esta herramienta que hemos denominado “contextos de cambio”, nos permitiera establecer las condiciones en las que se encuentran los sujetos ubicados en los distintos contextos propuestos. Para poder situar al sujeto en su contexto, hemos desarrollado otras herramientas teóricas, buscando contar con una metodología adecuada para tal fin. Se trata de tener presente, desde el arranque del proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto/los contextos en los que se sitúa el estudiante. Probablemente deberemos tener en cuenta, además, el contexto en el que se sitúa el docente y la escuela, considerada como *grupo* y como *establecimiento* que cristalizan una institución.

En la primera etapa de esta investigación (George y otros, loc. cit. a) se indagó sobre los emergentes del pensamiento escolarizado y no-escolarizado. La influencia de los medios masivos de comunicación se analizó como una de las variables más importantes con respecto a la interpretación de la realidad y su relación con los aprendizajes adquiridos. También se confrontaron distintas operatorias en relación con la metáfora y la creatividad a través de casos ubicados en distintos contextos.

Posteriormente, se investigó sobre la existencia de posibles obstáculos al pensamiento crítico y creativo en esta población (González, G. y otros. 2000a; George, P. y otros. 2001b; Merino, C. y otros. 2001). Se plantea, a través del análisis del discurso individual y grupal de los participantes, analizar la organización del pensamiento en sus referencias básicas. Se trabajó sobre dos obstáculos denominados *Thánatos* y *Alienación*. El primero aparece situado a nivel de la repetición y de lo que Freud denominó *pulsión de muerte* y que abordamos tanto desde el psicoanálisis como desde la biología y desde la sociología. A modo introductorio, decimos que se trata de una tendencia al menor esfuerzo y que hay teorizaciones que resultan insoslayables al respecto, resultando relevantes para el estudio de los obstáculos al pensamiento crítico y creativo. El segundo obstáculo se vincula, a nuestro entender, a la reducción de la alteridad, a lo que en la sociología y también en el psicoanálisis se conceptualiza como alienación. Resulta clara la aparición de probables indicadores de este tipo de obstáculo al pensamiento crítico y creativo en los procesos de aprendizaje y de pensamiento, en general, que hemos recopilado como material de análisis. Este obstáculo es abordado desde la sociología, la filosofía y el psicoanálisis, siempre partiendo de lo lingüístico.

Se propuso una articulación entre las siguientes herramientas: *Contextos*: I, II, III (George, P. y otros, loc. cit. a). *Obstáculos*: Thánatos; Alineación (George, P. y otros, loc. cit. b). *Tipo de Pensamientos* (Merino, C. y otros, 2.003):

Instrumental, Motivacional, Táctico, Estratégico. *Autocontrol*; *Autorregulación* (Díaz, R. y otros, 1993). *Discursos* (Lacan, J. 1977; Esses, M. 1995): del Amo, del Analista, Universitario, de la Histeria. Finalmente se añade a esta lista preliminar de elementos a articular, uno que denominamos *Anticipación* (George, P. y otros, loc. cit b), se trataría del modo en el que el sujeto conjetura el tiempo por venir; inicialmente tomamos tres grandes tipos de anticipación en términos de A_1, A_2, A_3 . Estos tres modos de anticipación se leerían como $A_1 =$ “no me importa nada”, “(todo) me da lo mismo”, “me voy a la mierda”; $A_2 =$ “estoy bien así”, “hago lo mismo”; $A_3 =$ “estoy mejor”, “busco más”, “hago lo mejor” (las frases que nos permitimos agrupar en cada caso son citas textuales, por supuesto). Con este elemento de la Anticipación hemos querido incluir la temporalidad subjetiva como un elemento más en la comprensión de lo que ocurre a nivel de las personas y grupos con los que nos encontramos.

En esta última etapa (González, G. y otros, 2.001 b; Merino, C. y otros, 2.002), hemos introducido conceptos provenientes de áreas como la termodinámica no lineal que, entre otros, han desarrollado Prigogine, I. y Stenger, I. (1990), Segn esta teoría, se podría establecer que, cuando se produce en un sistema la ruptura de los equilibrios, daría como resultado nuevos estados, como un *estado estacionario* o un *estado lejos del equilibrio*. Estas rupturas permitirían al sistema sujeto combinar/componer entre *lo mismo* y *lo otro*, entre *identidad* y *creatividad*, entre *determinación* y *azar*, una subjetividad autoacertiva. En el *Contexto I* existirían flujos, que Prigogine denomina “*laminares*”, como la *repetición*, la *memoria*, las *instituciones míticas*, las “*patrias*”, lo que vuelve a “*lo Mismo*”. Denominaremos a estos flujos *atractores estáticos*, los cuales “fijan” al sistema *sujeto-ambiencia** en un estado de *equilibrio* o *estacionario*. Sería necesario crear las condiciones para la ruptura de simetrías, comenzando a alejar al sistema de esos equilibrios. En un *Contexto II*, comenzarían a producirse algunos *flujos turbulentos* (mediante *terceridades*, por ejemplo), que conducirían paulatinamente al sistema hacia un *estado alejado del equilibrio*. En este contexto de transición se irían creando condiciones para que las *fluctuaciones*, alcancen un nivel de *nucleación crítica*, provocándose rupturas de simetría. Ya en el *Contexto III* prevalecerían los *atractores caóticos*, que permitirían arribar a puntos de *bifurcación*, rompiéndose la simetría ya en un estado *muy lejos del equilibrio*. De esta manera el sistema alcanzaría nuevos estados, en el que aparecerían nuevas estructuras que dichos autores denominan “*estructuras disipativas*”*

Posible articulación: cuadro metodológico

A partir de la articulación de los conceptos descritos (cuadro 1), hemos pretendido desarrollar una herramienta adecuada para abordar la relación entre: *contextos* (George, P. y otros. loc. cit a); *procesos de autocontrol o autorregulación* (Díaz, R. y otros, loc. cit); *tipo de discurso dominante y obstáculo dominante* (Lacan, J., loc. cit.; González, G. y otros, loc. cit a); *anticipación* (George, P. y otros, loc. cit); *tipos de equilibrios termodinámicos de los sistemas* (Prigogine, I. y Stenger, I. loc. cit.); *los ejes del análisis actancial y las relaciones dominantes según el cuadrado semiótico greimasiano* (Greimas, A. 1987); *los ejes y espacios de trabajo en nuestra experiencia, las modalidades de identidad/diferencia/distinción y las relaciones presumibles con lo Real*, todo esto en relación con la hipótesis de los contextos.(González, G. y otros, loc. cit. b)

El cuadro propuesto *no ordena*, sino que *organiza* algunos elementos, que posiblemente debemos considerar preconceptuales, en función de describir qué pasaría, presumiblemente, en cada contexto a nivel de los elementos que queremos articular.

Esta articulación permitiría jerarquizar o priorizar las tareas y condiciones que se definen en un proceso socioeducativo. ¿Qué añade y qué es banal en esta articulación? Decíamos que intentamos idear *cómo pensar el proceso educativo desde el paradigma de la complejidad*. Creemos que este cuadro es un primer paso en esa ideación, a condición de que no se lo tome como un dispositivo de brutal diagnosis, de sesgo clasificatorio, y se anule al sujeto de la enunciación. En cierto sentido, hasta aquí no es más que escribir lo que veníamos diciendo con un cierto paso más que consiste en agrupar, por ejemplo, los obstáculos o los discursos “dominantes”/predominantes en cada contexto.

Cuadro 1: Articulación de los elementos del método

CONTEXTO	I	II	III
AUTOCONTROL	X	X	-----
AUTORREGULACIÓN	-----	X	X
DISCURSO DOMINANTE	AMO UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD AMO HISTÉRICO	HISTÉRICO ANÁLITICO
ANTICIPACIÓN	A ₁	A ₂	A ₃
OBSTÁCULO DOMINANTE	1° ALIENACION 2° THANATOS	1° THANATOS 2° ALIENACIÓN	-----
TIPOS DE EQUILIBRIO/DESEQUILIBRIO	ESTADOS DE EQUILIBRIO (Mínima producción de entropía)	Estado de TRANSICIÓN. Desde estados ESTACIONARIOS, hacia Estados ALEJADOS DEL EQUILIBRIO	Estados MUY ALEJADOS DEL EQUILIBRIO. Máxima producción de entropía. Aparición de Estructuras Disipativas (organizaciones)
EJE	TRABAJO	EDUCACIÓN	ORGANIZACIÓN
ESPACIO	SOCIAL	PEDAGÓGICO	POLÍTICO
EJES ACTANCIALES	PODER	COMUNICACIÓN	DESEO
RELACIONES LÓGICAS Y SEMIÓTICAS DOMINANTES/GREIMAS	IMPLICACIÓN CONTRADICCIÓN	IMPLICACIÓN	IMPLICACIÓN CONTRARIEDAD
MODALIDADES DE LA IDENTIDAD, DIFERENCIA Y DISTINCIÓN	Lo UNO homogéneo	Lo DIVERSO como DIFERENTE	Lo DIVERSO como PLURAL y DISTINTO
RELACIÓN CON LO REAL	IMPOSIBLE	POSIBLE	INFINITO

A partir de este cuadro, podemos dar algunos otros pasos; un segundo consiste en pensar las *relaciones* entre los elementos tabulados: dichas relaciones podrán ser de condicionalidad, de implicación, de conjunción o disyunción, etc. Nos importa organizar estas relaciones en una forma operativa que, a modo de ejemplo, será un flujograma. Pero insistimos en que *podría ser otra forma*, porque estamos en un contexto de descubrimiento y de incipiente formalización

**A manera de conclusión:
Una propuesta metodológica para la docencia**

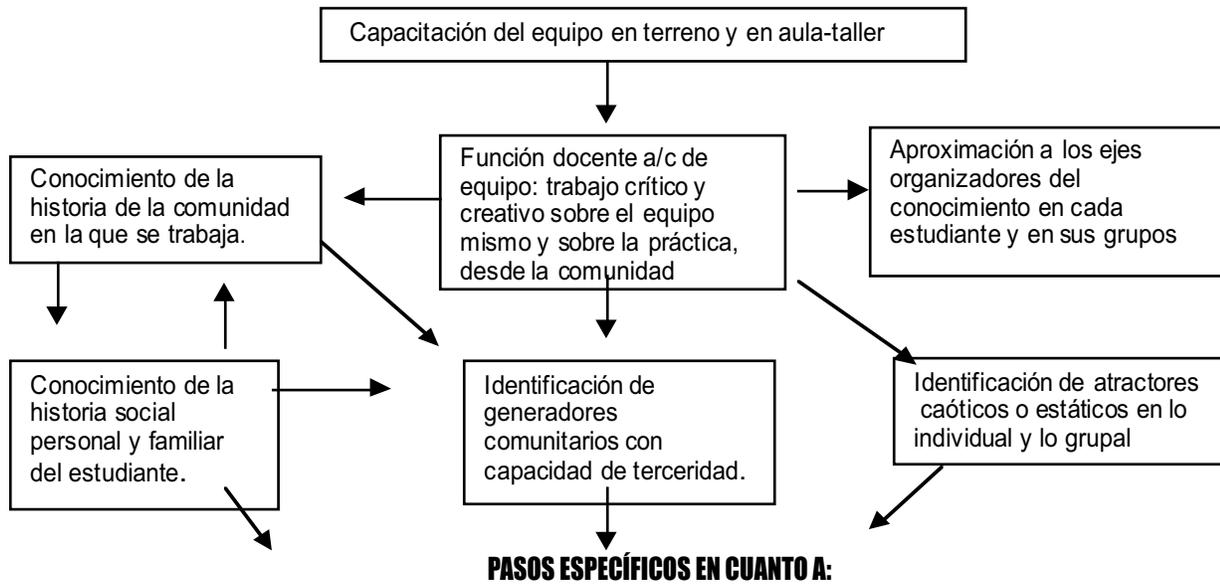
Intentaremos ahora hacer una propuesta metodológica de trabajo (cuadro 2) para la práctica educativa. Dado el momento en que se encuentra esta investigación educativa, obviamente debe entenderse esta nueva propuesta como provisoria.

Simplemente se trata de llegar al punto o momento concreto práctico para plantear cómo creemos que puede desarrollarse una práctica educativa social y culturalmente pertinente a la población adolescente marginalizada. (P.A.M.)

Indudablemente hay un replanteamiento que hacer acerca de contenidos, objetivos y especialmente de la

naturaleza social y política de la práctica docente. En este momento nos limitaremos a plantear un esquema. En el mismo citaremos apenas ideas, orientaciones, secuencias, a fin de presentar, primeramente, lo general de una visión educativa desde el nuevo paradigma.

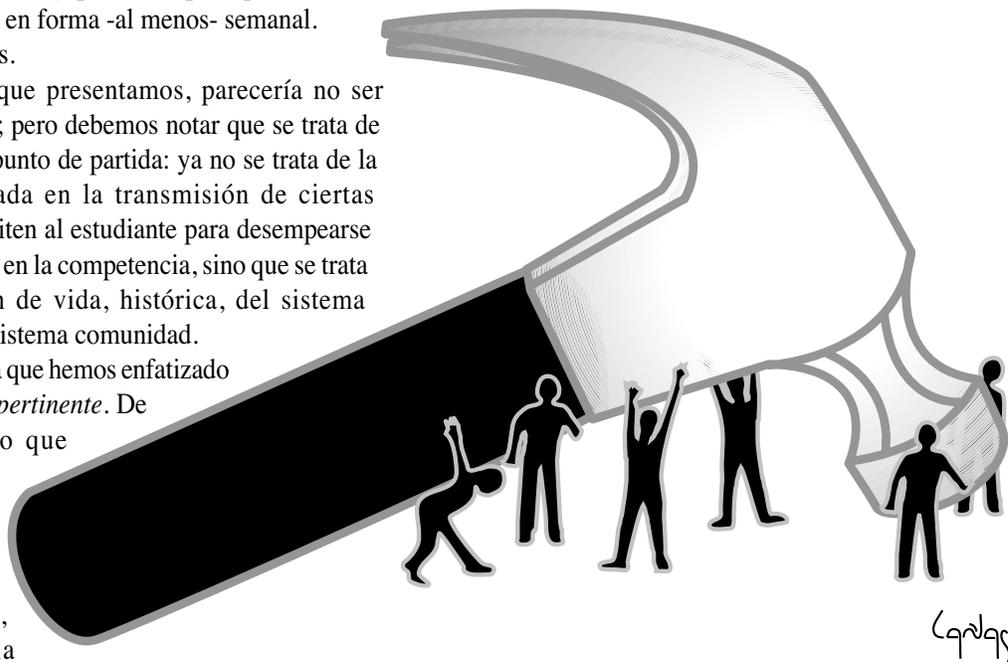
Cuadro 2: Propuesta metodológica para el abordaje de la tarea educativa desde el paradigma de la complejidad



- 1°) Identificar en qué situación de contexto se halla cada estudiante y su red vincular social. Ello permitir trabajar en zonas de desarrollo próximo.
- 2°) Establecer qué recorridos son social y culturalmente pertinentes a la situación de esa unidad autopoietica que es dicha biunidad sujeto/ambiencia.
- 3°) Seleccionar los recursos y prácticas para promover los recorridos establecidos.
- 4°) Evaluación del equipo en forma -al menos- semanal.
- 5°) Desarrollos específicos.

-El planteamiento que presentamos, parecería no ser innovador a primera vista; pero debemos notar que se trata de un cambio rotundo en el punto de partida: ya no se trata de la actividad escolar centrada en la transmisión de ciertas ‘competencias’ que capaciten al estudiante para desempeñarse en el mundo globalizado y en la competencia, sino que se trata de partir de la situación de vida, histórica, del sistema autopoietico sujeto y del sistema comunidad.

-Tal es la razón por la que hemos enfatizado lo social y culturalmente pertinente. De este modo, este gráfico que presentamos a continuación, representa un gran cambio en cuanto al punto de partida. Representa un cambio, además, en cuanto a la



centralidad del equipo docente, descentrando la práctica educativa del docente individuo y también -¿por qué no?- del docente como rol definido por una capacitación específica y una dependencia administrativa. En este esquema la comunidad asume un rol en la definición de objetivos y medios del proceso educativo.

-En el fondo este planteamiento responde a una convicción ideológica de la Fundación Ceferino Namuncurá: la formación de las nuevas generaciones es una prerrogativa de la comunidad en la que se desarrollan los más jóvenes. En este equipo no se incluyen las figuras que se definen en su rol por lo administrativo: ello puede significar excluir directores, supervisores, etc, que en este tipo de proceso no pueden aportar nada en función de dicho rol. Por ello en el punto 3 de los pasos hemos hablado de 'recursos', ya que el equipo docente debería poder integrar a la tarea con el grupo a quienes, en la comunidad, pueden hacer aportes acerca de identidad, cultura, trabajo, subjetividad, etc.

-Por ello también, en el punto 5 nos hemos referido a 'desarrollos específicos'. Dichos desarrollos son específicos en la medida en que son pertinentes a una población adecuadamente entendida en su historia cultural, social, política, en la medida en que promueven las condiciones de posibilidad para que el estudiante confronte su deseo y se dé alternativas de operativizarlo organizándose con pares.

-De modo que ahora puede verse una distinción fundamental entre este esquema o procedimiento de trabajo y el convencional. La Ley Federal de Educación posibilita estos corrimientos, aunque no así la inercia institucional.

-La otra distinción fundamental entre este enfoque y el tradicional podrá apreciarse en la diferencia entre conceptos tradicionales y constructos en el nuevo paradigma. Esta propuesta podrá ser comprendida en su amplitud si previamente se internaliza la visión, que desde el paradigma de la complejidad, adquieren los conceptos básicos de la tarea educativa. Caso contrario sufrir el mismo destino que han sufrido otras propuestas "innovadoras", siendo asimiladas y "transformadas/ adecuadas" al sistema tradicional. (E)

Bibliografía

- Apple, M. W. - *El conocimiento oficial*- Barcelona. Paidós. 1996.
- Broccoli, A. - *Antonio Gramsci y la Educación como hegemonía*. Ed. Nueva Imagen. México 1977.
- Brusilovsky, S. - *¿Crítica la Educación o Formar Educadores críticos?* Un desafío, una experiencia.- Coquena. Grupo Editor Bs. As. 1992
- Calligaris, C. - *Conferencia en la Universidad Nacional de Rosario*- Inédita- 1987
- Díaz, R.; Neal, C.; Williams, M. - "Orígenes sociales de la Autoregulación" - *Vigotsky y la Educación*. Moll, L. compilador. Ed. Aique. 1993.
- Dussel E. Para una ética de la liberación latinoamericana. S. XXI Bs. As. 1973
- Esses, M. - *"Interrogar lo particular"* - Escuela Freudiana. Bs. As. Jornadas. 1995
- Fontana, J. - *Historia: Análisis del Pasado y Proyecto Social* - Ed. Crítica-Grijalbo. Barcelona. 1985
- Foucault, M. - *Microfísica del Poder* - Ed. La Piqueta. Madrid. 1980
- Foucault, M. "Omnes et singulatim" (1.979), Publicado por T. Abraham en 'Los senderos de Foucault', Ed. Nueva Visión, Bs.As. 1989
- Foucault, M. *Hermenéutica del sujeto*, Ed. Altamira, La Plata, 1996.
- Foucault, M. *La verdad y las formas jurídicas*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1995.
- Fox Kéller, E. *La paradoja de la subjetividad científica* - Nuevos paradigmas, cultura y subjetividades. Ed. Freid Schnitman, D. Bs. As. Paidós. 1994
- Freire, P. "Educación y Participación Comunitaria." En *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Paidós. Barcelona. 1994.
- Freire, P. *Pedagogía del Oprimido* - Siglo XXI. México. 1980
- Gauth, J. *El Sujeto de las Ciencias Sociales* - Visiones sobre la Complejidad. C. Maldonado Ed. 1999
- George, P. González, G; Merino, C., Ycardo, A. —*Estrategias de Educación con Población Adolescente Marginalizada*— Rev. Latinoamericana de Innovaciones Educativas. N° 31. Mayo 1999.
- George, P; Merino, C; y González, G. *Educación en Sectores Marginalizados: obstáculos al Pensamiento Crítico y Creativo*. II Congreso Nacional. I Internacional. "Educación Frente a los Desafíos del Tercer Milenio". Córdoba. 3 al 6 de octubre de 2.001
- Giroux, H. A. - *Los profesores como intelectuales críticos* - Paidós. Barcelona. 1990.
- González, G.; George, P.; Merino, C.; Hansen, N. *Estrategias de Educación con Población Adolescente Marginalizada: los obstáculos al pensamiento crítico y creativo*. Informe de Investigación Abril-diciembre 2.000. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. 110 pag.
- González, G.; George, P.; Merino, C. *Estrategias de Educación con Población Adolescente Marginalizada: pasos hacia una currícula Social y Culturalmente Pertinente*. Informe de Investigación mayo-diciembre 2.001. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. 100 pag.
- Greimas, A. J., "Semántica Estructural", Ed. Gredos, Madrid, 1987
- Ibáñez, J. —*Investigación social de segundo orden*— 1 El problema. En *Anthropos*. Sup 22. Barcelona. Octubre 1990
- Kemmis, S.- *Hacia una ciencia crítica* - Sin datos. 1992
- Kusch, R., *Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana*, Ed. Castañeda, de S.A. de Padua, Pcia. de Bs. As., 1978
- Lacan, J. *Radiofonía & Televisión*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1.977.



- Lacan, J., "La ciencia y la verdad", *Escritos II*, Ed. S. XXI, Bs.As. 1985
- Lotman, J. y Uspenskij "La escuela de Tartu". *Semiótica de la cultura*. Introducción y notas de Jorge Lozano. Madrid. Cátedra 1979
- Maturana, H. "La realidad: ¿objetiva o construida?" *Fundamentos biológicos de la realidad*. México. Universidad Iberoamericana/Anthropos. 1995
- Maturana, H. "La objetividad. Un argumento para obligar". Santiago. Dolmen. 1997
- Maturana, H, y Varela, F. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Boston Studies in the Philosophy of Science [Cohen, Robert S., and Marx W. Wartofsky (eds.)], Vol. 42, Dordrecht (Holland): D. Reidel Publishing Co., 1980
- Merino, C; George, P y González, G. *Educación en Sectores Marginalizados: entre el discurso amo y la terceridad*. I Congreso Internacional. "Educación Frente a los Desafíos del Tercer Milenio". Córdoba. 3 al 6 de octubre de 2.001
- Merino, C.; George, P. y González, G. *Educación en Sectores Marginalizados: hacia una pedagogía de los contextos* II Congreso Internacional de Educación. Córdoba. 3 – 5 de octubre. 2.002
- Merino, C.; George, P. y González, G. *Educación en la Diversidad: Contextos y Creatividad*. III Congreso Internacional. Córdoba. 3 al 6 de octubre de 2.003
- Morin, E. *El método II. Vida de la vida*. Madrid. Cátedra. 1983
- Morin, E. *El método IV. Las ideas: su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid. Ed. Cátedra. 1992
- Morin, E. *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid. Cátedra 1993
- Najimanovich, D —*El Tiempo a las Temporalidades – Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible*. Biechmar, S. Comp.. Bs. AS. Paidós. 1994
- Prigogine, I y Stengers, I. *La Nueva alianza (La metamorfosis de la ciencia)*. Alianza. Madrid. 1990
- Tamarit, J. - *Estado, Hegemonía y Educación* - Rev. Propuesta Educativa. Año 2. Nº 2. Bs. As. 1985.
- Tamarit, J. - *Poder y Educación Popular* - Coquena. Grupo Editor. Bs. As. 1992.
- Therborn, G. - *La Ideología del Poder y el Poder de la Ideología* - Siglo XXI. Madrid. 1987.
- Varela, F. *Reflections on the circulation of concepts between a biology of cognition and systemic family therapy*. Family Process, Vol. 28. 1979
- Vigotsky, L. S. *Mind in Society: the development of higher Psychology* - New York. Plenum. 1978.
- Williams, R. - *Cultura: Sociología de la Comunicación y del Arte* - Paidós. Barcelona. 1982
- Winograd, T. y Flores, F. *Understanding Computers and Cognition*. Norwood NJ: Ablex, 1986



Ideario Pedagógico de Paulo Freire

- Es necesaria una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. (...) Educación del "yo me maravillo" y no sólo del "yo hago".
- No hay nada que contradiga y comprometa más a la superación popular que una educación que no permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación. Vale decir, una educación que lejos de identificarse con el nuevo clima para ayudar a lograr la democratización, intensifique nuestra experiencia democrática, alimentándola. Educación que se pierde en el estéril palabrerío, hueco y vacío.
- Nuestra educación no es teórica porque le falta ese apego a la comprobación, a la invención, al estudio. Es verbosa, es palabrería, es "sonora, es "asistencialista", no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes.
- La educación es un acto de amor por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.