



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: La posibilidad de educar para la transformación social: puntos de encuentro (y algunos de desencuentro) entre Wikimedia Argentina y una organización política territorial

Autores (en el caso de tesis y directores):

Valentina Guffanti

Mariela Velázquez, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



La posibilidad de educar para la transformación social

**Puntos de encuentro (y algunos
desencuentros) entre Wikimedia Argentina y
una organización política territorial.**

Valentina Guffanti

DNI 35962280

TE: 1136379557

Mail: valentinaguffanti@gmail.com

Tutora: Mariela Velázquez

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Ciencias de la Comunicación
TESINA DE GRADO**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1 - PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1. Justificación	4
1.2. Planteamiento de la pregunta-problema	5
1.3. Objetivo general	5
1.4. Objetivos específicos	5
1.5. Supuestos de investigación	6
CAPÍTULO 2 – ESTADO DEL ARTE	7
2.1. Estado del Arte: Wikipedia	7
2.2. Estado del Arte: Bachilleratos Populares	10
CAPÍTULO 3 - MARCO TEÓRICO	13
3.1. Educación Popular: diálogo y transformación	13
3.2. El enfoque sociocultural en la educación	15
3.3. Conocimiento como construcción personal y colectiva	16
3.4. Conocimiento, tecnología y propósitos invisibilizados	18
3.5. Geopolítica del conocimiento	19
3.6. Las posibilidades de interacción y participación global en Internet	21
3.7. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación escolar	24
3.8. Alfabetizar más allá de la lectoescritura: Articular modos y medios para crear y comunicar significados	28
CAPÍTULO 4 - MARCO METODOLÓGICO	31
4.1. Marco referencial	31
4.2. Diseño de la investigación	32
4.3. Sobre las entrevistas	34
4.4. Sobre la revisión de documentos	34
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS	36
5.1. Líneas de acción: curvas tangentes y puntos de encuentro en los recorridos de Wikimedia Argentina y la Organización Germán Abdala	36
5.1.a. Punto de encuentro A: Un propósito compartido	37
5.1.b. Inicio del trazo: Empezar por otro lado	38
5.1.c. Organización: nuevos cruces en las trayectorias	40
5.2. Construir colectivamente: Un puente no se sostiene por una piedra o por otra sino por la línea del arco que ellas forman	45
5.2.a. El arco del conocimiento: piedra a piedra	46

5.2.b. ¿Y quiénes ponen las piedras?: las comunidades que (se) construyen.	50
5.3. Educación popular: ¿para todos y todas, donde sea que estén?	54
5.3.a. Diálogo para la construcción constante	54
5.3.b. Lo global y lo territorial en tensión	57
5.3.c. Educar para la libertad	60
CAPÍTULO 6 - CONCLUSIONES.....	64
BIBLIOGRAFÍA.....	69
ANEXO	76

INTRODUCCIÓN

En mi recorrido académico-profesional, conocí a Wikimedia Argentina como los representantes de *Wikimedia Foundation* y, por lo tanto, de la enciclopedia *on line* Wikipedia en el país. Al indagar sobre sus propuestas, pude enterarme que su Programa de Educación tiene como dos de sus pilares el involucramiento de la comunidad y la participación de todos en la construcción de la cultura mediante el uso de Wikipedia. A partir de ahí, formada política y pedagógicamente en ámbitos de la educación popular y entendiendo que la educación debe estar orientada a la libertad, surge en mí la duda sobre la posibilidad de realizar, de forma virtual, prácticas transformadoras ligadas a lo comunitario. Sin saber la respuesta, comencé a pensar, en paralelo, si las prácticas pedagógicas del Bachillerato Popular en el que trabajaba sí lo eran y cuáles de los significados construidos allí se correspondían efectivamente con los postulados teóricos del pedagogo Paulo Freire. Estos dos interrogantes son los que dieron pie a la siguiente investigación cualitativa de estudio de caso que, a su vez, generó muchas preguntas más.

En pos de facilitar la lectura de este trabajo, se ha organizado en distintos apartados. En primer lugar podrán encontrar la presentación formal de la investigación. A continuación, se desarrollará una recopilación de los trabajos anteriores relacionados con los dos casos de estudio analizados en la tesina. En el tercer capítulo aparecen los supuestos teóricos sobre los que se funda este trabajo y en el cuarto, el marco metodológico que guió la investigación. En el capítulo cinco se presentarán los resultados del análisis realizado. Para finalizar, retomaremos las conclusiones más importantes y delinearemos algunas ideas para próximas investigaciones. La bibliografía utilizada está oportunamente señalada en las últimas páginas. En el anexo (impreso aparte, por su dimensión) podrán encontrar tanto la transcripción de las entrevistas como los documentos utilizados para realizar el análisis.

CAPÍTULO 1 - PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación

Las experiencias comunicacionales ocupan todas las esferas en las que hombres y mujeres nos desarrollamos, en tanto al convivir es imprescindible compartir, poner en común (Entel, 1994). Bajo esta premisa, este trabajo está posicionado, fundamentalmente y entre otras, en torno a las teorías de la comunicación comunitaria, alternativa y popular que, entre otras corrientes, se nutre de la teoría de Paulo Freire como uno de sus principales referentes. Este pedagogo brasileiro, que se ha convertido en un referente para mi formación y desarrollo profesional, a lo largo de toda su obra piensa la educación como un instrumento que puede mantener el *statu quo* o transformarlo. En esta dicotomía, propone a la educación popular como una educación liberadora, situada en una realidad histórica concreta y en la que todos los sujetos son capaces no sólo de pensar sino de actuar críticamente sobre la sociedad. Entendemos, entonces, que la educación es un proceso social de producción, transmisión y negociación de sentido y como tal es, “en una de sus dimensiones, un fenómeno comunicacional” (Cardoso, 2007: 2).

En búsqueda de proyectos ligados a la participación comunitaria en la construcción del conocimiento, enfocados en generar sociedades más justas e igualitarias he participado como docente del Bachillerato Popular Germán Abdala, una escuela para adultos de la Organización Germán Abdala, situada en el barrio de La Boca que se presenta a sí misma como un espacio en el que educadores y estudiantes son iguales y todos ponen en común sus saberes adquiridos, construyendo así, nuevos conocimientos compartidos. Por otro lado, por su calidad de producción construida colectivamente, al preparar algunos exámenes finales de la carrera, utilicé como tema de análisis el portal de Internet Wikipedia definido, en su web y por sus propios miembros, como “una enciclopedia libre, políglota y editada colaborativamente”¹ que está gestionada por *Wikimedia Foundation*, que a su vez tiene una sede en nuestro país llamada Wikimedia Argentina.

En base a estas experiencias, encontré una similitud en el objetivo que tanto Wikimedia Argentina como la Organización Germán Abdala declaraban como propio: que todos los ciudadanos participen en la construcción del conocimiento. Para lograr este cometido ambas organizaciones dicen romper con el sistema jerárquico del experto: para Wikimedia Argentina, todos podemos editar la enciclopedia online; para la Organización Germán Abdala, el saber

¹ Ver anexo: “Wikipedia según Wikipedia.org”

popular debe entrar en la escuela. En este marco, a priori común, las organizaciones seleccionadas proponen determinadas formas de pensar la educación y distintas herramientas para construir el conocimiento.

Tanto desde la pedagogía de Paulo Freire como desde las teorías de Comunicación Comunitaria, “los hombres no son algo aislado ni inaugural, sino que reflejan o expresan una ‘intertextualidad’ configurada histórica y geopolíticamente” (Huergo, 2003). Por eso, en cruce con estas teorías, me interesa realizar esta investigación dentro del enfoque socio-cultural ya que el desarrollo individual de los sujetos no puede separarse de la realidad socio-cultural en la que está inmerso (Hernández, 2006 citado en Estrada Morales, 2011). Desde esta perspectiva, tanto Wikipedia como el dispositivo escolar del Bachillerato Popular Germán Abdala funcionan como mediadores del desarrollo de los sujetos en contextos específicos, debemos analizarlas como tales.

1.2. Planteamiento de la pregunta-problema

Nos proponemos realizar un estudio cuyo tema sean los puntos de contacto entre los sentidos que las dos organizaciones seleccionadas le otorgan a sus prácticas. En particular, la pregunta-problema de investigación de esta tesina será indagar: qué coincidencias y desacuerdos existen entre la propuesta de Wikimedia Argentina y la de la Organización Germán Abdala en torno a la educación y la construcción de conocimiento.

Buscamos poder recopilar las características y objetivos de cada organización para poder compararlas, en pos de esclarecer puntos en común y de divergencia. Esta primera aproximación nos permitirá, en futuros proyectos, construir una estrategia pedagógica de intervención que cruce ambas experiencias.

1.3. Objetivo general

Explorar los sentidos contruidos, valores y creencias sobre la educación y el rol de la comunidad en la construcción del conocimiento por parte de Wikimedia Argentina en torno a Wikipedia y encontrar similitudes y diferencias con los contruidos por parte de la Organización Germán Abdala en torno al Bachillerato Popular Germán Abdala.

1.4. Objetivos específicos

- Indagar y comparar las narraciones, en tanto mecanismos de construcción de sentidos, de Wikimedia Argentina y la Organización Germán Abdala en torno a los propósitos,

el contexto de surgimiento, actores involucrados y roles asignados de Wikipedia y el Bachillerato Popular Germán Abdala, respectivamente.

- Relevar a qué comunidad se dirige cada organización y qué rol le asignan a sus representantes en la educación y, más específicamente, en la construcción del conocimiento.

- Identificar qué elementos de la educación popular aparecen en los sentidos contruidos por Wikimedia Argentina en relación al uso de Wikipedia, en comparación a aquellos que aparecen en los sentidos contruidos por la Organización Germán Abdala en torno al Bachillerato Popular Germán Abdala.

1.5. Supuestos de investigación

Este trabajo de investigación está realizado bajo el supuesto de que los significados contruidos sobre la educación y la generación del conocimiento por Wikimedia Argentina en torno a la plataforma web Wikipedia poseen ciertas similitudes con los contruidos por la Organización Germán Abdala sobre el Bachillerato Popular Abdala, aunque la primera sea una fundación global que trabaja con una plataforma virtual y la segunda una organización territorial que creó una escuela barrial. Sumado a lo anterior, creemos que algunos de los puntos de contacto entre ambas propuestas pueden asociarse con la teoría de la educación popular de Paulo Freire.

A su vez, estas primeras presunciones poseen como contraparte el hecho de que entre las dos propuestas existan diferencias irreconciliables ligadas, por un lado, al contexto de acción local/global en el que cada una se desarrolla y, por el otro lado, a la construcción de comunidad que cada una propone.

CAPÍTULO 2 – ESTADO DEL ARTE

A continuación realizamos un repaso de los trabajos publicados previamente sobre el tema que analizaremos en esta tesina. Si bien los casos de estudio de nuestra investigación son los supuestos contruidos por Wikimedia Argentina en torno a la enciclopedia online Wikipedia y los supuestos contruidos por la Organización Germán Abdala en torno a su Bachillerato Popular, no hemos encontrado bibliografía sobre estos temas específicos, pero sí sobre las organizaciones y sus herramientas, de manera independiente entre ellas. Por esta razón, dividimos el estado del arte en dos partes para poder abarcar por separado nuestros objetos de estudio: Wikipedia y los Bachilleratos Populares.

2.1. Estado del Arte: Wikipedia

El conjunto de los trabajos leídos sobre Wikipedia² pueden dividirse en dos grupos: aquellos que hacen foco en el funcionamiento técnico de la enciclopedia *on line* (reglas de estilo, edición, roles y perfiles de los usuarios, políticas de comportamiento, función del hipertexto, del software Wiki y de las listas de correo) y los que se centran en la relación directa entre Wikipedia, educación y construcción colaborativa del conocimiento.

Si bien algunas de las publicaciones leídas son investigaciones académicas, la mayoría son artículos de reflexión o de difusión de información con mayor o menor grado de desarrollo, basados, sobre todo, en la descripción.

Dentro del primer encuadre, se encuentra, por ejemplo, el único trabajo que gira en torno a Wikipedia entre las tesinas de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires (UBA): “Wikipedia ¿un cambio de paradigma?” de Fernando Castillo Aguirre. Esta investigación cualitativa realizada en el 2010, toma a la enciclopedia *on line* como objeto de estudio y lo compara con la enciclopedia francesa del siglo XVIII, a través de un análisis documental, cruzado con un marco teórico centrado en la Ilustración por un lado y la Sociedad de la información por el otro. En este estudio, el autor plantea continuidades y discontinuidades entre ambas y concluye que, si bien la Wikipedia difiere de la Encyclopédie en cuanto a quiénes generan el contenido (trabajo colectivo de toda la comunidad en aquella, trabajo exclusivo de expertos en ésta), la enciclopedia libre no difiere de su predecesora en sus principios: ambas son herramientas progresistas, que buscan ampliar el acceso al

²Vale aclarar que sólo fueron consultados trabajos en idioma español, ya sea escritos originalmente en esta lengua o traducidos de otras.

conocimiento pero, al depender de un soporte tecnológico, no logran llegar a toda la sociedad ya que los recursos están desigualmente distribuidos.

Otro de los trabajos consultados fue el único libro que tratara específicamente sobre la enciclopedia *online* que encontramos al recorrer las librerías más grandes de Argentina: “Wikipedia de la A a la W” de Tomás Soarín Pérez (2012). Esta publicación es una guía para el usuario con tono ensayístico, en la cual el autor detalla “el contexto, la dinámica, la comunidad de usuarios y el modelo de funcionamiento de Wikipedia” (Saorín Pérez, 2012: 7) y toma posición sobre la importancia actual del portal. Al igual que en la tesina de grado antes comentada, aquí también se describe la página web de Wikipedia y su contenido, pero se llega a la conclusión contraria: se presenta como un nuevo paradigma, una ampliación del modelo tradicional de la enciclopedia, basada en la descentralización, la flexibilidad y la actualización instantánea en la era de la información. Esta caracterización es compartida por otros autores consultados como Arias Maldonado (2009, 2010), Senabre Hidalgo (2012), Wright (2014), Guiote (2011) y Mancini (2006a y 2006b).

Específicamente, “Construyendo utopías reales” de Olin Wright (2014), “Una enciclopedia en autoconstrucción” de Pablo Mancini (2006a) y “Wikipedia: un estudio comparado” de Manuel Arias Maldonado (2010) presentan a Wikipedia como una utopía democratizadora (y en el caso de Wright, anticapitalista), basándose principalmente en el análisis del comportamiento de los redactores de la enciclopedia: trabajo voluntario y abierto a todos los ciudadanos, meritocrático, con bajo desarrollo de la jerarquía y propenso a la discusión y el consenso.

Así mismo, tanto el estudio antes nombrado de Fernando Castillo Aguirre (2010) como “Planeta Wikipedia” de Arias Maldonado (2009), “Creación en red y comunidad Wikipedia” de Enric Senabre Hidalgo (2012) y “Entre los bastidores del conocimiento 2.0” de Alexandre Guiote (2011) relatan el origen de la Wikipedia y lo sitúan en la cultura del Software Libre y la inteligencia colectiva. También aparecen referencias al autodidactismo (en Castillo Aguirre, 2010) y al ensayo “El uso del conocimiento en la sociedad” de Friedrich Hayek (Arias Maldonado, 2009: 3).

Otro de los factores más analizados es la fiabilidad de los contenidos. Saorín Pérez (2012) sostiene que la calidad es un proceso a desarrollar y que, si bien Wikipedia intenta defenderla, no hay métodos del todo confiables para medirla. Senabre Hidalgo (2006) afirma, además, que el vandalismo es una de las cuestiones claves a analizar. Por su parte, Arias Maldonado, en su estudio cualitativo en el que compara los mismos artículos, elegidos al azar, en tres versiones de la Wikipedia (inglés, español y alemán), declara que la enciclopedia libre “es mucho peor de lo que sus entusiastas creen y algo mejor –o más útil- de lo que sus detractores dan por supuesto” (2010: 47) Uno de los autores más citados en relación a este

tópico es Jim Giles, periodista inglés, quién realizó una comparación entre entradas de la Enciclopedia Británica y Wikipedia, concluyendo que las dos tenían un grado de error similar. Si bien la primera pidió una retracción, Giles y la revista Nature (donde se publicó el artículo) sostienen que los resultados son justos. (Alexandre Guiote, 2007: 13)

A propósito de la oposición entre la Enciclopedia Británica y Wikipedia, Carlos Scolari (2006) asevera que debemos superar este debate, ya que ambas pueden considerarse “máquinas textuales” (una perteneciente a la era mecánica, otra a la era digital) que nacen de una planificación cognitiva y evolucionan en el tiempo. Mientras la primera lo hace desde arriba, la segunda crece desde abajo. El mismo autor, en su texto “La Wikipedia y la ecología de los medios” (2015), agrega que el portal web tiene en su contenido y en su forma al medio que lo precede, la enciclopedia Francesa, que también se considera la antecesora de la Enciclopedia Británica.

En cuanto al análisis de los editores de la enciclopedia *on line*, llamados comúnmente *wikipedistas*, se los representa como una comunidad (especialmente en Arias Maldonado, 2009). Este grupo de voluntarios es analizado en profundidad por Alexandre Guiote (2007 y 2011), quien toma como contexto la sociedad del conocimiento y realiza una investigación cuantitativa, en base a encuestas sobre la Wikipedia realizadas a periodistas, investigadores en comunicación, bloggers y *wikipedistas*, cruzadas con un marco teórico que tiene como conceptos principales la búsqueda de la identidad y búsqueda tecnológica como hitos de la Sociedad del conocimiento, la Web 2.0, la cibercultura, la creación colectiva y los estudios previos sobre la misma enciclopedia.

Senabre Hidalgo (2012), por su parte, agrega que las claves para las acciones comunitarias *on line* son: poseer una meta común, fijar reglas claras, crear diferentes herramientas, formas y niveles de participación, reconocer la acción de los voluntarios, realizar encuentros presenciales y poseer un grupo coordinador.

En cuanto al rol de la Fundación Wikimedia (equipo gestor de Wikipedia y otros portales wiki), Saorín Pérez (2012) realiza una breve descripción sobre su funcionamiento, capítulos locales y la forma de financiación, remarcando el equilibrio de poderes y la fidelidad a su misión y visión y sostiene que “es más que varios sitios web: es una organización para mejorar la educación” (2012:17). En este sentido, el autor concibe la interacción de Wikipedia con instituciones culturales y educativas como el camino para mejorar la reputación, visibilidad y valorización de la enciclopedia online, en pos de desarrollar una “cultura abierta”. A su vez, sostiene que la tecnología “es uno de los factores claves para cambiar la función docente” (Saorín Pérez, 2012: 19).

Por su parte, los textos pertenecientes al segundo encuadre, aquellos cuyo eje principal es la relación directa entre Wikipedia y la educación, fueron recolectados del

repositorio web del portal Educ.Ar del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y de la página web del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (PENT-FLACSO).

Inés Dussel, en “Cultura participativa y producción de los saberes: reflexiones sobre los usos pedagógicos de Wikipedia” (2012) afirma que si bien considera el portal como un proyecto democratizador de la cultura y el saber, no debe perderse el escepticismo y el cuestionamiento constante sobre sus usos. En este sentido, plantea que la escuela debe enriquecer críticamente el uso de la enciclopedia *on line*, tanto en su condición de archivo inagotable de la cultura como en la reflexión sobre las formas de producción y circulación del saber que propone.

En relación a esto último, Rogovsky y Odetti (2015) remarcan la relación entre Wikipedia y el aprendizaje colaborativo, que va más allá de la realización de trabajos grupales ya que requiere la confrontación de ideas y su relación, la conexión de distintos razonamientos y la justificación de los propios argumentos, entre otras prácticas. Al mismo tiempo, las autoras sostienen que Wikipedia puede usarse en el aula no solo como objeto de estudio o como recurso de consulta, sino también como espacio de producción colaborativa, horizontal, libre y multimedial. Esta misma idea del aprendizaje mediante la experiencia de producción es defendida por Latorre (2015) quien describe a Wikipedia como una comunidad de saber virtual cuyo valor los educadores deberían reconocer para generar propuestas que la incorporen.

Como los anteriores, también Armesto et al. (s/f) sostienen, desde la red de graduados del PENT FLACSO, que la enciclopedia *on line* debe resignificarse y empoderar a los jóvenes para que reflexionen sobre sus usos y construyan críticamente sobre lo construido.

A pesar de las bondades que los autores encuentran en el uso de Wikipedia en la educación, Dussel alerta sobre dos riesgos a tener en cuenta: por un lado, la centralización del control de la edición en pocas personas y, por el otro, la tendencia a la simplificación, superficialidad y banalización de los contenidos (2012: 12).

2.2. Estado del Arte: Bachilleratos Populares

Entre las tesinas de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social – UBA, pudimos encontrar varias relacionadas con Bachilleratos Populares (BP). Todas ellas son investigaciones cualitativas, en base al análisis de entrevistas, documentos y, en algunos casos, observaciones participantes.

Marisol Jazmín Jaime (2014) enfoca su trabajo en el rol docente en los bachilleratos populares, mientras que Guillermina Lucrecia Álvarez (2013) y Lys du Plessis y María Rita

Fernández (2011) elaboran estudios de caso sobre Bachilleratos Populares específicos (en el primer caso, el BP Barracas Sur, en el segundo, el BP Maderera Córdoba.).

María Elisa Odriozola, en cambio, realiza en 2013 su tesina sobre el BP Casa Abierta pero el foco no está puesto en el funcionamiento y los lineamientos pedagógicos de la escuela sino en un proyecto concreto para crear una revista con los estudiantes. En este marco, la tesista realiza una sistematización de la práctica desde los presupuestos y análisis del Taller Anual de la Orientación de comunicación comunitaria de nuestra carrera.

Lucía Bianchi (2013), por su parte, plantea una investigación sobre el modo en que las experiencias de educación popular pueden considerarse elementos de resistencia y de intervención política transformadora de las prácticas neoliberales. En este trabajo, la autora engloba a la educación popular dentro de un marco más amplio (el de los movimientos sociales) y analiza discursivamente la cultura popular, proponiendo un cruce entre la educación y la comunicación desde una perspectiva político-semiológica. En base al análisis realizado, Bianchi concluye que en medio de elementos hegemónicos liberales y con ciertas limitaciones, aparecen elementos emergentes de resistencia en la educación popular ligada a proyectos de participación social y política.

Fuera del ámbito de nuestra carrera, según un estudio realizado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2010 que releva las producciones sobre la Educación de Jóvenes y Adultos entre 1990 y 2009, “las producciones referidas a la Educación Popular en Argentina datan de décadas anteriores y encuentran un contexto favorable para su elaboración a partir de la reapertura democrática de la década del 80” (de la Fare, 2010:23). Frente a la gran cantidad de escritos sobre el tema, hemos decidido poner foco en los trabajos de investigación y ponencias del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) debido a que este colectivo se encuentra conformado dentro del marco de investigación científica de la Facultad de Ciencias Sociales-UBA y está integrado, a su vez, por militantes de organizaciones territoriales y sociales equivalentes a la propia Organización Germán Abdala. El GEMSEP ha realizado varios trabajos de carácter cualitativo tomando como referencia el análisis de documentos y entrevistas de dos casos de estudio: el BP Roca Negra y el BP Simón Rodríguez.

Las investigadoras Aguiló y Castro García (2012) enfocaron su trabajo en analizar y delimitar las representaciones sociales sobre la educación que poseen estudiantes y educadores de los bachilleratos antes nombrados. Para esto, abordan tres dimensiones: las metodologías del trabajo en el aula, la relación educador-educando y los espacios de tomas de decisiones. Dando cuenta de que la representación es un proceso dinámico, cambiante y complejo, las autoras concluyen que, por un lado, hacer inteligibles las concepciones propias sobre la educación es una tarea difícil tanto para los docentes como para los estudiantes. Sin

embargo, pueden afirmar que las diferencias con la escuela tradicional tienen que ver con los objetivos políticos de los bachilleratos así como con la metodología del diálogo continuo y la democratización de la toma de decisiones.

En 2012, dentro del GEMSEP se realizan otras tres investigaciones que también analizan las mismas dos experiencias de educación popular. Longa y Ostrower (2012) se centran en la relación entre los bachilleratos y las organizaciones sociales que los engloban, concluyendo que si bien existe confusión y representaciones disímiles tanto en educadores como en estudiantes, casi la totalidad de los participantes de estas experiencias saben que están insertas en una estructura más amplia. Ese mismo año, Brickman, Chirom y Wharen (2012) dan cuenta de las acciones colectivas entre distintos bachilleratos, realizando una cronología de las distintas etapas de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha.

Facioni y Said (2012), por su parte, investigan la puesta en práctica de la educación popular, preguntándose por los contenidos y las formas de llevarlos a la clase. Si bien resuelven que los temas se definen desde los mismos bachilleratos en relación a la realidad cotidiana del territorio y que los docentes son conscientes de la tensión entre sus intereses y los de los estudiantes (lo que implica autocrítica y autoconciencia), las autoras de la investigación resaltan la dificultad para encontrar un equilibrio entre contenidos y formas que lleve a la verdadera emancipación y el riesgo de que las clases no se conviertan en “nuevos discursos hegemónicos que, aunque con otro signo político, obturen la capacidad de pensamiento crítico autónomo por parte de los estudiantes” (2012: 11)

En esta línea de trabajo y estudiando los mismos casos, Aguiló y Wahren (2014) definen a los bachilleratos populares como campos de experimentación social (un concepto del autor Boaventura de Sousa Santos): es decir, como “experiencias prefigurativas de nuevas formas escolares” (2014:1). En esta investigación se hace foco en el anclaje territorial y la autogestión como características esenciales para crear una concepción emancipadora de “lo escolar” que no está definida y acabada sino que “que se construyen diariamente por el proceso dialéctico de discusión y praxis que permiten reinventar, modificar, ampliar y reforzar la experiencia entre educandos y educadores” (2014: 21).

Sumados a estas investigaciones, el equipo del GEMSEP realizó un “Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos” (2016) en el cual, además de definir brevemente este tipo de escuelas, recopilan los rasgos preliminares de estas instituciones, a saber: las características institucionales generales, año de inicio, año y tipo de oficialización, infraestructura escolar, financiamiento, docentes, estudiantes, pedagogía y articulaciones entre los distintos bachilleratos. La metodología aplicada en este trabajo fue cuantitativa y la recolección de datos se realizó mediante encuestas.

CAPÍTULO 3 - MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo definiremos las principales teorías y conceptos que nos permitirán analizar los sentidos, valoraciones, creencias y supuestos contruidos sobre la educación y el rol de la comunidad en la construcción del conocimiento de las propuestas educativas de Wikimedia Argentina y de la Organización Germán Abdala, en pos de encontrar similitudes y diferencias entre ambas. Más adelante, desarrollaremos el marco metodológico.

3.1. Educación Popular: diálogo y transformación

Retomamos en primer lugar la teoría de Paulo Freire (2010a, 2010b, 2014), para quien la educación popular – liberadora es, sobre todo, un diálogo entre educador y educando ya que no consiste en transferir el saber de una persona a otra, sino en una búsqueda conjunta de la significación de los hechos sociales. (Freire, 2010a). En este sentido, toda pedagogía que demande brindar conceptos acabados a los estudiantes (incluso, aunque se haga esto con buenas intenciones, buscando mejorar su calidad de vida) está ligada a la dominación y a la normalización, procesos opuestos a la libertad. Para este autor, no existe alguien que sabe y alguien que ignora:

Educar y educarse [...] es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más- en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más. (Freire, 2010a:25)

En base a lo anterior, todos los proyectos de educación popular deben romper con las jerarquías de docente-alumno y llevarse a cabo como un debate, que permite la auténtica participación. Para que haya diálogo, dice Freire, son necesarias la confianza entre los sujetos, la esperanza de transformación y el pensar verdadero (Freire, 2014) Conocer y aprender, entonces, no depende de que alguien deposite ideas en uno, sino de una actitud de curiosidad frente al mundo y de la apropiación de los contenidos para luego reinventarlos y aplicarlos en las situaciones reales que puedan manifestarse. El educador, solo puede ofrecerle los instrumentos para hacerlo y dialogar sobre las distintas versiones del mundo que pudieran surgir. En este contexto, no existen sujetos pasivos: los hombres piensan conjuntamente y el objeto pasa a ser el mediatizador de la comunicación como un hecho a comprender.

Quienes piensan que la pedagogía dialógica es una pérdida de tiempo o no puede llevarse a cabo, sostiene Freire, lo hacen porque desconfían en la capacidad de reflexión crítica del hombre común y porque piensan que los cambios se producen mecánicamente, cuando en la realidad son procesos paulatinos que se generan desde la propia experiencia de los hombres.

El diálogo en la educación popular sirve, justamente, para problematizar los propios conocimientos sobre la realidad. La comunicación y el debate, entonces, siempre deben realizarse críticamente, utilizando múltiples canales: “cualquiera sean los puntos de apoyo [...] solo se justifican si fueran usados en un quehacer liberador” (Freire, 2010a: 109)

Paulo Freire, así mismo, piensa a la educación siempre ligada a la praxis que “siendo reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y creación” (Freire, 2014: 115) Según el autor, cualquier programa ligado a la educación popular debe tener como objetivo principal “la problematización del hombre-mundo” y la “toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están” (Freire, 2010a:36). Luego, esas circunstancias deben ser transformadas, en un proceso de permanente liberación. El pedagogo hace hincapié, además, en que la realidad debe pensarse como una totalidad y no en forma parcializada.

Esta problematización se lleva a cabo, según los postulados de la educación popular, en tanto educador y educando reflexionan críticamente sobre un objeto mediador, generando, entonces, la capacidad de opción en ambos. De esta forma, el pensar siempre es co-participado y, en tanto existe una pluralidad de relaciones del hombre con el mundo, hay distintos tipos de respuesta frente a los problemas.

Según esta pedagogía, ni los sujetos ni los objetos son abstractos o están aislados: poseen un carácter histórico y solo pueden pensarse en relación con otros. Esto no quiere decir que, para tratar un tema particular, se niegue el uso de la abstracción sino que ésta siempre debe estar en relación dialéctica con lo concreto. Este trabajo y la praxis que conlleva, necesariamente, tiene que surgir de los temas generados por el mismo pueblo, desde lo más general a lo más particular.

En tanto el contexto es histórico y por tanto cambiante, Freire sostiene que los hombres y el mundo no son, sino que “están siendo” (Freire, 2014: 90)³ y a su vez, “los hombres *son* porque *están* en situación” (Freire, 2014: 126)⁴. Es sobre esta situación que deben, no solo pensar críticamente, sino también, actuar. En este sentido, la educación es una búsqueda de *ser más* que “no puede realizarse en aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión,

³ Cursiva en el original

⁴ Cursiva en el original

en la solidaridad de los que existen” (Freire, 2014: 92) Para el autor, una percepción crítica y conjunta de la totalidad de la situación genera un clima de esperanza y confianza que lleva a los hombres a superarse.

Freire aclara, así mismo, que debe ser el propio pueblo el que lleve a cabo la transformación liberadora, de forma independiente a cualquier persona o grupo que pretenda tener poder sobre ellos. En caso contrario, los ciudadanos estarían sometidos a una ilusión de acción y no llevando a cabo un verdadero cambio. En este sentido, el educador debe actuar “con el pueblo, nunca para él o sobre él”. (Freire, 2010b: 50)

Esto nos lleva a una de las principales máximas del pedagogo brasileño: “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador” (Freire, 2014: 85) Lo que importa, entonces, es que los estudiantes (y los educadores) sean libres de pensar y se animen a discutir críticamente tanto las opiniones de los otros como las propias, para poder actuar sobre la realidad y transformarla.

3.2. El enfoque sociocultural en la educación

El enfoque sociocultural hace hincapié en la influencia del contexto en la acción del hombre, definiendo un sistema de actividad como la relación entre un sujeto y un objeto, siempre mediada por signos o instrumentos e influida por la comunidad y su cultura. Dentro de este marco, retomamos los aportes de distintos referentes teóricos.

Para Lev Vygotsky, el hombre, marcado por los valores culturales de la sociedad en la que está inmerso, construye y comprende los significados del mundo en una constante interacción entre lo intrapersonal y lo interpersonal. En tanto cada sujeto es, al mismo tiempo, un ser social y un ser biológico, constituye su individualidad al internalizar las experiencias vividas por otros, gracias a su capacidad de interactuar con los significados sociales y culturales que lo rodean, para luego reconstruirlos e interiorizarlos. Este proceso llamado internalización se da a través de dos tipos de mediaciones: la de signos, que permiten al hombre pensarse a sí mismo e intercambiar significados con otros, y la de instrumentos, utilizados para modificar la naturaleza. “El sujeto social, aun estando solo, siempre estará en un mundo mediado por recursos socioculturales tales como objetos, organización espacial, eventos, lenguaje...” (Ramos y da Costa, 2004: 8)

En esta línea, si bien Bajtín (Citado en de Pablos Pons et al., 1999) estudia específicamente el lenguaje y la comunicación discursiva, es posible transpolar su teoría al análisis, entre otros, de los procesos educativos. En tanto elemento mediador en un contexto dado, el discurso es al mismo tiempo productor y reproductor de significados y está dirigido a determinadas acciones y usos. Como sostienen de Pablos Pons et al., “diferentes géneros

discursivos se ajustan a diferentes situaciones de actividad. De manera que examinando el uso de aquellos en un ámbito sociocultural, podemos llegar a establecer distinciones detalladas entre tales situaciones de actividad” (1999:247).

Yrjö Engeström (2001), por su parte, sostiene que las teorías y los conocimientos no son estables y el aprendizaje se da dentro de una comunidad en particular, en varios sistemas de actividad al mismo tiempo, con múltiples puntos de vista, incluso aunque éstos sean contradictorios. El *aprendizaje expansivo* es aquel que no es solo vertical, desde arriba, sino horizontal ya que los conceptos pueden surgir desde los estudiantes pero, también, se reconfiguran en base a la devolución y la experiencia personal de los agentes, generando nuevas ideas que podrán ser igualmente repensadas.

3.3. Conocimiento como construcción personal y colectiva

En este trabajo nos interesa articular explícitamente la educación popular y el enfoque sociocultural antes descriptos con la perspectiva psico-pedagógica constructivista, en tanto en las tres teorías el sujeto es considerado un ser social, producto de interacciones con otros en contextos determinados y con un rol activo en su propio desarrollo.

Para el constructivismo, el aprendizaje es significativo cuando el estudiante crea una representación personal sobre la realidad. Esta actividad se da, necesariamente, desde los conocimientos previos que ya posee cada persona, caracterizados como *esquemas de conocimiento*, es decir como “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (Coll, 1983 citado en Miras, 2007: 52). Desde esta vertiente pedagógica, son justamente los sentidos ya incorporados los que permiten dar un primer nivel de significación al contenido nuevo.

Si bien todo conocimiento previo mínimamente relacionado con el objeto de aprendizaje es importante, cuantas más relaciones directas existan entre lo conocido y lo nuevo, más significativo será el aprendizaje. De esta forma,

entendemos que el aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno, actividad mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido. Ahora bien, dicha actividad mental constructiva no puede llevarse a cabo en el vacío, partiendo de la nada (Miras, 2007:50).

En paralelo al papel central de los saberes adquiridos, Miras (2007) explicita la necesidad de tener en cuenta que la disposición así como las capacidades e instrumentos del

estudiante para llevar a cabo el proceso de aprendizaje son igualmente importantes a la hora de planificar cualquier instancia educativa.

Al mismo tiempo, esta construcción del conocimiento debe darse en sintonía con los sentidos culturalmente establecidos en tanto los contenidos ya fueron, en realidad, creados dentro de una cultura específica. De esta forma, el estudiante “construye algo que ya existe, lo que desde luego no impide la construcción [...] aunque obliga a que ésta se realice en un sentido determinado: justamente aquel que marca la convención social en relación al contenido concreto” (Solé y Coll, 2007: 18) Todo conocimiento posee una naturaleza simbólica, “lo que posibilita que sean conocidos y compartidos por todos los que pertenecemos al grupo social y cultural” (Mauri, 2007: 57)

Dentro del constructivismo, entonces, nos situamos en la posición socio-constructivista según la cual el aprendizaje se lleva a cabo de manera progresiva y en interacción mediada con el contexto y con los pares, siendo imposible la creación de sentido en solitario o de forma aislada, ya que es necesario que las construcciones personales estén impregnadas del sentido social reinante. Más allá de la mediación cultural, la articulación entre conocimientos previos y conocimientos nuevos (y por ende, el aprendizaje) no se da de forma automática sino que la participación de *otros* significativos es imprescindible para el desarrollo individual en tanto ofrezca una orientación y a su vez permita la autonomía del sujeto de aprendizaje. En este punto, es importante retomar la noción de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky según la cual cada persona posee una potencialidad de aprendizaje que va desde lo que puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con otras personas de su entorno, ya sean docentes o compañeros: “aprender despierta una variedad de procesos evolutivos que sólo pueden operar cuando el niño (o el adulto⁵) está interaccionando con personas de su entorno y en colaboración con sus iguales” (Vygotsky, 1978:90 citado en Wells, 2001:298). De esta forma, el sujeto y el docente se transforman mutuamente en el doble proceso, colaborativo y dialógico, de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, los compañeros de cada individuo también influyen en la actividad realizada, colaborando en la generación de avances o retrocesos en los desempeños particulares.

De la mano con lo anterior, Jean Lave y Etienne Wenger (s/f), que conciben el aprendizaje más allá de la forma educativa dada (que puede ser intencional o no), hacen hincapié en lo problemático del aprender con respecto al contenido enseñado (que siempre se genera de forma negociada en circunstancias específicas) y cómo esta actividad es parte de la misma generación del mundo en que vivimos. Señalan, a su vez, “la importancia de desviar el foco analítico del individuo como aprendiz hacia el aprendizaje como participación

⁵ Aclaración de la investigadora.

en el mundo social y del concepto de proceso cognitivo al enfoque más abarcador de la práctica social” (Lave y Wenger, s/f: 43).

La perspectiva de análisis de *la participación periférica legítima* (Lave y Wenger, s/f) que retoman los autores nos permite estudiar las distintas formas de pertenecer, así como los distintos grados de poder o impotencia sobre la actividad de aprender y el desarrollo de la propia identidad, siempre teniendo en cuenta que la internalización no es una mera absorción de conocimientos transmitidos sino una relación activa entre el sujeto en actividad y el mundo, en la cual se construyen y reconstruyen socialmente los significados.

3.4. Conocimiento, tecnología y propósitos invisibilizados

Antes de continuar con los siguientes apartados, queremos contextualizar el análisis en relación a los paraguas conceptuales conocidos como sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Éstos, según Ernesto Treviño (2012), surgen en un contexto postindustrial y globalizado, donde las TIC cumplen un rol central en la acumulación y el intercambio mundial de productos culturales pero también donde existen nuevas demandas y problemas sociales que generan fuertes debates sobre el futuro de la sociedad.

Si bien las categorías de sociedad de la información, siguiendo a Machlup (1962) y Castells (1996), y de sociedad del conocimiento, según Drucker (1969) y Bell (1970), han sido definidas como órdenes sociales en los cuales la información y el conocimiento, respectivamente, son el centro de la generación productiva y el poder, Treviño sostiene que ambas expresiones son significantes vacíos (Laclau, 2006 citado en Treviño, 2012) que circulan por diferentes configuraciones discursivas, articulando elementos de la sociedad y creando una estabilidad hegemónica en los distintos ámbitos sociales durante un período dado. Esta construcción de sentido se genera a través de procesos de diseminación y proliferación (Derrida, 1975, citado en Treviño, 2012), impidiendo la reducción a una sola definición suturada ya que se vincula a distintos significados (hasta tal punto que, por mucho tiempo, ambos conceptos fueron considerados como categorías equivalentes), que mutan en cada nueva interacción semiótica. En este marco, dice el autor, se invisibilizan los supuestos que hay detrás de los significantes, constituyendo a las categorías analizadas y sus principales elementos como espacios míticos, que representan de forma hegemónica y metafórica las estructuras sociales: “además de jugar un papel articulador en diferentes espacios discursivos, al alinearse con diversos procesos, eventos, tendencias, escenarios más o menos plausibles, tienden a suplementar diversas faltas en las estructuras sociales, en la operación misma de proyectar estados ideales” (Treviño, 2012: 382).

Al pensar específicamente la relación entre la tecnología y los cambios sociales, Williams (2011) contrapone dos posturas dominantes: el determinismo tecnológico y la tecnología sintomática. La primera supone que el progreso de la sociedad se debe directamente a consecuencias inevitables que afloran de los avances técnicos, surgidos a su vez de forma accidental dentro de un proceso interno de investigación y desarrollo. La segunda posición, en cambio, afirma que si bien la tecnología en sí es creada aleatoriamente, los usos que se le dan surgen en relación al orden social determinado por otras circunstancias.

El autor difiere con las dos posturas ya que aíslan a la tecnología del resto de la sociedad, como si fueran totalmente independientes. Williams propone, en cambio, hacer foco, por un lado, en los propósitos e intereses particulares que toda investigación y desarrollo tiene por detrás y que coinciden con necesidades de la clase dominante de una formación social determinada y, por otro lado, en los usos de los dispositivos técnicos que fomentan cierto tipo de socialización no neutral que depende del contexto en que se da este proceso. Aclara que, de todas formas “en muchos estadios sucesivos, otros grupos sociales, a veces con otras intenciones o al menos con diferentes escalas de prioridades, adoptarán y desarrollarán la tecnología, a menudo con propósitos y efectos diferentes” (Williams: 2011: 165)

De esta manera, en contraposición a posturas ahistóricas y asociales que piensan a la tecnología como causa del modelo social, las nuevas tecnologías pasan a ser, al mismo tiempo, incentivo y respuesta de un contexto dado. En este sentido, tanto Treviño (2012) como Williams (2011) acuerdan en que debemos cuestionar el determinismo de las redes tecnológicas como única base de la actual sociedad del conocimiento, sin reemplazarlo por el pensamiento opuesto de una tecnología determinada, poniendo de relieve la acción y la lucha sociocultural en concordancia con los fines buscados, ya que la determinación “es un proceso real pero nunca [...] un conjunto de causas completamente predecibles que controlan todo” (Williams: 2011: 166).

3.5. Geopolítica del conocimiento

Como dijimos previamente, Paulo Freire piensa al hombre en situación y al conocimiento condicionado histórica y sociológicamente, frente al cual los sujetos poseen distintas percepciones y toman posición. Así mismo, el autor sostiene que “quienes hablan de neutralidad, son, precisamente, los que temen de igual forma perder el derecho de usar su no-neutralidad, en su favor” (Freire, 2010a:89) En esta misma línea, en otro texto Freire asevera que es imposible lograr la objetividad, en tanto los temas no existen fuera de los hombres y de su relación con el mundo” (Freire, 2014: 123)

Compartimos, entonces, la lectura de la concepción freireana de José Luis Lens (2001), quien afirma que la educación y el poder están altamente ligados, no pudiéndose, así, obviar la intencionalidad que tiene toda práctica pedagógica, siempre vinculada “a la imposición de una hegemonía social, económica, política y cultural, en el marco de una determinada estructura societaria” (Lens, 2001: 40) En este contexto, dice Lens leyendo a Freire, es necesario el compromiso político⁶ expreso de los educadores y educadoras, en tanto su praxis nunca es neutral.

En relación a estos postulados, rescatamos también los del Walter Mignolo (2001) sobre la geopolítica del conocimiento, quien afirma que el conocimiento se construye desde distintos lugares geopolíticos y por tanto, no hay una verdad universal. La geopolítica del conocimiento es paralela a la consolidación del capitalismo y se basa en una doble operación epistémica: no solo se coloniza el tiempo sino también el espacio. Esta doble organización, coloniza el conocimiento, creando asimetrías en la distribución económica pero también intelectual entre los diferentes pueblos. Si bien hoy en día en la denominada “sociedad en red” se pueden ver diferencias respecto al siglo anterior, sobre todo en relación a la globalización, la independencia de los capitales y las nuevas herramientas como Internet, el mapa geopolítico no queda obsoleto sino que se reconfigura: Europa y Estados Unidos comparten el liderazgo, existiendo así dos formas paralelas de colonialidad: la postcolonial y la imperial respectivamente. Al mismo tiempo que la globalización genera nuevas formas de concebir, explicar y actuar en el mundo, también surgen nuevos pensamientos, críticos o subordinados, tanto desde el centro (Europa) y desde la diferencia imperial (Estados Unidos) como desde la exterioridad colonial (todos los países que, según el propio centro, están “afuera”)

En base a este análisis, sostiene el autor, todo pensamiento está histórica y geopolíticamente constituido, siendo imposible la existencia de lugares abstractos o pensamientos universales y neutrales. Es importante, entonces, reconocer y actuar sobre la diversidad colonial epistémica; no solo analizar quién está enunciando un contenido, sino también desde qué lugar lo hace. Mignolo, por su parte, aboga por la di-versalidad (o la diversidad como proyecto universal) que deja de lado los universales abstractos y las totalidades, en pos de “la existencia de conectores que establezcan alianzas planetarias y que conecten los proyectos que son similares en su diversidad histórica y epistémica surgida de la diversidad de cosmologías en conflicto” (Mignolo, 2001: 35-36).

⁶Vale aclarar que el concepto de “política” está ligado, tanto para José Luis Lens como para Paulo Freire, a la lucha por el bien común en convivencia democrática y no a la política partidaria.

3.6. Las posibilidades de interacción y participación global en Internet

En tanto uno de nuestros dos casos de estudio es una organización que gestiona una enciclopedia *online*, cuyo soporte tecnológico es Internet, nos interesa retomar el concepto de mediamorfosis de Roger Fidler (1998), según el cual un dispositivo no reemplaza a otro, sino que, frente al surgimiento de una tecnología, las anteriores se adaptan a cada nuevo ecosistema. En este sentido, Fidler señala tres características claves de la mediamorfosis, a saber: la co-evolución, que consiste en la coexistencia de distintos medios y lenguajes; la complejidad, entendiendo el contexto como un sistema caótico con múltiples interacciones, propenso a la innovación; y la convergencia, según la cual los distintos medios y formatos no solo conviven sino que se transforman unos a los otros, generando nuevas formas de comunicación multimedia. En relación a este último concepto, Henry Jenkins (2008) piensa la cultura de la convergencia como el contexto actual en el que la conjugación de distintas experiencias y dispositivos produce un cambio en la relación de los individuos con los medios: las audiencias comienzan a ser partícipes activas de la comunicación, buscando y generando conexiones entre contenidos mediáticos. La convergencia, entonces, es un proceso de cambio cultural no solo por su dimensión tecnológica, sino, principalmente, por “los cambios en los protocolos mediante los cuales producimos y consumimos los medios” (Jenkins, 2008: 25). El foco, entonces, se sitúa en la participación y las prácticas culturales, sin obviar que así como la colaboración entre medios no implica una unificación total, el rol activo de los consumidores no eclipsa el poder ejercido por las corporaciones.

Según el autor, este cambio de roles fomenta la colaboración, la inteligencia colectiva y la formación de comunidades adhocráicas, sin jerarquías, “que transforman la información en acción” (Jenkins, 2008: 249). En paralelo, Jenkins remarca dos obstáculos para la plena participación: por un lado, el control corporativo de la propiedad intelectual; por el otro, la brecha de acceso y los factores culturales que aumentan la desigualdad de oportunidades.

Por otra parte, Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2007), analizan específicamente la Web 2.0: uno de los momentos evolutivos de internet en el que existen nuevas posibilidades para los usuarios, tanto de consumir información como para la generación y la distribución del conocimiento, cuyas aplicaciones más representativas son, entre otras, *Wikipedia*, *Facebook* y *YouTube*. Los autores retoman a O'Reilly (2005) quien enuncia sus siete principios constitutivos:

La *World Wide Web* como plataforma de trabajo, el fortalecimiento de la inteligencia colectiva, la gestión de las bases de datos como competencia básica, el fin del ciclo de las

actualizaciones de versiones del software, los modelos de programación ligera junto a la búsqueda de la simplicidad, el software no limitado a un solo dispositivo y las experiencias enriquecedoras de los usuarios. (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007: 15)

Según su análisis, la potencialidad de generar y distribuir conocimiento de la Web 2.0 se remontan a sus orígenes de cultura hacker y movimientos de software libre, cuyos programas “surgen gracias a la colaboración de diversas personas y que permite a los usuarios copiar, modificar o distribuir su contenido sin tener que pagar permisos de propiedad intelectual.” (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007: 43). Esta génesis es, justamente, lo que define los rasgos esenciales de la Web, como aquellos ligados a la colectivización del saber, el intercambio de experiencias, la libertad y el aprendizaje compartido y solidario.

Al mismo tiempo, los autores recopilan algunas críticas sobre la Web 2.0 entre las que se encuentran la exclusión de aquellos que por distintas razones no incorporaron la alfabetización digital, que suelen ser quienes poseen un bajo nivel educativo, ya encontrándose fuera del mercado tradicional. En paralelo, al haber muchas fuentes de información, se genera una sobre abundancia de contenidos que puede crear confusión y manipulación. En este marco, “si bien se disfruta de una disponibilidad de información que era impensable unos años atrás, se requiere de una alfabetización digital profunda (es decir; nuevamente acceder, administrar, integrar, evaluar y crear información), para no resultar confundidos” (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007: 91).

Muchos de los autores que teorizan sobre Internet, coinciden en recalcar su vínculo con la inteligencia colectiva, concepto acuñado por Pierre Lévy a mediados de la década de 1990, según el cual el conocimiento es la suma permanente de todo lo que saben los hombres y por tanto es imprescindible velar por la puesta en común recíproca de la información, construyendo así una sociedad basada en identidades que no están solamente ligadas a lo étnico, lo nacional, lo profesional o lo religioso (todas ellas identidades territoriales, diría el autor) ni al consumo o ingresos económicos (identidades mercantiles) sino, y sobre todo, al vínculo con el conocimiento, su dinámica y su producción, entendiendo que todo sujeto sabe algunas cosas e ignora otras. En tanto las primeras identidades implican pertenecer a un “nosotros” distinto de un “ellos”, disminuyendo las potencialidades del ser, para Lévy la identidad ligada al saber libera al hombre y lo compromete con sus propias cualidades, permitiéndole crear un vínculo con todos los demás sujetos de la sociedad. Según este autor, toda experiencia genera una enseñanza, en la que aprendemos, siempre, con otros. Si bien el conocimiento no es completamente transmisible como dato, podemos distribuirlo entre los hombres a través de los nuevos sistemas de comunicación, en pos de generar una inteligencia colectiva inclusiva, “repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias” (Lévy, 2004: 20).

Es el propio marco de desterritorialización y desplazamientos constantes el que, según Lévy, restaura el vínculo social siempre que la transmisión de la información no esté canalizada por una institución u órgano especializado, sino que exista un grupo autoorganizado, en el que cada persona pueda conectarse con otra en tiempo real sin intermediarios, haciendo foco en las cualidades específicas de cada uno y con una actitud activa hacia el aprendizaje, el pensamiento crítico y la reevaluación permanente del presente. Esta caracterización va de la mano de un pensamiento utópico sobre la posibilidad de una democracia directa a través del ciberespacio, donde los colectivos podrían tomar decisiones concretas para solucionar los problemas que se presenten a la comunidad. Sosteniendo explícitamente que el acceso y uso de la tecnología ya no es un lujo elitista, “esta ágora virtual facilitaría la navegación y la orientación en el conocimiento: favorecería los intercambios de saber; acogería la construcción colectiva del sentido” (Lévy, 2004:44) facilitando, entonces, la expresión grupal de los sujetos, teniendo en cuenta las distintas visiones de una situación y hallando la forma de que coexistan. Vale aclarar, sin embargo, que el autor piensa Internet como un medio y no como un espacio trascendente ya que no puede sustituir en ningún caso al contacto directo entre los humanos.

Esta teoría está construida pensando en un proyecto global, dentro de un espacio del conocimiento (Lévy, 2004) en el cual todas las personas del planeta aprenden y producen conocimientos cada vez más rápido, gracias a nuevos instrumentos (como el hipertexto y los distintos modos de comunicación que éste posibilita, por ejemplo) que facilitan el flujo y la modificación de información. Al mismo tiempo, este mundo virtual permite visualizar la extensión posible del conocimiento que no es estable sino que depende del contexto y “se considera subjetivo, de una subjetividad plural, abierta y nómada” (Lévy, 2004: 125)

Por su parte, Nicholas Burbules (2001) analiza si Internet puede o no ser una comunidad educativa, para lo cual retoma tres concepciones muy distintas de lo que implica la noción de comunidad. La primera es la de John Dewey para quien lo comunitario está ligado a la proximidad y lo homogéneo, articulando lo sentimental con los deberes cívicos en base a características comunes que dan cohesión al grupo y conciliando tensiones que pudieran surgir en pos de vivir mejor. En segundo lugar, cita a Hannah Arendt quien piensa la comunidad como un espacio de pluralidad, donde la toma de decisiones no está hecha en base a la igualdad de pensamiento o identificación común, sino que se puede llegar a un equilibrio mediante acuerdos que nunca llegan a saldar totalmente las diferencias entre las partes. Para esta autora, existe un tercer espacio, más allá de lo público y lo privado: el espacio social, que nuclea una identidad distinta, unificando en pos de la pertenencia y la minimización del riesgo en relación a la identidad, pero que aplaca la posibilidad del desarrollo personal. Por último, Burbules enuncia la teoría de Iris Young, quien no cree que pueda existir

una comunidad real, porque existen diferencias inconciliables entre las distintas identidades sociales y lo que comúnmente se define como comunidad es para ella, en realidad, un grupo que excluye a aquellos con los que no se identifica. En este sentido, la máxima aspiración a la que se podría llegar es la tolerancia de las diferencias, pensando la sociedad como una red de relaciones que resalta las diferencias entre los sujetos cohabitan un mismo espacio. Retomando en tensión estas tres definiciones, Burbules (2001) define la noción de comunidad como una ideología, en tanto “lo que se atribuye a la comunidad [...] se basa, no en características comunes, sino en relaciones mediadas que se constituyen políticamente en condiciones y espacios históricos específicos” (Burbules, 2001, s/n), mediante procesos constantes de inclusión y exclusión.

Al mismo tiempo, el autor se propone pensar Internet como una comunidad desde sus condiciones mediáticas, ya que toda relación es mediada, condiciones políticas, que anteceden a la comunidad en tanto son el marco general de lo posible y condiciones espaciales, que caracterizan las interacciones al ser en mayor o menor medida familiares para los sujetos. En base a este análisis, el autor llega a la conclusión de que Internet es en realidad una meta-comunidad, en la que coexisten comunidades diferentes, entre ellas las educativas, y donde los sujetos son parte de distintos grupos al mismo tiempo, generando tensiones que si bien no pueden resolverse del todo, generan un espacio de pluralidad y debate continuo en el que la diversidad y apertura está en tensión con las visiones particulares sobre el mundo.

En este marco, y entendiendo que las mismas características facilitan la colaboración y la inhiben al mismo tiempo, el autor remarca el problema que conlleva la no participación de los ciudadanos sobre la regulación de la Web, sus políticas económicas o la accesibilidad, afirmando que debemos ser más cautos al confiar en la tecnología como respuesta a todos los problemas de nuestra sociedad, no descartando su utilidad pero sí distanciándonos críticamente de las expectativas que supone su uso.

3.7. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación escolar

Roberto Carneiro, quien define “educar” como el acto de “ayudar a las personas a transformarse, a realizar su potencial máximo, a liberarse de trabas y grilletes que impiden el florecer natural de los talentos de cada persona” (2009: 18), se pregunta por el rol de las TIC en el aprendizaje y llega a la conclusión de que el contexto actual, caracterizado como “sociedad del conocimiento”, es una oportunidad para transformar el paradigma educativo en tres aspectos. Por un lado, nos permite comenzar a pensar la educación en clave de proximidad y diálogo, velando por el intercambio recíproco entre los sujetos. Un segundo

cambio tiene que ver con la necesidad de centrarse en el desarrollo integral de las personas, haciendo foco en aprender a aprender (Carneiro, 2009). La tercera transformación consiste en valorizar la complejidad del contexto y la participación de cada comunidad de sujetos, en contraposición a la atomización de saberes y la exclusión de personas. En esta línea, el autor señala que si bien hoy en día las TIC están ligadas al mercado globalizado y la evolución educativa está en la transición entre una etapa industrial, rutinaria y burocrática a una edad del conocimiento, el horizonte al que espera llegue este proceso es una nueva sociedad educativa (Carneiro, 2009) cuya fuerza motora es la misma comunidad involucrada en la búsqueda de una distribución personalizada del conocimiento que genere aprendizajes ubicuos y unificados para el desarrollo de la sabiduría total y no el mero registro de información en clave utilitaria.

En esta misma línea, Cesar Coll (2009) analiza las expectativas de cambio social con la incorporación de las TIC en la educación escolar en contraste con las mejoras efectivas de este proceso. En tanto el conocimiento se ha convertido en una mercancía valuable en la actual sociedad, la educación y en particular el uso de tecnología en las aulas aparecen como los impulsores del desarrollo económico y social. De esta forma, la ubicuidad, la masividad y el amplio repertorio de recursos disponible en la Web suelen catalogarse como una mejora cualitativa y cuantitativa indiscutida para los procesos de enseñanza. Sin embargo, Coll afirma que “aunque las razones de este hecho son probablemente muchas y diversas, lo cierto es que resulta extremadamente difícil establecer relaciones causales fiables e interpretables entre la utilización de las TIC y la mejora del aprendizaje” (Coll, 2009:114), incluso cuando se accede a los equipamientos necesarios, en tanto el problema se desprende, principalmente, de los usos insertos en la relación compleja entre tecnología y pedagogía. No obstante, el autor aclara que debemos tener en cuenta que muchas de las características propias de las TIC “abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, [...] dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia” (Coll, 2009:117). No se trata de bajar las expectativas, ya que las TIC nos permiten buscar información y trabajar con ella en distintos sistemas semióticos a la vez, regenerando el contenido para volver a compartirlo en tiempo real, sino de ser conscientes de que la tecnología no transforma la sociedad en sí misma y que su potencia depende de que los diseños tecnológico y pedagógicos que poseen sean interpretados en contextos de uso innovadores, en el marco de un cambio social más amplio.

Lo anterior refuerza la concepción socio-cultural descrita en uno de los aparatos previos según la cual toda acción del hombre está mediada por instrumentos (simbólicos y materiales) que, al mismo tiempo, general posibilidades y limitaciones para los sujetos. En

este marco, Cristóbal Suárez Guerrero nos recuerda que “la actividad del aprendizaje no es ajena al material con el que se actúa, es más, nos conforma” (Suárez Guerrero, 2003:4) y por lo tanto las TIC, al mismo tiempo que median la relación educativa, la están transformando.

Al mismo tiempo, Mariana Landau (2014), sostiene que en muchos sectores de la sociedad, la alfabetización es considerada como un valor positivo en sí mismo cuando es en torno a lo digital, olvidando, por un lado, que la adquisición de saberes ligados a las nuevas tecnologías debería ser una estrategia para lograr objetivos más amplios que estén ligados a la mejora de la vida. Por otra parte, tampoco debemos perder de vista que su valor no debe medirse únicamente en el plano individual, neutral y descontextualizado, sin visibilizar su carácter social, cultural y político. Según la autora, estos sentidos compartidos sobre la integración de las TIC en el sistema educativo no se construyen únicamente dentro de la escuela sino que son atravesados por discursos externos, como por ejemplo en los medios de comunicación, los cuales “constituyen un elemento fundamental para comprender las formas en que las políticas educativas son apropiadas y reformuladas por los diferentes actores sociales” (Landau, 2014: 1)

De la mano con lo anterior, Eva Da Porta (2015), piensa los espacios educativos como constituidos por significaciones en conflicto. Ocupándose específicamente de las TIC, afirma que existen diversos sentidos asociados a ellas, que se vinculan entre sí y con la contingencia política, social y cultural, disputándose legitimidad al mismo tiempo que se influyen recíprocamente. La autora sostiene que las TIC aparecen como el significante nodal en distintas cadenas significantes ligadas a la idea de desarrollo. En particular, Da Porta señala dos modelos políticos y económicos que retoman este imaginario del desarrollo ligado a la tecnología: por una parte, aquella matriz tecno-utópica, que postula que el desarrollo ya está constituido en los países centrales, siendo el camino a seguir de los países subdesarrollados y dejando de lado la relación de dependencia que supone el binomio centro-periferia; por otra parte, existe una matriz con perspectiva regionalista, que si bien considera a las TIC como parte del entorno y como un mecanismo de inclusión social, reconoce la autonomía de los países dentro del contexto global. Ambas perspectivas no son excluyentes entre sí sino que pueden entrar en contacto y distanciarse en los distintos procesos.

Por otra parte, Inés Dussel y Luís Alberto Quevedo (2010), que coinciden con Lévy (2004) en la caracterización de la sociedad del conocimiento como un proceso de desterritorialización que modifica las relaciones entre lo local-global, público-privado e individual-colectivo, se preguntan por el impacto de esta situación en la escuela, en relación a las aspiraciones, deseos y demandas de los jóvenes. En su análisis, sostienen que la posibilidad de modificación y resignificación de textos y discursos ya existentes es el principal rasgo de las nuevas tecnologías que debe incorporarse a la educación en tanto permitiría

generar formas novedosas de interactuar entre los sujetos y con la cultura. Aclaran, sin embargo, que no debemos pensar que esa posibilidad de creación es totalmente libre ya que siempre está mediada por la industria cultural. Así mismo, hacen especial hincapié en que la gran cantidad de información circulante, que se incrementa día a día justamente por la posibilidad de que cada sujeto la re-genere, incentiva la curiosidad ligada a los intereses y emociones de cada uno pero al mismo tiempo es tan inabarcable que puede ofuscar el aprendizaje real.

Nos interesa presentar entonces el concepto de *exclusión incluyente* de Pablo Gentili (2009) quien, en contraposición a lecturas economicistas que ponen el foco en la formación de sujetos más productivos y competitivos en el mercado, piensa la educación como un derecho humano fundamental para una sociedad más justa y libre. Al analizar las políticas para ejercerlo en esta sociedad en la que cada vez hay mayor cantidad de bienes materiales y simbólicos disponibles, llega a la conclusión de que los avances en el acceso a la escuela son insuficientes o inocuos para revertir la marginalización social dentro y fuera del aula ya que el alto porcentaje de escolarización en la región logrado en el último medio siglo supone una universalización sin derechos y una expansión condicionada en la cual la inclusión verdadera sigue sin existir. Según el autor, existen tres factores principales para que se dé esta asimetría entre fundamentos y acciones concretas en relación al derecho a la educación: el primero es la correspondencia entre la pobreza en términos sociales y la pobreza en términos educativos, incrementada por el hecho de que si bien las posibilidades de formación de los más pobres se han incrementado, las de los ricos también lo hacen, manteniendo altos niveles de desigualdad; el segundo factor es la diferencia entre las instituciones educativas que potencia el “fracaso anunciado” de algunos sujetos no acostumbrados a las dinámicas escolares; y por último la concepción privatista del derecho en la educación que desplaza los valores éticos, políticos y democráticos del aprendizaje.

Para convertir esta exclusión incluyente en verdadera inclusión, dice Gentili, es necesario reconocer que “la exclusión social es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad” (Gentili, 2009:12) en base a lo cual se deben tomar decisiones políticas multidimensionales para combatir esta desigualdad, en tanto “no hay inclusión social que pueda ser parcial, siendo ésta más que la suma de los fragmentos de espacios inconclusos donde se conquista un pedazo de la promesa integradora. [...] No hay derechos por la mitad” (Gentili, 2009: 29) Creemos que este mismo concepto puede aplicar al acceso a las TIC así como el desarrollo e incorporación de los lenguajes y capacidades ligadas a sus usos.

3.8. Alfabetizar más allá de la lectoescritura: Articular modos y medios para crear y comunicar significados

Por último, otra teoría que atañe a nuestro trabajo es la Multimodalidad de la comunicación. Gunther Kress y Theo Van Leeuwen afirman la necesidad de crear una terminología de análisis multimodal común, ya que “los ‘mismos’ significados pueden a menudo ser expresados en diferentes modos semióticos” (2001: 2). En este sentido, rompen con las fronteras y la jerarquización, buscando una semiótica unificante y unificada, en tanto los diferentes modos poseen especificidades pero también rasgos en común, especialmente, a partir de la era de la digitalización. Estos autores, así mismo, sostienen que cada cultura posee ciertos recursos disponibles para significar, repertorio que está en constante actualización en tanto los sujetos, activos, crean significados al representarlos.

Dominique Manghi Haquin retoma la teoría multimodal de la comunicación en relación a la enseñanza en el aula, cuestionando la hegemonía de la escritura y exaltando el rol de los demás modos semióticos en el aprendizaje así como la existencia de distintas materialidades de dichos modos. Éstos, vale aclarar, no son totalmente intercambiables o traducibles, ya que cada uno posee un potencial comunicativo con el mismo “estatus” pero no hay una correspondencia total y directa entre ellos. De esta forma no existen modos principales y otros complementarios o secundarios, sino que cada uno forma parte de una orquestación semiótica (Manghi Haquin, 2011), es decir, de una configuración compleja, en la que cada modo comunica parcialmente y solo puede comprenderse el significado total en la propia articulación. Esto último, sostiene la autora, debe tenerse en cuenta a la hora comunicar y representar conocimientos en el aula, en tanto nuestra “práctica pedagógica y didáctica nos revela un panorama rico en diferentes recursos para crear significado” (Manghi Haquin, 2011:8)

Inés Dussel, por su parte, escribe sobre el desafío que significa la alfabetización múltiple en el aula, visibilizando la necesidad de que los estudiantes aprendan a leer y escribir no solo textos, sino también otros tipos de signos como, por ejemplo, imágenes, videos, gestos o música que ya son parte del “paisaje textual” (Dussel, 2010) de nuestra vida en sociedad. En tanto ningún modo es a-histórico, único ni total, es necesario que no se jerarquicen ciertas prácticas sobre otras y que la escuela incorpore nuevos saberes que no deben ser utilizados solamente como material didáctico, sino que se debe trabajar con el acceso, la interpretación y la producción crítica de sentido. La autora señala la importancia de la adquisición y apropiación de conocimientos centrados en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social. En este sentido, sostiene, es justamente en el cruce entre tecnología y usuarios activos y críticos que se pueden

“producir mejores resultados en términos de las herramientas intelectuales y las posiciones políticas y éticas que deben estar disponibles para todos los sectores de la población” (Dussel, 2010: 8).

Retomando el concepto de alfabetización múltiple, Martín Gutiérrez (2003) señala que tal alfabetización debe tener como objetivo el desarrollo social, cultural y crítico de las personas, más allá de lo instrumental, para que puedan “transformar la información en conocimiento y hacer del conocimiento un elemento de colaboración y transformación de la sociedad” (Gutiérrez, 2003: 78) en lugar de responder a los cambios económicos o al progreso tecnológico, que hoy en día están manejados por el ámbito financiero, la burocracia y la cultura mediática e íntimamente ligados a la productividad y la competitividad.

Siguiendo a Luke (1997), Gutiérrez resalta la necesidad de trabajar en torno a conocer los sistemas de significado enmarcados en contextos socioculturales específicos, manejar la técnica para ponerlos en práctica y entender las relaciones existentes entre la significación y el poder, en un marco de desigual acceso a la alfabetización. Ligado a esto último y enmarcándose en la defensa de una educación democrática y para todos los ciudadanos, el autor señala la importancia del dominio de los lenguajes y competencias digitales caracterizados, sobre todo, por la estructura hipermedia y la interactividad como parte de una alfabetización en sentido amplio, sin diferenciarla de los procesos tradicionales como leer y escribir formatos analógicos, en pos de generar mayor igualdad entre los hombres y mujeres. De no darse esta ampliación puede que la alfabetización considerada como derecho no llegue a ser *funcional* en la sociedad de la información para la que supuestamente prepara, sino que sea una alfabetización de segunda clase que siga manteniendo las actuales diferencias entre *inforricos* e *infopobres* (Gutiérrez, 2003: 75)⁷, es decir, entre los sujetos que ya poseen altos niveles de alfabetización y por tanto acceso, gestión y creación de la información; y los que actualmente están desplazados de este proceso.

En esta línea, Daniel Cassany (s/f) que analiza particularmente la práctica letrada, sostiene que la lectura es un sistema de actividad situado en un contexto dado y mediado por distintos artefactos; por lo tanto, como toda práctica social, no es única ni neutral: puede mutar ya que siempre está en relación a otras prácticas y ligada al poder. El autor, tomando como referencia a Judith Kalman (2003), determina cuatro pasos para la apropiación del uso de un artefacto letrado que creemos se pueden transpolar al análisis de instrumentos mediadores de cualquier modo significativo: la disponibilidad (en tanto alcance a la herramienta misma), el acceso (que debe brindar su comunidad), la participación (siempre gracias a un grupo que ya lo viene usando) y la apropiación misma (cuando el sujeto comienza a usarlo por su cuenta).

⁷Cursiva en el original

Por último, nos interesa enunciar el concepto de alfabetismo trasmedia de Carlos Scolari (2016), que consiste en una nueva relación entre los sujetos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las instituciones educativas. El autor defiende la necesidad de incentivar la participación democrática en los medios, incorporando nuevos alfabetismos que estén ligados no solamente a la interpretación sino a la producción (colaborativa, interactiva, digital) por parte de sujetos activos, incorporando así sus saberes, acciones y emociones.

CAPÍTULO 4 - MARCO METODOLÓGICO

En este apartado desarrollaremos los aspectos estrictamente metodológicos de esta investigación, enmarcados en el diseño cualitativo de tipo estudio de caso, en pos de profundizar la comprensión de los significados que construyen los actores de cada una de las organizaciones seleccionadas y podremos indagar, en su dimensión sincrónica, qué aspectos comunes y qué diferencias poseen cada una de las propuestas previamente presentadas.

4.1. Marco referencial

Wikimedia Argentina es el capítulo local de una fundación global que gestiona Wikipedia, una enciclopedia virtual libre y que se edita colaborativamente. Según el ranking Alexa⁸, en el 2017 este portal fue uno de los cinco sitios web más visitados del mundo.

La Organización Germán Abdala, por su parte, es una agrupación territorial que creó una escuela para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires: el Bachillerato Popular Germán Abdala. Este es uno de los 33 bachilleratos populares reconocidos por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires hasta 2017.

Tanto Wikimedia Argentina como la Organización Germán Abdala son organizaciones abiertas a la sociedad toda, cuyas propuestas educativas se construyen dentro de ciertas estructuras y persiguen propósitos específicos. En este marco, generan distintos significados en torno a la educación y el rol de la comunidad en la construcción del conocimiento colectivo, declamado como propio el objetivo de incorporar los saberes de todos los ciudadanos al acervo cultural de nuestra sociedad.

Ambas se insertan en un contexto social y político en el que el mensaje aceptado ampliamente por la población es “a mayor educación mejor sociedad, compuesta por individuos más plenos, responsables y productivos” (Torres, 2001:24) Desde el enfoque sociocultural, Elsie Rockwell (1996) si bien estudia específicamente la cultura escolar y no lo educativo en general, aclara que en tanto la cultura social no es homogénea, tampoco lo son las distintas culturas que la integran, ya que no existen sistemas cerrados que puedan socializarse como tales. Retomando el desarrollo teórico de Heller (1997), Rockwell sostiene en cambio que cada sujeto está influido por las contingencias sociales y condicionantes materiales que lo rodean, apropiándose activamente de recursos, usos y costumbres diversas,

⁸ Alexa es una web de la compañía Amazon que informa qué sitios web son los más visitados de Internet a través de la recopilación y análisis de métricas del tráfico de cada uno.

de forma compleja e incluso contradictoria. La vida escolar (y podemos decir nosotros, toda experiencia educativa), que no es natural ni espontánea, consiste en conjuntos de prácticas ligados a tradiciones específicas, que suponen al mismo tiempo continuidades y discontinuidades con las culturas próximas. Analizar los enunciados propuestos por distintas experiencias educativas formales y no formales es clave para poder caracterizarlas, así como pensar su posicionamiento frente a aprendizaje, la enseñanza y la construcción de la identidad cultural de los sujetos.

Vale aclarar, por último, que si bien se analizarán los supuestos y propuestas enmarcadas temporalmente en el período que va de 2012 a 2017, entendemos que ese recorte es meramente analítico. Siguiendo a Raymond Williams (2000), pensamos lo social como un conjunto de procesos formadores y formativos, complejos, inciertos y desiguales, en constante actualización. “En efecto, porque toda conciencia es social, sus procesos tienen lugar no entre, sino dentro de la relación y lo relacionado. Y esta conciencia práctica es siempre algo más que una manipulación de formas y unidades fijas” (Williams, 2000: 153) De esta forma, en tanto los dos casos de estudio analizados son parte de lo social y como tal, nunca productos terminados sino construcciones en contextos en constante actualización (Williams, 2000)

4.2. Diseño de la investigación

Partiendo de nuestra pregunta-problema y teniendo en cuenta los objetivos antes descriptos, realizaremos un estudio cualitativo poniendo el foco en la descripción de los significados subjetivos construidos y el contexto que los enmarca (Hernández Sampieri, 2003), con el fin de explorar la diversidad (Ragin, 2007) en un estudio de caso de dos propuestas, cada una con su forma específica de trabajo en torno a la educación y la construcción del conocimiento, en contextos determinados.

Enmarcados en el enfoque socio-cultural, nos interesa retomar el concepto de lenguaje social de Mijaíl Bajtín, definido como “un discurso propio que es consustancial a un estrato específico de la sociedad, en un sistema social dado y en un momento dado” (Bajtín, 1986, citado en de Pablos Pons et al., 1999: 236) Para el autor, el lenguaje es intersubjetivo y el enunciado es el reflejo de la relación entre patrones construidos socialmente y usos individuales. En este marco, los enunciados no pueden analizarse de forma aislada, ya que se construyen en situación y en relación a experiencias pasadas, siempre relacionados con otros discursos.

Según María Ángeles Rebollo Catalán (2002), que estudia la función de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, existen dos metodologías de investigación socio-

cultural en educación que pueden combinarse. Por un lado, el microanálisis etnográfico de la interacción que sirve para estudiar las formas de interacción que influyen en los procesos educativos y que se basa en los métodos tradicionales de la etnografía como la observación participante o las grabaciones. Por otro lado, la metodología narrativa que se basa principalmente en el análisis del discurso en relación a interpretaciones y valoraciones individuales sobre contextos, situaciones y hechos en debates y métodos biográficos, entendiendo el lenguaje como una construcción social y el discurso como pensamiento verbal situado. Nos detendremos principalmente en la segunda tendencia, la cual toma al “discurso como evidencia de procesos sociales, cognitivos y culturales” (Rebollo Catalán 2002: 122) que, según afirma la autora siguiendo los postulados de Mijaíl Bajtín (1979), “nos permite estudiar las formas de relación entre sujeto y medio, así como el modo en que el uso de tecnología ha generado nuevas formas de pensamiento” (Rebollo Catalán, 2002: 123). En línea con lo anterior, para Santamaría, “lo narrativo nos proporciona un medio para construir y segmentar el mundo así como dar sentido a los acontecimientos que ocurren en sí” (2000, 144), entendiendo que los documentos analizados y las entrevistas realizadas no son meros reflejos de la realidad sino construcciones creadas a partir de la apropiación de sentidos sociales y culturales, a través de una interiorización intersubjetiva, relacional y deíctica. (Santamaría, 2000) De esta forma, analizaremos lo dicho por los sujetos representantes de las organizaciones que tomamos como unidad de análisis en este estudio de caso a: Wikimedia Argentina y la Organización Germán Abdala.

Así, compararemos los presupuestos de la Organización Germán Abdala sobre la educación escolar mediada por las prácticas de una institución formal no tradicional que posee ciertas características distintivas que generan sus condiciones de trabajo (Baquero y Terigi, 1996): el Bachillerato Popular Germán Abdala; y los presupuestos de Wikimedia Argentina sobre la educación no escolar mediada por una plataforma de Internet: Wikipedia. Para esto, nos focalizamos en el análisis de ciertas categorías determinadas previamente sumadas a las subcategorías surgidas del propio de análisis que nos han permitido comprender qué formas acerca de la educación y la construcción de conocimiento se cristalizan en los discursos de cada organización. Éstas serán enunciadas en el comienzo de cada capítulo.

Como métodos de recopilación de datos, por un lado, realizamos entrevistas a integrantes de cada organización. Al mismo tiempo, utilizamos la revisión de documentos tanto de la Organización Germán Abdala y su Bachillerato como de Wikimedia Argentina y Wikipedia. A posteriori, los datos recolectados en estas instancias con el marco teórico seleccionado. Vale aclarar, así mismo, que habiendo participado activamente de las dos propuestas gestionadas por las organizaciones determinadas como casos de estudio (como educadora en el Bachillerato Popular Germán Abdala y como editora en Wikipedia), si bien

existe una involucración directa, no se ha dejado de lado la perspectiva analítica (Hernández Sampieri, 2003)

4.3. Sobre las entrevistas

En pos de lograr los objetivos dispuestos, se decidió entrevistar, por un lado, a actuales (2017) integrantes de las organizaciones analizadas. Nos contactamos, entonces, con Luisina Ferrante (2017), Encargada del área de Educación en Wikimedia Argentina a partir del año 2016, quien lleva a cabo las propuestas de fomento y difusión de los proyectos ligados a la *Wikimedia Foundation*, entre los cuales está el portal Wikipedia. En paralelo, entrevistamos a Nahuel Casademunt (2017), miembro fundador de la Organización Germán Abdala y actual docente del Bachillerato Popular Germán Abdala y a Eva Bisceglia (2017), participante de la Organización Germán Abdala y referente del área de Coordinación del Bachillerato Germán Abdala.

A su vez, además de conocer los discursos de los referentes actuales, nos interesa complementarlos con los de referentes anteriores de cada organización. Entendiendo que cada uno de los actores crea un discurso desde su punto de vista, de forma parcial y a un nivel empírico (Guber, 2004), creando una imagen de sí y de la situación que nunca será objetiva ni espontánea, se busca introducir al corpus las miradas de quienes, por un lado, puedan relatar los inicios de cada proyecto y, por el otro, ya no pertenezcan a ellos, para poder reconstruir la realidad desde un punto de vista distinto. Con este propósito, entrevistamos a Melina Masnatta (2017), quien fue la primera referente del área de Educación de Wikimedia Argentina (2014, cuando se creó el área – 2016) y a Mariano Harracá (2017), quien participó del desarrollo pedagógico previo de la generación del bachillerato popular (2009) y fue miembro de su Coordinación desde el inicio hasta el 2014, año en el que dejó el proyecto.

Todas las entrevistas se encuentran adjuntas en el anexo al final de este trabajo con sus respectivas notas de conformidad y autorización de publicación.

4.4. Sobre la revisión de documentos

Como complemento de las entrevistas, sumaremos al corpus de análisis documentos creados por ambas organizaciones. La selección de documentos ligados a Wikimedia Argentina está compuesta por las publicaciones de la página web del Programa de Educación de la organización (<http://www.wikimedia.org.ar/programadeeducacion/>). Los recursos creados por la Organización Germán Abdala fueron facilitados vía email por los referentes.

En el anexo final de este trabajo se encuentran adjuntos todos los documentos utilizados.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos a través del proceso de investigación, citando algunos fragmentos de las entrevistas y los documentos publicados por las dos organizaciones analizadas. Si bien reconocemos que ningún recorte es totalmente neutral, debemos aclarar que la selección de enunciados analizados ha sido generada buscando representar las ideas recurrentes en las propuestas organizacionales y los sentidos que cada organización le otorga a sus prácticas. Estos lineamientos comunes nos han permitido trabajar, así mismo, con subcategorías surgidas del propio análisis que serán descriptas en cada apartado.

5.1. Líneas de acción: curvas tangentes y puntos de encuentro⁹ en los recorridos de Wikimedia Argentina y la Organización Germán Abdala.

En este apartado se comparan las construcciones de sentido en torno a las siguientes categorías pre-construidas, en búsqueda de definir acercamientos y alejamientos entre las propuestas de los dos casos analizados:

- Propósitos
- Contexto de surgimiento
- Actores involucrados

En base a las entrevistas y documentos analizados siguiendo las categorías enunciadas, han emergido del análisis distintas subcategorías, a saber:

- “Democratización del conocimiento” y “empoderamiento de los sujetos” en relación a la categoría “Propósitos”
- “*Grupos autoorganizados* en contraposición a organizaciones territoriales” en la categoría “Contexto de surgimiento”
- “Tensión entre lo horizontal y lo vertical” e “idoneidad” en relación a la categoría “Actores involucrados”

⁹ Si de todas las rectas que pasan por un punto A buscamos aquellas tangentes a la curva en A, cada recta obtenida puede cortar a la curva, además de en A, en otro, otros o ningún otro punto más. Para saber más sobre tangentes y puntos de encuentro: <https://www.geogebra.org/m/Jgzs7xzq>

5.1.a. Punto de encuentro A: Un propósito compartido

“Crear un mundo donde cada persona pueda compartir libremente la suma del conocimiento humano”¹⁰ es, según el discurso oficial, la meta compartida por Wikimedia Argentina, una asociación civil sin fines de lucro creada en el año 2007, y por su *alma máter*, la *Wikimedia Foundation*. De la mano con lo anterior, el Estatuto Social de Wikimedia Argentina sostiene que dicha asociación tiene como fin ayudar a difundir y mejorar el saber y la cultura, al mismo tiempo que promover los proyectos que dependen de *Wikimedia Foundation*.

En este deseo de conocimiento libre para todos¹¹ podemos vislumbrar la influencia de la cultura del Software Libre¹² en la construcción de Wikipedia, ya analizada por otros autores como Enric Senabre Hidalgo (2012) y Alexandre Guiole (2011). Al mismo tiempo, Wikipedia es parte de la Web 2.0, definida por Cobo Romaní y Pardo Kuklinski como un espacio de “nuevas oportunidades para la generación y distribución del conocimiento” (2007: 43) surgido también del trabajo colectivo de las comunidades *hackers*. Es en esta clave que Melina Masnatta, quien fue la primera responsable del Programa de Educación de Wikimedia Argentina entre el 2014 y el 2016, sostiene que “la idea del acceso libre tiene que ver con traer un conocimiento que es abierto, que el resto lo puede modificar y lo tiene que devolver a ese entorno” (Masnatta, 2017). En este marco, el objetivo específico del Programa de Educación de Wikimedia Argentina, actualmente coordinado por Luisina Ferrante, consiste en generar bajadas pedagógicas de los proyectos de la *Wikimedia Foundation* (con foco en Wikipedia y Wikimedia Commons), entendiéndolos como herramientas de “colaboración, co-creación, democratización” que “trascienden completamente el aula y que lo empodera (al estudiante) en otros espacios de su vida” (Ferrante, 2017). Estos rasgos ligados a la colectivización del saber y la generación compartida de aprendizajes coinciden con los rasgos esenciales de la Web 2.0 que describen Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2007) en su trabajo sobre este concepto. Al mismo tiempo, vale aclarar, el Programa de Educación de Wikimedia Argentina no pretende suplantarse el rol de la escuela formal sino complementarla en un nuevo ecosistema. En este sentido, se generaría un proceso de co-evolución, en el que coexistan

¹⁰ Ver Anexo: “Web Wikimedia Argentina” y “Web *Wikimedia Foundation*”

¹¹ Así catalogó esta frase Luisina Ferrante, la actual Coordinadora del Programa de Educación de Wikimedia Argentina, cuando la entrevistamos.

¹² Para saber más sobre el Software libre pueden consultar, entre otros, el texto de Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2007) ya referenciado en el Marco Teórico de esta tesina.

distintos medios y lenguajes (Fidler, 1998) complementando el trabajo formal en el aula con el uso de Wikipedia.

Por su parte, desde la Organización Germán Abdala sostienen como propósito, buscar una mejora en la vida de la comunidad, interviniéndola desde el pensamiento crítico y los saberes populares, en base a lo cual han decidido crear un “espacio escolar conforme a los principios formativos de la educación popular (basados en la obra de Paulo Freire), principalmente en lo atinente a lograr que los alumnos y docentes formen parte de un ámbito social cooperativo, crítico y autogestivo”¹³ En palabras de los actuales integrantes de la Organización Germán Abdala que a su vez son educadores del Bachillerato Popular Germán Abdala, Eva Bisceglia y Nahuel Casademunt, el objetivo específico de esta escuela es “defender los derechos de los trabajadores. [...] aportar un granito de arena en la construcción de conocimiento y la cualificación de la fuerza de los trabajadores” (Casademunt, 2017) conformando una institución que llegue a “aquellos excluidos del sistema educativo, para que vuelvan con un tipo de educación que los represente, a su manera.” (Bisceglia, 2017) En este sentido, posicionan su trabajo educativo como históricamente situado y en relación a otros (los opresores, aquellos que excluyen), “ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel...” (Freire, 2010b: 52)

Tanto una organización como la otra, definen sus propuestas educativas con el objetivo de empoderar a los sujetos y generar fuentes de información más democráticas -“que sea una puerta de entrada al conocimiento” dirá Ferrante (2017) desde Wikimedia Argentina sobre Wikipedia, “Abrimos una puerta, ofrecemos una mirada”, dirá Casademunt (2017) desde la Organización Germán Abdala sobre el Bachillerato- pero también remarcan como un objetivo propio la visibilización de la voz de la comunidad. En este sentido, ambas organizaciones resaltan el valor no solo de la experiencia educativa dentro del sistema formal, sino aquella que se da en la vida diaria, entendiendo que todos los sujetos poseen saberes que deben ser compartidos.

5.1.b. Inicio del trazo: Empezar por otro lado

En cuanto a su contexto de surgimiento, Wikipedia nace como una agencia para la construcción colaborativa del conocimiento en los primeros años del siglo XXI, momento de auge del desarrollo de la Web 2.0. Recién dos años después de la creación de la enciclopedia *on line*, en el 2003 sus dos fundadores constituyen en Estados Unidos *Wikimedia Foundation*, en pos de nuclear los proyectos relacionados con el portal web y velar por el desarrollo y la

¹³ Ver Anexo: “BPGA - Presentación”

difusión de contenido educativo libre. En 2005 ésta se constituyó como una fundación educativa. En particular, Wikimedia Argentina, reconocida por *Wikimedia Foundation* como uno de sus capítulos locales el mismo año de su creación (2007), surge también directamente relacionada al trabajo en la web Wikipedia, en este caso de la mano de un grupo de editores argentinos que construyeron la comunidad local.

El Bachillerato Popular Germán Abdala se creó, en cambio, desde una agrupación ya constituida. A diferencia de Wikipedia que “empezó siendo un movimiento sin una organización detrás más que la organización que se daban los editores y recién después también empezó a tener un movimiento institucional” (Ferrante, 2017), el Bachillerato Popular Germán Abdala, según nos cuenta Mariano Harracá, uno de los fundadores de la escuela pero que ya no participa del proyecto, comienza a gestarse en el 2009 como herramienta cultural de mediación con el fin de generar un “salto cualitativo” (Harracá, 2017) del trabajo que la Organización Territorial Germán Abdala (a su vez parte de una central obrera) llevaba a cabo en el barrio de La Boca desde hacía ya varios años.¹⁴ Según cuentan los protagonistas entrevistados, es justamente del vínculo con el barrio que pueden visualizar la realidad y las dificultades del territorio, específicamente en torno a la alta deserción escolar de los adolescentes y jóvenes adultos. Todo esto se da, además, en un contexto socio-económico y político específico que desde la Organización Germán Abdala definen como una “ausencia o deficiencia de políticas públicas en el área educativa, capaces de implicarse efectivamente en los nuevos escenarios sociales, (ante la cual) las organizaciones políticas territoriales somos quienes asumimos ese compromiso, disponiéndonos a constituir espacios educativos de encuentro y composición colectiva.”¹⁵

Si bien Wikimedia Argentina y la Organización Germán Abdala comienzan su trayectoria en la misma década, los contextos socio-políticos en los que se reconocen son muy diversos. La primera se crea como un capítulo independiente pero altamente relacionado con una fundación global, ajena en sus líneas generales a cualquier relación o interacción con los Estados Nacionales, más allá de la articulación para realizar proyectos específicos. En este sentido, Wikipedia surge como un *grupo autoorganizado* (Lévy, 2004) sin un centro ni una disposición jerárquica trascendente o exterior y en un marco de desterritorialización, que luego requiere la constitución de una institución que la gestione (*Wikimedia Foundation* y a posteriori Wikimedia Argentina como capítulo local). En forma opuesta, la Organización Germán Abdala

¹⁴La constitución del Bachillerato se realizó en conjunto con otras dos organizaciones que a los pocos años dejaron de tener incidencia en el desarrollo diario de la escuela: La Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y el Colectivo trabajo y Autogestión (TyA)

¹⁵Ver Anexo: “BPGA - Gestión Social Popular Y Cooperativa”

se constituye como tal desde un espacio territorial concreto (el barrio de La Boca, en la Capital Federal Argentina), posicionando al Bachillerato Popular Germán Abdala como una opción educativa “con una mirada social, más de izquierda, más latinoamericana que europea” (Harracá, 2017). En este contexto, si bien el Bachillerato Popular Germán Abdala es creado desde la comunidad y no desde el Estado, desde un comienzo se buscó el reconocimiento como escuela de gestión pública, que implica no solo la posibilidad de expedir títulos oficiales sino también la financiación estatal del proyecto.¹⁶

5.1.c. Organización: nuevos cruces en las trayectorias

Como hemos analizado, Wikimedia Argentina confía en Wikipedia como medio para “empoderar” a los estudiantes. Para la Organización Germán Abdala, en cambio, el camino para lograr ese objetivo empieza por crear un Bachillerato Popular. Cada uno de esas herramientas implica la participación de distintos actores.

Si bien la Organización Germán Abdala discute y acuerda la línea política a seguir en todos sus frentes (educativo, cultural y cooperativo), el Bachillerato Popular Germán Abdala tiene su propia estructura interna. Al igual que toda escuela, está compuesta principalmente por dos actores: educadores y estudiantes. En clase, por decisión de la Organización, se trabaja en duplas pedagógicas que planifican qué contenido dar pero también revisan “por qué se va a dar, cómo se va a dar. Nada está previamente organizado de tal manera que no se pueda cambiar” (Bisceglia, 2017). Estos docentes, a la vez, no son incorporados por concurso ni necesitan tener un título específico sino que se eligen según su idoneidad que “tiene que ver con estar interesado, tener una ideología que fluya con esto, estar abierto a trabajar en dupla, a trabajar ciertos contenidos y con estos chicos y con las reglas que vamos arreglando” (Bisceglia, 2017) Esta afirmación de la posición política del proyecto y la búsqueda constante de personas con una ideología similar implica no solo no “negar la identidad que

¹⁶Hoy en día, esta situación ha cambiado en ambas organizaciones. Mientras la responsable del programa de Educación de Wikimedia Argentina sostiene que no existe democratización alguna sin presencia del Estado, el reclamo por el reconocimiento del Bachillerato Popular por parte de la Organización Germán Abdala ha virado hacia la propuesta de integrar la Gestión Social y Cooperativa en lugar de la Gestión Estatal. Si bien no es el tema central de nuestra investigación, dejamos pendiente para próximos trabajos retomar en profundidad el estudio de las organizaciones de la sociedad civil en relación con la historia de la educación, lo público y la política. En este sentido, nos interesa recalcar la importancia para tal fin del documento “Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico” (2008) de Sandra Carli.

uno tiene” (Casademunt, 2017), sino afirmarla explícitamente. En este marco, quien no tiene una trayectoria docente pero sí contenido para aportar al proyecto es incorporado. Esto último, genera que el concepto de idoneidad suela ser entendido como una disminución de la calidad educativa, priorizando el vínculo con los estudiantes en lugar del contenido académico. En este sentido, Mariano Harracá explica, por un lado, que “tener buena onda con los pibes es tan importante como la formación de doctorado” (Harracá, 2017). Por otra parte, Harracá (2017) también aclara que si bien la elección autónoma del equipo de docentes es un pedido de los Bachilleratos Populares en general, ya que entienden que por sus características político-pedagógicas no pueden aceptar a cualquier docente como parte de su equipo, esto en realidad es un deseo de la mayoría de los equipos de dirección de las escuelas.

Los estudiantes, por su parte, suelen vivir o vivieron en el barrio de La Boca y sus alrededores, tienen entre 18 y 25 años, (salvo algunas excepciones con edades más avanzadas) y dejaron sus estudios hace poco tiempo, por “situaciones que los superaron y los hicieron alejarse y también muchas veces una imposibilidad de adecuarse al sistema educativo que no los atrae, no los llama y no los cuida” (Bisceglia, 2017). Siguiendo los presupuestos pedagógicos de Paulo Freire (2010a, 2010b, 2014) que define la educación liberadora como un diálogo en una búsqueda conjunta del verdadero conocimiento, desde el Bachillerato Popular Germán Abdala sostienen que es importante que los estudiantes participen del proceso de construcción de las clases y proponen co-construir los contenidos con ellos en lugar de transmitir paquetes cerrados de temas (Freire, 2010a), estando siempre dispuestos a “escuchar al otro que hace que los contenidos puedan generar algo real” (Harracá, 2017), entendiendo, además, que los estudiantes “tienen propuestas e ideas, ganas de trabajar” (Bisceglia, 2017)

En lo que se refiere a la estructura general de la escuela, el Bachillerato Popular Germán Abdala no posee un director ni secretario académico en la práctica¹⁷ sino que son los mismos profesores de las distintas materias quienes se organizan para cubrir los espacios que exceden el tiempo de clase propiamente dicho. Según el organigrama que aparece en el cuadernillo de ingreso para futuros educadores¹⁸, existen diversas áreas de trabajo (hoy en día son Seguimiento, Formación, Corsos y Fanfarria, Contenidos, Comunicación, Administración, Biblioteca y el espacio de Graduados) que “se ponen a disposición del conjunto de los compañeros y cada uno se hace cargo de algunas de esas responsabilidades

¹⁷ Éstos son los cargos que dispone el Ministerio de Educación y son formalmente cubiertos por alguno de los integrantes del equipo de educadores.

¹⁸ Ver anexo: “BPGA- Cuadernillo para el Ciclo de Ingreso para Trabajadores de la Educación Popular (CITEP)”.

de acuerdo a sus posibilidades.” (Casademunt, 2017) Además, existe una Coordinación General que se ocupa “desde abrir la puerta y cerrarla, hasta atender las distintas situaciones que aparecen durante el día, siempre buscando respuestas concretas.” (Casademunt, 2017) Cualquier educador puede ser parte de este equipo, siempre y cuando trabaje en alguna de las áreas antes nombradas. Si bien en principio todas las áreas y la Coordinación tienen una jerarquía equivalente, “eso no impide que a lo mejor alguien que asuma una responsabilidad tenga que tomar alguna decisión. Pero no implica que no haya posibilidad de aportar una mirada respecto a cómo se toman las decisiones y dónde se discuten” (Casademunt, 2017)

Mensualmente, la toma de decisiones se ejecuta en base a un sistema horizontal de asambleas: existe una Asamblea de Educadores, una Asamblea de Estudiantes por curso y luego una Asamblea General, en la que se debería llegar con planteos consensuados de cada uno de ambos colectivos en tanto “la idea en la Asamblea (General) no es que cualquiera vaya y diga lo que piensa, sino que haya habido una instancia previa de consenso con sus compañeros, y que se lleven posiciones colectivas a un colectivo aún mayor” (Casademunt, 2017). De esta forma, también en consonancia con la teoría de Freire, se rompe con las jerarquías escolares, en pos de generar un debate que implique participación y apropiación tanto de los contenidos de las clases como de la organización interna de la institución, por parte de docentes y estudiantes. Vale aclarar, sin embargo, que si bien los participantes actuales de la Organización Germán Abdala sostienen que el Bachillerato Popular posee una estructura totalmente horizontal, en la que todas las voces son igualmente escuchadas y poseen la misma jerarquía, Mariano Harracá, desde su punto de vista como ex-integrante del proyecto, posee una lectura de la situación distinta:

Los espacios donde se tomaron decisiones fueron abiertos, todo el mundo estaba invitado. De todos modos, hay voces que generan autoridad mayor y otras menores. La única manera de generar un espacio donde el poder real esté diseminado es que la propia autoridad busque relegar ese lugar, que diga: ‘No, yo no tengo nada para decir, tomen la posta ustedes’. Eso es muy difícil cuando se arma un proyecto donde no hay financiamiento, cuando hay que ir para adelante. ¿Qué sucede? Esa voz que tiene autoridad, legítima, ganada -no es autoritarismo, sino autoridad- toma muchas decisiones y el resto termina aceptando las decisiones de esa autoridad. Eso no es un poder democratizado, no porque haya ningún tipo de impedimento, sino porque termina funcionando así, casi hasta en términos de psicología de grupos. (2017)

Si bien coincide en la necesidad de democratizar la toma de decisiones y en que una de las formas de hacerlo es abrir los espacios de discusión, remarca la diferencia de hecho que hay entre los distintos actores involucrados. El desafío, dice entonces, es la trascendencia de

la Organización y que sea la propia comunidad la que autogestione la escuela. Esta propuesta está altamente ligada a la de Paulo Freire según el cual “pretender la liberación de ellos (los oprimidos) sin su reflexión en el acto de esta liberación es transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio” (2014: 63). Hoy en día la meta de que sean los propios trabajadores los que gestionan su propia formación está un poco más cerca, en tanto por primera vez, hay una graduada trabajando como educadora en la escuela.

Yrjö Engeström (2001) desarrolla el concepto de *aprendizaje expansivo*, el cual se da de forma horizontal y vertical a la vez. Es en esta clave que podemos pensar la simultaneidad de, por un lado, la relación jerárquica que existe entre docente y estudiante dentro de la agencia específica del bachillerato popular donde son los docentes los que toman al fin y al cabo las últimas decisiones, y por el otro, una apuesta a la construcción del conocimiento horizontal, entendiendo que cada sujeto tiene saberes específicos pero nunca totales.

Otros actores involucrados en el Bachillerato Popular Germán Abdala son las familias de los estudiantes (que están invitadas a participar del Consejo de Convivencia) y el Estado que, todos los entrevistados coinciden, es imprescindible en tanto tiene el rol de “reconocer un proyecto educativo que viene de la comunidad. Por supuesto que en la medida que el Estado da, tiene que haber una cuestión de co-gestión” (Harracá, 2017), negociación que aún no está acabado ya que “todavía falta gran parte del reconocimiento del proyecto político pedagógico y los derechos laborales de los trabajadores” (Casademunt, 2017).

En Wikipedia, según nos cuentan las entrevistadas de Wikimedia Argentina, las decisiones organizativas y estratégicas son generadas desde dos espacios distintos: por un lado, está el equipo remunerado de la Fundación global y de cada capítulo local (en nuestro país, Wikimedia Argentina) y por el otro lado, la gran comunidad de voluntarios (también llamados *wikipedistas*). Si bien todos los integrantes de esta última pueden ver los debates sobre futuros planes, solo aquellos con más prestigio son los encargados de votar las propuestas que surgen desde *Wikimedia Foundation* (cuyo presidente es parte de la comunidad de Wikipedia y cambia todos los años) así como elegir la distribución del presupuesto entre las distintas sedes y sus programas. En este marco, “si en algún momento, por alguna razón, el staff de Wikimedia Argentina deja de funcionar, Wikipedia en español sigue funcionando sola.” (Ferrante, 2017)

Wikipedia se constituye entonces como un espacio colaborativo en el que todos podrían participar en base a su idoneidad, más allá de sus certificaciones académicas, estudios o status económico: “en muchas ocasiones deberán discutir sobre la pertinencia de los contenidos que agregan y nadie prestará atención a sus diplomas a la hora de defender los

contenidos: sólo valdrán los argumentos y las fuentes que lo respalden.”¹⁹ Al mismo tiempo, se conforma como un espacio de socialización, en el que necesariamente “hay que debatir con otros [...] hay un diálogo con el otro constante” (Masnatta, 2017). Este debate tiene lugar en un espacio de la plataforma específico, según corresponda: si el conflicto está relacionado con el contenido de la enciclopedia, la discusión debe darse en la pestaña asignada del propio artículo en cuestión o, en todo caso, en el área de discusión de un usuario en particular.

Como empezamos a delinear anteriormente, este tipo de estructura coincide con la definición de *grupo autoorganizado* de Pierre Lévy (2004) en la que no existe una institución o grupo que dé direcciones al resto. Si bien según Lévy esta forma de trabajo ayuda a que se pongan en valor las distintas versiones de mundo, el problema, nos cuenta Melina Masnatta, ex representante del Programa de Educación de Wikimedia Argentina, es que si bien dentro del portal Wikipedia las decisiones son colectivas, quienes deciden qué hacer en torno a *Wikimedia Foundation* no tienen una visión específica de lo que cada capítulo nacional necesita: “tienen una cosmovisión eurocentrista, y ellos son los que toman decisiones” (Masnatta, 2017). Nuevamente, podemos vislumbrar una tensión entre la horizontalidad y la verticalidad al igual que en el Bachillerato Popular Germán Abdala.

Vale aclarar además que, a pesar de que hay 1300 editores argentinos identificados, las comunidades de Latinoamérica son muy chicas en comparación a las de Europa o de los Estados Unidos. Así mismo, existen *wikipedistas* jóvenes “pero no son la mayoría. Por lo general son hombres blancos, de treinta a cincuenta años” (Masnatta, 2017) En tanto por las normas de Wikipedia existen barreras que impiden que cualquiera pueda participar -“tener acceso a Internet, hacer un uso de internet crítico, que tengas tiempo libre, quieras contribuir y entiendas la riqueza de eso [...] la otra barrera es tener un conocimiento bastante erudito sobre esa cultura y ese patrimonio cultural” (Masnatta, 2017)- el capítulo argentino de la Fundación Wikimedia hace “muchas activaciones de los editatones²⁰ y demás, que tienen que ver con la concientización” (Masnatta, 2017) en busca de territorializar las prácticas, haciendo que las problemáticas y voces locales de las provincias de nuestro país puedan visibilizarse.

Si bien *a priori* podría decirse que representa, en consonancia con la cultura de la convergencia, una comunidad sin jerarquías (Jenkins, 2008), no todos los usuarios tienen el mismo estatus ya que, dentro de la comunidad de voluntarios, existen dos categorías: los editores y los bibliotecarios. Estos últimos, “tienen un botoncito más [...] Pueden borrar información o borrar un artículo entero y pueden bloquear usuarios. También pueden proteger

¹⁹ Ver Anexo: “Wikipedia en el aula”

²⁰ Un editatón, según Wikipedia.org, es “es un evento en el que editores se reúnen para editar y mejorar juntos un tema o un grupo específico de artículos de Wikipedia”

artículos. Los bibliotecarios son, de alguna forma, los referentes de cómo se construye Wikipedia” (Ferrante, 2017) y “velan por la calidad del conocimiento involucrado” (Masnatta, 2017) Para llegar a tener cierto reconocimiento como editor y poder ser bibliotecario, se tiene en cuenta la antigüedad del usuario y la cantidad de artículos editados pero también el respeto por las reglas de la comunidad así como ser querido por los pares y superiores. En este marco, hay una tensión entre los editores con experiencia y los llamados “novatos”, que entran a “una comunidad que ya está conformada y que se conformó democráticamente pero en la que no deja de haber conflictos de edición.” (Ferrante, 2017) Al no tener incorporadas las reglas explícitas -“es una enciclopedia”, “busca el punto de vista neutral”, “es de contenido libre”, “sigue normas de etiqueta” y “no tiene normas firmes”, son los cinco pilares oficiales²¹- e implícitas - “Tu artículo deja de ser tu artículo cuando ponés guardar cambios” (Ferrante, 2017)- los nuevos usuarios no poseen la misma libertad de edición que otros y eso genera que “uno de los grandes problemas que tenía Wikipedia es que hay cada vez menos editores. Entonces el desafío es cómo velar para que además de sumen estos editores y no te pase que no intentes más.” (Masnatta, 2017) En este sentido, “todo el mundo escribe pero no todo lo que escribe el mundo queda en Wikipedia” (Ferrante, 2017). Al fin y al cabo, el contenido está generado, entonces, por quienes entienden y poseen una “narrativa que se hereda del formato enciclopédico” (Masnatta, 2017), lo que suscribe al segundo obstáculo para la plena participación en la cultura de la convergencia que señala Jenkins (2008): la brecha de acceso y los factores culturales como diferenciador de oportunidades.

En este sentido, nos interesa retomar la concepción socio-cultural en tanto queda claro que la herramienta mediadora con la que cada organización busca llevar a cabo su propósito conforma una forma de aprendizaje específica, con posibilidades y limitaciones propias del medio utilizado. Tanto Wikipedia como el dispositivo escolar del bachillerato popular, “al mediar la relación educativa, transforman la relación” (Suárez Guerrero, 2003: 1)

5.2. Construir colectivamente: Un puente no se sostiene por una piedra o por otra sino por la línea del arco que ellas forman²²

²¹Ver Anexo “Wikipedia: Los cinco Pilares”

²² Ítalo Calvino en su libro *Las ciudades invisibles* escribe:

“Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

-¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente? -pregunta Kublai Kan. -El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella -responde Marco-, sino por la línea del arco que ellas forman. Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade: -¿Por qué me hablas de las piedras? Es sólo el arco lo que me importa. Polo responde: -Sin piedras no hay arco” (Calvino, 1984: 94)

Este apartado tiene como objetivo presentar los distintos significados construidos por cada organización en relación a dos categorías de análisis pre-construidas:

- Construcción del conocimiento.
- Definición de comunidad adoptada

En base a las entrevistas y documentos analizados siguiendo las categorías enunciadas, han surgido las siguientes subcategorías del análisis:

- “Construcción con otros” y “escritura como modo predominante en contraposición a la multimodalidad” en la categoría de “Construcción colectiva del conocimiento”
- “Acuerdos comunes en contraposición a alianzas frente a un *otro*” y “ubicuidad en contraposición de espacio físico” dentro de la categoría de “Definición de comunidad adoptada”

5.2.a. El arco del conocimiento: piedra a piedra

En relación al rol esperado para los alumnos del Bachillerato Popular Germán Abdala, Bisceglia nos cuenta que en la planificación de las clases se apunta “a un estudiante activo, que se interese, que tome parte de la clase porque siente que las cosas que estamos tratando lo tocan, y obviamente eso depende mucho de nosotros” (Bisceglia, 2017). Esta postura está alineada con la teoría constructivista del aprendizaje en tanto el sujeto posee un rol central en su propio desarrollo y “aprender algo equivale a *elaborar una representación personal* del contenido” (Mauri, 2007: 71)²³. Esto sólo puede llevarse a cabo poniendo en juego lo que se sabe previamente, los *esquemas de conocimiento* conformados por cada sujeto (Miras, 2007) y relacionándolo, con mayor o menor precisión, con la nueva información: “porque sobre un contenido todos podemos decir algo, porque de alguna manera nos cruza. No necesariamente nos cruza existencialmente pero algo de eso podemos tocar.” (Bisceglia, 2017) Al mismo tiempo, podemos reconocer la concepción socio-constructivista en lo dicho por Bisceglia sobre la acción de los estudiantes en tanto remarca (en su aclaración “eso depende mucho de

Si bien es una interpretación extremadamente libre del pasaje, creemos que es posible asimilarla con la construcción del conocimiento en tanto sólo podemos generarlo piedra a piedra/aporte a aporte generando, en el proceso, un arco/un algo más.

²³ Cursiva en el original

nosotros”) la importancia del rol docente en el aprendizaje, reconociendo que “no interviene sólo el sujeto que aprende; (sino que también) los *otros significativos* [...] son piezas imprescindibles para esa construcción personal” (Solé y Coll, 2007: 15).

Hablando específicamente sobre el aprendizaje, la educadora diferencia el aprendizaje real de la mera memorización mecánica de los contenidos “que suele permitir una reproducción sin cambios de lo aprendido” (Mauri, 2007: 83) cuando dice que “el tema no está aprendido porque se sepa como algo que se memoriza o que no se razona, [...] Sino que se tiene que poner en práctica desde una opinión, desde un pensamiento nuevo” (Bisceglia, 2017). A este razonamiento, Casademunt suma la importancia de que, frente a distintas posturas sobre un evento de la realidad, “entre todos, podamos ir construyendo ese conocimiento.” (2017). En tanto los estudiantes construyen en realidad algo que ya existe en la sociedad, según el socio-constructivismo esta construcción conjunta debe “orientarse en el sentido de acercarse a lo culturalmente establecido, comprendiéndolo y pudiéndolo usar de múltiples y variadas formas” (Solé y Coll, 2007: 18)

De esta manera, se afirma la idea de que los conocimientos y teorías dependen de la propia comunidad, en tanto poseen una naturaleza simbólica cultural mediada por el contexto y los sujetos y en la que se cruzan diferentes puntos de vista, que pueden “ser objeto de profundización continuada” (Mauri, 2007: 80). Por ejemplo, dentro del Bachillerato Popular Germán Abdala un docente puede ser experto en una temática disciplinaria pero “todos los pibes tienen más trayectoria [...] para abordar la realidad territorial” (Casademunt, 2017). En este sentido, el aprendizaje es necesariamente una práctica social activa que implica, por un lado, la posibilidad de aprender de los pares incrementando sus posibilidades de aprendizaje por las personas del entorno. En términos de Vygotsky, gracias a su *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1978 citado en Wells, 2001) Por otra parte, el aprendizaje implica la *participación en la construcción del mundo* (Lave y Wenger, s/f), que no se queda en aceptar las reglas sino en “querer llevar el proyecto adelante” (Bisceglia, 2017), generando la propia realidad en la que vivimos. Esta participación, según los autores Jean Lave y Etienne Wenger, se da como *participación periférica legítima* (s/f) con distintos grados de poder sobre el mismo aprendizaje, en una tensión continua entre “discutir entre los trabajadores cuáles son los contenidos que queremos trabajar” (Casademunt, 2017) y el desafío muchas veces imposible de lograr “no reproducir un contenido que uno tiene masticado” (Harracá, 2017); es decir, entre la propuesta de que los estudiantes puedan abordar e internalizar el contenido a través de un rol activo y la necesidad de tomar decisiones por parte del equipo de educadores.

Wikipedia, por su parte, está construida también desde una perspectiva constructivista en tanto es una enciclopedia en la que cualquier persona de todo el mundo puede editar, incluso sin crearse un usuario que lo identifique, sosteniendo entonces el rol activo de los sujetos y la

certeza de que todos tenemos conocimientos válidos para aportar. Así mismo, Wikipedia propone no solo la construcción del conocimiento personal sino, necesariamente, “culturalmente mediado” (Mauri, 2007:74) en tanto un solo artículo puede ser editado por cuanta persona quiera hacerlo. Ferrante grafica esta situación con un artículo en particular: “Si vos vas al artículo de Alberto Nisman, por ejemplo, lo escribieron 209 autores. Nadie en el mundo, hoy en día con el conflicto que genera el tema, puede escribir algo con 209 personas” (2017). Una vez más, la construcción del conocimiento se da con *otros* significativos (Solé y Coll, 2007) que la potencian y en un marco de convenciones culturales y sociales específicas con las cuales estar en sintonía.

Wikimedia Argentina trabaja, entonces, por convertir a Wikipedia en un lugar de producción y no solo de consumo del conocimiento, una de las claves que tanto Scolari (2016) con su propuesta de *alfabetización trasmedia* como Dussel (2010) al hablar de *alfabetización múltiple* señalan como prioritaria a la hora de trabajar el uso de las TIC en educación. No obstante lo cual, no podemos pretender que esa producción sea totalmente libre (Quevedo, Dussel, 2010) incluso cuando “no tenés que dar tantas explicaciones para editar mientras uses fuentes fiables para sostener lo que escribís” (Ferrante, 2010) ya que la industria cultural configura explícita e implícitamente qué es o puede ser considerado cultura, incluso en tanto los saberes populares, muchas veces ligados a la experiencia, pueden no tener las referencias bibliográficas necesarias para entrar en Wikipedia.

En paralelo, según la teoría sobre el aprendizaje de las prácticas lectoras que sostiene Judith Kalman (2003, citada en Cassany, s/f) podemos decir que Wikimedia Argentina, ya ha derribado las barreras ligadas a la *disponibilidad* y *acceso*, y trabaja ahora para “llevar la cultura *wiki* a todos lados” (Ferrante, 2017) e incentivar la *participación* de los distintos actores sociales en Wikipedia, incentivando el cruce entre lo académico/enciclopédico y lo vernáculo (Cassany, s/f). Queda pendiente, según describe la anterior responsable del Programa de Educación de Wikimedia Argentina, llegar a una verdadera *apropiación* de la herramienta y de las prácticas preestablecidas que ésta supone en tanto “el 90% de las personas no entiende cómo está construido (el conocimiento), corta y pega, no hace una lectura ni una intervención crítica, o no se va a ver cómo se edita o al historial de discusiones” (Masnatta, 2017). En este sentido, dicen las entrevistadas, en las intervenciones organizadas por la fundación Wikimedia Argentina, se trabaja al mismo tiempo en “deconstruir cierta noción de conocimiento que trae la escuela tradicional” (Ferrante, 2017) y a la vez en señalar cómo son las reglas que deben seguirse en la redacción de los artículos en tanto requieren de una técnica y un lenguaje específicos (Gutiérrez, 2003). Sobre esto último, la responsable actual del programa de Educación de Wikipedia Argentina resume: “no es tan fácil estar en Wikipedia”.

La construcción colectiva de conocimiento en la enciclopedia *on line* se da en un contexto en el que, si bien se vela por la participación horizontal de todos, no está exento de relaciones de poder desiguales, representadas sobre todo en la diferencia de rango entre editores y bibliotecarios pero también en relación a la mayor o menor cercanía con las prácticas de escritura académicas de los distintos agentes. “Hay toda una cuestión de fuerzas sociales que necesitan organizarse para resolver otras cuestiones que no están en Wikipedia”, dirá Ferrante (2017) “Tiene mucho que ver con los campos de poder de los que hablaba Bourdieu”²⁴, dirá Masnatta (2017). Esta *participación periférica legítima* (Lave y Wenger, s/f) en la construcción de Wikipedia, implica prácticas activas que generan la internalización (y por ende, el aprendizaje) de contenidos y forma de trabajo colaborativas, marcadas por el debate continuo con otros.

Por otra parte, en relación a los modos en los que el conocimiento circula y se construye, ambas experiencias enmarcan su trabajo en torno a prácticas ligadas a la escritura. En el Bachillerato Popular Germán Abdala, si bien la oralidad es un modo predominante junto con las prácticas letradas, al preguntarle a la representante del equipo de formación por el uso de recursos visuales o extralingüísticos en las clases nos respondió que desde el área no es una temática que trabajen y si bien hay algunas experiencias aisladas de profesores específicos, ella en particular “ahí hace agua” (Bisceglia, 2017) y que las veces que intentó utilizar recursos audiovisuales no logró hacerlo por problemas ligados al uso de las herramientas técnicas correspondientes. En forma similar, Wikimedia Argentina tiene como objetivo “Contribuir activamente a la difusión, el mejoramiento y el progreso del saber y de la cultura mediante el desarrollo y distribución de enciclopedias, colecciones de citas, libros educativos y otras compilaciones de documentos” y “Promover y sostener directa o indirectamente los proyectos albergados por *Wikimedia Foundation, Inc*”²⁵. En ese marco, según nos cuentan las entrevistadas, hacen foco principalmente en el trabajo con Wikipedia y en menor medida con Wikimedia Commons que, “la realidad es que siempre era algo que se debatía al final de todo” (Masnatta, 2017). El problema que ve la ex representante del Programa de Educación de la Fundación Wikimedia Argentina en relación a esta temática es que

estamos en un momento donde por ahí circula mucho más un video o un mensaje de voz de *Whatsapp* que algo leído, algo escrito. [...]: la tensión que tiene Wikipedia es no perder la erudición, no perder la competencia en un nivel académico, pero sin embargo en eso se

²⁴ Si bien la teoría desarrollada por Pierre Bourdieu sobre la lucha de fuerzas en los distintos campos de poder no es parte del marco teórico de esta tesina entendemos que es un enfoque muy rico para analizar en próximos estudios sobre la temática.

²⁵ Ver anexo: “Wikimedia Argentina – Estatuto Social”

perdía la posibilidad de sumar otros conocimientos, como por ejemplo los formatos de video (Mashatta, 2017).

Retomando el propósito compartido entre Wikimedia Argentina y la Organización Germán Abdala de “empoderar a los sujetos” y “democratizar el saber”, creemos que ambas propuestas poseen un enfoque constructivista del aprendizaje. Sin embargo, ambas organizaciones dejan de lado las posibilidades generadas por los distintos recursos disponibles para significar de nuestra cultura (Kress y Van Leeuwen, 2001), manteniendo la hegemonía de la escritura en lugar de trabajar en torno a *orquestraciones semióticas* (Manghi Haquin, 2011) en los cuales se puedan compartir y generar distintos sentidos complementarios entre sí.

5.2.b. ¿Y quiénes ponen las piedras?: las comunidades que (se) construyen.

Como vemos, tanto una y otra organización articula su trabajo con la comunidad. Sin embargo, la construcción que hacen de este colectivo varía entre uno y otro proyecto.

Wikipedia es una comunidad dentro de la meta-comunidad Internet (Burbules, 2001) con todas las limitaciones y posibilidades que eso genera: Internet es un espacio abierto a todos los ciudadanos; esta inclusión generalizada implica la puesta en valor de la diversidad pero también que puedan acceder a ella personas que busquen vandalizarla²⁶.

A su vez, esta enciclopedia *on line*, donde cada editor escribe sobre lo que sabe y le interesa, registrado o no como usuario y que al mismo tiempo conforma un ámbito de socialización y confianza entre pares, se enmarca dentro de lo que Hannah Arendt (1958, citada en Burbules, 2001) define como “la esfera de lo social, [...] un espacio relativamente seguro, donde la ‘seguridad’ está concebida como la minimización del riesgo que puedan sufrir la identidad y las adhesiones probadas” (Burbules, 2001, s/p). Esta autora desarrolla el concepto de comunidad entendiendo la diversidad como pluralidad, en tanto las decisiones no se toman basándose en la igualdad entre los actores sino mediante acuerdos comunes entre las distintas partes. “Hay conflicto y se debate en el sector de discusión; justamente eso es lo que más representa para mí el aprendizaje, incluso fuera de Wikipedia: poder debatir, construir y no matarte.” (Ferrante, 2017)

²⁶ El vandalismo en Wikipedia es, según se define en el propio portal, “cualquier adición, eliminación o modificación del contenido de una página de Wikipedia realizada de manera deliberada para comprometer la integridad de Wikipedia.”

Por su parte, Burbules sostiene que toda comunidad se construye en base a relaciones mediadas, en contextos específicos. Siguiendo las categorías propuestas por el autor, las condiciones mediadoras de Wikipedia suponen determinadas características de uso ligadas a prácticas ubicuas que implican la necesidad de poseer ciertas capacidades digitales desarrolladas. Si bien es un espacio flexible, existen prácticas y reglas tanto explícitas como implícitas que, de cumplirse correctamente, generan reconocimiento dentro de la comunidad además de la posibilidad de participar de “viajes y un montón de cosas súper apasionantes” (Masnatta, 2017), así como promueven la formación de identidades específicas dentro del grupo, en torno a los premios adquiridos, intervenciones realizadas e información que cada uno quiera compartir en su perfil.

En cuanto a las condiciones políticas, la comunidad de Wikipedia se enmarca dentro de la denominada Sociedad del Conocimiento (Treviño, 2012) y potencia una comunidad global virtual que “motiva a la definición de la ciudadanía digital”²⁷, despojándose así de las identidades nacionales de los usuarios. En este sentido, coincide con la caracterización que Burbules (2001) da a Internet como un espacio ligado a ideales libertarios, a la descentralización y la desregulación de los Estados.

Por último, se puede pensar a Wikipedia como un espacio ubicuo que se convierte en un lugar familiar para aquellas personas que reúnan dos características básicas: es necesario poseer cierta alfabetización digital como “tener acceso a Internet, hacer un uso de Internet crítico” (Masnatta, 2017) y, al mismo tiempo, para poder consumir el contenido de Wikipedia pero, sobre todo, para poder editarla, es necesario estar familiarizado con el formato enciclopédico que, con continuidades y discontinuidades en relación a sus predecesoras (Castillo Aguirre, 2010), posee el portal.. Como todo sistema de actividad, el uso de Wikipedia está mediado por recursos socioculturales (Ramos y da Costa, 2004) que, como tales, constituyen un “paisaje textual” en el que una alfabetización múltiple es imprescindible (Dussel, 2010)

Si bien se han realizado algunas modificaciones (como el pasaje del editor en código al editor visual) en pos de que más personas usen Wikipedia y puedan reconocerla como un lugar familiar, quienes no poseen conocimientos básicos ligados al uso de Internet, así como aquellos que no están familiarizados con el género discursivo específico del formato enciclopédico quedan excluidos de la comunidad. De esta forma, estos instrumentos mediadores poseen, efectivamente, una “incidencia real [...] en quienes aprenden con ellos” (de Pablos Pons, 1999: 247) “El que empieza a entender eso es increíble, porque finalmente es el que deja que un conocimiento esté ahí o no” (Masnatta, 2017). En este sentido, aunque,

²⁷Ver Anexo: “Wikimedia – Manual”

como ya desarrollamos, el trabajo realizado por Wikimedia Argentina en torno a Wikipedia está alineado con los presupuestos pedagógicos del constructivismo y el socio-constructivismo en tanto se valoran especialmente los contenidos previos y el aprendizaje con otros, el desnivel en el desarrollo y posesión de instrumentos y capacidades necesarios para procesarlos (Miras, 2007) no permite la plena participación de todos los ciudadanos. No podemos obviar el hecho de que hoy en día existe una gran desigualdad de posibilidades entre los *inforricos* y los infopobres (Gutierrez, 2003: 75), es decir entre aquellos sujetos que ya están alfabetizados digitalmente al mismo tiempo que tienen acceso no solo a las herramientas materiales sino también simbólicas para ser parte de la construcción colectiva en Wikipedia y aquellos que están desplazados de ese proceso.

En base a las mismas categorías de análisis, podemos decir que las condiciones mediadoras del Bachillerato Popular Germán Abdala están enmarcadas dentro de un canal específico como es una escuela para adultos de gestión estatal correspondiente a la categoría “Unidad de Gestión Educativa Experimental” (UGEE). Como ya señalamos anteriormente, si bien el ámbito principal de interacción entre estudiantes y educadores es el aula, como en la escuela tradicional, también existen otras prácticas propias de un Bachillerato Popular como por ejemplo la participación en asambleas mensuales o en áreas de trabajo como las denominadas “Corsos y Fanfarria” o “Graduados”, todas dentro del espacio de la escuela. Así mismo, la dinámica de planificación de los docentes posibilita e incentiva que se reúnan “para hablar de qué problemáticas tenemos y cómo poder mejorarlo, algo muy obvio y tonto, pero que no sucede en otros colegios, donde ni siquiera conozco a todos los profesores” (Bisceglia, 2017) En sintonía con lo anterior, esta experiencia fomenta determinado tipo de interacción específica entre los actores de la comunidad:

Las decisiones se pueden tomar y se pueden evaluar y modificar una vez por mes, porque una vez por mes tenemos las asambleas de estudiantes y las generales. Cualquiera de esas instancias pueden llevarse cuestiones a discutir y modificar. ¿Qué se puede modificar y qué no? No se puede modificar aquello que nos excede a nosotros, que es todo el marco normativo bajo el cual nosotros funcionamos, más allá de que nosotros ese marco normativo lo trabajamos en función de nuestro proyecto político pedagógico: debería haber un profesor dando clase y hay dos; debería haber un director y hay un equipo de coordinación. Dentro de las posibilidades que tenemos en el marco de las normativas que debemos respetar, somos bastante abiertos a analizar e instrumentar esas cuestiones que aparecen por parte de los estudiantes (Casademunt, 2017).

Si bien según sus integrantes las prácticas que se dan en el Bachillerato Popular Germán Abdala se alejan de prácticas de la educación asociadas con lo “tradicional”, construyendo así

una identidad propia, al mismo tiempo la institución se presenta como “una escuela más del barrio” (Casademunt, 2017) tanto por parte del equipo de educadores como a los ojos de los estudiantes y de otras escuelas de la zona. Esta identidad construida también se articula con las condiciones políticas de la comunidad. El Bachillerato Popular Germán Abdala está posicionado dentro de un contexto barrial específico que se vive como propio por la comunidad de la institución, ya que “esta escuela está pensada ‘para’ el barrio y ‘con’ el barrio”²⁸ Al mismo tiempo, y como comentamos anteriormente, la propia creación del Bachillerato responde al “creciente abandono del Estado” (Casademunt, 2017) en un contexto donde “la política neoliberal que eclosiona en la crisis del 2001 había dejado sujetos muy vulnerados a los cuales el sistema educativo expulsó sistemáticamente.”²⁹ En esta clave popular y ligada a la defensa y empoderamiento de los trabajadores, el posicionamiento político pedagógico es explícito y puede verse, también, en la decisión de remplazar ciertas materias de la currícula oficial por otras como “Pensamiento Político Latinoamericano” en segundo año o “Historia del Movimiento Obrero” en tercero.

En relación a pensar la escuela como un lugar familiar y reconocible, desde la Organización Germán Abdala sostienen que los estudiantes se acercan al espacio físico de la escuela y “encuentran en el Bachillerato un lugar de pertenencia, lo quieren.” (Bisceglia, 2017) Aclaran, sin embargo, que el proceso de adaptación y cercanía con la dinámica interna del Bachillerato, sobre todo en relación a los espacios de toma de decisiones, no es instantáneo ya que “nadie nace haciendo una asamblea ni se espera que en una escuela pública haya estas propuestas” (Casademunt, 2017) pero que los estudiantes terminan por apropiarse de estas instancias sociales.

Siguiendo nuevamente las teorías presentadas por Burbules (2001), el Bachillerato Popular Germán Abdala construye un sentido de lo comunitario distinto al generado en torno a Wikipedia. En este caso, puede asociarse con la definición de Iris Marion Young (1990, citada en Burbules 2001), quien sostiene que una comunidad no se conforma por la existencia de características comunes entre sujetos sino en contraposición a aquellos a los que desea excluir: es por la diferencia con un otro que se toleran las diferencias inconciliables dentro de un “nosotros”. En este sentido, desde el Bachillerato Popular Germán Abdala se posicionan como una alianza frente a otro, una comunidad en contra de “lo que se entiende que debe ser el modelo económico bajo el cual tenemos que vivir, de consumo, capitalista” (Casademunt, 2017) representado por los medios de comunicación hegemónicos o las empresas ligadas a la especulación inmobiliaria dentro del barrio de La Boca, por ejemplo. Sin embargo, la

²⁸Ver Anexo: “BPGA - Presentación”

²⁹Ver Anexo: “BPGA - Gestión Social Popular Y Cooperativa”

comunidad de la escuela no es homogénea sino que “todos somos diferentes y aportamos desde esa diferencia” (Harracá, 2017), con distintos niveles de autoridad, como ya desarrollamos, pero también respetando que los compañeros “tienen la ideología que quieren, tal vez un poquito encausada: hay gente muy socialista, muy peronista, muy nada pero que quieren participar” (Bisceglia, 2017) Incluso, los estudiantes que forman parte de la comunidad no necesariamente tienen la misma identidad política que los docentes: algunos proponen “un discurso que generalmente es bastante horrible” (Bisceglia, 2017) a los ojos de los docentes y si bien la propuesta es trabajar críticamente para entender su génesis, desnaturalizando ciertos conceptos, “el pibe nunca va a dejar de sacar su propia conclusión” (Casademunt, 2017)

5.3. Educación popular: ¿para todos y todas, donde sea que estén?

En las siguientes páginas nos proponemos delimitar qué características de la educación popular son asimilables con la propuesta que Wikimedia Argentina realiza en torno a Wikipedia y con la de la Organización Germán Abdala en relación a su Bachillerato Popular, trabajando con los conceptos principales de la teoría de Paulo Freire en relación a las siguientes categorías:

- Diálogo
- Tensión entre lo global y lo territorial
- Transformación

Así mismo, trabajaremos en torno a las siguientes subcategorías surgidas del análisis:

- “conocimiento absoluto en contraposición a conocimiento en construcción constante”, y “debate en contraposición a bajada teórica unidireccional” dentro de la categoría “Diálogo”
- “conocimiento europeo en contraposición al conocimiento latinoamericano” dentro de la categoría “Tensión entre lo global y lo territorial”
- “generación de nuevas posibilidades” e “influencia del contexto socio-político en las prácticas educativas” en la categoría “Transformación”

5.3.a. Diálogo para la construcción constante

Pierre Lévy define la inteligencia colectiva como un nuevo procedimiento de pensamiento en el cual, gracias al ciberespacio que da lugar a la posibilidad de que todos los ciudadanos del mundo trabajemos en conjunto, se potencia la evolución de los conocimientos tanto en cantidad como en su capacidad de circulación dentro del colectivo humano. En este marco, sostiene que *el otro* es “alguien que sabe. Y que sabe, además, cosas que yo no sé” (Lévy, 2004: 19) Este concepto, como ya señalaron varios de los autores referenciados anteriormente (Castillo Aguirre, 2010; Arias Maldonado, 2009; Senabre Hidalgo, 2012; Guiote, 2011), es uno de los pilares sobre los que se funda Wikipedia y permite que sea “realmente la mayor obra de construcción cultural y social en el mundo colaborativo” (Masnatta, 2017), generada por voluntarios que en un principio ingresan a Wikipedia “para una consulta [...] y empiezan a editar sobre algo que los convoque” (Ferrante, 2017). Esta descripción, coincide a su vez, con las características potenciales que le asigna Jenkins (2008) a las audiencias de los medios de comunicación en tiempos de convergencia: comunidades con sujetos activos que trabajan en conjunto en torno a distintas prácticas culturales comunes.

En paralelo, el Bachillerato Popular Germán Abdala presenta en su ciclo de ingreso para nuevos educadores a Paulo Freire como principal referente teórico del proyecto³⁰, quien sostiene que no existen sujetos ilustrados y sujetos ignorantes, sino hombres y mujeres con saberes concretos en base a los cuales siempre puede saberse más. Desde esta posición, la propuesta pedagógica del proyecto implica que “lo que traen las personas a la escuela va a ser parte del conocimiento que no está creado ya, sino que se va construyendo en conjunto” (Harracá, 2017). En concordancia con lo anterior, Gordon Wells (2001) que propone un enfoque sociocultural de la educación, asevera que en tanto los agentes de la clase son producto de interacciones sociales, estudiantes y docentes se transforman mutuamente así como también se da esa misma influencia entre los mismos estudiantes, como pares.

En este sentido, los dos casos analizados y las teorías que los sustentan definen al sujeto en torno a sus conocimientos, señalando que el saber nunca es absoluto ni propiedad de un sujeto sino necesariamente está en construcción constante y es complementario al de los otros. “No es que yo escribo y es mi artículo. Tu artículo deja de ser tu artículo cuando ponés guardar cambios”, señala Luisina Ferrante (2017) al definir cómo se construye la información en Wikipedia; “El conocimiento no está en el currículum o en el contenido, sino que se produce cuando hay un intercambio, un vínculo construido de manera conjunta”, nos cuenta Mariano Harracá (2017) sobre el Bachillerato Popular Germán Abdala. Ambas propuestas entienden,

³⁰ Ver anexo: “BPGA- Cuadernillo para el Ciclo de Ingreso para Trabajadores de la Educación Popular (CITEP)”

así mismo, el conocimiento como una categoría en construcción constante, alimentada gracias al rol activo de hombres y mujeres trabajando en conjunto.

Sumado a lo anterior, sin embargo, vale aclarar que aquellos entrevistados que ya no son parte de las experiencias analizadas pero que estuvieron en sus inicios, explicitan en sus entrevistas la existencia de una brecha entre los propósitos y la puesta en práctica de éstos. Mientras que desde el Bachillerato Popular Germán Abdala se parte de la confianza en los estudiantes en base a la cual “en vez de decir, ‘vos no sabés’, le dice ‘vos sí sabés’”, según Mariano Harracá, en la práctica cada educador “termina agarrándose de lo que ya sabe: va con un tema que uno conoce y el otro no y lo baja” (2017). En esta misma línea, si bien el acceso y la edición de Wikipedia son libres, Melina Masnatta nos cuenta que no cualquiera puede participar realmente de la enciclopedia online, ya sea por la falta de práctica o destreza en el tipo de escritura académica que la enciclopedia online supone o por la falta de referencias bibliográficas existentes sobre determinados temas, “por ejemplo una cumbia, que si no se tiene un montón de fuentes, te pueden decir que eso no es cultura” (Masnatta, 2017)

Otra similitud que encontramos entre lo narrado por los representantes de ambas experiencias analizadas tiene que ver con la importancia del debate como metodología para el aprendizaje y la circulación del conocimiento. En este sentido, Luisina Ferrante nos cuenta que “Hay conflicto y se debate en el sector de discusión y justamente eso es lo que más representa para mí el aprendizaje, incluso fuera de Wikipedia: poder debatir, construir y no matarte” (2017) En una línea discursiva similar, Eva Bisceglia señala que en el Bachillerato Popular Germán Abdala trabajan utilizando dinámicas que ayuden a convocar a los estudiantes, “como el debate en el que cada uno pueda poner en palabras una opinión sobre el contenido” (2017). Al mismo tiempo, tanto desde una y otra organización señalan que así como generar y compartir opiniones o visiones sobre un tema es importante, también lo es presenciar argumentaciones en los que haya posiciones encontradas y reconstruir este proceso. En Wikipedia, cualquier usuario puede ver, en la solapa “Debates”, cómo fue el paso a paso de las ediciones y qué pasó en el medio; “se puede aprender viendo cómo fue la construcción” (Masnatta, 2017). En el Bachillerato Popular Germán Abdala, se han creado clases especiales donde se invitó a distintos actores involucrados en una temática específica “para que los pibes puedan hacer preguntas que nos permitieran abordar ese conflicto [...] (y) construir conclusiones” (Casademunt, 2017) Estas prácticas, están altamente alineadas con la teoría del educador brasileiro Paulo Freire (2010a, 2010b, 2014), quien entiende la educación como un diálogo, en el que el saber no se transfiere de un sujeto a otro y donde el debate es una herramienta que implica la auténtica participación de los actores, incentivando la curiosidad y la apropiación del contenido.

5.3.b. Lo global y lo territorial en tensión

Como señalamos en un apartado anterior, Wikipedia se posiciona dentro de la denominada *Sociedad del Conocimiento*. En base a la caracterización que hace Treviño (2012) de ésta, ya desarrollada en el marco teórico, debemos en realidad rechazar un modelo único de sociedad del conocimiento y preguntarnos “no solo por las características de los distintos modelos de sociedad que se proponen, sino también por los supuestos de tipo social, político, económico, ético sobre los cuales se edificarán” (Treviño, 2012: 384-385), disputando así el sentido de lo social. En este sentido, nos interesa analizar los cinco pilares³¹ que definen oficialmente las características principales de la enciclopedia *on line*. Los tres primeros son:



Wikipedia es una enciclopedia que incorpora elementos de las [enciclopedias](#) generales, de las enciclopedias especializadas y de los [almanaques](#). Wikipedia **no** es un [diccionario](#) ni una colección de textos originales ni tampoco una máquina de propaganda. Wikipedia no es un periódico ni un servidor gratuito ni tampoco un proveedor de espacio web. Asimismo, Wikipedia no es un conjunto de [páginas promocionales](#) ni un experimento sobre la anarquía o la democracia, o un [directorio de enlaces](#). Tampoco es el lugar para expresar opiniones, experiencias o argumentos; todos los editores deben impedir que Wikipedia se convierta en [una fuente primaria](#) y deben esforzarse por conseguir la exactitud en los artículos.



Wikipedia busca el «punto de vista neutral», es decir, intenta conseguir que los artículos no aboguen por un punto de vista en concreto. Esto requiere ofrecer la información desde todos los ángulos posibles, presentar cada punto de vista de forma precisa, dotar de contexto los artículos para que los lectores comprendan todas las visiones, y no presentar ningún punto de vista como «el verdadero» o «el mejor». Esto implica [citar fuentes](#) autorizadas que puedan [verificarse](#) siempre que sea posible, especialmente en temas polémicos. Cada vez que aparezca un conflicto para determinar qué versión es la más neutral, debe declararse un periodo de reflexión mediante un [cartel de discutido](#) en el artículo. Se aclararán los detalles en la [página de discusión](#) y se intentará [resolver la disputa con calma](#).



Wikipedia es de contenido libre, de manera que todo el texto está disponible bajo la [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported](#) (CC BY-SA 3.0). La mayor parte del contenido también está disponible bajo la [Licencia de Documentación Libre GNU \(GFDL\)](#). Esto significa que el contenido de Wikipedia se puede distribuir y enlazar de acuerdo con lo establecido en estas licencias. Deberás aceptar que cualquiera podrá modificar en cualquier momento y sin previo aviso tus artículos y que ningún individuo controla los artículos de forma exclusiva. Cualquier texto con el que contribuyas podrá ser editado y redistribuido *sin piedad* por toda la comunidad. No incorpores materiales que violen los [derechos de sus autores](#) ni trabajos con un esquema de licenciamiento incompatible con el [esquema de Wikipedia](#).

Sobre el primero, Melina Masnatta afirma que al heredar la narrativa del formato enciclopédico, quienes escriben en Wikipedia terminan siendo los “hombres blancos, de

³¹ Ver Anexo “Wikipedia: Los cinco Pilares”

treinta a cincuenta años [...] europeos o de Estados Unidos” (2017) En este contexto, y siguiendo la teoría de Mignolo (2001), esta plataforma está siendo construida desde las concepciones de *colonialidad imperial* y la *poscolonialidad*, dejando de lado el punto de vista de la *exterioridad colonial* y por lo tanto no generando una verdadera *diversalidad*.

En consecuencia de lo anterior, es necesariamente falaz el segundo pilar que sostiene que Wikipedia es neutral. Si bien desde el Programa de Educación de Wikimedia Argentina buscan “siempre territorializar y vincular la realidad con lo que queremos hacer” (Ferrante, 2017), sumando cada vez más voluntarios e interviniendo en contextos específicos de nuestro país, Wikipedia no deja de tener un formato específico construido desde un lugar geopolítico específico según el cual, como afirma la propia encargada del Programa de Educación de Wikimedia, “el mundo escribe en Wikipedia pero no es natural y hay toda una cuestión de fuerzas sociales que necesitan organizarse para resolver otras cuestiones que no están en Wikipedia.” (Ferrante, 2017). En este sentido, en Wikipedia “se busca el aporte de todas las miradas. Pero de nuevo: esto es voluntario. Si solamente había alguien interesado en colaborar con ese punto de vista, se pueden nombrar otras lecturas pero claramente va a desarrollar más la propia” (Masnatta, 2017)

El trabajo de Wikimedia Argentina en torno a Wikipedia se posiciona en un lugar intermedio entre las dos cadenas significantes ligadas a la idea de desarrollo a través de las TIC que define Eva Da Porta (2015): por un lado, en tanto boga por la utilización de un lenguaje enciclopedista ligado a la ilustración y los movimientos intelectuales de la modernidad europea³², puede asociarse a la matriz tecno-utópica que asocia el desarrollo con los países centrales. Al mismo tiempo, la fundación se inscribe en la cadena significativa opuesta que sostiene que las TIC son mecanismos de inclusión social pero que no puede perderse la autonomía de cada país, al hablar de la territorialización y las especificidades del contenido producido desde la Argentina.

El Bachillerato Popular Germán Abdala, por su parte, tampoco posee un punto de vista neutral pero, justamente, construye sus bases sobre esa no-neutralidad siendo los mismos profesores los que deciden qué contenidos específicos van a trabajar desde su propia visión del mundo explícita, en relación a las instituciones del barrio donde se sitúa la escuela y a las experiencias concretas y particulares de los estudiantes: “lo importante es no negar la identidad que uno tiene. No es que formamos soldados, pero sí llevamos esas miradas que en los medios masivos de comunicación no aparecen” (Casademunt, 2017) Esta apuesta educativa se relaciona con lo que sostiene José Luís Lens (2001), quien afirma que el saber

³² Este tema ya fue analizado en la tesina “Wikipedia ¿un cambio de paradigma?” (2010) de Fernando Castillo Aguirre, referenciada en el Capítulo II – Estado del Arte

no puede ser pensado como puro, único o neutral ya que la educación es inseparable de la política, entendiendo que toda práctica pedagógica es intencional y por lo tanto está en constante relación con las lógicas de poder. Sobre este punto, desde el equipo de formación agregan que:

a la larga, el docente es un ser con pensamiento autónomo. En la escuela tradicional está esa idea de 'acá no se habla de política' o 'acá no se baja línea', que para mí es una incoherencia, porque yo como persona ya tengo mi ideología armada, y ya en la elección del texto que les voy a dar o cómo voy a encausar una discusión eso va a estar (Bisceglia, 2007).

A pesar de la imposibilidad de generar contenidos neutrales, reconocida oficialmente o no según la organización, ambas propuestas confían en que los estudiantes del Bachillerato Popular Germán Abdala y los *wikipedistas* de Wikipedia respectivamente son, como ya señalamos previamente, sujetos activos en su relación con el conocimiento, en tanto cada uno es "libre de interpretar" (Masnatta, 2017) y "sacar su propia conclusión" (Casademunt, 2017). En cruce con el valor del debate como herramienta de construcción del conocimiento que desarrollamos en el apartado anterior, Melina Masnatta afirma que

si tenés un profesor de Historia que te ayuda a debatir en clase, vas a tener la misma riqueza que editar en Wikipedia. La única diferencia es que no va a haber alguien de otra parte del mundo preguntando, que es algo muy rico. Finalmente hay muchos estudios que dicen que a las personas les resulta más cercano el feedback de alguien más cercano que de alguien que está lejos y no tiene mucha percepción de lo que estás diciendo (2017)

Esto último, afirma la relación entre Wikipedia y la caracterización de Lévy (2004) de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas que ayudan a distribuir el conocimiento, en un marco de desterritorialización y desplazamientos constantes, entendiendo que el espacio del conocimiento ya no son los lugares concretos de producción sino que existe un proyecto global asentado en un espacio transcendente del saber. Esta posición es opuesta a la que sostienen desde el Bachillerato Popular Germán Abdala, quienes afirman que el conocimiento está íntimamente ligado a la experiencia histórica y territorial, en concordancia con la teoría de la geopolítica del conocimiento de Walter Mignolo (2001), según la cual la neutralidad o universalidad del saber es imposible, en tanto no existe una sola verdad sino diversas visiones del mundo que están construidas desde distintos lugares del saber y que son, al fin y al cabo, irreconciliables, debido justamente a las condiciones de su producción.

5.3.c. Educar para la libertad

Los tres entrevistados que son o fueron educadores del Bachillerato Popular Germán Abdala señalan que trabajan siempre desde la experiencia de los estudiantes, tomando sus conocimientos previos y los temas que les interesan para tratar en clase. En paralelo, Casademunt sostiene que “Uno no quiere solamente hacer lindas escuelas, sino ser parte de una propuesta que permita modificar la manera en la que vivimos” (2017). En esta frase puede verse reflejado el principal referente teórico del proyecto, el ya nombrado Paulo Freire, pedagogo brasileiro que sostiene que la verdadera educación se trata de reflexionar y actuar para transformar la realidad. En este marco, desde la escuela buscan generar la posibilidad de que “alguien que ‘fracasó’ o no fue aceptado en el sistema educativo, pueda ver la confianza en sí mismo para atravesar sus estudios.” (Harracá, 2017), generando así nuevas condiciones de elección, ampliando la cantidad y diversidad de opciones plausibles para su futuro. En particular, que los estudiantes, puedan seguir aprendiendo, “entiendan que pueden seguir estudiando una vez que terminaron el bachillerato, [...] que encuentren algo que les interese, que no necesariamente repitan muchas veces una estructura que vienen mamando desde muy chicos en la familia” (Bisceglia, 2017) Esta transformación, dice Freire (2010a, 2010b, 2014) y afirman los educadores del Bachillerato Popular y miembros de la Organización Germán Abdala, no existe sólo para los estudiantes, sino que en caso de darse, es una transformación recíproca entre ellos y los docentes. En este marco, el equipo de formación de la escuela sostiene que el educador debe llegar a la clase dispuesto a cambiar su propia manera de pensar, porque “a veces uno va con una idea y los pibes la desarman” (Bisceglia, 2017).

El problema, señala Harracá, es que más allá del interés explícito en que se dé una participación activa y efectiva de los agentes estudiantes en el Bachillerato Popular Germán Abdala, mientras la gran mayoría de los profesores “vengan de afuera del barrio y los estudiantes de adentro del barrio”, la transformación no será tal (Harracá, 2017). De esta forma, genera una inclusión que es, al fin y al cabo, parcial y por lo tanto, no es una verdadera inclusión social (Gentili, 2009). Otro pasaje de la entrevista en la misma línea aparece cuando, frente a la pregunta “¿Qué poder de decisión real te parece que tuvieron los estudiantes sobre las formas de organización del bachillerato?” formulada por la entrevistadora, Mariano Harracá contestó “¿Qué poder de decisión real? Cero. ¿Qué potencialidad de decisión? Cinco, en escala de cero a diez” (Harracá, 2017)

Al comparar estos elementos de la educación popular con lo propuesto por el Programa de Educación de Wikimedia Argentina, encontramos algunos puntos en común. En

términos generales, Carneiro (2009) señala que las TIC y su uso pedagógicos son una oportunidad para la transformación social en tanto nos permiten pensar la educación como un diálogo, reconocer los procesos integrales de producción del conocimiento que nos ayudan a “aprender a aprender” y a la vez a valorizar la complejidad del contexto y la participación de todas las voces. Creemos que Wikipedia en particular es una plataforma que incentiva éstas prácticas y podría considerarse una herramienta alineada con la nueva sociedad educativa (Carneiro, 2009) que el autor proyecta para el futuro en tanto:

lo más interesante que puede permitir Wikipedia, si lo usas bien y si vas a la solapa de Debates, es ver qué pasa en el medio, por qué hubo un debate de eso que vos lees al final, y que pasa con cualquier noticia de diario. Cuando lees una noticia, no lees los 20 borradores de la persona que la escribió, lees el titular y la bajada, y el contenido en su versión final. Algo que me parece apasionante es que se puede aprender viendo cómo fue la construcción (Masnatta, 2017)

En este sentido, de la misma forma que la estructura y la teoría detrás de un bachillerato popular boga por una transformación social, las TIC en general y Wikipedia en particular, pueden abrir nuevos caminos de acción, generar nuevas posibilidades. Sin embargo, siguiendo la teoría de Raymond Williams (2011), la tecnología no puede analizarse de forma aislada, separada de sus usos concretos. A su vez, estos usos, fomentan cierto tipo de socialización, lo que no implica ni la existencia de un *determinismo tecnológico* ni pensar en una *tecnología sintomática*, sino comprender este proceso en toda su complejidad social e históricamente situada. De esta forma, y como señala la actual responsable del programa de educación de Wikimedia Argentina al decir que:

el acceso a la información no creo que sea algo que pueda saldarse porque exista Wikipedia. Me parece que hay todo un laburo que hay que hacerlo desde otros infinitos espacios. Que exista Wikipedia es clave pero el canal para llegar a Wikipedia en países como Argentina, por ejemplo, no lo puede resolver que exista eso sino todo lo que implica que un pibe pueda ir a la escuela, tenga una computadora, tenga Internet, que una docente tenga ganas de explicarle cómo se hace porque la capacitaron para hacerlo y no porque la obligaron a ir a una capacitación... (Ferrante, 2017).

Esta lectura coincide con la de autores como Coll (2009), Gutiérrez (2003), Quevedo y Dussel (2010) y Landau (2014), quienes sostienen que no podemos pretender que las TIC mejoren el aprendizaje de los sujetos por el mero hecho de utilizarlas. En este marco, es necesario que esa inclusión en las prácticas pedagógicas sea acompañada por un enfoque orientado explícitamente a la mejora de la vida y una contextualización cultural, social,

educativa y política determinada. En términos más amplios, retomamos entonces a Lens que, siguiendo la teoría Freireana, sostiene que “la educación por sí sola es incapaz de cambiar las tendencias sociales regresivas que sólo pueden encontrar explicación y solución en el entramado político-económico” (2001:60).

En este sentido, Wikipedia es un espacio que visibiliza que los saberes sociales no son estáticos y Wikimedia Argentina propone reflexionar al respecto en pos de “entender que hay un problema y que uno puede intervenir y ser parte de la solución” (Masnatta, 2017), al mismo tiempo que pone en valor las voces de los distintos actores sociales.

Retomamos entonces, los pilares número cuatro y cinco de Wikipedia:



Wikipedia sigue unas normas de etiqueta. Respeta a tus compañeros wikipedistas incluso cuando no estés de acuerdo con ellos. Comportate **civilizadamente**. Evita los **ataques personales** y las **generalizaciones**. Mantén la calma cuando se crispan los ánimos; evita las **guerras de ediciones**; recuerda que hay alrededor de 1 435 000 artículos en la **Wikipedia en español** con los que puedes trabajar. **Actúa con buena fe**, sin **sabotear Wikipedia para respaldar tus argumentos**. No uses **títeres** para hacer el mal o para evitar las **políticas**. Sé abierto, acogedor e inclusivo.



Wikipedia no tiene normas firmes más allá de los cinco principios generales enunciados aquí. Sé valiente creando, traduciendo y modificando artículos, porque la gracia de editar es que, aunque se persigue la perfección, no se requiere conseguirla. No tengas miedo de editar por miedo a ponerlo todo patas arriba. Todas las versiones anteriores de los artículos **están guardadas**, así que no hay forma de que estropees por accidente Wikipedia o destruyas su contenido irremediablemente. Por eso recuerda que todo lo que escribas aquí pasará a la posteridad.

En el cuarto de los cinco pilares de Wikipedia se pide respeto por los demás *wikipedistas*. De esta forma, se apuesta más por una convivencia civilizada que por una transformación recíproca entre usuarios. En este sentido, en la propuesta de Wikimedia Argentina hay una contradicción entre las políticas para por sumar cada vez más editores y la naturalización de “la persecución a los novatos” (Ferrante, 2017) definida como idiosincrasia por la responsable del Programa de Educación de la fundación. Frente a esta situación, sumado a las dificultades ya descriptas para producir contenido en formato enciclopédico y que efectivamente sea parte de la plataforma web analizada, deja de ser cierto que todos los ciudadanos pueden participar de la construcción colectiva del conocimiento. Si bien desde Wikimedia Argentina señalan que Wikipedia es sólo una herramienta y que debe ser acompañada “desde otros infinitos espacios” (Ferrante, 2017), si existen sujetos que no pueden hacer uso de esta herramienta, la “puerta de entrada al conocimiento” deja de estar abierta para todos y repite el modelo de *exclusión incluyente* analizado por el autor Pablo Gentili (2009), en tanto “falla la estructura de Wikipedia en general: Pretenden que el que sube información sea alguien con un determinado *background* que no todos tienen” (Masnatta, 2017) A esta situación, se suma el

hecho de que la edición sea un trabajo voluntario, que implica la donación de tiempo que no cualquiera puede afrontar.

En relación al último de los pilares *wikipedistas* podemos decir que es el más representativo de las posibilidades que genera el uso de las nuevas tecnologías: sin olvidar los resultados del análisis antes desarrollados, la enciclopedia *on line* permite la modificación y resignificación de textos y discursos ya existentes, incentivando la curiosidad y la proactividad (Quevedo y Dussel, 2010) a la hora de convertirse en un nuevo editor.

CAPÍTULO 6 - CONCLUSIONES

A través de este estudio de caso hemos intentado describir las similitudes y diferencias existentes entre los sentidos, supuestos y valoraciones que dos organizaciones generan alrededor de sus prácticas educativas ligadas a la construcción del conocimiento.

Con el foco en este objetivo general, en el capítulo 5.1 desarrollamos distintos puntos vinculados a las construcciones de sentido referidas al propósito, surgimiento y actores involucrados que tanto Wikimedia Argentina como la Organización Germán Abdala definen para Wikipedia y el Bachillerato Popular Germán Abdala, respectivamente. De este análisis, surge que ambos proyectos están constituidos bajo un propósito similar, ligado a democratizar la información y empoderar a los sujetos involucrados. Sin embargo, este mismo objetivo se construye desde contextos de surgimiento muy distintos: Wikipedia se establece como un grupo autoorganizado global y desterritorializado mientras que el Bachillerato Popular Germán Abdala es fundado por la Organización Germán Abdala, una agrupación territorial con una posición política explícitamente definida como latinoamericana y de izquierda.

En este marco, cada una de las herramientas de trabajo construidas posee una estructura de actores y roles asignados propia. Si bien las dos propuestas se erigen en torno a la idea de horizontalidad y democratización de la toma de decisiones, queriendo que todas las voces sean escuchadas, en ambas existen, en forma simultánea, relaciones jerárquicas y horizontales entre los sujetos participantes. La procedencia de los actores varía: en el Bachillerato Popular se trabaja únicamente con la comunidad local-barrial. En cambio, en Wikipedia los actores más involucrados son mayormente ciudadanos de países europeos o Estados Unidos. Al mismo tiempo, en cuanto a la estructura formal, el presidente de *Wikipedia Foundation* tiene un rol preponderante en la toma de decisiones sobre Wikipedia, mientras que el Bachillerato Popular Germán Abdala tiene designados un director y un secretario sólo en el ámbito formal pero está coordinado por un órgano colectivo (llamado justamente, “Coordinación”) y la Organización Germán Abdala sólo define los lineamientos generales relacionados a lo que pudieran llegar a necesitar los trabajadores de cada espacio pero no necesariamente a la gestión diaria del Bachillerato. En paralelo, tanto en una y otra propuesta existe una potencial participación de todos los sujetos que así lo quisieran, entendiendo que la idoneidad en la materia es igual de valiosa que los títulos oficiales a la hora de intervenir en el proyecto. En este punto del análisis fue revelador el hecho que tanto desde Wikimedia Argentina como desde la Organización Germán Abdala remarcaran la caracterización de la participación como “potencial”. Más allá de los propósitos enunciados y como hemos desarrollado en nuestros resultados, de las entrevistas surge que en la práctica diaria del Bachillerato Popular Germán Abdala los educadores vienen de afuera del barrio –

entendiéndose de contextos socioeconómicos y culturales más ligados a lo hegemónicos- y al mismo tiempo dentro del mismo colectivo hay actores con mayor autoridad que otros. En Wikipedia, por su parte, no sólo los “novatos” son corregidos en exceso –práctica contraproducente para incentivar la participación de nuevos editores- sino que además la mayoría de los que escriben en la plataforma son, según las entrevistas realizadas, hombres blancos con estructuras formales y académicas ligadas al pensamiento eurocentrista ya incorporadas.

De los resultados antes descriptos surge también que en ambas propuestas existen dos roles diferenciados (educadores y estudiantes, en la escuela; editores y bibliotecarios, en la enciclopedia *online*) y que tanto en una como en otra se incentiva a los actores a que dialoguen entre sí más allá del rol que cumplan. Para eso existen espacios delimitados para el debate y la toma de decisiones (asambleas, en el Bachillerato Popular Germán Abdala; pestañas de debate, en Wikipedia). Estos espacios, a su vez, si bien cumplen funciones similares, poseen características propias: Mientras el debate en Wikipedia puede darse de forma ubicua y en cualquier momento, en el Bachillerato Popular Germán Abdala las asambleas están calendarizadas mensualmente y se desarrollan en un lugar específico y delimitado.

Por otra parte, en el apartado 5.2 también hemos presentados los resultados sobre las características poseen las comunidades formadas en torno a las herramientas educativas estudiadas y cuál es la postura de cada organización frente a la generación del conocimiento. De allí se desprende que según ambas organizaciones, todo sujeto puede y debe ser parte de la construcción del conocimiento. Este razonamiento está ligado a la concepción constructivista del aprendizaje, según la cual los sujetos poseen un rol activo y siempre puede saber más de lo que sabe hasta el momento a partir del cruce de la información nueva con los conocimientos previos ya adquiridos. Dentro de este enfoque general, en ambos casos analizados se sigue la postura socio-constructivista en tanto se afirma que la construcción del conocimiento siempre es colectiva, estando influenciada no sólo por otros significativos sino también por el contexto en el que se da. Vale aclarar, tal como pretendimos señalar en nuestro trabajo, que en ambas propuestas esta el conocimiento está ligado a la hegemonía de la escritura como modo de producción, dejando en un segundo plano otros modos de significación.

Siguiendo el estudio de las condiciones de una comunidad de Nicholas Burbules (2001), afirmamos que Wikipedia se inscribe en un espacio virtual ubicuo, ligado a la sociedad del conocimiento y a ideas libertarias, abierto a todos los ciudadanos aunque solo aquellos con competencias digitales y académicas/enciclopédicas pueden sentirlo como un lugar propio y familiar. Mientras tanto, el Bachillerato Popular Germán Abdala se posiciona dentro

de un espacio territorial concreto, en relación al contexto socio-político del barrio porteño de La Boca, que se convierte en un lugar propio y familiar para los estudiantes con el correr del tiempo y el afianzamiento de la pertenencia a la escuela. Con estas condiciones disímiles, las definiciones de comunidad que podemos asociarle a cada una de las propuestas analizadas también difieren: La comunidad de Wikipedia no se construye sobre la igualdad de los actores pero sí sobre el acuerdo entre las partes que la componen. En cambio, en la comunidad del Bachillerato Popular Germán Abdala lo que une a los distintos sujetos es el objetivo de diferenciación con un otro externo asociado con lo hegemónico-capitalista.

En esta instancia nos interesa señalar que, si bien excede los límites de nuestro trabajo, del análisis ha surgido que ambas organizaciones nacen en el ámbito de la sociedad civil, con distintos grados de autonomía/dependencia del Estado y con el correr del tiempo tanto una como otra propuesta han variado su postura. En un principio, Wikipedia se posiciona como una herramienta autónoma de las políticas estatales mientras que el Bachillerato Popular Germán Abdala pide no solo por el reconocimiento sino también por ser parte de la gestión estatal de la educación. Hoy en día, en cambio, Wikimedia Argentina afirma que el trabajo en torno a Wikipedia debe acercarse a la gestión estatal y, por el contrario, la Organización Germán Abdala busca que su Bachillerato Popular se aleje de ésta para pasar a integrar la denominada gestión social y cooperativa. De esta forma, dejamos abierta la posibilidad de analizar, en futuros estudios sobre la temática, la evolución de la relación entre propuestas pedagógicas de la sociedad civil y la gestión estatal de la educación, en un contexto de tensión entre el reconocimiento de las experiencias y la autonomía en la toma de decisiones.

En el apartado 5.3, por su parte, hicimos foco en la identificación de los elementos de la teoría de la educación popular que aparecen en los significados construidos por Wikimedia Argentina y por la Organización Germán Abdala. En este sentido, tanto Wikipedia como el Bachillerato Popular Germán Abdala están alineados con la teoría de la educación popular de Paulo Freire (2010a, 2010b, 2014) al afirmar el diálogo entre sujetos como una de las características principales de la educación democratizadora en tanto, por un lado, nadie posee todo el saber acumulado y, por el otro lado, el conocimiento nunca está acabado, sino en constante evolución. Ambas organizaciones señalan el debate como la metodología más apropiada para el aprendizaje, así como para la generación y circulación del conocimiento.

Así mismo, llegamos a la conclusión de que tanto en Wikipedia como en el Bachillerato Popular Germán Abdala, el conocimiento construido no es neutral en tanto existe una tensión entre el pensamiento europeo/estadounidense y el construido desde América Latina (*poscolonial/imperial* en contraposición a la *exterioridad colonial*, en términos de Mignolo, 2001). El propósito compartido de ambos casos analizados, que implica la voluntad de que

las diferentes miradas aparezcan en debate, se visibiliza entonces como una utopía en el trabajo de una y otra organización. Sin embargo, desde Wikimedia Argentina esa falta de neutralidad en Wikipedia es negada, en medio de una tensión entre una posición tecno-utópica procedente de los países centrales y el propósito de la Wikimedia Argentina de utilizar las TIC para la inclusión social sin perder la autonomía nacional. Esto se da, además, en un marco de globalización y desterritorialización del conocimiento. En clave opuesta, desde la Organización Germán Abdala afirman como una decisión adrede la concepción no-neutral del conocimiento que se trabaja en su Bachillerato Popular, entendiendo que el conocimiento está íntimamente ligado a lo político así como a la experiencia territorial local de quien lo enuncia. Es importante aclarar, sin embargo, que más allá de esta diferencia de posturas frente a la posibilidad de construir un conocimiento imparcial, las organizaciones coinciden en definir a los estudiantes y *wikipedistas*, respectivamente, como sujetos activos capaces de, al fin y al cabo, interpretar el contenido trabajado y sacar sus propias conclusiones.

En cuanto a las posibilidades de transformación social, la segunda de las características de la educación liberadora del pedagogo Paulo Freire (2010a, 2010b, 2014), las dos propuestas analizadas buscan, según los representantes de las organizaciones que las gestionan, cambiar la forma en la que vivimos, generando nuevas posibilidades y ampliando la libertad de opción de los participantes.

En el caso específico de Wikipedia, en tanto integra la larga lista de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), hemos retomado a distintos autores que sostienen que si bien estas herramientas pueden considerarse como una oportunidad de transformación social, esto solo puede suceder a partir de las alfabetizaciones necesarias de los sujetos, de las apropiaciones que se logren y en un contexto más amplio que esté enfocado a la mejora de la calidad de vida y a la participación en la vida social, en tanto la tecnología no genera un cambio por sí misma. Podemos agregar, así mismo, que entendiendo el formato escolar específico de los bachilleratos populares como un dispositivo tecnológico, se aplica de igual forma el razonamiento que sostiene que sólo podemos pensar estas herramientas en su uso contextualizado. Podemos decir, entonces, que en ambas propuestas hay tensiones ligadas a la universalización de la educación. En el caso de Wikipedia, se complementan por un lado las dificultades ya nombradas para la producción del conocimiento en formato enciclopédico con la persecución a los novatos que empiezan a sumarse a la comunidad por parte de los usuarios más antiguos. Esto genera una exclusión incluyente (Gentili, 2009) que puede vislumbrarse también en la escuela gestionada por la Organización Germán Abdala ya que la comunidad no ha podido aún tomar las riendas de la transformación buscada, en tanto son los docentes quienes, no siendo parte del territorio específico donde la institución está situada, toman las decisiones finales en el Bachillerato.

A modo de resumen, este ha sido un primer estudio diagnóstico en el que hemos podido recopilar y describir los puntos en común y las diferencias entre dos organizaciones confirmando los supuestos de investigación que lo precedieron. Al mismo tiempo, este trabajo nos ha permitido visualizar en los casos específicos analizados la importancia de la influencia de las herramientas mediadoras en los procesos educativos. A través dispositivos distintos para trabajar por la democratización del saber, en un tiempo y espacio delimitados, Wikimedia Argentina y la Organización Germán Abdala generan entonces posibilidades y limitaciones específicas para la transformación de la sociedad que hemos intentado desarrollar a lo largo de esta tesina.

Nos interesa recalcar, así mismo, que durante todo el proceso de análisis no hemos perdido de vista que, si bien este es un estudio sincrónico de un estado de situación determinado, ambos proyectos son parte de lo social (Williams, 2000) y como tal, procesos complejos y cambiantes, en relación a los cuales los significados y valores vividos dentro de una comunidad pueden modificarse.

Como cierre, nos gustaría proponer, para futuras investigaciones, tres líneas posibles de trabajo que han surgido a partir de este estudio exploratorio del tema. Por un lado, siempre con el foco en la educación popular como teoría base, creemos que es menester analizar en profundidad el rol de la cultura popular en cruce con la construcción del conocimiento en estos dos casos específicos. En segundo lugar, creemos que un análisis en reconocimiento de las experiencias de uso de estudiantes y *wikipedistas* respectivamente podrá aportar información relevante en relación a estas experiencias, en particular, en torno a los conceptos de liderazgo y de “ilusión de acción” desarrollados por Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* (2014). Por último, en tanto esperamos, con este trabajo, haber aportado conocimiento nuevo al campo de la comunicación comunitaria en cruce con los procesos educativos desde una mirada crítica, nos interesa presentar una tercera línea de análisis futura, entendiendo que el presente estudio puede servir como diagnóstico de situación de una investigación de orientación propositiva que se proponga diseñar una intervención que articule las dos propuestas estudiadas en esta tesina: el trabajo de Wikimedia en torno a Wikipedia y el de la Organización Germán Abdala en relación a su Bachillerato Popular.

BIBLIOGRAFÍA

Aguiló, V y Castro García, C (2012) "La educación en movimiento: las representaciones sociales sobre la educación en el marco de las experiencias escolares de los movimientos sociales" en *III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Aguiló, V y Wahren, J (2014) "Los bachilleratos populares de Argentina como 'campos de experimentación social'", en *Revista Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad* N°. 74, enero-abril 2014 / Año 27, México: Universidad Autónoma de México-Xochimilco.

Álvarez, G.L. (2013) *Bachillerato popular Barracas sur... bien al sur*, Buenos Aires: tesina final de la Carrera de Comunicación Social 3034, FSOC-UBA.

Arias Maldonado, M (2009) "Planeta Wikipedia" en *Revista de Libros* N° 155 Madrid

Arias Maldonado, M (2010) *Wikipedia: un estudio comparado* disponible en [http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio/es_ES/documentos/wikipedia_un_estudio_comparado_\(vf\).pdf](http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio/es_ES/documentos/wikipedia_un_estudio_comparado_(vf).pdf)

Armesto et al. (s/f) `Wikipedia` *Desafíos de la tarea pedagógica después de la era del `copiar y pegar`* disponible en <https://es.scribd.com/document/281325723/Wikipedia-Desafios-de-la-tarea-pedagogica-despues-de-la-era-del-COPIAR-Y-PEGAR>

Baquero, R y Terigi, F (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar" en *Apuntes Pedagógicos*, 2

Bianchi, L (2013) *Un encuentro con la pedagogía del oprimido, un camino hacia la pedagogía de la esperanza. La educación popular en la experiencia de jóvenes de pie (2005-2012)* Buenos Aires: tesina final de la Carrera de Comunicación Social 2981, FSOC-UBA.

Brickman, D, Chirom, M y Wahren, J (2012), "Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: El caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012)" en *III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Burbules, N (2001) "¿Qué clase de comunidad puede ser la internet?" en *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información* Buenos Aires: Granica

Calvino I (1984) *Las ciudades invisibles* Buenos Aires: Ediciones Minotauro

Cardoso, N (2007) *La comunicación desde una perspectiva de comunicación comunitaria*. Apuntes de cátedra del Taller de Comunicación Comunitaria . FSOC-UBA.

Carneiro, R (2009) "Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma" en Carneiro, R, Toscano, J.C., Díaz, T (comp), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* Madrid: OEI - Fundación Santillana.

Cassany, D (s/f) *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo* disponible en https://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia_DanielCassany.pdf

Castillo Aguirre, F (2010) *Wikipedia ¿un cambio de paradigma?* Buenos Aires: tesina final de la Carrera de Comunicación Social 2468, FSOC-UBA.

Cobo Romaní, C y Pardo Kuklinski, H (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food* Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF.

Coll, C. (2009) "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades" en Carneiro, R, Toscano, J.C., Díaz, T (comp), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos - Fundación Santillana.

Da Porta, E (2015) "Algunas herramientas teóricas y metodológicas para estudiar las significaciones de las TIC en el discurso educativo" en *Las significaciones de las TIC en educación* Argentina: Ferreyra Editor

de la Fare, M (2010) *La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina*, Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

de Pablos Pons, J et al. (1999): "Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa" en *Revista de Educación* N° 320 Sevilla

Dussel, I (2012) *Cultura participativa y producción de los saberes: reflexiones sobre los usos pedagógicos de Wikipedia* disponible en https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_d840bf7a-c70e-4e9a-826c-9879acbf0d38/pdf/cultura_participativa.pdf

Dussel, I (2010) *Los nuevos alfabetismos en el siglo xxi: Desafíos para la escuela* disponible en http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf

Estrada Morales, M (2011) "Paradigmas en psicología de la educación" en *Revista Pampedia* N° 7 México

Engeström, Y. (2001) *El aprendizaje expansivo en el mundo del trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*. Journal of Education and Work, Vol. 14, N° 1.

Entel, A. (1994) "Dimensión filosófica" en *Teorías de la comunicación. Cuadros de época y pasiones de sujetos*. Fundación Universidad a Distancia Hernandarias

Facioni, C y Said, S (2012) "Horizontes de transformación de los bachilleratos populares: la tensión entre la forma y el contenido en la práctica pedagógica" en *III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Fidler, R (1998) "Los principios de la mediamorfosis" en *Mediamorfosis* Buenos Aires: Granica

Freire, P (2010a) *¿Extensión o comunicación?* México: Ed. Siglo xxi editores.

Freire, P (2010b) *La educación como práctica de la libertad* Buenos Aires: Ed. Siglo veintiuno editores argentina.

Freire, P (2014) *Pedagogía del oprimido* Buenos Aires: Ed. Siglo veintiuno editores argentina.

GEMSEP – Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (2016) *Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, Informe preliminar*. Buenos Aires

Gentili, P (2009) "Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina" en *Revista Iberoamericana de Educación RIE* N° 49, Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos

GeoGebra – Aplicaciones matemáticas, www.geogebra.org

Giles, J (2005) "Internet encyclopedias go head to head" [Las enciclopedias de internet van cabeza a cabeza] en *Nature*, vol. 438, núm. 7070

Guber, R. (2004) "La entrevista antropológica: introducción a la no directividad" y "La entrevista antropológica: preguntas para abrir los sentidos" en *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.

Guiote, A (2007) *La creación colectiva de mensajes informativos en la Web 2.0: el caso Wikipedia* Barcelona: trabajo de investigación del Doctorado en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, UAB

Guiote, A (2011) "Entre los bastidores del Conocimiento 2.0: el perfil, las reflexiones y las rutinas de acción de los constructores del contenido en Wikipedia" en *Revista Zer* Vol 16 N° 30, País Vasco: UPV/EHU

Gutiérrez, M (2003) "La dimensión digital de la alfabetización múltiple" en *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Ed. Gedisa

Hernández Sampieri, R (2003) "Metodología de la investigación social" en *El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo: hacia un modelo integral*. México: MC Graw Hill

Huergo, J (2003) *Interrogantes sobre la comunicación popular y comunitaria: desafíos político-culturales actuales*. Apuntes de cátedra del Taller de Comunicación Comunitaria . FSOC-UBA.

Jaime, M.J. (2014) *¿Ser o no ser? Construcciones de sentido acerca de ser educador popular en la experiencia del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos "Rodolfo Walsh"*, Buenos Aires: tesina final de la Carrera de Comunicación Social 3469, FSOC-UBA.

Jenkins, H (2008) *Convergence culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación* Barcelona: Ed. Paidós

Kress, G y Van Leeuwen, T (2001), "Introducción" en *El discurso multimodal. Los modos y medios de la comunicación contemporánea.*, Oxford University Press

Landau, M (2014) "Las TIC en la escuela en los discursos de la prensa escrita. El caso Conectar Igualdad" en Sel, S et al. (2015) *Pixelaciones: desplazamientos de las prácticas audiovisuales* Buenos Aires: Ediciones CICCUS

Latorre, M (2015) *Comunidades de saber: horizontes inspiradores* disponible en http://www.wikimedia.org.ar/programadeeducacion/img/publicaciones_comunidades.pdf

Lave, J y Wenger, E (s/f) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima* (Trad. Espíndola, M y Alfaro, C) New York: Cambridge University Press, (1991)

Lens, J.L. (2001) "La dimensión política de la educación" en *Paulo Freire. Su praxis pedagógica como sistema* Buenos Aires: Ed. Instituto Paulo Freire

Lévy, P (2004) *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio* Washington disponible en <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>

Mancini, P (2006b) *Los enciclopedistas del siglo XXI debaten en internet* disponible en <http://portal.educ.ar/debates/sociedad/debate/los-enciclopedistas-del-siglo-xxi-debaten-en-internet.php>

Mancini, P (2006a) "Una enciclopedia en autoconstrucción en *Revista La Capital* N° 49068

Manghi Haquin, D. (2011) *La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula*. Revista electrónica Diálogos Educativos. Número 22 año 11.

Mauri, T (2007) "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento" en *El constructivismo en el aula* México: Editorial Graó

Mignolo, W (2001) "Introducción" en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del siglo

Miras, M (2007) "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos" en *El constructivismo en el aula* México: Editorial Graó

Odriozola, M.E (2013) *Bachillerato popular Casa Abierta: Una apuesta por la comunicación comunitaria en la Villa 31* Buenos Aires: tesina final de la Carrera de Comunicación Social 3004, FSOC-UBA.

Ostrower, L y Longa, F (2012) "Docentes y estudiantes en los contornos de la participación" en *III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Plessis, L y Fernández, M.R (2011) *La educación popular como herramienta transformadora. El caso del Bachillerato Popular Maderera Córdoba* Buenos Aires: tesina final de la Carrera de Comunicación Social 2685, FSOC-UBA.

Quevedo, L.A. y Dussel, I (2010) "Los sistemas educativos en el marco de un mundo digital" en *Educación y nuevas tecnologías. Los desarrollos pedagógicos en mundos digitales* Buenos Aires: Fundación Santillana

Ragin, C (2007) "Los fines de la investigación social" en *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Ramos, V.M y da Costa, C (2004) "Lev Vygotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la educación" en Castorina, J y Dubrovsky, S (comp) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Facultad de filosofía y letras

Rebollo Catalán, MA (2002) "La investigación educativa sobre nuevas tecnologías: una aproximación sociocultural" en *Enseñanza*, N° 20 Ediciones Universidad de Salamanca

Rockwell, E (1996) "La dinámica cultural en la escuela" en Álvarez, A (edit) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

Rogovsky, C y Odetti, V (2015) *Cultura de la colaboración: ¿Qué podemos aprender de wikipedia para instalar la colaboración en las aulas?* disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/cultura-colaboracion-que-podemos-aprender-wikipedia-para-instalar-colabo>

Santamaría, A (2000) "La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos" en *Anuario de psicología* Vol 31 N° 4 Facultat de Psicologia – Universitat de Barcelona

Saorín Pérez, T (2012) *Wikipedia de la A a la W* Barcelona: Editorial UOC e-Libro.net

Scolari, C (2006) *La Wikipedia. Ataques frustrados, odiosas comparaciones e incontrolables vivisistemas* disponible en <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/la-wikipedia-ataques-frustrados-odiosas-comparaciones-e-incontrolables-vivisistemas.php>

Scolari, C (2015) *La Wikipedia y la ecología de los medios* disponible en <https://hipermediaciones.com/2015/07/23/la-wikipedia-y-la-ecologia-de-los-medios/>

Scolari, C (2016) "Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación" en *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación) (Cuadernos de Comunicación e Innovación)* Febrero - Mayo 2016 Madrid: Fundación Telefónica

Senabre Hidalgo, E (2006) *Meritocracia y vandalismo en Wikipedia* disponible en el II Congreso de la CiberSociedad en

<http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=es&id=679>

Senabre Hidalgo, E (2012): "Creación en red y comunidad Wikipedia" en *Acción comunitaria en la red*, Barcelona: Ed. Graó

Solé, I y Coll, C (2007) "Los profesores y la concepción constructivista" en *El constructivismo en el aula* México: Editorial Graó

Suárez Guerrero, C (2003) *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca

Torres, JC (2001) "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte" en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Treviño, E. (2012) "Sociedad de la información y sociedad del conocimiento: diseminación y vaciamiento de significados". En Buenfil, Rosa Nidia, Fuentes Silvia y Treviño,

Ernesto (coord.) *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*. México: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Autónoma de México.

Wells, G. (2001). "Aprender con y de nuestros estudiantes" en *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wikipedia, <http://wikipedia.org>

Wikimedia Argentina – Programa de Educación,
<http://www.wikimedia.org.ar/programadeeducacion/>

Williams, R (2000) "Estructuras del sentir" en *Marxismo y literatura* Barcelona: Ediciones Península

Williams, R. (2011) "La tecnología y la sociedad" y "Efectos de la tecnología y sus usos" en *Televisión: tecnología y forma cultural*, Buenos Aires, Paidós

Wright, O (2014) *Construyendo utopías reales* Madrid: Ed. Akal

ANEXO

ENTREVISTAS	76
Entrevista a Eva Bisceglia	76
Entrevista a Nahuel Casademunt	84
Entrevista a Mariano Harracá	93
Entrevista a Luisina Ferrante	101
Entrevista a Melina Masnatta	112
DOCUMENTOS	120
BPGA- Cuadernillo para el Ciclo de Ingreso para Trabajadores de la Educación Popular (CITEP).....	120
BPGA – Presentación del espacio de educación popular	148
BPGA - Gestión Social Popular Y Cooperativa.....	151
BPGA - Presentación	158
Wikipedia según Wikipedia.org	162
Web Wikimedia Argentina	162
Web Wikimedia Foundation.....	163
Wikipedia en el aula	163
Wikipedia: Los cinco Pilares	169
Wikimedia Argentina – Estatuto social.....	170
Wikimedia – Manual	172

ENTREVISTAS

Entrevista a Eva Bisceglia

Entrevista a Eva Bisceglia³³, educadora y miembro del equipo de formación del Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA)

Valentina: ¿Qué diferencias hay entre un bachillerato popular y una escuela tradicional?

Eva: Creo que la principal diferencia es la organización a todo nivel que está por detrás, como organización política y la organización que se da adentro de la escuela. La

³³ Profesora de Lengua y Literatura (Instituto Superior del Profesorado Joaquín V González)

escuela tradicional tiene un tipo de jerarquía, donde los docentes – yo lo vivo así – son más de ir a trabajar en el puchito de tiempo que tienen ahí y se retiran, no hay un trabajo colectivo con los mismos objetivos, me parece. En la escuela tradicional tenés un directivo y jerarquía que ni siquiera llegas a conocer, que piensa de manera diferente, que se orientan a los objetivos que se tiene a nivel Gobierno. En cambio el bachillerato tiene una autonomía mucho más explícita, que hace del bachillerato un ente más organizado, que va hacia cierto lugar.

V: ¿Y a qué lugar va el bachillerato?

E: Apa (*risas*). Es que justamente eso es lo que se propone cada bachillerato. Los bachilleratos en general surgen en cierta coyuntura, 2001, crisis, y se propone, con esta cuestión de la auto-organización, poder llegar a aquellos excluidos del sistema educativo, para que vuelvan con un tipo de educación que los represente, a su manera. Entonces, más allá de los proyectos propios de cada bachillerato, que querrá armar su currícula de cierta manera y tendrá sus propios objetivos, la idea es traer al excluido del sistema educativo no solamente para que termine la escuela y tenga su título, sino para que pueda hacer todo un proceso que sino seguramente igual haría de alguna manera por fuera de la escuela: la educación popular tiene mucho que ver con volver a lo concreto, trabajar con la propia experiencia, la realidad de cada uno. Entonces me parece que es traer de nuevo a ese estudiante que tuvo que irse y hacerlo conocer instancias de organización que le puedan servir para el estudio, para el trabajo, para la vida, para la revolución. En cambio, en la escuela tradicional, todo eso me parece que queda mucho más en las manos de cada docente con el que estás en el aula, no hay un proyecto común, sino que cada uno va para su lado.

Yo trabajo ahora en una escuela pública y yo veo a toda la cúpula de la escuela piensa una cosa, yo pienso otra y hay compañeros que siguen con la mía, es una escuela súper dividida. A mí me gustaría que todos hiciéramos una asamblea, pero es prácticamente imposible, porque no fuimos convocados por un proyecto con ciertas características, sino que estamos yendo a trabajar, y cada uno da en el aula lo que entiende y puede.

V: Y en este proyecto que es el Bachillerato Popular Germán Abdala, que tiene como objetivo que la escuela sirva más que para entregar un título y que después cada estudiante haga lo que quiera con eso, ¿qué tipo de contenidos se busca desarrollar en las clases? En las escuelas tradicionales, por ejemplo, se baja un plan del Gobierno y después cada docente hace lo que quiere. ¿Cómo se elige qué contenidos tratar en el bachillerato?

E: El Gobierno concibe cierto programa para los bachilleratos. Lo que pasa es que nosotros, como bachilleratos, tenemos la posibilidad de manipular esos contenidos. Por un

lado se bajan ciertas materias, todos los años tienen sus materias organizadas, una nomenclatura. Sin embargo, incluso en ese marco, muchas veces las materias que no son las tradicionales, no tienen ningún contenido bajado desde el gobierno. Ahí planteamos que tenemos la vía libre para organizarnos como queremos. Hay otras materias, en cambio, que las damos vuelta porque se nos cantó.

Los contenidos, entonces, por un lado bajan del Ministerio pero nosotros, justamente porque somos parte de un proyecto que apunta a pensar en el sujeto crítico, que actúe en consecuencia de su realidad, tendemos a orientar nuestros contenidos un poco para ese lado. Entendemos que las materias tienen que dar contenidos que deben ser útiles y concretos para los pibes, a diferencia de la escuela tradicional. Al mismo tiempo, cuando un educador popular piensa su planificación, toma ciertos contenidos que “baja el gobierno” para orientarse pero a la larga yo creo que esos contenidos siempre son una excusa para ir un poquito más a fondo por otros lados. ¿Por qué me importa dar género fantástico, o género realista? Porque abre posibilidades de dar a conocer cosas que quizás los estudiantes no conocían, pero porque voy a hacer una selección de textos que tengan que ver con ciertas temáticas. Muchos cuentos en torno a la denuncia, o críticas sociales. No nos quedamos con cuentos muy naif, intentamos proponer a partir de esos contenidos cosas para debatir, para empezar a movilizar ciertas cuestiones.

V: Siguiendo con cómo se eligen los contenidos, en Pedagogía de la Esperanza, Paulo Freire escribe: “¿Qué educador sería yo si no me preocupase al máximo por no ser convincente en la defensa de mis sueños? Lo que no puedo es reducir toda mi verdad, a mi acierto”. Recién decías que en las materias, más allá de adaptarse en lo posible a la currícula escolar del Gobierno, se intenta que de ahí salgan estudiantes con pensamiento crítico. A la vez, es cada profesor quien elige los contenidos. ¿Cómo se lleva a cabo esa selección y cuál es el límite entre dar a conocer el punto de vista del equipo de los educadores y la reproducción, aunque sea una reproducción de signo contrario al hegemónico o de izquierda?

E: Por un lado somos hijos de la escuela tradicional. Como bachillerato nos falta un montón para llegar a ciertas cuestiones que sigan escapando de la escuela tradicional, no porque sí, sino porque creemos que es importante y necesario. Nos falta poner en práctica, nos falta formarnos, para llegar realmente a esa utopía que tenemos de la educación popular. Mientras tanto vamos proponiendo lo que entendemos que se acerca a eso, teniendo en cuenta todas esas falencias. Me parece que hacemos un trabajo interesante y diferente, en principio, porque no tememos llevar la incertidumbre al aula.

Los temas muchas veces parten del interés de los pibes, y la propia voz, por más que uno tenga sus convicciones armadas, puede desarmarse un poco. Incluso al trabajar con una dupla, donde se revisa por qué se va a dar, cómo se va a dar. Nada está previamente organizado de tal manera que no se pueda cambiar. Me parece que en todo caso no está tan cerrado el contenido como para pensarlo como reproducción. No puedo dejar de pensar que cada docente tiene su modo de pensar y que los contenidos los van a llevar por ese lado pero no hay una idea de qué contenidos tenemos que bajar, no hay un signo partidario detrás de nosotros ni nos estamos encolumnando detrás de una bandera específica. Los compañeros tienen la ideología que quieren, tal vez un poquito encausada: hay gente muy socialista, muy peronista, muy nada, pero que le cabe esa. Teniendo en cuenta ese signo político de cada uno se van armando las cosas.

No sé si es posible pensarlo de otra manera. A la larga, el docente es un ser con pensamiento autónomo. En la escuela tradicional está esa idea de “acá no se habla de política” o “acá no se baja línea”, que para mí es una incoherencia, porque yo como persona ya tengo mi ideología armada, y ya en la elección del texto que les voy a dar o cómo voy a encausar una discusión eso va a estar. Entonces no sé si hablar de reproducción, sino que con toda mi ideología -que no la tengo tan clara- soy muy maleable, no tengo una manera fija y que no se mueve de pensar. El aula me parece que es un lugar para que eso siga fluyendo: a veces uno va con una idea y los pibes la desarman. El objetivo, entonces, de un educador debería ser que los estudiantes repiensen cuestiones muy de “sentido común”, esas ideas que están naturalizadas que parecen “verdades”. Llevas un tema y los pibes empiezan con un discurso que generalmente es bastante horrible, pero jamás vamos a decirles “¡No! ¿Cómo vas a decir eso?”, porque estoy reproduciendo lo mismo pero al revés.

Lo ideal es proponerles formas de pensar para que empiecen a movilizarse. Ojo, en una clase no vas a conseguir eso, en tres años seguro tampoco. Pero sí intentar que las cosas que tienen en la cabeza puedan repensarlas.

V: Recién hablabas de los estudiantes, y que ellos también traen su bagaje cultural y social a la escuela. ¿Qué características tiene la población que asiste al Germán Abdala y cuál se espera que sea su rol, tanto estudiantes como egresados?

E: Nuestros estudiantes generalmente son todos del barrio de La Boca o cerca; tenemos muy pocos que se mueven un montón para llegar a nosotros, pero generalmente son de la zona. Tenemos una población de chicos de 18 a 25 años, y después a partir de ahí para arriba hay gente pero son la minoría. En general, hace poco han dejado la escuela secundaria ¿Por qué la dejaron? Por cuestiones como un embarazo, un trabajo, la cárcel o situaciones que los superaron y los hicieron alejarse. Pero también muchas veces una imposibilidad de

adecuarse al sistema educativo que no los atrae, no los llama y no los cuida. Por eso tenemos chicos que al principio son complicados, porque no termina de aceptar que otra vez van a entrar a la Institución. Si todo sale bien, van dándose cuenta que la propuesta es diferente y pretende que se queden, dándole las facilidades para que no vuelvan a alejarse del sistema educativo.

V: ¿Y cómo se espera que ellos intervengan en la escuela, más allá de que vayan, estudien, aprueben y tengan un título?

E: En las clases siempre apuntamos a un estudiante activo, que se interese, que tome parte de la clase porque siente que las cosas que estamos tratando lo tocan, y obviamente eso depende mucho de nosotros. Por eso en primer año tenemos muchas materias que apuntan a hablar de La Boca, de sus realidades. Justo ayer hablaba con un nuevo compañero que da la Constitución, que no le gusta a nadie. Hay que alejarse de lo más académico, planteando algo más lúdico, que los involucre más a ellos, empezando a generar otras herramientas. La idea es que sigan estudiando, que puedan apropiarse de los contenidos por otro lado, desde la curiosidad, lo que sirve.

Por un lado queremos estudiantes activos, que se comprometan con esos contenidos en el aula, pero también estudiantes que puedan tomar como contenido no sólo lo que damos en el aula, sino los espacios que tenemos para organizarnos, como la Asamblea que no es solamente para el Bachillerato, es repensarse como colectivo para la vida. Y finalmente estudiantes que entiendan que pueden seguir estudiando una vez que terminaron el bachillerato, que en esos tres años descubran que puede estar bueno seguir estudiando, que encuentren algo que les interese, que no necesariamente repitan muchas veces una estructura que vienen mamando desde muy chicos en la familia; poder deshacerse de esos discursos de “para qué voy a estudiar”, porque una vez que ven que pueden y que está bueno, les pican las ganas. Generalmente los chicos primero entran por el título secundario para que les paguen un poco más en el lugar horrible en el que trabajan. Ya en tercer año cuando hay un montón de pibes que quieren estudiar algo más, entendés que funcionó.

Otra cosa importante del bachillerato son las áreas como Corsos y Fanfarria (encargada de organizar actividades recreativas con los educadores y estudiantes del bachillerato), que es importante, porque los pibes empiezan a participar en el trabajo dentro del bachillerato, que a veces no lo abrimos porque tiene que ver con el grupo de educadores y es demasiado complicado de tomarlo para los pibes. Pero los pibes tienen ganas de participar, tienen propuestas e ideas, ganas de trabajar, encuentran en el bachillerato un lugar de pertenencia, lo quieren. Es importante que participen los estudiantes. Otro espacio nuevo es el de graduados: este año tenemos a la primera graduada que ingresa como educadora,

ese rol también esperamos de los chicos, que sea un bachillerato que tenga como educadores a graduados.

V: Vos participas en el área de formación. ¿Cuál es el rol de esa área?

E: Es importante tener en cuenta que nosotros nos manejamos con la idea de idoneidad. Es decir: entendemos que nuestros educadores no necesitan un título específico. Las instituciones de formación tradicionales que entregan títulos, muy válidos ellos, quizás no garantizan que uno trabajando en el bachillerato va a poder comprender y llevar adelante lo que estamos haciendo ahí adentro. Los profesorados te preparan para que des clases en una escuela tradicional, formal. La idoneidad tiene que ver con estar interesado, tener una ideología que fluya con esto, estar abierto a trabajar en dupla, a trabajar ciertos contenidos y con estos chicos y con las reglas que vamos arreglando y modificando para que estos chicos puedan quedarse en el sistema educativo, aceptando que tenemos que trabajar en asambleas, por ejemplo. No “aceptar” como tolerar, sino querer llevar el proyecto adelante. No a todo el mundo con un título habilitante le interesa esto y por eso nos manejamos con el concepto de idoneidad. Por ejemplo: tenemos materias que no están en ninguna currícula, como cooperativismo. Trabajan ahí compañeros que tienen mucha experiencia en cooperativas y pueden llevar esa experiencia a un aula.

Más allá de las buenas intenciones, trabajamos con estudiantes y educadores, y la idea de formación es generar espacios a partir de las inquietudes de los formadores para auto-formarnos por ejemplo en cuestiones más didácticas, como un Taller sobre Consigna o de Planificación. Una de las grandes materias de un profesorado es cómo planificar una clase o un año y para los compañeros que no pasaron por eso, o incluso para los que pasaron por eso pero están en este nuevo contexto, se les acercan las herramientas como propuestas y surgen de los mismos educadores, que pensamos que puede ser útil tanto para los compañeros como a nivel administrativo. A partir de eso, trabajamos. Acá la idea es ver qué necesitamos, qué nos viene bien. Formación propone herramientas para que nos sigamos formando como educadores populares, ya que no hay una instancia de educación formal para la educación popular.

V: Y ya que hablamos de formación, ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que se dé el aprendizaje? ¿Cuál es la mejor forma de hacer circular conocimientos y que sean incorporados por un estudiante? ¿Cuál es el rol de un docente en el aula?

E: Si yo supiera... (*risas*). Es a prueba y error, no tengo una manera. Cada grupo es diferente y cada tema es diferente. Me parece que tiene mucho que ver con trabajar en torno a temas que resulten interesantes, convocantes, cercanos y usar dinámicas que ayuden,

como el debate en el que cada uno pueda poner en palabras una opinión sobre el contenido, porque sobre un contenido todos podemos decir algo, porque de alguna manera nos cruza. No necesariamente nos cruza existencialmente pero algo de eso podemos tocar. Sobre todo porque algo bastante particular de la educación que proponemos en el bachillerato es no hablar de abstracto, sino ir a lo concreto, a lo que nos toca y nos importa. Yo creo que es por ahí, que los temas puedan generar curiosidad y ganas. Y después, personalmente pienso que el tema no está aprendido porque se sepa como algo que se memoriza o que no se razona, como algo que se reproduce y ya. Sino que se tiene que poner en práctica desde una opinión, desde un pensamiento nuevo; tiene que ser apropiado y decirse con las propias palabras, animarse a ponerlo en duda. Ahí está el aprendizaje.

V: ¿Y qué valor tienen las imágenes y lo extra-lingüístico en las clases que se dan en el bachillerato?

E: Yo hago agua ahí...

V: ¿Aparecen? ¿Se usan o no? ¿Hablan y escriben o se trabajan con imágenes, con videos, con infografías?

E: Yo lo que veo de otras materias es la típica “¿che, alguien sabe dónde está el proyector?”. Eso me da la pauta de que hay duplas que trabajan más allá del leer y del escribir. De parte de mi materia, las veces que intenté hacer otra cosa, no funcionaron cuestiones más vinculadas a lo tecnológico, no se podía reproducir una película. Así que no puedo decir mucho.

V: ¿Y en Formación tampoco lo trabajan?

E: No. Buen tema. Pero puedo contar una experiencia que me pareció súper interesante: Un compañero, Nico, estaba desesperado una vez porque no sabía cómo tomar una evaluación como si te dijera sobre la prehistoria y finalmente la evaluación fue hacer un dibujo, a cada uno le tocaba una etapa. Quedó fascinado con los resultados. Recibió dibujos que estaban buenísimos, en una imagen se veía todo lo que el pibe sabía y cómo lo iba organizando, justo en primer año, que es difícil trabajar con la escritura, porque no es que muchos chicos no entienden, sino que no saben cómo expresarlo. Con este ejercicio, quizás pibes a los que les cuesta mucho escribir, demostraron que la tenían re clara. Si yo puedo reproducirlo a mí manera, aunque sea dibujado, hubo un clarísimo aprendizaje. Son herramientas súper interesantes y claramente hay que investigarlas, ponerlas en práctica y ver qué pasa.

V: Para redondear, cuál es el objetivo más difícil de cumplir, en torno a la formación o el aprendizaje en el bachillerato popular y cuáles son las posibilidades de acción, las ventajas que permite el bachillerato como proyecto educativo?

E: Pienso en cosas concretas. Además, desde mi formación o mis intereses, es como muy acotado lo que pueda decir. Desde Lengua el gran objetivo que perseguimos durante los tres años es que los chicos se apropien de herramientas para una escritura autónoma y clara y que eso les sirva para las otras instancias de la vida, a nivel académico y no académico. Y en ese sentido, creo que algo a lo que apostamos y que yo no lo puedo trabajar en otras escuelas es que justamente pensamos la escritura como un proceso largo y lento que nos va a llevar los tres años, porque más no tenemos, y desde el bachillerato lo que se nos posibilita es el juntarnos para hablar de qué problemáticas tenemos y cómo poder mejorarlo, algo muy obvio y tonto, pero que no sucede en otros colegios, donde ni siquiera conozco a todos los profesores. En cambio acá hay pocos cursos, compañeros con la misma lógica, con los que podemos juntarnos para armar un contenido que sea gradual y que pueda funcionar como una escalerita y que en tres años se puedan empezar a ver resultados reales. Eso me parece que es uno de los grandes goles que tiene un trabajo en el bachillerato.

V: ¿Y todas las materias trabajan igual?

E: Yo sé que Lengua tiene una impronta de este estilo, quizás porque somos siempre los mismos y podemos mantener este objetivo desde hace años. Más allá de eso, me parece que el bachillerato posibilita que todas las materias lo hagan. Si no lo hacen, es porque quizás no le ven el objetivo ni la facilidad, se les complica, quizás no son materias que duren tres años, son contenidos específicos. Lengua dura tres años, somos compañeros que nos mantenemos bastante en el tiempo y que tenemos la misma forma de laburar. Y a los nuevos, los llevamos para esa lógica. Esa es la idea. Pero más allá de que quizás yo sé que Sociales no trabaja así, podrían hacerlo. Es algo que quizás en otros ámbitos no podría hacerse. Es una herramienta que tiene el bachillerato, que tiene que ver con lo que te decía al principio. No entramos al aula a hacer lo que queremos y nos vamos, sino que lo pensamos como algo mucho más general, con objetivos generales que nos tocan a todos.

15/07/2017

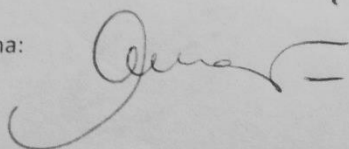
A quien corresponda,

Por la presente verifico que esta entrevista refleja fehacientemente lo conversado con Valentina Guffanti y acepto su publicación.

Nombre y Apellido: *Eva Bisceglia*

Dni: *31 453 124*

Firma:



Entrevista a Nahuel Casademunt

Entrevista a Nahuel Casademunt³⁴, educador en el Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA) y miembro de la Organización Germán Abdala (OrGA)

Valentina: ¿Cuál es el objetivo principal de la Organización Germán Abdala, en general, y cuál es el del Bachillerato Popular Germán Abdala, en particular?

Nahuel: El objetivo principal de la organización es defender los derechos de los trabajadores, porque nace dentro de una central obrera, que es la CTA Autónoma, y nace en el 2000, en esa época, cuando la central construye una consigna que era que había que ir a buscar a los trabajadores al barrio, porque estaban desocupados y no en su lugar de trabajo, y que un trabajador desocupado era un trabajador con derechos, aunque no tuviera trabajo. Por eso la CTA se transforma en la primera experiencia en el mundo que afilia a desocupados entendiéndolos como trabajadores sin derechos. Lo que en su momento era la juventud territorial Germán Abdala, que luego se transforma en la Organización Territorial Germán Abdala, surge a partir de esa conceptualización de salir a buscar a los trabajadores al territorio. A partir de ese trabajo nos encontramos con las realidades y dificultades del territorio, a aportar un granito de arena en la construcción de conocimiento y la cualificación de la fuerza de los trabajadores. Nos encontramos con los pibes adolescentes del barrio que no

³⁴ Militante social de la CTA con trabajo territorial en La Boca y La Matanza, referente de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular-Capital Federal.

terminaban los estudios, comenzamos a articular con escuelas, apoyo escolar, hasta que deviene esta herramienta que surge de las fábricas recuperadas para poder empoderarnos como trabajadores con la construcción del conocimiento desde las bases. Ahí es donde nace la experiencia del Bachillerato Popular Germán Abdala.

V: Hoy en día la Organización Germán Abdala y el Bachillerato Popular Germán Abdala tienen vidas un poco independiente: hay gente que está en el bachillerato popular y no participa de la organización. ¿Cuál es el rol que cumple la OrGA en el trabajo diario del Bachillerato?

N: En la organización se discute el lineamiento político de todos los frentes: educativo, cultural, cooperativo. Lo que hace la OrGA es definir lineamientos generales, que tiene que ver con atender la realidad de los distintos trabajadores de distintos espacios. La primera experiencia concreta es la organización del sindicato en el marco de los bachilleratos populares. Esta propuesta surge desde la organización para atender nuestros dos bachilleratos, uno reconocido por el Estado (Bachillerato Popular Germán Abdala) y el otro no (Bachillerato Popular Sergio Karakachoff), aunque en ambos todavía falta gran parte del reconocimiento del proyecto político pedagógico y los derechos laborales de los trabajadores.

Cada compañero participa del frente en el que le parezca que pueda aportar más y todos los trabajadores con al menos seis meses de trabajo en alguno de los distintos frentes territoriales están invitados a ser parte de la organización.

V: ¿Por qué, a la hora de querer empoderar con conocimientos a los trabajadores que eran parte de la CTA o de la organización Germán Abdala, deciden hacer un bachillerato popular y no una escuela tradicional?

N: Primero porque las escuelas tradicionales se construyen de arriba para abajo, no de abajo para arriba. Hay distintos tipos de gestión. Una escuela privada la puede abrir un patrón; una escuela dentro del marco de gestión estatal, la puede abrir el Estado. Después se crea el marco curricular y el organigrama de una escuela, con su director. El tema fue que en el 2000 empezó a haber un creciente abandono del Estado y los trabajadores empezaron a tomar en sus manos la construcción de estas escuelas, que en primera instancia eran creadas en la gestión privada, para poder dar un título, y en una segunda instancia, pasan a ser de gestión estatal, pero en el marco de un raviol, un enlatado que se llama Unidad de Gestión Educativa Experimental. De alguna manera el Estado nos termina reconociendo por la lucha, porque peleamos por eso, pero es una construcción atípica de una escuela. Las escuelas tradicionales se construyen de otra manera. Sin embargo, si uno las analiza en términos

administrativos, nosotros tenemos que cumplir todas las condiciones como si fuéramos una escuela tradicional.

V: ¿Y los contenidos también?

N: También.

V: ¿De dónde surgen esos contenidos?

N: Los contenidos surgen por una resolución que crea el título que nosotros damos, que es la resolución 601 del Gobierno de la Ciudad, que crea la Caja de Matrícula para otorgar un título que es Perito en Desarrollo de la Comunidad. Como hay materias específicas que tienen que ver con el plan profesional, tres por año, o sea que hay nueve materias específicas a esa carrera, fuimos descubriendo que los contenidos de esas materias no existían por parte del Gobierno. El sistema ahí es bastante laxo, y por eso los fuimos construyendo nosotros.

V: ¿Lo fueron construyendo en base a qué?

N: En base a tratar de darle contenido a esa especificidad que tiene el título, que es Perito en Desarrollo de la Comunidad, y ver cómo poner en valor aquello que entendemos nosotros que aparece en la comunidad: la construcción de lazos solidarios, la organización de los trabajadores. El objetivo es empoderar a la comunidad para que se apropie de esas herramientas.

Hay un montón de materias interesantes que nos permiten potenciar esa especificidad ya de por sí rara que tiene el título que damos, que es oficial y que nos da bastante juego para poder discutir entre los trabajadores cuáles son los contenidos que queremos trabajar en esa caja curricular.

V: ¿Y la comunidad local, del barrio, qué rol juega?

N: En el marco del bachillerato lo que hacemos nosotros es acercar las instituciones del barrio y trabajarlas en el marco de la currícula. A su vez, invitar a las familias de los estudiantes a que sean parte de este colectivo. Para eso no tenemos que inventar nada, ya que hay un montón de herramientas institucionales que nos lo permiten, como el Consejo de Convivencia, los espacios de asamblea que tenemos en términos institucionales como parte de nuestro proyecto político pedagógico y las actividades más recreativas, como las peñas. A veces hay materias que hacen visitas en los barrios, a lugares de trabajo, como el Hospital Argerich, las radios de la zona. Tenemos bastante articulación y también en algunas materias se trabaja un concepto que venimos tratando hace tiempo, que es Mi Barrio. La boca es un barrio muy particular, con muchos intereses de especulación inmobiliaria. Nosotros, entonces,

en algunas materias tomamos cómo impacta eso en la vida cotidiana en los vecinos del barrio y el rol de las organizaciones en tratar de ejercer un derecho, el derecho a vivir en mi barrio, y que esa especulación inmobiliaria no los expulse. Aumentan los alquileres, porque tienen pensado para La Boca un formato de barrio que no tiene que ver tanto con que los vecinos sigan viviendo y reproduciendo esa historia cultural, sino que sea un espacio que ofrezca atracciones turísticas para quienes vivirían en el primer barrio cerrado que se quiere construir en La Boca, en la isla que está detrás de club deportivo Boca Juniors.

V: Vos me decías que las escuelas tradicionales se construyen desde arriba y lo primero que hacen es poner un director, mientras que el bachillerato está construido desde abajo. El bachillerato, entonces, es un colectivo de educadores. Sin embargo, sí tiene una coordinación. ¿Qué diferencias hay dentro de los educadores del bachillerato y cómo influye eso en el trabajo día a día de los educadores?

N: El proyecto político pedagógico establece no solamente la necesidad de poder sostener la clase, sino también establece la construcción de áreas que acompañen a eso para poder atender las realidades que aparecen e ir viendo cómo trabajarlo. La coordinación es una de las realidades. Después están las áreas de trabajo, como la sistematización de los contenidos de las materias, o cómo construir ámbitos de formación o autoformación en el marco de esta propuesta política pedagógica, que es el espacio de formación; un área que tiene que ver con el desarrollo de actividades recreativas con los estudiantes, que se llama Corsos y Fanfarria; otro ámbito es el que llamamos de seguimiento, para poder identificar las dificultades que aparecen y ver cómo, en función con las herramientas institucionales que tenemos, abordar la situación cuando un pibe tiene dificultades con documentos, o que se enferma y no puede venir, o una chica que queda embarazada. Todas esas áreas se ponen a disposición del conjunto de los compañeros y cada uno se hace cargo de algunas de esas responsabilidades de acuerdo a sus posibilidades. Y después hay compañeros que asumen la coordinación, con especificidades cotidianas: desde abrir la puerta y cerrarla, hasta atender las distintas situaciones que aparecen durante el día, siempre buscando respuestas concretas.

V: Pero entonces la coordinación es un área como otras. ¿En cuanto al poder de decisión es lo mismo el área de seguimiento o el de formación, que la coordinación?

N: Todos los compañeros que se quieran sumar a la coordinación se pueden sumar. Entiendo que debieran participar de algún área, para poder tener una mirada específica que aportar a eso. Pero nunca se le negó a nadie la coordinación, y muchas veces se pidió reforzar

esa área para que no se desgasten muchos los compañeros que asumen muchas responsabilidades, entre ellas la coordinación.

V: ¿Cómo se resuelven los conflictos que pueden surgir por cuestiones de organización o en relación a una temática?

N: ¿Conflictos de qué tipo?

V: De educadores o entre áreas: a formación le parece mejor hacer una cosa y a seguimiento otra...

N: La mayoría de las cosas se deberían resolver en las asambleas de educadores. La coordinación lo que hace es instrumentar criterios generales que se discuten en distintos ámbitos que tenemos. En caso de que haya alguna situación que haya que examinar y ver cómo tratarla, se puede llevar a los distintos ámbitos para ver cuál es la mejor respuesta. Eso no impide que a lo mejor alguien que asuma una responsabilidad tenga que tomar alguna decisión. Pero no implica que no haya posibilidad de aportar una mirada respecto a cómo se toman las decisiones y dónde se discuten.

V: ¿Pero las decisiones se discuten?

N: Claro, en asambleas. Todas las instancias son válidas para discutir, dependiendo el grado de dificultad de una situación. Puede ser coordinación, pero si no alcanza hay una herramienta que es el Consejo de Convivencia, que tiene un marco representativo, con estudiantes, educadores, coordinación y las familias, donde todos toman decisiones. Y está la asamblea de educadores. Si todo eso no alcanza, está la asamblea general. Y la organización, como una posible instancia para evaluar cuál es el mejor camino a seguir.

V: Recién mencionabas a los estudiantes. ¿Cuál es el rol que se espera de los estudiantes y qué poder de decisión tienen sobre la forma de organización del bachillerato? ¿Qué está puesto en discusión y qué no?

N: Si los estudiantes no estuvieran, no existiría el bachillerato. Esto es un trabajo entre los educadores y los estudiantes para construir esta propuesta educativa. La mayoría de los estudiantes, hoy por hoy, por los años que tiene el bachillerato en La Boca, ya muchos vienen porque nos ven como una escuela del barrio. No hay una diferenciación, entre una “escuela rara” y la tradicional, al punto tal de que en un principio algunas propuestas privadas de la zona nos impulsaban, nos ayudaban, y hoy nos ven como una competencia en su matrícula. Cuando se suman a esta propuesta hay una etapa de adaptación, donde los pibes se apropian de las instancias sociales, abiertas a la participación de todos, y suele ser que a partir de ir

conociendo – nadie nace haciendo una asamblea ni se espera que en una escuela pública haya estas propuestas – como cualquier educador. Nosotros también pasamos por un curso de instrucción. Una vez que se pasa por ese proceso, más allá de que en cualquier momento pueden usar todos los mecanismos que existan, a diferencia de un educador que está seis meses formándose y adaptándose a ser parte del bachillerato, un estudiante puede aprovechar desde el primer día para plantear cuestiones y tomar decisiones, no es que tienen que tener seis meses de antigüedad. Las decisiones se pueden tomar y se pueden evaluar y modificar una vez por mes, porque una vez por mes tenemos las asambleas de estudiantes y las generales. Cualquiera de esas instancias pueden llevarse cuestiones a discutir y modificar. ¿Qué se puede modificar y qué no? No se puede modificar aquello que nos excede a nosotros, que es todo el marco normativo bajo el cual nosotros funcionamos, más allá de que nosotros ese marco normativo lo trabajamos en función de nuestro proyecto político pedagógico: debería haber un profesor dando clase y hay dos; debería haber un director y hay un equipo de coordinación. Dentro de las posibilidades que tenemos en el marco de las normativas que debemos respetar, somos bastante abiertos a analizar e instrumentar esas cuestiones que aparecen por parte de los estudiantes. Pretendemos que todas esas cuestiones sean construcciones colectivas: la idea en la asamblea no es que cualquiera vaya y diga lo que piensa, sino que haya habido una instancia previa de consenso con sus compañeros, y que en las asambleas se lleven posiciones colectivas en un colectivo aún mayor, que la asamblea de curso construya consenso para que en la asamblea general donde están todos los cursos podamos ver cuál es la mejor propuesta.

V: En el libro Pedagogía de la Esperanza, Paulo Freire escribe: “¿Qué educador sería yo si no me preocupase al máximo por no ser convincente en la defensa de mis sueños? Lo que no puedo es reducir toda mi verdad a mi acierto”. ¿Cómo se eligen los contenidos que van en clase? ¿Y cuál es el límite entre dar a conocer un punto de vista y la reproducción, aunque sea incluso en signo contrario a lo hegemónico, una reproducción más de izquierda?

N: En una clase trabajamos y profundizamos el concepto de mi barrio, ¿qué es tener derecho a mi barrio, más allá de la mirada personal de cada uno, es algo que se construye colectivamente. Es el derecho a tener vivienda, a encontrar un trabajo, a esas cosas que permiten el desarrollo en el barrio y en una ciudad. Ese derecho se construye con intereses de otros: sobre un territorio hay muchos intereses, y más en el espacio público. Ahí es donde aparecen los conflictos.

La mejor manera de abordar un conflicto es en el barrio donde viven los pibes, porque ahí es donde surge la realidad cotidiana: no se habla de conceptos abstractos, como las

injusticias sociales en África. Partimos sobre la vida territorial de los pibes. Todos los pibes tienen más trayectoria que nosotros, ya que muchos de nosotros no vivimos en el barrio, para abordar la realidad territorial. Lo que se hace es que todos esos intereses que aparecen se puedan expresar. Cuando fue el proyecto de la situación del avance de los intereses inmobiliarios en el barrio, se analizaron las distintas variables y actores que aparecen en ese conflicto. Un actor son las organizaciones del barrio que nuclean a los vecinos para garantizar el derecho a una vivienda digna, un trabajo digno. Otro actor es el Gobierno de la Ciudad, la municipalidad que establece marcos normativos sobre los que se puede modificar una norma que habilita ciertos tipos de construcción u otros. En ese marco tenés a las empresas constructoras que desarrollan las propuestas territoriales. Y además de eso tenés a la Legislatura de la Ciudad, que termina votando esas normas, que el Gobierno de la Ciudad termina instrumentando. Convocamos a todos esos actores a la clase para que desde los pibes se puedan hacer preguntas que nos permitieran abordar ese conflicto. En función de las respuestas que obteníamos, se podían construir conclusiones. Lo difícil es conseguir que todos los actores den alguna mirada particular y desde ahí, entre todos, podamos ir construyendo ese conocimiento. Cuando invitamos a los legisladores, vinieron los asesores, la discusión fue para invitar a todos los bloques, no a los de un bloque determinado, obviamente no vienen todos. En la Ciudad de Buenos Aires pedimos que el área específica viniera enviara a algún funcionario a la escuela, pero no vinieron. Invitamos a la empresa IRSA, y no vinieron. También a los delegados del barrio Rodrigo Bueno, cercano a la zona, que sí vinieron

La realidad misma termina dándote sopapos, porque lo que termina pasando es que los pibes tienen que mudarse. Gran parte de los pibes ya no vive en La Boca, aunque ese sea su barrio. A veces la cuestión de “desenmascarar la realidad” se puede hacer linealmente y a veces ir poniendo todos los elementos sobre la mesa, abordándolos para analizar cuál es el conflicto y que los actores puedan estar presentes, decir cuál es su posición frente a eso. En función de eso, se construye una conclusión todos juntos.

V: Es más fácil en materias más actuales, ligadas a la realidad social. Mi duda es qué pasa con historia o con lengua. ¿Qué pasa con los conocimientos sociales, si se quiere, que ya están, cómo se transmiten? ¿Cómo es esa idea de compartir la información, más allá del pensamiento crítico y la lectura de la realidad, que claramente es una pata muy importante del trabajo en el bachillerato?

N: Depende. Con el tema del 24 de marzo hemos invitado a actores protagónicos de organizaciones de derechos humanos a que vengan a contar su experiencia. Con Historia, por ejemplo, hubo una gran discusión respecto a cómo abordar la historia argentina en el plan

de estudios de cinco años de una escuela media, en función del tiempo limitado de tres años que tenemos, qué es lo que a nosotros nos parece importante que los pibes puedan abordar y construir. Ahí los profesores toman decisiones: una de ellas, es que en tercer año hay que dar Historia Contemporánea de la Argentina, todo el año. Y que si eso implica recortar contenidos del plan de estudio en otras áreas, se toma esa decisión, eso se construye en el espacio de la materia y de la formación, con el poco tiempo que tenemos cómo abordar aquellos temas que nos parece que tienen que ver con el proyecto político pedagógico. Así como hay materias que hacen hincapié en la historia argentina, otras materias hacen hincapié en la historia latinoamericana, o en la historia del movimiento obrero, que tiene que ver con la especificidad de lo que queremos hacer y desde dónde lo hacemos.

V: Siempre se habla desde algún lado. ¿Cómo se hace para que eso no sea una mera repetición de la lectura propia y que los pibes puedan construir su propia opinión, tal vez contraria a la del educador, mal que le pese?

N: Ahí depende mucho de cómo aborda. El mismo ejemplo de La Boca se puede tomar con otros temas. Hay una cuestión muy interesante con las herramientas de la comunicación. Sabemos que los medios de comunicación no son neutrales, tienen sus intereses y transmiten ideas y opiniones. Hay un material muy interesante que es un documental que usamos en algunas materias, que es La revolución no será transmitida. Hablamos, desde una mirada política pero no partidaria, sobre el rol de los medios de comunicación. Ese documental es interesante porque cuenta cómo se construye un intento de golpe de Estado en un país. Entender esos procesos como procesos desestabilizadores es partir desde un lugar. Pero lo importante es no negar la identidad que uno tiene. No es que formamos soldados, pero sí llevamos esas miradas que en los medios masivos de comunicación no aparecen. De lo otro tienen mucho los pibes. De esto, la verdad que no tienen mucho.

Lo que hacemos nosotros me parece que es abrir la posibilidad de que realmente puedan tomar decisiones, ofreciéndoles miradas que normalmente no están instaladas en los medios. El pibe nunca va a dejar de sacar su propia conclusión. Venimos de una derrota cultural que tiene que ver con el neoliberalismo y lo que se entiende que debe ser el modelo económico bajo el cual tenemos que vivir, de consumo, capitalista. Si uno no le enseña qué es una cooperativa, no lo van a saber, porque no se habla de eso normalmente. Abrimos una puertita, ofrecemos una mirada, un proyecto de construcción en la educación, de modelo de país, que tiene que ver con un anclaje si se quiere con identidad de clase, del rol de los trabajadores. No lo escondemos y me parece que debiera haber mucho de lo que hay.

V: ¿Cuál es el objetivo más difícil de cumplir en el Bachillerato Popular Germán Abdala?

N: Abrir todos los días la puerta (risas). Desde eso hasta tratar de abordar eso que decimos nosotros, que el 50 por ciento de los pibes que empiezan la escuela secundaria no la terminan, que nosotros nos entendemos como una propuesta que las distintas escuelas deberían poder tomar, abordando la construcción de conocimiento desde otro lugar, para que no sean experiencias aisladas sino que sea una propuesta más del sistema educativo en el país, en América Latina. Ojala se puedan modificar las condiciones de vida a partir de eso. Uno no quiere solamente hacer lindas escuelas, sino ser parte de una propuesta que permita modificar la manera que vivimos. Eso no va a depender sólo de nosotros.

V: ¿Y si tuvieras que decir una ventaja, algo que hace bien el bachillerato?

N: Que demuestra que se puede, que los pibes vienen a las escuelas, nos eligen y que si hubiera muchas más propuestas habría un montón de estudiantes que se sumarían a la propuesta de trabajo que ofrecemos. Que los pibes nos vean a nosotros como una escuela más del barrio, analizando si abrimos otros cursos todos los años. Eso demuestra que lo que decimos y hacemos es exitoso y podría ser una propuesta que el Estado mismo tome. Nosotros siempre hablamos de tres modos de gestión en el sistema educativo: la gestión estatal y la privada, están financiadas y tienen su normativa. Entendemos que si le dieran bola a la gestión social cooperativa podría haber un montón de experiencias, no sólo una escuela secundaria, sino que primarias, que las hay, pero muchas más. Si esto fuera una política pública del Estado para impulsar y financiar este tipo de propuestas, se pueden hacer muchas experiencias de estas.

15/07/2017

A quien corresponda,

Por la presente verifico que esta entrevista refleja fehacientemente lo conversado con Valentina Guffanti y acepto su publicación.

Nombre y Apellido: *Valentina Guffanti*

Dni: *22706329*

Firma: *[Firma manuscrita]*

Entrevista a Mariano Harracá

Entrevista a Mariano Harracá³⁵, ex – educador en el Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA)

Valentina: Vos estuviste desde el comienzo del Bachillerato Germán Abdala. ¿Qué los llevó a hacer una escuela de educación popular? ¿Cuál era el objetivo a cumplir? ¿Qué querían lograr?

Mariano: Yo estuve desde el inicio, pero siempre el inicio tiene un inicio anterior. De alguna manera yo llego de otro lugar que no es el barrio de La Boca. Ahí había un grupo de personas entre las que estaban Pablo (Rodríguez) y Nahuel (Casademunt) que venían trabajando, algunos desde el 2004 y otros empezaron después, en el barrio de La Boca con el espacio cultural de la Germán (Organización Territorial Germán Abdala). Ellos, a partir de eso, tuvieron un vínculo con las familias del lugar: una vez por mes hacían la kermesse, tenían el espacio de apoyo escolar y las cosas que suceden en muchos centros culturales.

Ahora, lo que sucedió es que en un momento pensaron cómo dar un paso hacia delante con todos esos vínculos en el barrio y con todo ese espacio de formación que de repente era un taller de cine o el de espacio escolar. Ahí interviene Eduardo Amorín, que era parte de La Germán ahí en La Boca y les dice que escuchó sobre una experiencia que son los bachilleratos populares y les propone armar uno. Eso fue en el 2008, aproximadamente.

Yo me incorpore en el 2009, cuando esa ida ya empieza a tomar forma, en la cabeza todavía, desde los grupos de los Bachilleratos Populares. Yo venía trabajando en otro Bachillerato Popular, que se llama Maderera Córdoba, en la CEIP. Desde ahí, de alguna manera, la decisión fue hacer un bachillerato conjunto a partir de diferentes organizaciones: una era La Germán, que tenía el trabajo en el barrio de La Boca y desde CEIP, que venía con la experiencia de haber hecho otros bachilleratos. Se dan unas reuniones a fines de 2009 y empieza la realización súper concreta del plan de estudios. Antes, durante todo el 2009, se hicieron cuatro cursos de formación dados por gente que estaba como profe en otros bachilleratos, explicando qué es la educación popular y dando algunos debates en torno a eso. Ese fue el primer llamado de atención para la gente del barrio, el primer espacio de formación y el curso de ingreso como profes. Se armó esa masa crítica de gente que estaba interesada y lo que fue un punto muy difícil fue el espacio físico: ese fue el punto más complejo.

De alguna manera, los compañeros que estaban en La Boca y tenían su vínculo con la CTA habían dicho que ellos podían aportar un espacio físico. Lo que sucedió es que empezó

³⁵ Licenciado y Profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente reside en la provincia de San Juan, donde ejerce como docente e investigador en ISFD y en la Universidad Nacional de San Juan.

la organización, las asambleas y en el momento de lanzar el ciclo lectivo en el 2010 hubo un problema con eso que, en su momento, fue una súper interna: imaginate que vos tenés un montón de gente ya formada, tenés toda la expectativa y no tenés el lugar. Es como volver al punto cero. Ahí se tomó la decisión de empezar el Bachillerato, el primer cuatrimestre, en la calle Necochea, en el espacio del Centro Cultural de La Germán. Eso fue una decisión muy importante de todo el trabajo que se estaba haciendo ahí porque de alguna manera se tomó la decisión de que era más importante o que era un paso adelante transformar toda esa actividad en un Bachillerato. Las actividades que funcionaban ahí quedaron medio perdidas hasta que en un momento se pudo lograr conseguir un lugar propio para el Bachillerato y por otro lado mantener el funcionamiento del Centro Cultural.

V: Y en cuanto al objetivo: ¿por qué hacer un Bachillerato Popular? Incluso, ¿por qué vos estabas trabajando en bachilleratos populares y no seguir haciendo actividades culturales?

M: Si querés yo te cuento mi respuesta personal que creo que tiene bastante que ver con lo que pasó con los chicos que estaban en La Boca. En lo personal estaba estudiando sociología y durante mi vida, como muchos, tuve acercamientos a barrios marginales, para hacer trabajos de apoyo escolar. Por ejemplo, me iba todos los sábados a Lugano a lo que se conoce como la Villa 20 y hacíamos juegos con los chicos y apoyo escolar. Y en un punto, en lo personal, yo me daba cuenta de que me tomaba un colectivo, viajaba una hora y media de ida, una hora y media de vuelta y estaba una hora o dos el sábado. Entonces, sentía que mi aporte era medio raro, medio poco. Al mismo tiempo, yo estaba estudiando sociología y ese trabajo lo hacía con un grupo de compañeros de la facultad. Yo después me alejé de ese grupo pero esa intención de participar, de armar la comunidad, de trabajar un poco con lo que uno considera injusto, siguió dando vueltas. Después con Malena Saenz, que fue profe de literatura en el bachi y nosotros en ese momento estábamos juntos, estábamos buscando un nuevo espacio para participar y ella conocía un compañero de cursada que le había hablado de los Bachilleratos. Nos pusimos a investigar por Internet, y aunque había poca información, así llegamos a este Bachillerato, uno de los primeros, Maderera Córdoba.

Para nosotros fue una mezcla perfecta entre lo profesional, lo que estábamos estudiando, las ganas de trabajar en la educación y la cuestión más militante de querer aportar, porque era aportar a una cosa muy concreta que era armar una escuela para jóvenes y adultos, desde una mirada que nos pareció muy piola. Entonces, de alguna manera, el Bachillerato Popular, me parece a mí, da respuesta a muchos espacios que trabajan en barrios, que tienen espacios muchas veces un poco separados, fragmentados como son los talleres. En un taller, generalmente, el problema es la continuidad: cómo enganchar al otro

para que siga. Vos terminás estableciendo un vínculo con los vecinos y a veces ese vínculo tiene que ver más con ir a tomar mate que con una actividad concreta y está bien, no está mal eso. Ahora, la escuela es un salto en el sentido de que propone un recorrido de una cantidad de años donde vos además tenés algo fantástico que es ofrecer la posibilidad de llegar a terminar el secundario, como algo súper concreto. Eso también es un aporte muy concreto para la persona que es parte de la actividad.

A mí, en lo personal, me resultó una propuesta muy buena y me parece que en su momento, cuando la organización Germán Abdala y yo, desde el CEIP, decidimos avanzar en la construcción del Bachillerato en La Boca fue por eso: para darle un salto cualitativo - seguramente Pablo (Rodríguez) lo dice así muchas veces- entre lo que eran los talleres y todo ese vínculo que se había armado y cómo lo convertís en algo más. Así abrimos la escuela.

V: Pensando siempre en el trabajo en barrios vulnerables incluso, ¿por qué armar un bachillerato popular y no una escuela tradicional?

M: Bueno, esa pregunta es buenísima y la verdad es que no tengo respuesta. Las respuestas muchas veces en la vida me parece que son mucho más pragmáticas. Uno resuelve en función de lo que existe y también se mezclan cuestiones un poco idealistas. Te respondo con la parte idealista si querés. Parte que es real, no es mentira. Más allá de que en La Boca hay varias escuelas, incluso escuelas de adultos, como CENS, esas escuelas no estaban dando respuesta a la necesidad educativa. Es decir que las personas que llegaban a ir a esa escuela, más allá de tener algún que otro profe piola, la institución, las reglas, la normativa, no les permitía, por ejemplo, en muchos casos, recuperar las cosas que la gente ya sabe, lo que se llama los saberes populares, los conocimientos previos. La escuela tradicional termina siendo una estructura normalizadora. Vos llegás y tenés que generar una ortopedia de conocimiento: tenés que acompañar una línea de estudio, un currículum, un plan ya predeterminado donde vos tenés que encajar y si no encajás, fracasás. La idea de la educación popular es tratar de romper eso. En qué medida lo logra, en qué medida no, es otra discusión. Ahora, por lo menos, parte de la idea de que lo que traen las personas a la escuela va a ser parte del conocimiento que no está creado ya, sino que se va construyendo en conjunto. Por lo menos, son puntos de partida diferentes.

Como sabés muy bien, después es muy difícil hacerlo realidad. Uno termina agarrándose de lo que ya sabe: va con un tema que uno conoce y el otro no y lo baja. Eso es lo más difícil. Ahora, la idea de trabajar la educación popular o podríamos llamarla educación alternativa -aunque a veces no nos guste- porque ahí están muchas líneas que trataron de cambiar la mirada normalista y ortopédica. Entonces, esa mirada parte de un reconocimiento y una confianza en el estudiante. En vez de decir, “vos no sabés”, le dice “vos sí sabés”. Y

esa confianza súper básica me parece que es casi lo único que va a permitir que alguien que “fracasó” o no fue aceptado en el sistema educativo, pueda ver la confianza en sí mismo para atravesar sus estudios.

V: ¿Cómo elegían los contenidos a dar? Más allá de la confianza en el estudiante, que una de las premisas más importantes de (Paulo) Freire, ¿qué otras cosas tiene la educación popular o el laburo que se hizo en el *Abdala* para poder tener una concepción más liberadora y no reproducir contenidos, solo que contra hegemónicos o de izquierda? ¿Qué se intenta hacer para que los estudiantes sean críticos y liberadores?

M: No estar trabajando hoy en el bachillerato, y junto con la cantidad de años de trabajar ahí todos los días, me dio una perspectiva que me llevó a decir algo: tenemos una hermosa caja de zapatos. Eso dije del bachillerato.

El desafío sigue siendo no reproducir un contenido que uno tiene masticado a otro. Creo que eso no está superado. Sí me parece que uno tiene herramientas que explicita y que tiene espacios para discutir para trascender esa traba que uno tiene internalizada. Una cosa fundamental fue que en La Boca había un trabajo muy fuerte con las familias, hecho previamente, y con los pibes que estaban en la esquina y que de repente habían ido a un taller cultural o a jugar a la Play, que había generado un pequeño vínculo de confianza con quienes después fueron profesores. Todos partimos desde esa buena leche, de conocer cómo era el barrio en particular, cómo era la vida ahí, y no de decirle “vos sos un burro”. Lo más lindo de ir a un territorio es encontrar las mañas, los pequeños gestos. En un comentario filosófico y cortito se encuentra en un estudiante una inteligencia y una sensibilidad enorme. A veces lo hace para cortar el contenido que vos venís bajando pero en esa actitud, encontrás que ese pibe es un capo. La pregunta es cómo integrarlo a un trabajo conjunto. Hay una disposición de escuchar al otro que hace que los contenidos puedan generar algo real. El conocimiento no está en el currículum o en el contenido, sino que se produce cuando hay un intercambio, un vínculo construido de manera conjunta. Quizás hay más aprendizaje en una jornada pintando la escuela, donde no hay contenido concreto, que en una clase, donde se intenta bajar contenidos para un examen y no lograste que nadie te diera bola.

El bachillerato tuvo una constitución tradicional de ciertos contenidos, con la particularidad de que siempre se trató de trabajar con un equipo pedagógico y no con un docente solo. Hubo intención de trabajar en forma grupal. Eso se hace en todas las escuelas tradicionales del mundo. La construcción del contenido se basó en un programa existente pero lo interesante es que ese programa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires no tenía contenidos mínimos. Cuando pedimos al Ministerio de Educación de la Ciudad los contenidos de ese plan de estudios, no existían, nadie los había redactado. Era una carcasa vacía que

servió para llenarla de contenidos con los que uno estaba más de acuerdo, con una mirada social, más de izquierda, más latinoamericana que europea. Aunque eso parece que varía, armar una planificación desde el minuto cero y creer que uno va a darla es absolutamente ortopedista, tradicional y normalizante. Lo único que puede generar otra cosa es lo que se genera con el estudiante durante el proceso de aprendizaje, donde uno acepta que también va a aprendiendo. Va por ahí la cosa.

V: Volviendo a la organización: los bachilleratos estaban contruidos con la comunidad. ¿Qué poder de decisión real te parece que tuvieron los estudiantes sobre las formas de organización del bachillerato? ¿Qué se puso en discusión y qué no?

M: ¿Qué poder de decisión real? Cero. ¿Qué potencialidad de decisión? Cinco, en escala de cero a diez. ¿Por qué digo esto? Cualquier organización tiene cimientos y una mirada organizativa. Lo más difícil es una organización que sea profundamente crítica de sí misma, porque necesita fortalecerse y avanzar. Es una mirada un poco ingenua, aniñada, pero es la que todos tenemos. Creemos que tenemos que hacernos más fuertes y no nos permitimos volvernos sobre nuestros pasos. A esta altura de mi vida creo que no es positivo, que es negativo. Hay grandes lineamientos de qué es un bachillerato y qué queremos construir. Los espacios donde se tomaron decisiones fueron abiertos, todo el mundo estaba invitado. De todos modos, hay voces que generan autoridad mayor y otras menores. La única manera de generar un espacio donde el poder real esté diseminado es que la propia autoridad busque relegar ese lugar, que diga: "No, yo no tengo nada para decir, tomen la posta ustedes". Eso es muy difícil cuando se arma un proyecto donde no hay financiamiento, cuando hay que ir para adelante. ¿Qué sucede? Esa voz que tiene autoridad, legítima, ganada - no es autoritarismo, sino autoridad - toma muchas decisiones y el resto termina aceptando las decisiones de esa autoridad. Eso no es un poder democratizado, no porque haya ningún tipo de impedimento, sino porque termina funcionando así, casi hasta en términos de psicología de grupos.

La idea de lo horizontal siempre aparece con la educación popular, es una idea muy básica, porque nos iguala a todos. No, todos somos diferentes y aportamos desde esa diferencia. En todo caso, podemos pensar cómo democratizar el poder o la toma de decisiones. Una opción es abriendo espacios de participación, que eso sí lo hizo el bachillerato, por eso la potencialidad de los estudiantes y de los docentes de tener poder real sí estuvo. En lo concreto, ningún organizador quería soltar la manija, no por una cuestión mala, sino para poder llevar adelante el proyecto. Pero en la medida en que quien lleva adelante el proyecto no suelta la manija, nunca va a estar del todo diseminado, me parece, el poder de decisión. Es una paradoja. El desafío es ese mismo, el sueño con el que se armó

una vez: que los propios estudiantes se conviertan en profesores; que la propia comunidad sea tomadora de decisiones. Esa trascendencia no va a llegar hasta el momento en que uno se anime a soltar un poco el barco. Tampoco sé cómo se hace.

V: ¿Cuál es el rol del Estado en relación al trabajo del Bachillerato Popular Germán Abdala? Entiendo que hay bachilleratos que tienen distintas posiciones frente al Estado, pero me interesa particularmente el BPGA.

M: Vuelvo a algo que me quedó colgado de la primera pregunta, que es la parte más pragmática de cómo se llevan adelante las cosas. Me parece que la constitución de un bachillerato popular y no de una escuela tradicional tiene un elemento pragmático fundamental, y es que yo no puedo armar una escuela desde el barrio, porque las escuelas las arma el Ministerio de Educación de la Ciudad. En cambio, yo sí puedo hacer un bachillerato popular y después lograr un reconocimiento del Estado, que es lo que se hizo. Por eso, también un bachillerato popular y no una escuela tradicional, porque eso no estaba en las manos de ese grupo de la comunidad de armarlo.

Ahí aparece el rol central del Estado, que es de alguna manera terminar de dar un reconocimiento a los títulos de secundario de la escuela, que siempre fue un gran problema. ¿Vamos a hacer una escuela en la que luego de tres años de esfuerzo la persona no va a recibir el título? ¿Qué vamos a hacer con eso? ¿Vamos a decirles que ya va a llegar el título? Hubo algo importante que fue la solidaridad entre bachilleratos: el primero fue reconocido en 2007, el IMPA. Hubo una decisión política de la directora de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Adriana Puiggrós, que generó un movimiento de reconocimiento y abrió el paraguas para que ese bachillerato solidariamente empezara a decir 'vos hace tres años estás trabajando, el Estado no te reconoció, tus estudiantes van a recibir el título legalmente por acá', para que no se queden con las manos vacías. Lo mismo nos pasó a nosotros hasta mediados de 2011, cuando el bachillerato de La Boca consiguió su propio reconocimiento: estábamos amparados por el bachillerato del MOI, de la CTA. Eso quiere decir que si en tres años no lográbamos el reconocimiento, había un libro matriz donde estaban nuestros estudiantes. Además, iniciamos y varios cobraron sus becas de estudios como estudiantes regulares y legales de otro bachillerato; esa solidaridad interna permitió no estar a expensas del Estado.

El rol del Estado es importantísimo en reconocer un proyecto educativo que viene de la comunidad. Por supuesto que en la medida que el Estado da, tiene que haber una cuestión de co-gestión. Se le pide financiamiento para el lugar, para los docentes. Es una negociación. El estado, considero yo, es imprescindible como actor. Hay que ver qué puntos de negociación y de encuentro puede haber.

V: Uno de los puntos de negociación me parece que es el tema de la idoneidad. Para participar como educador del bachillerato popular no es necesario tener un título. ¿Por qué tomaron esa decisión, y qué pasa con esta decisión que va en contra de los concursos públicos del Estado, que es como querría convocar el Estado a los docentes de las escuelas?

M: Lo interesante es que esto es una crítica al sistema educativo. En lo personal considero que el sistema educativo está pensado para otro momento del mundo, es un sistema educativo del Siglo XIX, pensado para un momento normalizador o de constitución del ciudadano o del trabajador, pero que con el mundo del Siglo XXI, con las tecnologías, no tiene mucha razón de ser. Estas propuestas alternativas vienen a decir 'yo no puedo elegir a docentes por acto público, porque necesito una persona que tenga disposición al trabajo, que entienda que no es que uno llega con el conocimiento y lo imparte a otra persona'. A mí no me sirve el acto público. Preguntale a cualquier director de cualquier escuela tradicional del país y va a decir lo mismo. Al mismo tiempo, el acto público parecería una medida democrática laboral. En definitiva, lo que se muestra es que el sistema educativo tiene que modificarse desde la raíz.

Las preguntas que el Estado le hace a los bachilleratos suenan descabelladas: ¿Por qué tienen otras reglas? Y es porque, en realidad, esas otras reglas son necesarias para todas las escuelas. Hay que empezar por algún lugar, entonces buenísimo que se empiece por bachilleratos, que son escuelas que se encuentran en barrios de sectores populares, población en muchos casos de emergencia, que tienen pocos recursos. Darle aire a esos espacios me parece bárbaro.

Yo creo que lo mejor es que no se hable de 'idoneidad', que cualquier persona que venga al bachillerato y quiera dar clase tenga que tener una doble formación, no ninguna: tiene que tener una sobre lo que implica la educación popular; y otra de tres años más tradicional respecto de la educación. Todos los docentes, de un bachillerato y de cualquier lugar, debieran tener una educación integral de lo que implica construir conocimiento de manera colectiva y la docencia desde la didáctica y la pedagogía. Hay que ir por más, no por menos. Que los propios bachilleratos podamos generar espacios de formación para esa pata, y que haya terciarios o instituciones que ofrezcan espacios de uno o dos años para que los docentes tengan el título.

Volviendo a lo pragmático, en lo concreto eso es muy difícil: los docentes de bachilleratos o no cobran sueldos o lo reparten entre dos. Entonces, se hace desde un lugar voluntarista y muy militante. Llegan personas que no tienen una trayectoria docente pero tienen mucho para aportar y uno los quiere y los tiene que incorporar. Ahí aparece lo de la

idoneidad, que a veces mal entendida es como bajar la vara, como decir que no sabe nada pero que da clases porque tiene buena onda con los pibes. A eso respondo dos cosas: tener buena onda con los pibes es tan importante como la formación de doctorado. Y segundo, te digo: sí, vamos por la formación también tradicional.

V: Si tuvieras que decir una cosa que esperabas y tal vez no pasó o no salió como te hubiera gustado en tu laburo de años en el bachillerato, ¿cuál sería?

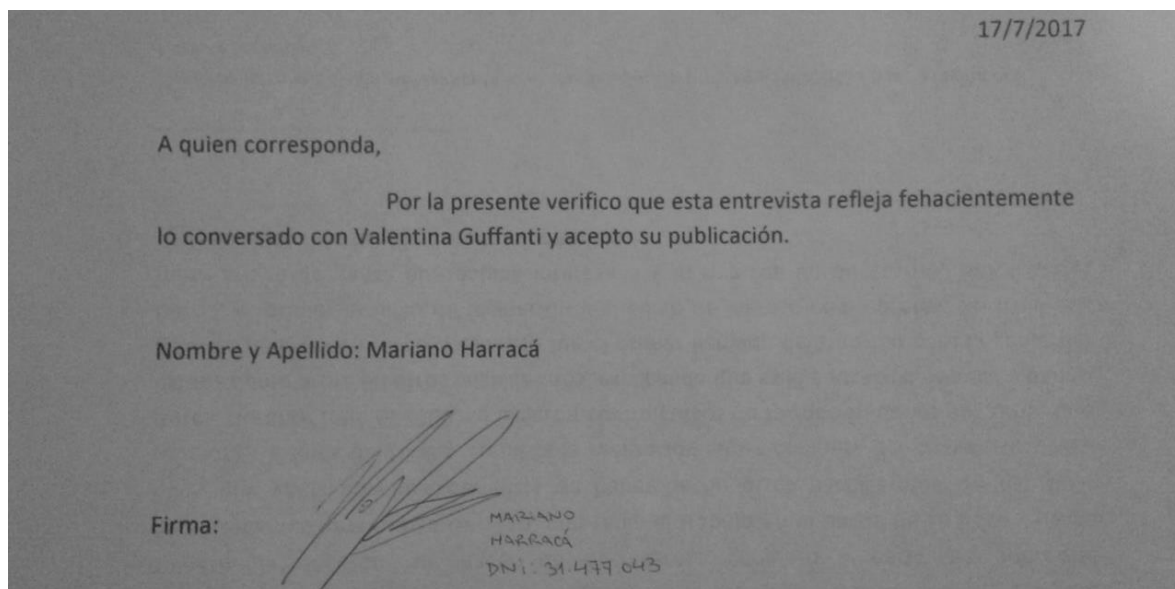
M: Tiene que ver con lo que hablamos de la premisa o los axiomas que tienen que volver. El axioma de que la educación popular es la construcción de conocimiento de manera conjunta: eso no va a ser posible mientras la escuela tenga un programa establecido, haya profesores y estudiantes o mientras los profesores vengan de afuera del barrio y los estudiantes de adentro del barrio. El desafío es la cuestión más integrada, donde nos saquemos realmente el corsé de estudiar la vida separada en asignaturas. Eso va a llevar su tiempo, porque el bachillerato tuvo y tiene un doble desafío: que lo reconozcan como escuela, y al mismo tiempo ser una escuela que supere a la escuela. La doble tarea: fortalecerse como institución y ser lo suficientemente poderosa para que sea democrática. Se manejan esas paradojas todo el tiempo, y eso hace que sea muy difícil. Yo entiendo que en este momento se está discutiendo en el bachillerato trabajar por proyectos en vez de por asignaturas, por ejemplo. Son los tiempos de una escuela que tiene siete años. Tiene que tener sus propios tiempos de proceso. Eso es algo a seguir trabajando.

El bachillerato popular todavía está pensando cómo es la educación popular y creo que va por el buen camino. Hay algo poco sustentable en la propuesta voluntarista y militante de la organización, de nunca terminar de recibir los fondos para mantenerse de forma autónoma: siempre se termina dependiendo o de aportes voluntarios o de una organización como una central de trabajadores o del Estado. Es necesario, en el corto o mediano plazo, generar una base sustentable de financiamiento que permita crecer, sino no se pueden armar equipos de trabajo. Eso tiene un tiempo de vida, me parece. Ahí hay un desafío a encarar que es fuerte y al que hay que buscarle la forma.

V: Si tuvieras que pensar un rol social clave de los bachilleratos o una característica realmente transformadora del Bachillerato Popular Germán Abdala, ¿cuál sería?

M: Muchos momentos que en lo personal se recuerdan. La primera entrega de diplomas en el teatro de al lado, que fue con un escenario y unas cortinas, y era un quilombo la organización. Fue un momento muy tradicional y muy emotivo, al mismo tiempo, que después se fue dando a cada año y con más estudiantes, y eso también estuvo buenísimo.

Esa primera entrega de diplomas fue fuertísima, fue decir que era real, que se estaban graduando de un proyecto que se armó desde la comunidad, y creo que eso tiene un potencial realmente transformador. Yo creo que la educación, el único camino que tiene por delante, si tiene alguno, es que esté anclada a las necesidades comunitarias. El bachillerato hizo lo que pudo, le falta mucho, pero también logró sus cosas. Otro vínculo interesante fue el que se logró con la Universidad de Avellaneda, en el que yo tuve la suerte de participar en primera persona. Hay una pregunta: ¿es posible que quien no terminó sus estudios a los 20 años, o está marcado como que va a ser chorro, siga una carrera universitaria y la termine? Me parece que se planteó esa pregunta y aunque no tengo la respuesta, porque la Universidad de Avellaneda es muy particular y tiene mecanismos para incorporar, se abren dos cosas: la comunidad que arma una escuela y la posibilidad de que eso desemboque en un cambio del destino social, como se lo llama. Me parece que ahí hay dos cosas hermosas para seguir investigando.



Entrevista a Luisina Ferrante

Entrevista a Luisina Ferrante³⁶, coordinadora actual del área de Educación de Wikimedia Argentina (WMAR)

³⁶ Estudió Historia en la Universidad de Buenos Aires. Completó la Maestría en Derechos Humanos y Políticas Sociales en la Universidad Nacional de General San Martín. Su tema de tesis es la educación de jóvenes y adultos en escuelas públicas y populares, ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Cátedra Libre de Derechos Humanos) y es docente en Escuelas de Jóvenes y Adultos en el barrio de Constitución y en la Villa 31 (Historia y Educación Popular). Antes de incorporarse a Wikimedia Argentina, se ha desempeñado en distintos proyectos como investigadora para organismos internacionales, ministerios nacionales, universidades e instituciones educativas vinculadas a las

Valentina: La Web del Programa de Educación de Wikimedia Argentina (WMAR) dice que uno de sus fines es “producir buenas prácticas educativas utilizando los proyectos de Wikimedia” ¿Cuáles son las ventajas que pueden sumar estos proyectos a la escuela?

Luisina: En realidad con los proyectos de WMAR lo que nosotros laburamos es, sobre todo, Wikipedia y Wikimedia Commons. El resto de los proyectos los trabajamos pero todavía no tenemos una bajada pedagógica como sí tenemos con los otros en el aula. Y para mí lo más fructífero de los proyectos como Wikipedia es, en primer lugar, que como docente tenés una herramienta que tiene mucha potencialidad: todo el tiempo le vas a encontrar otra forma de entrar para trabajar en el aula. Y en segundo lugar que, una vez que podés trabajar con los estudiantes las formas en las que se construye la información en Wikimedia en general y en los proyectos en particular, el estudiante no solamente lo puede aplicar en el aula sino que es una herramienta que trasciende completamente el aula y que lo empodera en otros espacios de su vida, en otras temáticas que no están vinculadas con una materia. O sea, lo que nosotros siempre tensionamos con *Wiki* es particularmente que sea una puerta de entrada al conocimiento en el aula pero que también sea una puerta de entrada a producir conocimiento en otros ámbitos de la vida de un estudiante universitario o secundario, que es con los que más trabajamos. En ese sentido, consideramos que esas prácticas se pueden profundizar mucho más teniendo conocimiento no solamente de la consulta, sobre todo en Wikipedia, sino también de saber cómo consultarlo, qué consultar, cómo construir la información, quiénes construyen la información...de entender un poco el movimiento. Igual, yo estoy dentro del movimiento y todavía me cuesta terminar de cerrarlo. Es increíble...con todo lo que eso implica. Pero me parece que es muy rico para pensar todas esas palabras que hoy escuchamos como co-colaboración, co-creación, democratización... *Wiki* es un ejemplo de todo eso.

V: En ese sentido, una de las preguntas es cómo se produce el contenido en Wikipedia y cuál es la parte más difícil de ese proceso de construcción del conocimiento

L: En realidad en Wikipedia el conocimiento lo construyen los editores, que son los usuarios. En Argentina identificamos alrededor de 1300 editores que son los que ponen en su perfil que son argentinos. Después, puede haber muchísimos más sobre los cuales

nosotros no tenemos conocimiento. Básicamente el editor es una persona que se atreve a editar en Wikipedia: que entra a Wikipedia para una consulta, se hace un usuario o no, aunque lo interesante sería que se haga un usuario para entrar dentro de la comunidad, y empieza a editar sobre algo que lo convoque. Por ejemplo, yo empecé a editar sobre los bachilleratos populares en Wikipedia y después seguí editando otras cosas. Lo que hay que entender es que a Wikipedia la construimos nosotros. Si en algún momento, por alguna razón, el staff de WMAR deja de funcionar, Wikipedia en español sigue funcionando sola. No depende directamente sino que lo que nosotros hacemos es acompañar, desde el staff de Wikimedia, que haya nuevos editores y quizás en espacios donde creemos que es importante que estén: en espacios de educación, por ejemplo.

La edición en Wikipedia y cómo se construye eso es muy interesante porque uno entra en una comunidad que ya está conformada y que se conformó democráticamente pero en la que no deja de haber conflictos de edición. Hay un rango de editores en Wikipedia y no es lo mismo que edite yo a que edite una persona que empezó a editar tres semanas, digamos. Si yo estoy editando sobre una temática, la persona que revisa esa información sabe quién soy yo porque ya me ve editando sobre determinados temas. Eso justamente tiende a construir una confianza en la comunidad que se nota muchísimo en los artículos. Yo trabajo mucho Derechos Humanos y ya sé qué usuarios están editando sobre el tema. Cuando veo que hay uno nuevo, que no editó nunca, le presto un poco más de atención porque puede ser algún intento de vandalismo. Pero esa comunidad que conforma Wikipedia es muy interesante porque es una comunidad muy dinámica pero que no deja de respetar ciertas formas de estar en Wikipedia.

V: ¿Tienen algún registro de qué características tiene esa comunidad en Wikipedia? Por ejemplo, hay estudios del 2007 que mediante el análisis de encuestas llegan a la conclusión de que los editores de Wikipedia eran casi todos estudiantes universitarios o graduados. ¿Ustedes tienen algún registro de cómo es esa comunidad en Argentina?

L: Sí, la comunidad de Argentina está en un rango de entre 19 y 60 años. Igual hay gente más grande editando Wikipedia, que edita y mucho. Y esto es quizás más una apreciación mía pero siempre suelen ser personas que tienen un laburo muy fuerte en determinada temática o que les interesa mucho un tema. Nosotros conocemos a los wikipedistas y uno es un fanático de los trenes, otro es fanático de la historia de Rusia y otro le gusta mucho el fútbol, ponele. Suelen ser mujeres, varones, de todo tipo de género, de lo que te imagines.

Al mismo tiempo, Wikipedia es un espacio donde ellos empiezan a sociabilizar también. Lo que veo yo es que es un espacio que se fue construyendo con la necesidad de seguir sociabilizando. Los más fundamentalistas de *Wiki*, los primeros editores, empezaron a editar y empezaron ellos mismos a construir la comunidad acá. WMAR, de hecho, surge de un grupo de editores. Hay, entonces, toda una conciencia de lo que es editar y de lo necesario que es editar y lo importante que es para el movimiento. Desde afuera uno puede pensar que no es así pero es verdad: la comunidad Argentina se formó por jóvenes y adultos que empezaron a editar y se encontraban después de un montón de tiempo con otros usuarios. Entonces yo creo que es un poco eso también: encontrar un espacio donde uno puede construir información, en donde se siente bien construyéndola, en donde en principio se suponía todo lo que se subía...después obvio que hay toda una cuestión de fondo en la edición y revisión, si bien no hay discriminación, hay usuarios que tienen más fuerza que otros. Ahí hay una relación diferente pero a la vez siento que es un espacio en el que no tenés que dar tantas explicaciones para editar mientras uses fuentes fiables para sostener lo que escribís.

V: Esa diferencia entre usuarios ¿tiene que ver con hace cuánto que estás en Wikipedia y cuánto editás o está más ligada a las personalidades de los editores?

L: No, uno construye su poder como wikipedista, en un buen sentido, por la antigüedad que tiene editando y por las cosas que editó. A cada usuario se le van sumando las contribuciones y lo que hace en su historial: cuántos artículos tiene, las traducciones, etc. Hay una cuestión del *ser wikipedista* que se va realizando a medida que lo vas haciendo. Y eso sí es una marca distintiva: sos mucho más respetado si estás hace mucho más tiempo.

De hecho los nuevos editores se conocen como “los novatos” y muchos editores antiguos están como persiguiendo a los novatos y les van a decir cosas que tal vez a otro no se lo dicen. Esa idiosincrasia sí está presente. A mí me pasó incluso: la primera vez que hice un artículo entero, como era nueva, me empezaron a poner plantillas de rehacer por algunas cosas que, quizás, a otro editor más antiguo se las perdonaban. Hay algo tácito ahí que existe y que uno se da cuenta cuando empieza a estar más presente.

V: ¿Cuál es el rol que tienen los integrantes de la comunidad wikipedista y cuánto poder de decisión tienen sobre la forma de organización de Wikipedia. ¿Qué está puesto en discusión y qué no?

L: Hay dos roles fundamentales: El rol del editor, en el que están los editores históricos y los editores que se van sumando; y el rol de bibliotecario, que es un editor que

llegó a un nivel de ediciones determinado y al que la comunidad lo presenta como revisor de la información que corre en Wikipedia. Es como el curador o la curadora.

En Wikipedia en español, si no me equivoco, hay 14 bibliotecarios. Nosotros jodemos con que todas esas personas *tienen un botoncito más* que es el botoncito de borrar o bloquear. Pueden borrar información o borrar un artículo entero y pueden bloquear usuarios. También pueden proteger artículos. Los bibliotecarios son, de alguna forma, los referentes de cómo se construye Wikipedia. Los editores comunes, en cambio, podemos sugerir que se borre algo pero no tenemos ese poder de borrarlo, no tenemos ese botón. O sea que sí hay una diferencia dentro de la comunidad, pero que a su vez se construye a partir de una votación que hace la misma comunidad abriendo listas en la plataforma de Wikipedia. Se van postulando, se va votando y así se va construyendo.

V: ¿Y en cuanto a la organización de Wikipedia? Por ejemplo, están los artículos, está el café, está la estructura más macro de Wikipedia... ¿hay poder de cambio sobre eso?

L: Eso es más complejo. Wikipedia se crea en 2001 y la Fundación Wikimedia se crea después. Ahí hay una cuestión importante: Wikipedia empezó siendo un movimiento sin una organización detrás más que la organización que se daban los editores y recién después también empezó a tener un movimiento institucional, digamos. Entonces la Fundación, sea a nivel Argentina u otro país, como Estados Unidos tiene que escuchar a los voluntarios, que es básicamente la comunidad de editores. No puede tomar una decisión sin escucharlos. Entonces, sí: se pueden plantear cambios a la plataforma. Por ejemplo, hasta el año pasado se editaba en código y a partir de Mayo del 2015 se empezó a usar el editor visual...

V: Sí, el editor visual es mucho más copado. Yo he editado antes y ahora, que hicimos un pequeño ejercicio con los chicos del bachí donde doy clase, y sin el editor visual no sé si lo hubiera podido hacer.

L: No, claro que no. El editor visual surge, más que nada, desde una propuesta que se hace desde la fundación a la comunidad. Al principio, la comunidad no quería al editor visual porque la comunidad edita código, incluso son grosos de editar en código porque además ellos se bancaron desde el 2001 editar en código. Ahí ves cómo se va tensionando eso, porque al final el editor visual se terminó votando, terminó funcionando y de hecho hace que mucha gente edite más Wikipedia, porque demanda menos tiempo.

V: ¿Y los conflictos que pueden surgir entre usuarios, tanto por si hay código visual o no hay código visual o sobre un tema específico, cómo se resuelven?

L: Si es un tema de la enciclopedia, sobre algo que se publicó en un artículo, se resuelve en los espacios de discusión del artículo o en los espacios de discusión de los usuarios. Ahí puede entrar el bibliotecario y, de hecho, entra el bibliotecario. Dependiendo de qué sea lo que haya pasado, si hay situaciones de vandalismo, de discriminación o de lo que fuese, el bibliotecario puede tomar la decisión de bloquear a otro usuario. Muchas veces pasa que hay editores que se zarpan, digamos. No sé, en el artículo del holocausto por ejemplo, artículos que son muy complejos.

Pero sí, en cuanto a la edición y en cuanto al mundo Wikipedia, eso lo resuelve la comunidad de usuarios. En relación a otras cuestiones que hacen a la Fundación, hay otros espacios institucionales en donde trabajan voluntarios y staff pago donde también se toman decisiones.

V: Volviendo un poco a la relación de WMAR y su programa de educación con la escuela. La Web dice que “la cultura escolar es el punto de partida” A mi me gustaría que me definas qué es la cultura escolar para Wikimedia y cómo es el cruce entre esta cultura, lo digital y lo libre.

L: Para Wikimedia la cultura escolar es un espacio en transformación amplio. Quizás sí definimos cultura escolar en un espacio donde se genera una instancia de aprendizaje, donde hay un ida y vuelta en cuanto a un sujeto aprendiendo y un sujeto enseñando. Lo que genera laburar con Wikipedia, enseñando Wikipedia, es que uno está enseñando y al mismo tiempo está aprendiendo. Hay muchas cosas que te desbordan y que vos no podés manejar. Yo, que laburo directamente con eso, estoy todo el tiempo aprendiendo cómo se usa determinada parte de Wikipedia que en el momento que lo enseñé no lo sabía. Entonces, para Wikimedia la cultura escolar es el proceso de aprendizaje que se genera en un entorno educativo específico. Obviamente, nosotros trabajamos mucho en instituciones educativas formales, con escuelas secundarias particularmente y con universidades pero también generamos una cultura de aprendizaje en centros culturales, en museos, en talleres que damos específicos sobre género o sobre Derechos Humanos. La cultura escolar para nosotros es el espacio que podemos atravesar y que, cuando lo atravesamos, lo hacemos con un montón de herramientas que al principio dan miedo o generan desconfianza porque Wikipedia no es la primera herramienta que quizás muchos docentes en un momento elegían para utilizar. Lo que queremos es desmitificar Wikipedia, interpellarla desde nuestra práctica misma. La cultura escolar, entonces, para nosotros es un espacio que nos ayuda a

construir Wikipedia. Es como un aliado, digamos. Un lugar en donde nosotros construimos conocimiento y aprendemos a usar Wikipedia de otras formas.

V: A la vez Wikipedia tiene una forma de construcción de conocimiento colaborativo y libre, incluso alejado de los rangos y autorizaciones que nos dan los títulos oficiales ¿cómo es el cruce entre ese tipo de construcción de conocimiento y la escuela tradicional?

L: Obviamente nosotros vamos con la cultura *Wiki* a todos lados. No nos bajamos de la cultura *Wiki*, la llevamos con nosotros. Muchas veces vos vas a escuelas que, no sé si son tradicionales pero que no saben cómo se usa Wikipedia que para mí es mucho más que la cultura TIC. Quizás te convocan porque tienen que meter en la currícula algo relacionado con nuevas tecnologías y cuando se encuentran con Wikipedia de dan cuenta que es mucho más complejo. Entonces, lo que usamos nosotros para poder romper eso es que Wikipedia es un espacio donde uno puede poner en valor un montón de voces que sino no salen de la escuela: es una manera de vincular el espacio escolar tradicional, menos formal o más formal, con la sociedad. Sino hay una institución que se aísla. Wikipedia lo que te permite es poner en valor la voz de la escuela, de la localidad y eso a las escuelas les interesa muchísimo.

Ahora, no es fácil hacer un artículo sobre la escuela en Wikipedia. Hay mucha autopromoción. Lo que es más difícil, entonces, para trabajar con las escuelas es que logren correrse del lugar de 'yo quiero estar en Wikipedia' porque además estar en Wikipedia no es beneficio de nada. Una vez que vos estás en Wikipedia, estás en manos de 30 millones de personas que pueden poner lo que quieran mientras tengan fuentes. Hay un montón de pre-conceptos sobre cómo se construye esa información y quiénes la construyen que muchas veces hay que romper: no es que yo escribo y es mi artículo. Tu artículo deja de ser tu artículo cuando ponés guardar cambios. Ahí puede venir otra persona y sumar información que es tan válida como la que vos sumaste. Ahí hay una cuestión de deconstruir cierta noción de conocimiento que trae la escuela tradicional y que también aparece en muchísimas otras instituciones: en la universidad o en las cátedras te pasa un montón.

Por suerte cada vez hay más fascinación por lo que genera Wikipedia. Eso está bueno porque no hay mucha resistencia en cualquier ámbito educativo. Les gusta, les parece interesante. De hecho, capaz viene una docente y te dice 'yo quiero subir esto', le respondés 'no, no lo podés subir de esa forma, tenés que subirlo así', la ayudo y le mando cómo lo tiene que hacer pero dice que no. Entonces le decís 'bueno, subilo así'. A los dos segundos se lo bajaron. Ahí te das cuenta que no es tan fácil estar en Wikipedia. Eso también está bueno y a nosotros incluso nos sirve un poco esa relación porque sino te

critican porque “todo el mundo escribe en Wikipedia” Sí, todo el mundo escribe pero no todo lo que escribe el mundo queda en Wikipedia. Eso es lo más difícil de desarmar y justamente por eso nosotros trabajamos mucho con los docentes primero y después vamos con los estudiantes. A los estudiantes llegás más fácil, pero necesitás al docente para apoyarte.

V: Wikipedia, además de ser un lugar de producción de conocimiento es un lugar de consumo de conocimiento y muchas veces en la escuela se usa como fuente de consulta. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para el aprendizaje, tanto para usar Wikipedia como en términos generales? ¿Cuál es la mejor forma de hacer circular el conocimiento? ¿Es Wikipedia la mejor forma o es otra?

L: Yo creo que Wikipedia es una herramienta más, que uno puede utilizar en la escuela pero que termina siendo exótica porque cuando uno tira una búsqueda en Google, es lo primero que aparece. Ahí yo siento que tenés más herramientas para atrapar al sujeto pedagógico, porque el sujeto pedagógico busca cualquier cosa y lo primero que le aparece es Wikipedia. Ahora, si vos estás enseñando a partir de una herramienta que en principio no es una herramienta pedagógica para el estudiante porque no es parte de la currícula escolar, lo estás familiarizando con otras cosas que no son necesariamente del espacio aula, aunque después uno las pueda hacer parte, obvio. Y después en relación al aprendizaje me parece que lo que tiene de importante trabajar con Wikipedia es que es una puerta de entrada: Wikipedia es una casi una fuente terciaria de información.

Yo cuando laburo con mis clases lo presenté como un espacio donde uno puede encontrar fuentes. Yo siempre digo: ‘si vos vas a ver un artículo en Wikipedia, no lo leas. Primero andá abajo y fijate qué fuentes están citadas. Si las fuentes citadas te cierran, entonces leelo. Sino, no lo leas’ Me parece que lo que construye Wikipedia son las fuentes que el editor o la editora usa para sostener esa información. Entonces, no creo que sea ‘la’ herramienta pero sí creo que es un insumo súper interesante para pensar cómo se construye y no por la información que está ahí, que si bien es importante lo primero es entender qué es lo que construye la información. Eso es lo que a mí me parece fascinante de Wikipedia porque lo veo todos los días. Realmente es increíble lo que hay atrás. Eso me parece que es re importante y yo lo uso mucho para el momento del aula. Cuando se busca información le sumo esa característica: todo esto que ustedes están viendo lo hicieron estos autores. Si vos vas al artículo de Alberto Nisman, por ejemplo, lo escribieron 209 autores. Nadie en el mundo, hoy en día con el conflicto que genera el tema, puede escribir algo con 209 personas. Eso es lo que a mí me parece increíble. Hay conflicto y se debate en el sector de discusión y justamente eso es lo que más representa para mí el aprendizaje, incluso

fuera de Wikipedia: poder debatir, construir y no matarte. En ese sentido, para mí es lo más rico que tiene.

V: Ahora te voy a citar a Jimmy Wales, uno de los co-creadores de Wikipedia. Él dijo que esta enciclopedia online es una herramienta para lograr “un mundo en el que cada persona del planeta tenga acceso libre a la suma de todo el conocimiento humano” ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Pensás que esto puede suceder algún día?

L: Yo creo que es más bien un deseo que el mundo pueda acceder a la suma del conocimiento pero sí pienso que lo que está bueno de la Fundación Wikimedia es que es muy territorial. O sea, Wikimedia Argentina hace un trabajo territorial re interesante porque labura con un montón de provincias, labura con un montón de escuelas y tenemos mucha libertad en diferentes temáticas. Lo mismo Wikimedia en Israel, en Estados Unidos, en India. Ahora, el acceso a la información no creo que sea algo que pueda saldarse porque exista Wikipedia. Me parece que hay todo un laburo que hay que hacerlo desde otros infinitos espacios. Que exista Wikipedia es clave pero el canal para llegar a Wikipedia en países como Argentina, por ejemplo, no lo puede resolver que exista eso sino todo lo que implica que un pibe pueda ir a la escuela, tenga una computadora, tenga Internet, que una docente tenga ganas de explicarle cómo se hace porque la capacitaron para hacerlo y no porque la obligaron a ir a una capacitación...

V: y que el pibe sepa después usar esa información...

L: Exacto. Está buenísimo que exista Wikipedia, sí es una puerta al conocimiento del mundo, literalmente, porque el mundo escribe en Wikipedia pero no es natural y hay toda una cuestión de fuerzas sociales que necesitan organizarse para resolver otras cuestiones que no están en Wikipedia.

V: Recién vos hablabas de que Wikipedia tiene una pata territorial con Wikimedia. ¿Cómo es el juego entre una página web global en muchísimos idiomas y lo local, lo territorial?

L: Nuestras líneas de laburo en Wikimedia Argentina para territorializarnos son cuestiones que nos interpelan. Por ejemplo, una línea es todo lo que tiene que ver con perspectiva de género, ya que en Wikipedia hay un sesgo de género muy grande; cada vez menos porque hay mucho laburo pero hay muy pocas usuarias en relación a usuarios y hay muy poca información sobre mujeres escrita por muchos varones, no necesariamente desde una perspectiva de género. Entonces, una de las líneas es género y nosotros laburamos

mucho género acá en Argentina: por ejemplo, todo lo que implicó el movimiento de #NiUnaMenos en general o todo lo que es economía feminista. Tenemos una línea de género muy fuerte que la manera de aplicarla en Wikipedia es, por ejemplo, creando perfiles de mujeres o creando perfiles de movimientos de mujeres.

Otra línea que llevamos es la de Derechos Humanos en la historia reciente. Esa la llevo más adelante yo. Todo lo que es crímenes de lesa humanidad, juicios, la consigna de Memoria, Verdad y Justicia. Eso es algo bien territorial. De hecho, hay cosas que nosotros editamos en Wikipedia en español que lo lee un español de España y dice que eso no es así. 'Bueno, pero eso será en tu país donde ese proceso todavía no llegó pero para Argentina ya está'.

Entonces, nos territorializamos con debates y en nuestro contexto. con las escuelas territorializamos particularmente con la voz local o con las problemáticas del lugar donde está la escuela. En Misiones, por ejemplo, trabajamos muchísimo y una de las temáticas que más saltó fue la cuestión del embarazo adolescente. Entonces, se trabajó mucho en editar el artículo de Misiones sobre una problemática que les interesó. Y lo que intentamos es siempre territorializar y vincular la realidad con lo que queremos hacer: que le sirva a la docente o al docente y que nos sirva a nosotros también porque sino es una información que es muy abstracta. Usamos Wikipedia para cambiar nuestro mundo. Mejor dicho, para cambiarlo no pero para intervenirlo.

V: Entonces ¿Wikipedia solo puede ser local gracias a Wikimedia?

L: Yo creo que es local en primer lugar gracias a la comunidad de voluntarios que tenemos en la Argentina. Tener un capítulo con staff suma muchísimo, pero necesitamos para existir de los y las voluntarios. Yo tengo mucho vínculo con los voluntarios y si organizo una *WikiLes*, hay un montón de voluntarios que están queriendo editar sobre eso. Lo mismo si organizamos un editatón de mujeres: tenemos un montón de voluntarios, además de voluntarias, que van a venir a editar sobre eso. Tenemos un grupo de editores muy consciente de muchas cosas y yo creo que sin tantas personas que sean afines a esas cuestiones, que después podemos debatirlas o no, sería más difícil.

V: Perfecto. Y la última, ¿Cuál es el rol del Estado –o de los Estados- en relación al trabajo de la Fundación Wikimedia con Wikipedia, si es que tiene algún rol?

L: Varía por país. Cada país tiene un vínculo del capítulo de Wikimedia con el Estado diferente. Hay alrededor de 40 capítulos. En Argentina, por ejemplo, teniendo en cuenta las distintas gestiones tuvimos buena relación siempre. Lo que sí tenemos es mucha

autonomía: como nosotros somos una Fundación sin fines de lucro y no podemos hacer ningún tipo de actividad paga también tenemos cierta autonomía en tomar la decisión de con quién queremos trabajar, cómo queremos trabajar y en qué queremos trabajar. La realidad es que nosotros tuvimos un trabajo con conectar igualdad en las jurisdicciones que realizamos proyectos y lo seguimos sosteniendo. Con los ministerios en general tenemos muy buen vínculo.

El Estado está presente porque es necesario, nosotros somos parte de ese Estado y al mismo tiempo tenemos cierta autonomía que a su vez todo el tiempo te requiere de un vínculo. Ese vínculo lo mantenemos siempre porque consideramos que a muchos lugares del país llegamos porque está el Estado: Nosotros con Educ.Ar llegamos a lugares que desde el capítulo no podemos llegar. Entonces, en ese sentido, sí tuvimos un apoyo fuerte del Ministerio de Educación. Por ahora lo venimos sosteniendo con todo lo que eso implica y la intención es seguir así. Wikipedia necesita democratizar el acceso a la información y yo personalmente creo que sin un Estado presente no se puede democratizar nada. Hay tensiones personales que uno siempre tiene pero en principio se pueden manejar, quizás porque nosotros no estamos dentro directamente y hacemos actividades muy puntuales donde se articula de determinada manera.

En general siempre tuvimos buen vínculo pero sí, este año (2016) a nivel programático nosotros tardamos un poco más de tiempo, como le pasó a todos los sectores de la sociedad, en poder definir determinadas cosas porque obviamente hubo una transición y esa transición se sintió en diferentes niveles. Eso uno lo siente, porque a nosotros nos interesa laburar con el estado y nunca dejamos de hacerlo. En ese sentido, sí: lo estamos interpelando.

15/07/2017

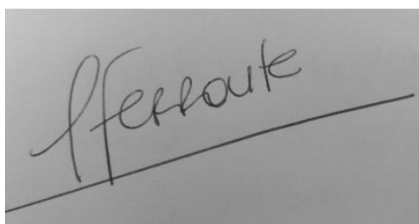
A quien corresponda,

Por la presente verifico que esta entrevista refleja fehacientemente lo conversado con Valentina Guffanti y acepto su publicación.

Nombre y Apellido: Luisina Ferrante

Dni: 34.454.794

Firma:

A rectangular box containing a handwritten signature in dark ink. The signature appears to be 'L. Ferrante' written in a cursive, flowing style. A horizontal line is drawn across the bottom of the signature.

Entrevista a Melina Masnatta

Entrevista a Melina Masnatta³⁷, ex – coordinadora del Programa de Educación de Wikimedia Argentina (WMAR).

Valentina: Jimmy Wales, uno de los co-creadores de Wikipedia, ha dicho que esta enciclopedia online es una herramienta para lograr un mundo en el que cada persona del planeta tenga acceso libre a la suma de todo el conocimiento humano. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? ¿Pensás que puede efectivamente suceder algún día?

Melina: Primero lo que a mí me preocupa, o fue algo que quería entender, era qué se entiende como conocimiento. Wikipedia como enciclopedia no deja de ser un formato de conocimiento. No es un video, es una enciclopedia y como tal organiza la información de una manera, que durante muchísimos años se entendió como una manera erudita o la puerta de acceso al conocimiento. Cuando se iba a consultar algo, la primera puerta era una enciclopedia, después se focalizaba en otro tipo de cosas. La información en realidad es una visión, estoy de acuerdo claramente. El tema es el acceso libre, qué significa. A veces libre no es gratuito. Libre tiene que ver más que nada con la forma de comprender el conocimiento y trabajarlo. Un poco tratando de unirlo con el bachillerato popular, donde la oralidad y la forma de compartir el conocimiento circula y cada uno no niega que el otro viene con una experiencia y la trabaja. De alguna manera, la idea de acceso libre tiene que ver con la idea de traer un conocimiento que es abierto, que el resto lo puede modificar y lo tiene que devolver a ese entorno. Me parece que esa visión tiene encriptada algunas cosas, el concepto del acceso libre, que además hoy sabemos que por más que la tecnología esté en todos lados, no todas las personas tienen acceso a Internet o a Wikipedia, y más allá de eso, saben usarlo. Yo creo que ese es uno de los grandes límites que tiene la enciclopedia en sí.

El otro punto del conocimiento humano es que estamos en un momento donde por ahí circula mucho más un video o un mensaje de voz de *Whatsapp* que algo leído, algo escrito. También hay que ver qué entendemos por el procesamiento de ese conocimiento humano. Esto me ha pasado durante el momento en el que estuve en Wikipedia más activa, trabajando y diseñando el programa de educación: la tensión que tiene Wikipedia es no perder la erudición, no perder la competencia en un nivel académico, pero sin embargo en eso se perdía la posibilidad de sumar otros conocimientos, como por ejemplo los formatos de video. Aunque haya una línea de Creative Commons, donde uno tiene material audiovisual, la realidad es

³⁷ Licenciada en Cs. de la Educación (UBA), Especialista y Magister en Tecnología Educativa (UBA). Actualmente trabaja como profesora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y es co-fundadora y Education Manager de Chicas en Tecnología.

que siempre era algo que se debatía al final de todo o por ahí, quienes están detrás, los editores o bibliotecarios que tienen mucho prestigio y están hace mucho tiempo velando con el tema de que siempre le pegan un palo a Wikipedia, lo interesante es que en esa pelea también se pierde un avance, que si no se resuelve, el mercado está metido en todo lo que tiene que ver con las cuestiones vinculadas al mundo digital. Y el mundo digital no deja de ser un mundo que no es transparente para cualquiera. Muy poca gente entiende que eso fue creado, que se puede intervenir, que si vos usas Wikipedia es parte del contrato volver a sumar, o hacer algo para ayudar. Sin embargo, en esa disputa se pierde y a veces vuelve tan purista que le cierran la puerta a los editores noveles o a las personas que recién están empezando. Con ese miedo de perder prestigio, que sale cada dos por tres en las noticias, se vuelve más restrictivo. Yo creo que hasta es un problema clásico y de la modernidad el problema de si va a seguir existiendo o no Wikipedia. Es un problema de tensión moderna, que es el del conocimiento y qué entendemos por eso.

V: ¿Y cuál es, entonces, el rol social de Wikipedia?

M: Creo que hay un punto especial, que es Wikipedia es realmente la mayor obra de construcción cultural y social en el mundo colaborativo. Eso, de verdad, no hay nada que lo haya suplantado; es la torre de babel. El problema que tiene Wikipedia tiene que ver con la comunicación hacia el exterior: cómo esto puede ser más sencillo, cómo todos podemos entender que lo que no se cuide del conocimiento humano y lo pasemos a la idea de acceso libre (con las disputas de varios temas como las licencias), se puede perder.

El rol social de Wikipedia para mí ha tenido un momento importante, en los noventa y los 2000, que ha sido de movilizar y hoy todo el mundo sabe qué es Wikipedia. Pero hoy está en un momento crítico, porque las plataformas como Youtube o plataformas mucho más sencillas para el usuario final, van a terminar comiendo el tipo de consumo cultural que hacemos en Wikipedia, porque Wikipedia se alimenta de voluntarios. Yo conozco a muchos de los voluntarios, de diferentes países incluso y es gente grande, de edad, que tiempo libre. Hay gente joven, pero no son la mayoría. Por lo general son hombres blancos, de treinta a cincuenta años, que empiezan a entender esto. La gran mayoría son europeos o de Estados Unidos y colaboran activamente en las traducciones. Las comunidades que hay en nuestras regiones son muy chicas. Y ahí está el bache: ¿quién construye el conocimiento? A pesar de que Wikipedia tiene normas, hay una narrativa que se hereda del formato enciclopédico.

V: Si bien un español, nosotros y alguien de Nicaragua hablamos el mismo idioma y estamos dentro de Wikipedia Español, ¿cómo se pone en juego el patrimonio

cultural local? ¿Cuál es el rol de una comunidad local como la nuestra en esta construcción del conocimiento?

M: Ahí se hacen muchas activaciones de los editadores y demás, que tienen que ver con la concientización, la idea de entender que hay un problema y que uno puede intervenir y ser parte de la solución. También hay otra disputa. Imagínate que hay que derrumbar varias barreras: tener acceso a Internet, hacer un uso de Internet crítico, que tengas tiempo libre, quieras contribuir y entiendas la riqueza de eso. Y después de borrar esas barreras, la otra barrera es tener un conocimiento bastante erudito sobre esa cultura y ese patrimonio cultural. No cualquiera, por las normas de Wikipedia, puede subir cualquier cosa. Ahí hay una disputa, porque lo que tiene que ver con la cultura local o popular, por ejemplo una cumbia, si no se tiene un montón de fuentes, te pueden decir que eso no es cultura y entonces va a haber otra tensión vinculada a eso. Yo creo que es una gran arena del poder, ¿viste? Tiene mucho que ver con los campos de poder de los que hablaba Bourdieu: El campo contemporáneo del poder en donde el que gana es el que entiende esas reglas y, lamentablemente, suele ser gente que tiene bastante entrenamiento académico, o por lo menos de lectura de enciclopedia, que tiene un formato de escritura específico. El que empieza a entender eso es increíble, porque finalmente es el que deja que un conocimiento esté ahí o no.

La parte de los capítulos locales tratan de concientizar sobre eso pero no deja de ser un tipo de donación de tiempo libre y no todos pueden hacerlo. Hay una disputa interna en Wikipedia sobre cuál es la mejor manera de hacerlo, que es otro límite que se fija. Si se entiende eso, se entiende a qué cosas debe enfrentarse Wikipedia. Otra de las cosas que me hicieron correrme de un punto más activo, es que hay mucha disputa de poderes, aunque no parezca. Y muchas disputas de egos. Si se mira desde una manera más vinculada a una estrategia de donación de tiempo, se te tiene que dar algo a cambio, que es una reputación dentro de una comunidad, por más que tu usuario sea @CatiLopez, que nadie va a saber que Cati López es Valentina. Sin embargo, en esa comunidad Cati López es reconocida como tal. Y empezás a tener cierto reconocimiento, hasta podés viajar, si te querés dedicar seriamente a esto, ir a conferencias, empezar a negociar un montón de cosas. Pero para eso tenés que estar muy metido, entender las reglas del juego, te tienen que querer los bibliotecarios y no deja de ser una comunidad, como un videojuego. Eso es uno de los puntos de lo que vos decís de la cultura local.

Te cuento el backstage, lo que no se dice mucho. Lo central es la tensión es que para mí la tecnología va a volver al mundo más oral, lo que era antes la circulación del conocimiento. Hoy podés no estar alfabetizado y usar un celular. Y espacios como Wikipedia se van a tornar más selectivos, más específicos para entender el conocimiento que, por otro lado, el 90 % de las personas no entiende cómo está construido, corta y pega, no hace una

lectura ni una intervención crítica, o no se va a ver cómo se edita, o al historial de discusiones, que es lo más rico para entender cómo es que ese conocimiento que vos lees está transparente. Ese es otro riesgo de las nuevas tecnologías, que buscan más usuarios y hacen todo más fácil pero menos visible para el consumidor final.

V: ¿Qué relación te parece que tiene la forma de construcción de conocimiento de Wikipedia, más colectiva, con la que actualmente se da en la escuela tradicional?

M: Lo más rico de Wikipedia es que hay que debatir con los otros, siempre hay alguien que va a preguntar por qué subís una cosa y no otra, hay que refutar, demostrar las fuentes. Debatir es lo más importante en el proceso de construcción del conocimiento, es cuando te va a quedar esa información. Eso está avalado por la neurociencia. El proceso colaborativo es el mejor proceso, porque hay un diálogo con el otro constante. Efectivamente en Wikipedia tenés que atenerte a ciertas reglas: Tiene que haber una escritura neutral, tiene que haber fuentes. Hay ciertas reglas del juego. Entre la escuela tradicional y esto, me parece mucho más rico e interesante Wikipedia creada de esta manera. Pero una clase lo puede simular, cuando se debate, sin la necesidad de una plataforma digital.

V: Estamos de acuerdo. Pero el tema es si en la escuela tradicional el debate es el formato más común o es un profesor que llega al aula, habla de lo que sabe, después toma una prueba y se va. El concepto más tradicional de escuela tal vez está cambiando, pero creo que tiene que ver con bajos niveles de debate.

M: Sí, totalmente. Vos misma lo tenés muy claro: la escuela, y sobre todo si se piensa en la escuela secundaria. ¿Por qué también uno usa Wikipedia acríticamente? Porque si se aprendiera a usar y a debatir la escuela críticamente, todos tus consumos culturales van a ser críticos. Y podrías empezar a entender qué hay detrás de Wikipedia. Creo que es un ejercicio. Pero la escuela tradicional está bastante mal en malos sentidos, pero para no tirar tan abajo eso, creo que uno de los puntos es que si tenés un profesor de Historia que te ayuda a debatir en clase, vas a tener la misma riqueza que editar en Wikipedia. La única diferencia es que no va a haber alguien de otra parte del mundo preguntando, que es algo muy rico. Finalmente hay muchos estudios que dicen que a las personas les resulta más cercano el feedback de alguien más cercano que de alguien que está lejos y no tiene mucha percepción de lo que estás diciendo. Wikipedia desafía, pero pensada como toda una estrategia más allá de la plataforma, si vos tenías un buen profesor de Historia o de la materia que sea que te hacía debatir y pensar, esa es la habilidad que hay que reforzar. Seguramente has tenido profesores que te volaron la cabeza. Obviamente se puede hablar de una persona, pero no de un sistema. Estoy de acuerdo con que la escuela tiene sus sesgos, por lo menos la tradicional.

V: ¿Para vos el rol del docente en el aprendizaje tiene más que ver con la generación de un debate? ¿Es la mejor forma de hacer circular el conocimiento y que sea incorporado por los estudiantes? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que se dé el aprendizaje?

M: Sí, y con la mediación de ese debate, para que no se pase por algo que tiene que ver más con el ego, o con el “me dijiste” o me “miraste así”. Sino que tenga que ver con una guía, hacia donde se construya un conocimiento colaborativo, donde las dos partes aprendan algo de manera diferente. Ese es el rol del docente en el proceso de aprendizaje. En esto de circular el conocimiento, yo creo que lo más interesante que puede permitir Wikipedia si lo usas bien es si vas a la solapa de Debates, qué pasa en el medio, porque hubo un debate de eso que vos lees al final, y que pasa con cualquier noticia de diario. Cuando lees una noticia, no lees los 20 borradores de la persona que la escribió, lees el titular y la bajada, y el contenido en su versión final. Algo que me parece apasionante es que se puede aprender viendo cómo fue la construcción. Generalmente es el docente el que te puede guiar para entender ese proceso.

V: ¿Cómo se produce el contenido en Wikipedia y cuál es la parte más difícil de ese proceso?

M: Para mí es cuando se empieza, porque toma el riesgo de arrancar de cero, o en artículos controversiales. Vas a tener gente que te observa. En general cuando yo trabajaba en Wikimedia, lo que hacíamos era pedirle a un bibliotecario que tuviera paciencia porque estábamos en el proceso de construcción de tal artículo, que iba a tener ciertas correcciones o con un conocimiento al que le faltaban algunas cosas. Que los feedbacks que dieran no sean que se cansen y se vayan. Ese me parece un punto importante.

La parte más difícil de ese proceso es cómo hacer los trucos que nadie te avisa: copiarse una intervención ya hecha, cómo es la manera de redactar, volver a las cinco reglas, entender qué significa un tipo de escritura neutral. Son pilares no tan sencillos y que si no se entienden es muy difícil. Por lo general había un proceso en el que decíamos “andá y fijate cómo está escrito algo que está bien hecho” desde el formato, para que el conocimiento quede. La idea de comunidad Wikipedista, es que hay bibliotecarios trabajando, que velan por la calidad del conocimiento involucrado. Pero lo segundo que es uno de los grandes problemas que tenía Wikipedia es que hay cada vez menos editores. Entonces el desafío es cómo velar para que además se sumen estos editores y no te pase que no intentes más. Lo que se espera, entonces, de los integrantes de la comunidad wikipedista es que ayuden a los

que se incorporen, que te digan que si no ponés una fuente primaria es probable que te lo bajen, por ejemplo.

V: ¿Y en cuanto al poder de decisión sobre la organización de Wikipedia? Entiendo que hay cosas que se ponen en discusión y otras que no, ¿puede ser?

M: Sí, algo interesante es que al ser una comunidad, de alguna manera si hay que graficarlo, es que había dos cabezas: por un lado la comunidad de voluntarios que empiezan a crecer, tener poder y ascender, postularse para ser presidentes, para estar en ciertas comunidades de toma decisión estratégica. Obviamente todo es voluntario pero hay otras cosas que te da, como prestigio y los viajes y un montón de cosas súper apasionantes, que de alguna manera van haciendo que la organización tenga ese tipo de toma decisión. Además, una vez al año en algunos países (entiendo que en Argentina ahora también lo implementaron) se llama a la donación de todo el mundo, se forma una caja común y cada capítulo tiene que postular para qué quiere ese año determinado presupuesto. La comunidad de voluntarios con más prestigio eligen dar o no ese financiamiento.

A su vez, lo que habían incorporado en los últimos años era tener un staff remunerado, porque hay un montón de cosas para hacer. Yo arranqué como staff remunerado porque ellos necesitaban en ese momento alguien que les diseñe el programa de educación que tuviera contacto con las escuelas y a nivel ministerial, para ayudar a armar el programa de educación en la Argentina, no un enlatado, que es algo muy común en Wikipedia como en todas las organizaciones multinacionales.

Muchas de las personas que tienen poder de decisión no pertenecen a países como los nuestros. Acá en Argentina estuvo el caso de Patricio, que fue presidente una gestión, durante un año. Pero en general tienen una cosmovisión euro centrista, y ellos son los que toman decisiones. Yo a veces tenía que discutir por qué dar talleres de determinada forma, y nos decían que no porque no entendían nuestro sistema educativo. En este sentido es bastante colaborativo, porque de hecho todo esto sucede en Wikipedia, todos podían ver la discusión y las editores con más o menos prestigio podían votar. El problema para mí es que quienes deciden no tienen la visión más global de lo que pedíamos en cada capítulo y cada país, lo que a veces generaba problemas. Además, como hay rotación todos los años, todos los años cambiaba la gestión y cambiaba la idea de lo que se necesitaba en el mundo. A nuestros planes nunca le pegábamos.

V: Una vez que te empezaban a querer, cambiaba.

M: Exacto, ese era uno de los problemas. Por un lado se busca la transparencia, porque es un tipo de gobierno que busca transparencia, pero en líneas generales no se ponían

de acuerdo con lo que había que generar. Sobre todo con la educación, no tanto con lo cultural. Acá, por ejemplo, decidimos hacer cursos online para llegar a la máxima cantidad de personas que participen de manera libre y gratuita, sin presupuesto. Hay discusión, pero a veces es demasiado amplio y demasiada gente opinando sobre una cuestión particular, que es el financiamiento. Si no se puede financiar, como toda ONG, se vuelve muy complejo el trabajo.

V: Ya que hablamos del programa de educación de Wikimedia, ¿cuál era el objetivo a cumplir cuando vos eras la responsable? ¿Qué querían lograr?

M: Me acuerdo que se llamó a la convocatoria, para un puesto de siete meses para diseñar el proyecto de educación. Las personas que trabajaban en ese momento no tenían ni idea y yo les armé un programa. Cuando terminó ese tiempo, habíamos tenido muy buenos resultados. Me puse objetivos a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo era que la comunidad de educadores en Argentina conozca Wikipedia y más allá de poder editar o no, les interese qué está pasando, puedan escharbar y tener más conocimiento en relación a eso. A mediano plazo la búsqueda tenía que ver – yo ya no lo seguí – con una cuestión más de edición y de armar una comunidad de educadores, y en el último plazo que sean ellos mismos los que propongan formas de trabajo e intervenciones y que nosotros financemos directamente eso. Lo primero lo logramos bastante bien, porque logramos ponerlo en agenda.

Cuando la fundación se crea acá, cuatro años antes de que se creara el programa de educación, venían muchas escuelas para pedirles talleres y no tenían presupuesto y no sabían qué hacer con educación. Ninguno de los perfiles era de educadores. A mí me tomó casi un año que entendieran lo importante que era. Sin embargo después se fueron dando cuenta que con el sistema educativo argentino tenés un público cautivo muy interesante, que puede haber un impacto en métricas muy interesante, mucho más que en otros países del mundo, donde el sistema educativo es más liberal o descentralizado. Fue interesante, porque por un lado tenía que argumentar con otros países, pero al poco tiempo tenía más métricas que otros países.

V: ¿Y qué cosa no salió como esperabas? ¿Cuál fue el mayor problema?

M: La verdad que salió todo muy bien, siempre fue más allá de lo esperado, al menos en el proyecto que habíamos creado. Yo terminé saliendo y terminé en la comunidad global, y este año decidí no hacerlo más porque era mucho tiempo y voluntario. Lo que no salió como yo esperaba tal vez es que cuando iba a las escuelas me decían que les bajaban el artículo y yo no podía editar porque teníamos prohibido, por cuestiones de intereses, que el staff remunerado edite. Entonces, no podía ayudar pragmáticamente, pero además, por más que

los ayudara, me frenaba una comunidad internacional que no entendía que la educación tenía que tener un espacio de experimentación y mucho trabajo antes. En lo personal lo que falló es que pudimos hacer una traducción muy grande, la gente pudo entender, pero falla en sí la estructura de Wikipedia en general: Pretenden que el que sube información sea alguien con un determinado background que no todos tienen. ¿Cómo va a terminar muriendo Wikipedia? Porque mañana llega otra plataforma como Youtube, más sencilla, se graban videos con conocimientos y chau. No cualquiera entiende la traducción sencilla de Wikipedia, porque es complejo: hay una cantidad de caracteres y mucha información que debe ser condensada en muy poco espacio. Los usuarios se olvidan que es solamente una enciclopedia, que hay que ir a la fuente, que no podés quedarte solo con Wikipedia nada más. Y me hago cargo, porque yo también lo he hecho. Mi frustración tenía que ver con que finalmente yo tenía que rendir cuentas a nivel global sobre algo muy complejo de entender y por otro lado todos estos límites, que son los riesgos de este formato de información.

V: ¿Qué pasa con el punto de vista neutral en los contenidos? Más allá de la forma de escritura neutral, ¿hasta dónde distintas versiones pueden ser conciliables en un mismo espacio? ¿Qué pasa cuando existen distintas lecturas sobre un hecho, incluso opuestas, donde “la verdad” en cada una es muy distinta?

M: Lo que pasaba en casos muy paradigmáticos, como las guerras, es que se creaban artículos que decían “La guerra del Golfo según el punto de vista de Iraq” o “desde el punto de vista de Estados Unidos”, por ejemplo. Quienes median, los bibliotecarios, deciden que hay mucha riqueza en dejarlos así. El punto de vista neutral lo forma la persona en ese criterio de leer dos voces y que cada uno fuera libre de interpretación. Sí es cierto que en otros casos en que eso no sucedía, el riesgo es que haya ciertas situaciones donde no se está de acuerdo. Lo que tiene de interesante Wikipedia es que siempre es editable, siempre hay personas que no están de acuerdo y pueden intervenirlo, o a las que les parece que hay un sesgo. La cuestión de lo vivo, lo digital, lo abierto, colabora a la idea del punto de vista neutral, porque también hay una idea tácita de que es orgánico: vos cortás, pegas o lees algo que mañana puede cambiar. A diferencia de un libro, acá está el dato de que puede enriquecerse. Pero es cierto que en los casos en que no se conciliaba había estas soluciones, a veces sí era debatible. Una cosa es el punto de vista neutral y otra la forma de escritura. Se puede escribir algo que parezca neutral, pero ponés mucha más información de una mirada que de otra. Siempre se busca el aporte de todas las miradas. Pero de nuevo: esto es voluntario. Si solamente había alguien interesado en colaborar con ese punto de vista, se pueden nombrar otras lecturas pero claramente va a desarrollar más la propia. Hecha la ley, hecha la trampa.

Atrás de todo eso hay una tensión: a diferencia de otros espacios, lo que tiene a favor es que cualquiera puede decirte que si no estás de acuerdo lo edites porque es de todos.

Volviendo a esto de la visión de Jimmy Wales, que todo el mundo tenga acceso. A mí me parece que falta la otra parte para hacerlo más transparente: como es de todo el mundo, vos también tenés que encargarte de mejorar y aportar a ese punto de vista neutral. Sin tu aporte, eso no es de nadie. Parte de lo que es Wikipedia es que debería ser e todos, debería ser como el valor de la cultura libre, que es algo que estamos aprendiendo todos, porque el mundo digital es bastante reciente para todos, sobre todo en procesos más complejos, donde no es tan transparente esto que te conté. Yo misma hasta que no lo atravesé no lo entendía, que detrás hay una comunidad muy activa, pero que terminan siendo dos o tres personas que son hombres blancos, de entre treinta y sesenta años, de Europa -principalmente de Alemania- que tienen una mirada sobre el mundo pero que saben escribir muy bien y saben también las reglas de cómo funciona Wikipedia.

01/10/2017

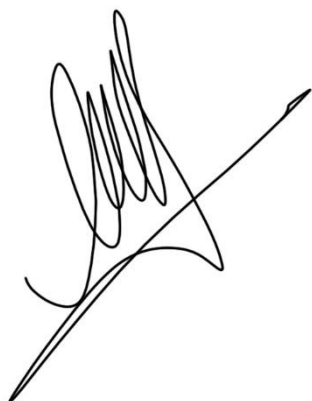
A quien corresponda,

Por la presente verifico que esta entrevista refleja fehacientemente lo conversado con Valentina Guffanti y acepto su publicación.

Nombre y Apellido: Melina Masnatta

Dni: 30.284.255

Firma:

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long, sweeping stroke that extends to the right.

DOCUMENTOS

BPGA- Cuadernillo para el Ciclo de Ingreso para Trabajadores de la Educación Popular (CITEP)

1 Estructura del CITEP

Para el ingreso de nuevos educadores en los proyectos se propone un ciclo de etapas a trabajar para efectivizar el ingreso al bachillerato. El ciclo se completa de forma gradual. Esto quiere decir que si la primera etapa no se completó, no se puede pasar a la segunda, y así sucesivamente. El ciclo estará conformado por las siguientes etapas:

Primera etapa: presentación del proyecto

Mantener un encuentro con el equipo de Coordinación y/o Formación en la que se presentará el proyecto y donde se entregará el presente cuadernillo.

Segunda etapa: presentación y trabajo con el equipo docente

Participar de una Asamblea de Educadores. Integrarse a la asamblea del curso al que aspira sumarse para observar y participar en las discusiones.

Tercera etapa: observación del grupo

Observar 180 minutos de clase dentro del grupo-curso en el que se incorporará. La misma será guiada por un cuadernillo y constará de:

- 2 módulos (120 minutos) de la materia a incorporarse.
- 1 módulo (60 minutos) de otra materia a elección.

Cuarta etapa: trabajo con el grupo

Planificar junto a su dupla un total de 120 minutos de clase. Luego, trabajar junto a la dupla con el grupo. Al menos un integrante de los equipos de Coordinación y/o Formación debe estar presente para observar el trabajo con el grupo.

Quinta etapa: devolución y cierre

Quienes observaron el trabajo con el grupo deberán enviar un breve informe a los equipos de Coordinación y Formación. Lo mismo deberá hacer el/la docente actual de la materia. Representantes de ambos equipos y el/la docente actual de la materia se reunirán con el/la docente aspirante para poder compartir las reflexiones del ciclo cumplido.

2 ¿Se puede pensar en una gestión social popular de la educación pública?

RESUMEN

La Gestión Social Popular de la Educación Pública asume la participación del territorio a través de sus organizaciones políticas y requiere del Estado para definir y establecer en conjunto los criterios pedagógicos, normativos y organizativos de las escuelas. La autogestión

de las organizaciones políticas territoriales en el desarrollo de proyectos educativos, implicó definir criterios pedagógicos y organizativos, así como hacerse cargo de la formación de los educadores populares. La responsabilidad, la especificidad y la legitimidad del trabajo realizado es la que hoy permite plantear una reivindicación ante el Estado: la autoridad para co-gestionar las escuelas, reconociendo a los educadores populares como trabajadores de la educación. De esta manera, la *idoneidad* es la figura que pone de manifiesto la tensión entre la educación popular, desarrollada desde las organizaciones políticas territoriales, y la educación pública estatal. La *idoneidad* del educador popular se construye a partir de las propias prácticas y de la inserción en el territorio -la *competencia existencial*-, así como de la formación pedagógica. El Estado debe asumir un compromiso con las organizaciones políticas territoriales, reconociendo dicha *idoneidad* a través de políticas públicas que jerarquicen el rol del educador popular como trabajador de la educación. Solo así será posible la Gestión Social Popular en el marco de la Educación Pública.

PALABRAS CLAVE: gestión social; autogestión; idoneidad.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito es el resultado de lo trabajado durante el año 2012 en el Espacio de Educación Popular (EEP) del Bachillerato Popular Germán Abdala. Este espacio se encuentra constituido por educadores y estudiantes que con el objeto de poner nuestra práctica en palabras, nos disponemos a la tarea de reflexionar respecto del sentido de la escuela y las prácticas que la habitan cotidianamente. Este documento se ha seguido trabajando y se han sumado las miradas de los compañeros estudiantes y educadores del Bachillerato Popular Sergio Karakachoff.

El Bachillerato Popular Germán Abdala inicia su recorrido pedagógico en el año 2009 como consecuencia del recorrido político-territorial que desde el año 2004 nos venimos dando desde la Agrupación Territorial Germán Abdala - CTA en el barrio popular de La Boca, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, generando ámbitos de participación vecinal, donde chicos y grandes puedan desarrollar actividades socioculturales que les mejore la calidad de vida, y que sirva para fortalecer los vínculos barriales, y de ésta manera recuperar la trama comunitaria sobre la base de la solidaridad, la cooperación y el respeto.

Siguiendo y ampliando ésta línea de construcción política de nuestro Proyecto Político Pedagógico, dimos vida en el año 2013 en el barrio de Floresta al Bachillerato Popular Sergio Karakachoff, que en el año 2014 inicia sus clases con el primer grupo de compañeros estudiantes y educadores.

Nuestro Proyecto Político Pedagógico tiene al menos tres pilares, tres ideas fuerza:

- Se sustenta desde la concepción del Hombre Nuevo como la construcción del sujeto político revolucionario, desde la identidad de clase trabajadora, transformador de la realidad inmersa en un Proyecto Nacional y Popular en el marco de la construcción de la Patria Grande Latinoamericana.

- Frente a un escenario de exclusión desde la lógica que propone como bandera el consumo marcando el individualismo, la transformación de la realidad parte de la lucha y la construcción de herramientas colectivas. Éstas surgen a partir de procesos que consolidan y fortalecen la organización de la clase trabajadora, que busca la disputa del Estado, entendido como una de las herramientas de los trabajadores para transformar la realidad y el desarrollo de su propia comunidad.

- Esta identidad de clase y su capacidad de organizarse se dan en el marco de una realidad concreta, ante la cual nuestro objetivo es construir con el estudiante, un perfil de graduado que cuente con los recursos y las herramientas necesarias para desarrollarse en la sociedad a través del empoderamiento, para la interpelación de la realidad, siendo partícipes de ese proceso.

Lo que tratamos de plasmar desde la perspectiva de la gestión social popular en este proyecto pedagógico es de pensar la escuela ya no como el resultado de mecanismos instituidos sino como potencia dinámica de una organización social múltiple e instituyente.

GESTIÓN SOCIAL POPULAR

La escuela de gestión social, como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino, es reconocida a partir de la Ley de Educación Nacional, sancionada en diciembre de 2006.

Hasta llegar a esta instancia, nuestro país atravesó por distintos procesos que han modificado la normativa en materia de educación:

- El Primer Congreso pedagógico del país (1882) dio origen a la Ley de Educación Común (Nº1420), promulgada en 1884. Esta ley estableció la educación universal, gratuita, común, mixta, obligatoria y laica. Tenía el objetivo de conformar un espíritu hegemónico nacional frente a una población mayormente inmigrante. A principios del siglo XX la educación se nacionaliza, pasando a tener el Estado un rol central en esta materia, haciendo crecer la matrícula notablemente.

- El Segundo Congreso pedagógico nacional fue convocado en 1984 por la Ley 23.114, para debatir a nivel nacional acerca de la crisis en que se encontraba la educación y con la intención de establecer definiciones. Este congreso sienta las bases para la sanción de la Ley Federal de Educación (Nº24.195) sancionada en 1993. Así, la

legislación avanza en la descentralización del sistema educativo, pasando a cobrar mayor relevancia los estados provinciales y la Capital Federal, en desmedro de las responsabilidades del Estado Nacional.

➤ En 2003 se inicia un nuevo debate educativo que da lugar a la Ley de Educación Nacional (Nº26.206) sancionada en diciembre de 2006. Esta ley vuelve a colocar en un lugar central al Estado Nacional, y crea el Consejo Federal de Educación, un “organismo interjurisdiccional de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del sistema educativo nacional” (artículo 116).

Todos estos procesos muestran instantes de la historia política de nuestro país que quedaron plasmados en leyes educativas. En un primer momento, el Estado tenía la necesidad de llegar a todos para consolidar, mediante la educación, la construcción del Estado-Nación. En una segunda etapa, se consolidó una política neoliberal en la definición de las políticas educativas que había comenzado con los gobiernos de facto respecto de la transferencia a las provincias del sostén tanto político como económico de la educación; la función del Estado era solamente la de regular la educación en términos de mercado. Por último, en la etapa que estamos atravesando, el Estado Nacional vuelve a tomar protagonismo en materia educativa a través del otorgamiento de mayor presupuesto para la educación y de políticas inclusivas, entre ellas la obligatoriedad de la escuela secundaria por primera vez en la historia del país.

En cuanto a la gestión educativa se incorpora por primera vez a la legislación el concepto de gestión social: “El estado nacional, las provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social”, artículo 13 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206). En su artículo 14º, se define al Sistema Educativo Nacional como “el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social de todas las jurisdicciones del país que abarcan distintos niveles, ciclos y modalidades de educación”.

Podemos ver así que, no sólo se reconoce el funcionamiento de las instituciones de gestión social, sino que éstas son parte constitutiva de la estructura del Sistema Educativo Nacional.

Esta adecuación normativa profundiza la demanda de cobertura, especialmente del nivel secundario, lo que involucra diversos aspectos: necesidad de infraestructura, de docentes idóneos, de formatos adecuados a los adolescentes, jóvenes y adultos que debían transitar este nivel y que, en muchos casos, se reincorporaban al sistema educativo del que

habían sido previamente expulsados. A su vez, la política neoliberal que eclosiona en la crisis del 2001 deja sujetos muy vulnerados a los cuales el sistema educativo expulsa sistemáticamente. En este período que comienza en el 2001 la gestión social de origen popular toma a su cargo un rol que el Estado había dejado vacío: el desafío de incluir a esos sujetos en una propuesta educativa. Se trata de “nuevas configuraciones institucionales en el sistema educativo. Surgieron en los últimos años, como respuesta política de sectores sociales afectados por la crisis, que generaron diferentes experiencias organizativas, ante las consiguientes restricciones a las que la acción del Estado se vio sometida.”, según el Borrador para la discusión sobre Escuelas de Gestión Social, del CFE (2007).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expresado, sostenemos que la Gestión Social Popular de la Educación asume la participación del territorio a través de sus organizaciones políticas y requiere del Estado para definir y establecer en conjunto los criterios pedagógicos, normativos y organizativos de las escuelas.

Esa Gestión Social Popular toma cuerpo en los Bachilleratos Populares y, en el contexto de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de la lucha desplegada por la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha – espacio de lucha que reúne a más de cuarenta experiencias - son reconocidas las primeras experiencias como establecimientos oficiales en el año 2008 (Resolución 669/08) dentro de la órbita de Gestión Privada. En el año 2009 el Ministerio de Educación de la Ciudad en acuerdo con la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha da cuerpo al primer Registro de Bachilleratos Populares a través la Resolución N° 279-MEGC/2009 en el que reconocen que los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos desarrollan un proyecto socioeducativo que constituye una forma de escuelas de gestión social, contempladas en la Ley de Educación Nacional, que reúnen una serie de características que las diferencian de las escuelas de gestión estatal y de gestión privada.

En el año 2011 el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires firma el Decreto N° 406/11 reconociendo bajo el nombre de Unidades de Gestión Educativa Experimental a los Bachilleratos Populares e incorporándolos en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación.

El carácter popular de este tipo de gestión se define por la composición de los actores que llevan adelante estos proyectos. Esto aparece cuando los trabajadores tienen la capacidad de leer y comprender las necesidades estructurales del territorio y se organizan en función de eso a través de propuestas concreta. De esta manera, la comunidad educativa (educadores, padres, estudiantes, otros actores, etc.) toma parte de la gestión con algún

grado de responsabilidad, asumiendo que la tarea educativa la construimos entre todos. Así queda expresado el carácter Popular de una Gestión Social.

AUTOGESTIÓN

Por otro lado, la autogestión de estas experiencias educativas por parte de la clase trabajadora, implica definir criterios pedagógicos y organizativos, así como hacerse cargo de la formación de los educadores. A partir de la lucha y el trabajo cotidiano, el Estado tuvo que reconocer la existencia de estas experiencias, incorporándolas en el marco normativo. Sin embargo, este reconocimiento parcial y limitado no integra las particularidades y especificidades de estas propuestas. Se pone en juego esta tensión: la normativa vigente condiciona y limita el sentido de estas experiencias en lugar de potenciarlas. Una normativa que dé cuenta de manera integral de la Gestión Social Popular debe reconocer la autoridad de las organizaciones políticas territoriales para co-gestionar las escuelas. Esto incluye la capacidad de darse una estructura político-organizativa propia que integre al territorio, de avanzar en la definición de criterios pedagógicos acordes a las necesidades de la propia comunidad (como el caso de la pareja pedagógica), de dar un debate en torno a los diseños curriculares en el marco de un proyecto político pedagógico y reconocer a los educadores populares como trabajadores de la educación sobre la base de su idoneidad.

En la actualidad venimos trabajando en dos proyectos de ley, uno en el ámbito de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otro en el ámbito de la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación Argentina. Ambos proyectos están pensando en cómo generar un marco normativo para que desde la co-gestión con el Estado se garantice y potencie los derechos integrales de estos proyectos políticos pedagógicos.

IDONEIDAD

Proponemos pensar la idoneidad desde nuestra práctica educativa. La misma nos lleva a repensar la formación docente dentro de un esquema de escuela tradicional, y a su vez la necesidad de nuevos horizontes de trabajo educativo que permitan abordar al sujeto estudiante producto de una sociedad fragmentada como consecuencia de las políticas neoliberales implementadas en nuestra región.

La idoneidad supone ponderar cualidades que no tienen que ver con la formación académica, sino con la reflexión sobre la propia práctica de quien se asume y se piensa como educador. Resulta de suma importancia comprender que cuando hablamos del ser educador no lo acotamos a la acción de la docencia, sino, muy por el contrario, sostenemos que un educador popular lo es tanto desde su dimensión histórica como desde las experiencias

populares que atraviesa, ampliando y superando las responsabilidades y prácticas que el docente de la escuela tradicional experimenta.

En este sentido, Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark (2011) se plantean que “es necesaria una cierta disponibilidad para tomar señales que el entorno emite todo el tiempo, pero no de manera convencional ni evidente para un modo de ver. Si estoy envuelto en un excesivo saber respecto de cómo deberían comportarse las personas, no podré atender a un conjunto de signos que, difusos, tal vez me ofrezcan muchas preguntas y oportunidades de experimentar combinaciones infinitas entre las cosas y las personas”. Y continúan: “muchas veces la escuela escucha lo que quiere escuchar o se anticipa a saturar con respuestas” (Duschatzky y Sztulwark, 2011: 19-20).

Es entonces que la idoneidad puede ser pensada como un estado de escucha y disponibilidad, como una cualidad que no necesariamente se enseña en los profesorados ni en las universidades, ni en los institutos de formación docente, sino que va de la mano de la capacidad de vincularse con el otro, de saber escuchar, de saber entender, de aprender a valorar dichas trayectorias y poder proponer encuentros que las potencien; encuentros que las revitalicen. De esta manera la idoneidad aparece como un “estar dispuesto” del educador ligado a la figura de errancia de la que habla Duschatzky, ya que supone animarse al devenir del encuentro entre los sujetos, valorando el saber del otro y poniendo en juego el recorrido y saber de sí mismo. En este sentido, la autora sostiene que “la errancia no se sujeta a un territorio institucional, sino que más bien crea institución sobre un nuevo suelo, constatado el desfondamiento de toneladas de saberes vencidos” (Duschatzky, 2007: 17).

El reconocimiento, por parte del Estado, de la idoneidad, implica jerarquizar la tarea del educador popular, colocar en igualdad de condiciones a éste y al docente tradicional en tanto trabajadores de la educación. Asumiéndonos desde una perspectiva de identidad de clase trabajadora, reivindicamos el estatuto docente como una conquista y herramienta de lucha. Por esto debe ser comprendida nuestra especificidad en los estatutos de los trabajadores. Así como también nuestro derecho a organizarnos sindicalmente, conforme con la garantía constitucional de organización sindical, libre y democrática, y con los demás principios que emanan de los Convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la materia. En el año 2012, junto a los compañeros trabajadores del Bachillerato Popular Arbolito de la Unión Solidaria de Trabajadores (UST-CTA), tomamos la decisión política de construir e impulsar el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Popular, en el marco de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA).

CONCLUSIÓN

Ante la ausencia o deficiencia de políticas públicas en el área educativa, capaces de implicarse efectivamente en los nuevos escenarios sociales, las organizaciones políticas territoriales somos quienes asumimos ese compromiso, disponiéndonos a constituir espacios educativos de encuentro y composición colectiva. Esta práctica recupera la tradición de lucha de la clase trabajadora que a lo largo de su historia ha sabido dar cuenta de las necesidades de su tiempo, organizándose para transformar sus condiciones de vida y de la sociedad en su conjunto.

Es precisamente en la historia de nuestra región donde encontramos antecedentes de lo educativo como una herramienta de disputa cultural que los pueblos se han dado en sus procesos revolucionarios, nutriéndolos con su identidad de clase y sus saberes populares. Dan cuenta de ello las experiencias de educación popular en Brasil llevadas a cabo por Paulo Freire, las campañas y programas de Alfabetización cubanos, las escuelas zapatistas, las experiencias del MST, las escuelas fábrica durante la década del 50 y los centros de formación profesional de los sindicatos de nuestro país, entre otras.

Por todo esto, es necesario sistematizar las experiencias diversas de la gestión social popular para incorporarlas a la discusión educativa y a los acuerdos federales que conformarán la normativa, y de esta manera definir y establecer en conjunto los criterios pedagógicos, normativos y organizativos de las escuelas y generar instancias de formación y capacitación.

3 Pedagogía del oprimido - Capítulo II (Paulo Freire)

La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica.

La concepción problematizadora de la educación y la liberación. Sus supuestos.

La concepción “bancaria” y la contradicción educador-educando.

La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.

El hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del ser más.

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pasivos, oyentes —los educandos. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.³⁸

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pasivamente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se

³⁸ Podrá decirse que casos como éstos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien estos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- 1) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- 2) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- 3) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- 4) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- 5) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- 6) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;

7) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

8) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

9) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

10) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”³⁹. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el

³⁹ Simone de Beauvoir. El pensamiento político de la derecha. Siglo XX, Buenos Aires, 1963. p. 64.

simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos”.

Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día, renunciando, como tráfugas, a una vida feliz... Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser “seres fuera de” y asumir la de “seres dentro de”.

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que la “educación bancaria”, que a ellos sirve; jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión “bancaria” proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si “Ada dio el dedo al cuervo”, para después decirles, enfáticamente, que no, que “Ada dio el dedo al ave”.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario — un autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de ser más. Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo”), es que en los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

Su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación

bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad⁴⁰. Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos. La educación “bancaria”, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquéllos, que tuviera por distracción hencirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían “dentro” de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia. La mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me cercan

⁴⁰ Nos hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo.

están, simplemente, presentes en mi conciencia y no dentro de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Sin embargo, si para la concepción “bancaria” la conciencia es, en su relación con el mundo, esta “pieza” pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la “entrada” del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de “comunicados” —falso saber que él considera como saber verdadero⁴¹.

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción “bancaria”, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más “educados” serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

Así, cuanto mis se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado “control de lectura”, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica⁴², y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador “bancario” escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar *ser*, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

⁴¹ La concepción del saber de la concepción “bancaria” es, en el fondo, lo que Sartre (el hombre y las cosas) llamaría concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber. Este es como si fuese el “alimento” que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda...

⁴² Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos...

Sin embargo, el educador “bancario” no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción “educativa” que estamos criticando, la sitúa una vez más como práctica de la dominación.

De ésta, que se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

“Mientras la vida —dice Fromm— se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo.” Y continúa, más adelante: “ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida”⁴³.

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

La concepción “bancaria” que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, espacializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

⁴³ Erich Fromm, op. cit. pp. 28-39.

Su ánimo es justamente lo contrario: el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra.

Así, cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren.

Sufrimiento que proviene “del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano (Fromm). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, “restablecer su capacidad de acción” (Fromm).

Sin embargo, ¿puede hacerlo? ¿y cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esta participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos⁴⁴.

Quizás podamos encontrar en los oprimidos este tipo de reacción en las manifestaciones populistas. Su identificación con líderes carismáticos, a través de los cuales se puedan sentir actuando y, por lo tanto, haciendo uso de sus potencialidades y su rebeldía, que surge de la emersión en el proceso histórico, se encuentran envueltas, por este ímpetu, en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción.

Para las élites dominadoras, esta rebeldía que las amenaza tiene solución en una mayor dominación –en la represión hecha, incluso, en nombre de la libertad y del establecimiento del orden y de la paz social. Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores.

Es por esto mismo por lo que pueden considerar –lógicamente, desde su punto de vista– como un absurdo “la violencia propia de una huelga de trabajadores y exigir simultáneamente al Estado que utilice la violencia a fin de acabar con la huelga⁴⁵”.

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte.

Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” so

⁴⁴ Erich Fromm, op. cit., pp. 28-29.

⁴⁵ Niebuhr. El hombre moral en una sociedad inmoral. p. 127.

pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación “bancaria”, se equivocó en este mantener, o se dejó “tocar” por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción.

Desgraciadamente, parece que no siempre están convencidos de esto aquellos que se inquietan por la causa de la liberación. Es que, envueltos por el clima generador de la concepción “bancaria” y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tanto su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradójicamente, entonces usan el mismo instrumento alienador, en un esfuerzo que pretende ser liberador. E incluso, existen los que, usando el mismo instrumento alienador, llaman ingenuos o soñadores, si no reaccionarios, a quienes difieren de esta práctica.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los “depósitos”.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Al contrario de la concepción “bancaria”, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo que Jaspers denomina “escisión”⁴⁶. Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia.

⁴⁶ La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

para mí mismo. Karl Jaspers, *Filosofía*, vol. I, Ed. de la Universidad de Puerto Rico, Revista de Occidente. Madrid, 1958. p. 6.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

El papel que a éstos les corresponde, tal como señalamos en páginas anteriores, es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la “preservación de la cultura y del conocimiento”, no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto *narrador* del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos. De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su ad-miración, del estudio que debe realizarse, “readmira” la “admiración” que hiciera con anterioridad en la “admiración” que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”.

Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa.

“La conciencia y el mundo —señala Sartre— se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella.”⁴⁷

Es por esto por lo que, en cierta oportunidad, en uno de los “círculos de cultura” del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como “ignorante absoluto”, mientras discutía a través de una “codificación” el concepto antropológico de cultura, declaró: “Descubro ahora que no hay mundo sin hombre”. Y cuando el educador le dijo: “Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo..” “No —respondió enfático—, faltaría quien dijese: Esto es mundo”. El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia.

En verdad, no existe un *yo* que se constituye sin un *no-yo*. A su vez, el *no-yo* constituyente del *yo* se constituye en la constitución del *yo* constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual le da intención. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad, “conciencia y mundo se dan al mismo tiempo”.

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su

⁴⁷ Jean Paul Sartre. El hombre y las cosas. Ed. Losada, Buenos Aires.-1965, pp. 25.26.

“mirada” a “percibidos” que, aunque presentes en lo que Husserl denomina “visiones de fondo”⁴⁸ hasta entonces no se destacaban, “no estaban puestos por sí”.

De este modo, en sus “visiones de fondo”, van destacando “percibidos” y volcando sobre ellos su reflexión. Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se “destaca” y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafío. A partir de este momento, el “percibido destacado” ya es objeto de la “admiración” de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento.

Mientras en la concepción “bancaria” —permítasenos la insistente repetición— el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción. La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

Si, de hecho, no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La “bancaria”, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.

La primera es “asistencial”, la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “domestica” negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de

⁴⁸ Edmund Husserl. Notas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica, México, 1962, p. 79.

los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica “bancarias” terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo historia es también tan inacabada como ellos. Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados mas no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo. Su “duración” como proceso, en el sentido bergsoniano del término, radica en el juego de los contrarios permanencia-cambio.

En tanto la concepción “bancaria” recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica “bancaria”, al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada.⁴⁹ De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como “proyectos”; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

⁴⁹ En un ensayo reciente, aún no publicado, *Cultural action for freedom*, discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tornándose la utopía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad una en que los hombres pueden SER MÁS. Anuncio y denuncia no son, sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos. Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres.

Y para hacerlo, auténticamente incluso, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intraspionable sino como una situación desafiadora, que sólo los limita.

En tanto la práctica “bancaria”, por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos. El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos. Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.

Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaure como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros.

Sin embargo, este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres. Y ésta, como afirmamos en el primer capítulo, es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad comprobable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar.

Por otra parte, esta búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos.

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convenirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder.

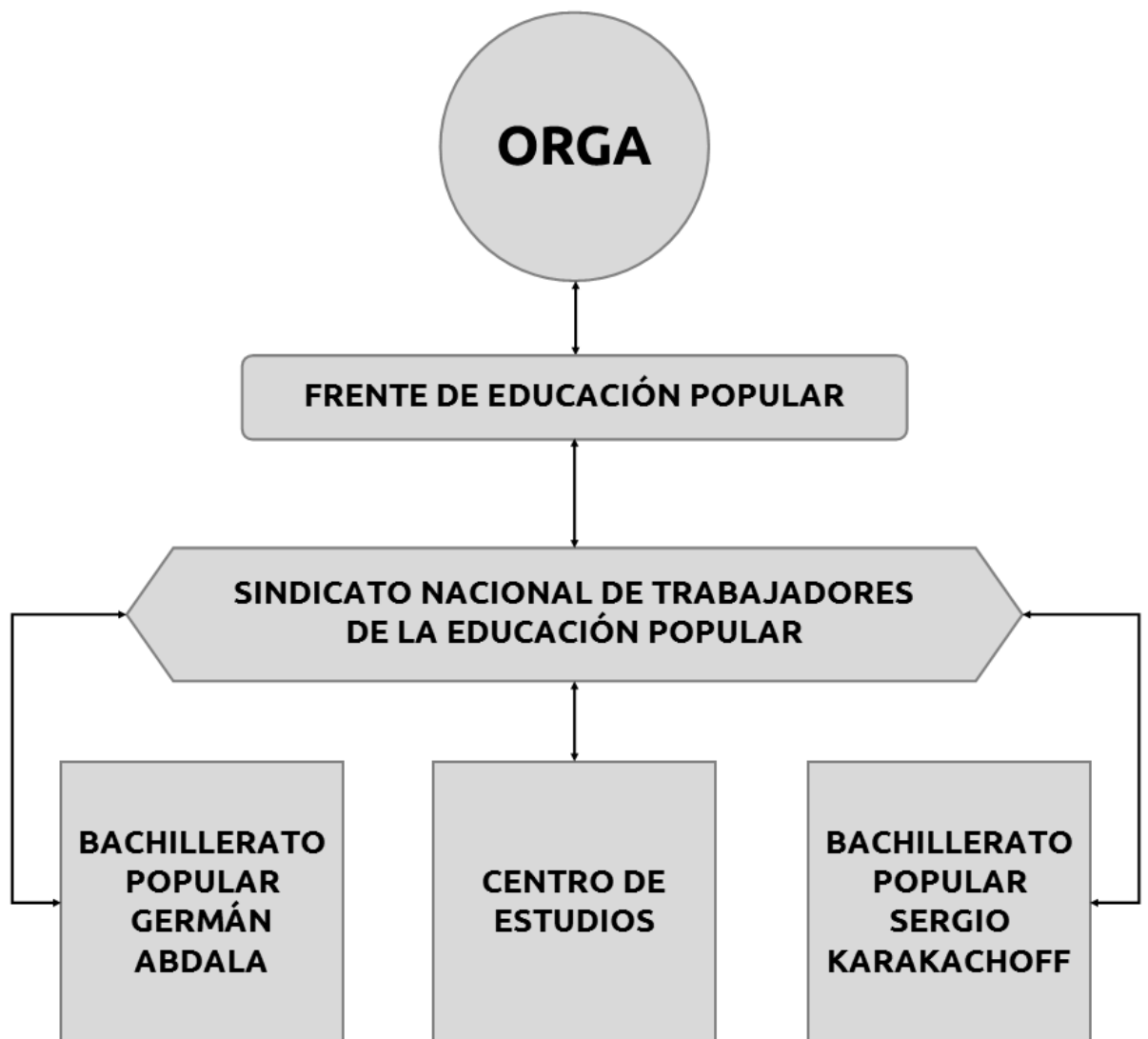
Para la práctica “bancaria” lo fundamental es, en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo sin embargo las conciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto que hacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación.

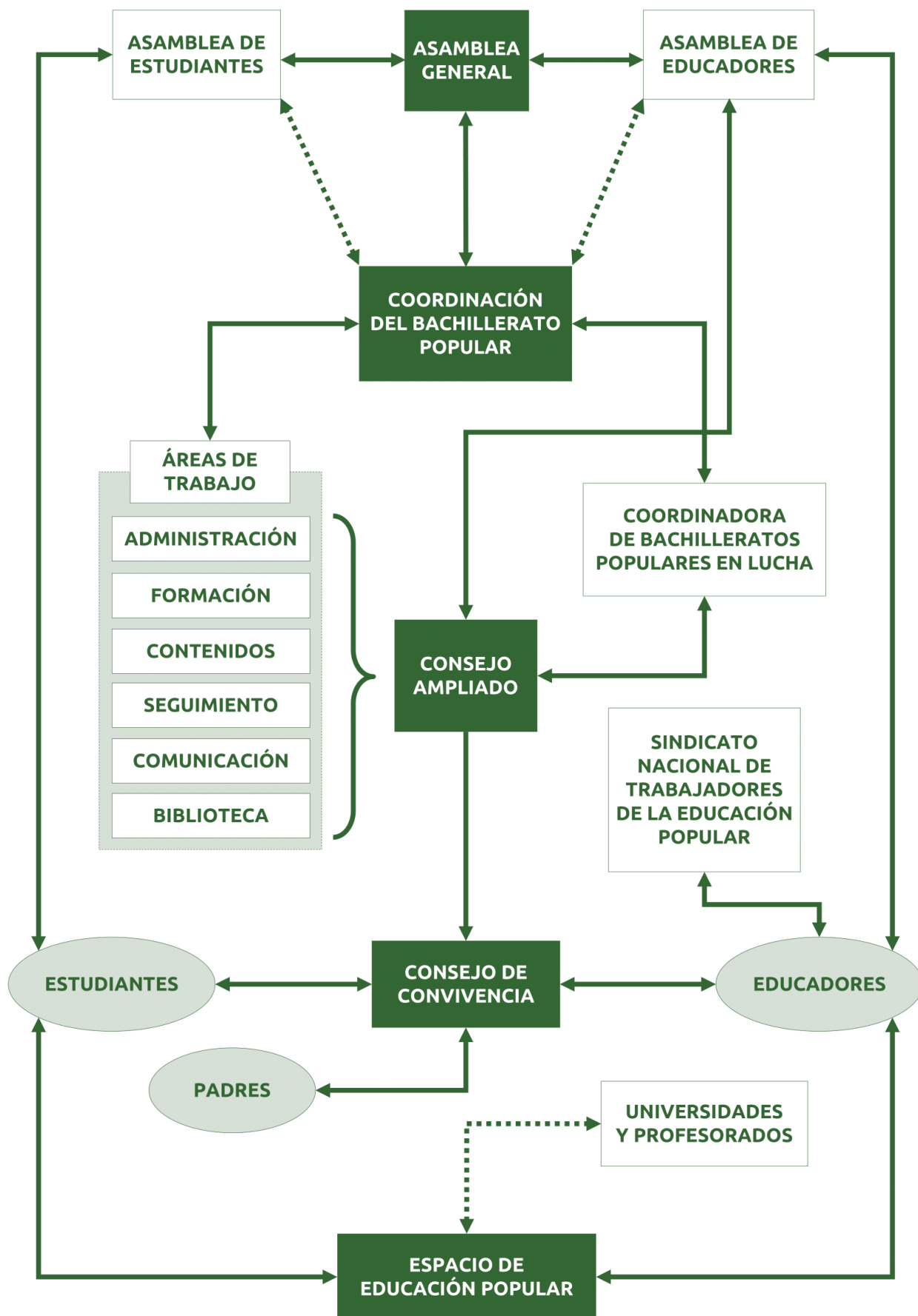
Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo.

El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización.

Esta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor. Ningún “orden” opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: “¿Por qué?”. Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla. En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser “bancario”, para después dejar de serlo.

4 Estructura orgánica general





5 Áreas y materias

*ESyS: Economía Social y Solidaria

PRIMER AÑO	Cosmológica	Matemática	2 módulos
		Biología	1 módulo
	Profesional	ESyS: Introducción al Conocimiento de la Realidad Social	1 módulo
		Problemáticas Sociales Contemporáneas	1 módulo
	Social	Historia y Geografía	2 módulos
		Educación Cívica	1 módulo
	Comunicación	Lengua y Literatura / Taller de Lectura y Escritura	2 módulos
		Técnicas del Trabajo Intelectual	1 módulo
		Tecnologías de la Información y la Comunicación	1 módulo
SEGUNDO AÑO	Cosmológica	Matemática	2 módulos
		Fisicoquímica	1 módulo
		Educación para la Salud	1 módulo
	Profesional	ESyS: Historia de la Cultura Asociativa	1 módulo
		Fundamentos de la Educación Popular	1 módulo
		Políticas Sociales	1 módulo
	Social	Pensamiento Político Latinoamericano	1 módulo
		Historia y Geografía	1 módulo
	Comunicación	Lengua y Literatura / Taller de Lectura y Escritura	2 módulos
		Tecnologías de la Información y la Comunicación	1 módulo
TERCER AÑO	Cosmológica	Matemática	1 módulo
		Física	1 módulo

	Profesional	ESyS: Relaciones Laborales	1 módulos ^{1/2}
		Desarrollo de las Comunidades	3 módulos
	Social	Cultura, Estado y Sociedad	1 módulo
		Historia del Movimiento Obrero	1 módulo
		Historia y Geografía	1 módulo
	Comunicación	Literatura	1 módulos ^{1/2}
		Tecnologías de la Información y la Comunicación	1 módulo

BPGA – Presentación del espacio de educación popular

Presentación

El presente texto es el resultado de lo trabajado durante los años 2012/2013 en el Espacio de Educación Popular (EEP) del **Bachillerato Popular Germán Abdala**. Este espacio se encuentra constituido por educadores y estudiantes que con el objeto de poner nuestra práctica en palabras. Nos disponemos a la tarea de reflexionar respecto del sentido de la escuela y las prácticas que la habitan cotidianamente.

En este espacio se ponen en juego los saberes y las voces de todos los compañeros y, a partir de la Invitación de la Universidad de Avellaneda (UNDAV), a exponer en el marco de la Jornada Educación y Política, se recuperaron algunas reflexiones sobre lo que significa formar parte de nuestra escuela.

La primera parte¹ de esta exposición recoge las reflexiones y debates de los estudiantes, y a continuación los educadores exponen sobre su forma de trabajo y organización gremial². Por último se retoman las voces de los estudiantes.

Cuándo nacemos

El Bachillerato Popular Germán Abdala inicia su recorrido pedagógico en el año 2009, y comienza las clases en Marzo del 2010, con mucho esfuerzo y sin respuesta del gobierno. Recién el 13 de julio del 2011 nos reconocieron con el nombre de Unidad de Gestión Educativa Experimental N° 11, logro por el cual luchamos tres años sin respuesta alguna. Durante ese proceso los compañeros educadores que llevaron a cabo las clases en cada materia no tenían goce de sueldo, ni mucho menos había recursos para pagar el alquiler, ni los servicios básicos,

ni los gastos generales como papeles, tizas, entre otros. Es decir, no contábamos con presupuesto.

Ese reconocimiento trajo derechos y obligaciones, por ejemplo algo positivo fue la llamada Planta Orgánica Funcional (POF) que reconoce un sueldo por materia, un preceptor, un director, un secretario. En esta escuela trabajamos con parejas pedagógicas, quiere decir que por materia son dos los compañeros educadores que trabajan en el aula. Este mecanismo permite la discusión e intercambio de opiniones entre ellos y a la hora de llevar a cabo la clase el tema que se da causa el mismo efecto: el de compartir e intercambiar opiniones. Al día de hoy no está reconocida la pareja pedagógica ni los gastos operativos.

Por qué elegimos el Bachi

Después que se nos cerraron varias puertas, alguien nos explicó cómo funcionaba, nos dijo que no era un colegio tradicional, que fue un sueño y luego se convirtió en una lucha de un grupo de docentes militantes políticos que pelearon hasta poder lograrlo. Por eso este Bachi nos genera una expectativa, una esperanza para uno y para el barrio, es querer cambiar la realidad ya que todo es posible. Es muy importante sumar gente y continuar en la lucha ya que esto fue hecho a puro pulmón dado que los del Ministerio de Educación del GCBA no nos dejan tener en nuestra aula lo esencial como una tiza y, lo más importante, la pareja pedagógica.

Es una escuela “Diferente” a otras escuelas. La escuela a la cual asistimos nos invita a pensarla, a construirla, y en este proceso encontramos educadores idóneos para la tarea de escuchar y en este contexto crear el clima necesario para aprender. Encontramos un espacio en el que nos sentimos comprendidos, respetados, sostenidos e incluidos.

Cómo funcionamos

Acá hay espacios muy interesantes, como las asambleas en las que participan los estudiantes y los profesores, es un espacio donde se charla acerca de las cosas que queremos para la escuela, o sobre algún tipo de problema que haya para tratar de solucionarlo, además está el espacio de educación popular donde también participan estudiantes y profesores. Las decisiones se toman entre todos y ustedes se preguntarán cómo. Es así. Hay asambleas que no son obligatorias. Viene el que quiere o el que puede. Una es la *Asamblea de Docentes*, que discuten ya sea temas que definen su rol dentro de la escuela o cuáles serán los temas a dar el mes siguiente por ejemplo.

Además, está la *Asamblea de Estudiantes* donde se encuentran y discuten propuestas o reclaman sus derechos, como por ejemplo las becas o sillas más cómodas. Por último, se lleva a cabo una *Asamblea General* donde todos los compañeros (estudiantes y educadores)

se juntan, presentan sus propuestas o temas a debatir y así, entre todos, se llega a un mejor acuerdo. Las decisiones son tomadas por consenso, aceptando siempre los tiempos que estas tardan en instrumentarse.

También hay momentos por fuera del horario habitual de clases, como el *Espacio de Educación Popular* donde nos juntamos los estudiantes y docentes a discutir. Hablamos del compañerismo, la lucha sobre la educación y reivindicación de los bachilleratos populares, es un espacio en el que pueden participar todos los compañeros.

Comparándonos con cualquier espacio del ámbito educativo, nosotros nos destacamos. Porque salimos siempre del esquema, nos critican y nos preguntan cómo o por qué lo hacemos. Un bachillerato Popular no es un lugar que existe sólo en fábricas recuperadas, sino que es una respuesta a la demanda de la sociedad para saciar el problema de educación que tiene el gobierno y que no quiere aceptar.

La lucha continúa

En el contexto de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de la lucha desplegada por la **Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha**, participamos de marchas reclamando por nuestros derechos. En lo que va del año participamos de una, por el financiamiento integral, la pareja pedagógica, las viandas de los estudiantes, el reconocimiento de todos los establecimientos, etc.

En nuestro caso, la figura de “la pareja pedagógica” no está reconocida por el Gobierno de la Ciudad de Bs. As. Por otro lado, tenemos un problema en relación con el crecimiento vegetativo. Como hay dos divisiones de primer año, también incorporamos una segunda aula de segundo para responder a la cantidad de estudiantes, pero ésta es un aula no reconocida por el sistema educativo. Esto implica más problemas: más horas cátedra para dar y 10 sueldos menos para socializar entre las diferentes parejas pedagógicas.

Si nos salimos del contexto de la Ciudad de Buenos Aires el panorama es desolador, ya no hablamos de la falta de reconocimiento de “La Pareja pedagógica”, sino directamente el no reconocimiento de las Instituciones en su conjunto. Esto se traduce en grandes problemas a la hora de otorgar títulos a los estudiantes que egresan. Así mismo en la ciudad de Buenos Aires no se está dando lugar al reconocimiento de la apertura de nuevos establecimientos al haberse derogado la Resolución N° 279-MEGC/2009 quedaba cuerpo al primer Registro de Bachilleratos Populares en el país.

Estamos haciendo una mejor escuela. Disculpen las molestias.

Cada uno de nosotros pone su “saber popular” o “conocimientos adquiridos” en común. Damos y recibimos. De esta forma nos encontramos. De este modo crecemos. Así

construimos cada día un camino hacia la escuela que necesitamos: abierta, sin muros, y sin miedo al cambio. Ocupamos un espacio que el Estado dejó vacío. Vacío por la falta de alternativas para llegar a satisfacer el derecho del acceso al sistema educativo.

La educación Popular contempla al estudiante como sujeto de derecho, con su propia carga histórica, con potencialidad propia, y desde allí se conecta con él (busca la igualdad y libertad de acción). Para esto necesariamente el educador debe renunciar a la superioridad y a la jerarquía. Para ayudar hay que estar al lado, hay que saber cómo y cuándo. El porqué, a esta altura, ya lo sabemos: hay que estar preparados.

BPGA - Gestión Social Popular Y Cooperativa

RESUMEN: La Gestión Cooperativa, Social y Popular del Sistema Educativo asume la participación del territorio a través de sus organizaciones políticas y requiere del Estado para definir y establecer en conjunto los criterios pedagógicos, normativos y organizativos de las escuelas. La autogestión de las organizaciones políticas territoriales en el desarrollo de proyectos educativos implicó definir criterios pedagógicos y organizativos, así como hacerse cargo de la formación de los educadores populares. La responsabilidad, la especificidad y la legitimidad del trabajo realizado es la que hoy permite plantear una reivindicación ante el Estado: la autoridad para co-gestionar las escuelas, reconociendo a los educadores populares como trabajadores de la educación. De esta manera, la *idoneidad* es la figura que pone de manifiesto la tensión entre la educación popular, desarrollada desde las organizaciones políticas territoriales, y la educación pública estatal. La *idoneidad* del educador popular se construye a partir de las propias prácticas y de la inserción en el territorio -la *competencia existencial*-, así como de la formación pedagógica. El Estado debe asumir un compromiso con las organizaciones políticas territoriales, reconociendo dicha *idoneidad* a través de políticas públicas que jerarquicen el rol del educador popular como trabajador de la educación. Solo así será posible la Gestión Social Popular en el marco de la Educación Pública.

PALABRAS CLAVE: Gestión Cooperativa, Social y Popular; Autogestión; Idoneidad.

Introducción

El presente escrito es el resultado del encuentro entre cuatro proyectos educativos populares que, a partir de los diversos marcos normativos en los que nos encontramos hemos analizado las diversas dificultades que nos atraviesan al no poder encuadrar nuestras prácticas en las reglamentaciones jurisdiccionales vigentes. Si bien la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en el 2006 establece entre sus disposiciones generales

el reconocimiento y funcionamiento de experiencias educativas de gestión social y cooperativa. Sin embargo pocas jurisdicciones han establecido un marco normativo que reglamente la misma. Esto ocurre porque a nivel nacional, si bien la LEN menciona dichas gestiones, no se avanzó en la aprobación de un documento específico del Consejo Federal de Educación (CFE), cuyo borrador para la discusión fue elaborado en 2007. En este sentido, las trabajadoras y trabajadores de los proyectos educativos retomamos lo elaborado en los últimos años en los Espacios de Educación Popular (EEP) en nuestros proyectos. Dichos espacios se constituyen por educadoras y educadores en conjunto con estudiantes poniéndonos a disposición de la tarea de reflexionar sobre el sentido de la escuela y las prácticas que la habitan cotidianamente.

Nuestro Proyecto Político Pedagógico tiene al menos tres pilares o ideas fuerza:

- Se sustenta desde la concepción del Hombre Nuevo, como la construcción del sujeto político revolucionario transformador de la realidad e inmerso, desde la identidad de clase trabajadora, en un Proyecto Nacional y Popular en el marco de la construcción de la Patria Grande Latinoamericana.
- Frente a un escenario de exclusión, sustentado en una lógica que propone como bandera el consumo, propiciando el individualismo; la transformación de la realidad parte de la lucha y la construcción de herramientas colectivas. Éstas surgen a partir de procesos que consolidan y fortalecen la organización de la clase trabajadora, que busca la disputa del Estado, entendido como una de las herramientas de los trabajadores para transformar la realidad y el desarrollo de su propia comunidad.
- Esta identidad de clase y su capacidad de organizarse se dan en el marco de una realidad concreta, ante la cual nuestro objetivo es construir con el estudiante un perfil de graduado que cuente con los recursos y las herramientas necesarias para desarrollarse en la sociedad a través del empoderamiento, para la interpelación de la realidad en tanto protagonista de ese proceso.

Desde la perspectiva de la gestión cooperativa, social y popular en nuestro proyecto pedagógico, pensamos la escuela ya no como el resultado de mecanismos instituidos sino como potencia dinámica de una organización social múltiple e instituyente.

Gestión Cooperativa, Social y Popular

La escuela de gestión cooperativa y social, como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino, es reconocida a partir de la Ley de Educación Nacional, sancionada en diciembre de 2006.

Hasta llegar a esa instancia, nuestro país atravesó por distintos procesos que han modificado la normativa en materia de educación:

- El Primer Congreso pedagógico del país (1882) dio origen a la Ley de Educación Común (Nº1420), promulgada en 1884. Esta ley estableció la educación universal, gratuita, común, mixta, obligatoria y laica. Tenía el objetivo de conformar un espíritu hegemónico nacional frente a una población mayormente inmigrante. A principios del siglo XX la educación se nacionaliza, pasando a tener el Estado un rol central en esta materia, haciendo crecer la matrícula notablemente.
- El Segundo Congreso pedagógico nacional fue convocado en 1984 por la Ley 23.114, para debatir a nivel nacional acerca de la crisis en que se encontraba la educación y con la intención de establecer definiciones. Este congreso sienta las bases para la sanción de la Ley Federal de Educación (Nº24.195) sancionada en 1993. Así, la legislación avanza en la descentralización del sistema educativo, pasando a cobrar mayor relevancia los estados provinciales y la Capital Federal, en desmedro de las responsabilidades del Estado Nacional.
- Un nuevo debate educativo que se inicia en 2003 y que da lugar a la Ley de Educación Nacional (Nº26.206) sancionada en diciembre de 2006. Esta ley vuelve a colocar en un lugar central al Estado Nacional, y crea el Consejo Federal de Educación, un “organismo interjurisdiccional de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del sistema educativo nacional” (artículo 116).

Todos estos procesos muestran instantes de la historia política de nuestro país que quedaron plasmados en leyes educativas. En un primer momento, el Estado tenía la necesidad de llegar a todos para consolidar, mediante la educación, la construcción del Estado-Nación. En una segunda etapa, se consolidó una política neoliberal en la definición de las políticas educativas que había comenzado con los gobiernos de facto respecto de la transferencia a las provincias del sostén tanto político como económico de la educación; la función del Estado era solamente la de regular la educación en términos de mercado. Por último, en la etapa que estamos atravesando, el Estado Nacional vuelve a tomar protagonismo en materia educativa a través del otorgamiento de mayor presupuesto para la educación y de políticas inclusivas, entre ellas la obligatoriedad de la escuela secundaria por primera vez en la historia del país.

En cuanto a la gestión educativa se incorpora por primera vez a la legislación el concepto de gestión cooperativa y gestión social: “El estado nacional, las provincias y la ciudad autónoma de buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social”, artículo 13 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206). En su artículo 14º, se define al Sistema Educativo Nacional como “el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social de todas las jurisdicciones del país que abarcan distintos niveles, ciclos y modalidades de educación”.

Podemos ver así que, no sólo se reconoce el funcionamiento de las instituciones de gestión cooperativa y social, sino que éstas son parte constitutiva de la estructura del Sistema Educativo Nacional.

Esta adecuación normativa profundiza la demanda de cobertura, especialmente del nivel secundario, lo que involucra diversos aspectos: necesidad de infraestructura, de educadores idóneos, de formatos adecuados a los adolescentes, jóvenes y adultos que debían transitar este nivel y que, en muchos casos, se reincorporaban al sistema educativo del que habían sido previamente expulsados. La política neoliberal que eclosiona en la crisis del 2001 había dejado sujetos muy vulnerados a los cuales el sistema educativo expulsó sistemáticamente. A partir de ese momento, la gestión cooperativa y social de origen popular toma a su cargo un rol que el Estado había dejado vacío: el desafío de incluir a esos sujetos en una propuesta educativa. Se trata de “nuevas configuraciones institucionales en el sistema educativo. Surgieron en los últimos años, como respuesta política de sectores sociales afectados por la crisis, que generaron diferentes experiencias organizativas, ante las consiguientes restricciones a las que la acción del Estado se vio sometida.”, según el Borrador para la discusión sobre Escuelas de Gestión Social, del CFE (2007).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expresado, sostenemos que la Gestión Cooperativa, Social y Popular de la Educación asume la participación del territorio a través de sus organizaciones políticas y requiere del Estado para definir y establecer en conjunto los criterios pedagógicos, normativos y organizativos de las escuelas.

El carácter popular de este tipo de gestión se define por la composición de los actores que llevan adelante estos proyectos. Esto aparece cuando los trabajadores tienen la capacidad de leer y comprender las necesidades estructurales del territorio y se organizan en función de eso a través de propuestas concretas. De esta manera, la comunidad educativa (educadores, estudiantes, familias, etc.) toma parte de la gestión con algún grado de

responsabilidad, asumiendo que la tarea educativa la construimos entre todos. Así queda expresado el carácter Popular de una Gestión Cooperativa, Social y Popular.

Bachilleratos Populares

La Gestión Cooperativa, Social y Popular toma cuerpo en los Bachilleratos Populares.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de la lucha desplegada por la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha – espacio de lucha que reúne a más de cuarenta experiencias - son reconocidas las primeras experiencias como establecimientos oficiales en el año 2008 (Resolución 669/08) dentro de la órbita de Gestión Privada. En el año 2009 el Ministerio de Educación de la Ciudad en acuerdo con la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha da cuerpo al primer Registro de Bachilleratos Populares a través la Resolución N° 279-MEGC/2009 en el que reconocen que los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos desarrollan un proyecto socioeducativo que constituye una forma de escuelas de gestión cooperativa y social, contempladas en la Ley de Educación Nacional, que reúnen una serie de características que las diferencian de las escuelas de gestión estatal y de gestión privada.

En el año 2011, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires firma el Decreto N° 406/11 reconociendo bajo el nombre de Unidades de Gestión Educativa Experimental a los Bachilleratos Populares e incorporándolos en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación.

Por su parte, la situación de la Provincia de Buenos Aires es más preocupante, ya que hay muy pocos Bachilleratos Populares que cuentan con el reconocimiento jurisdiccional. Entre ellos, un escaso porcentaje se enmarca en la gestión estatal, y otros debieron ubicarse bajo la órbita de la gestión privada para lograr su reconocimiento.

Vemos, entonces, que la no resolución normativa en el plano nacional, así como las distintas realidades jurisdiccionales que afectan a este tipo de proyectos educativos, ya sea encuadrándonos en diversos formatos de gestión o bien directamente no siendo reconocidos, impide el desarrollo de propuestas educativas destinadas a contener a los sujetos educativos que aún hoy se encuentran por fuera del sistema educativo formal.

Autogestión

La autogestión de las experiencias educativas mencionadas por parte de la clase trabajadora, implica definir criterios pedagógicos y organizativos, así como hacerse cargo de la formación de los educadores. A partir de la lucha y el trabajo cotidiano, el Estado tuvo que reconocer la existencia de estas experiencias, incorporándolas en el marco normativo. Sin

embargo, este reconocimiento parcial y limitado no integra las particularidades y especificidades de estas propuestas. Se pone en juego esta tensión: la normativa vigente condiciona y limita el sentido de estas experiencias en lugar de potenciarlas. Una normativa que dé cuenta de manera integral de la Gestión Cooperativa, Social y Popular debe reconocer la autoridad de las organizaciones políticas territoriales para co-gestionar las escuelas. Esto incluye la capacidad de darse una estructura político-organizativa propia que integre al territorio, de avanzar en la definición de criterios pedagógicos acordes a las necesidades de la propia comunidad (como el caso de la pareja pedagógica), de dar un debate en torno a los diseños curriculares en el marco de un proyecto político pedagógico y reconocer a los educadores populares como trabajadoras y trabajadores de la educación sobre la base de su idoneidad.

Durante el 2014 fuimos parte del trabajo de dos proyectos de ley, uno en el ámbito de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otro en el ámbito de la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación Argentina, pensando en cómo generar un marco normativo para que desde la cogestión con el Estado se garantice y potencie los derechos integrales de éstos proyectos políticos pedagógicos.

Proyecto Político Pedagógico: Especificidad e Idoneidad

Lo específico de la práctica educativa en el marco de nuestro proyecto político pedagógico institucional nos lleva a repensar la formación docente dentro de un esquema de escuela tradicional y, a su vez, la necesidad de nuevos horizontes de trabajo educativo que permitan abordar al sujeto estudiante producto de una sociedad fragmentada como consecuencia de las políticas neoliberales implementadas en nuestra región.

Resulta de suma importancia comprender que cuando hablamos del ser educador no lo acotamos a la acción de la docencia, sino, muy por el contrario, sostenemos que un educador o educadora popular lo es tanto desde su dimensión histórica como desde las experiencias populares que atraviesa, ampliando y superando las responsabilidades y prácticas que el docente de la escuela tradicional experimenta. En este sentido, nos parece imprescindible incorporar la noción de idoneidad, que supone ponderar cualidades que no tienen que ver con la formación académica exclusivamente, sino también con la reflexión sobre la propia práctica de quien se asume y se piensa como educador.

Al respecto, Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark (2011) se plantean que “es necesaria una cierta disponibilidad para tomar señales que el entorno emite todo el tiempo, pero no de manera convencional ni evidente para un modo de ver. Si estoy envuelto en un excesivo saber respecto de cómo deberían comportarse las personas, no podré atender a un conjunto de signos que, difusos, tal vez me ofrezcan muchas preguntas y oportunidades de experimentar

combinaciones infinitas entre las cosas y las personas”. Y continúan: “muchas veces la escuela escucha lo que quiere escuchar o se anticipa a saturar con respuestas” (Duschatzky y Sztulwark, 2011: 19-20).

Es entonces que la idoneidad puede ser pensada como un estado de escucha y disponibilidad, como una cualidad que no necesariamente se enseña en los institutos de formación docente ni en las universidades, sino que va de la mano de la capacidad de vincularse con el otro, de saber escuchar, de saber entender, de aprender a valorar las trayectorias educativas y poder proponer encuentros que las potencien; encuentros que las revitalicen. De esta manera, la idoneidad aparece como un “estar dispuesto” del educador, ya que supone animarse al devenir del encuentro entre los sujetos, valorando el saber del otro y poniendo en juego el recorrido y saber de sí mismo. En este sentido, la autora habla de errancia, como algo que “no se sujeta a un territorio institucional, sino que más bien crea institución sobre un nuevo suelo, constatado el desfondamiento de toneladas de saberes vencidos” (Duschatzky, 2007: 17).

El reconocimiento, por parte del Estado, de la idoneidad, implica jerarquizar la tarea del educador popular, colocar en igualdad de condiciones a éste y al docente tradicional en tanto trabajadores de la educación. Asumiéndonos desde una perspectiva de identidad de clase trabajadora, reivindicamos el estatuto docente como una conquista y herramienta de lucha. Por esto debe ser comprendida nuestra especificidad en los estatutos de los trabajadores. Así como también nuestro derecho a organizarnos sindicalmente, conforme con la garantía constitucional de organización sindical, libre y democrática, y con los demás principios que emanan de los Convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la materia.

Reflexiones finales

Ante la ausencia o deficiencia de políticas públicas en el área educativa, capaces de implicarse efectivamente en los nuevos escenarios sociales, las organizaciones políticas territoriales somos quienes asumimos ese compromiso, disponiéndonos a constituir espacios educativos de encuentro y composición colectiva. Esta práctica recupera la tradición de lucha de la clase trabajadora que a lo largo de su historia ha sabido dar cuenta de las necesidades de su tiempo, organizándose para transformar sus condiciones de vida y de la sociedad en su conjunto.

Es precisamente en la historia de nuestra región donde encontramos antecedentes de lo educativo como una herramienta de disputa cultural que los pueblos se han dado en sus procesos revolucionarios, nutriéndolos con su identidad de clase y sus saberes populares. Dan cuenta de ello las experiencias de educación popular en Brasil llevadas a cabo por Paulo

Freire, las campañas y programas de Alfabetización cubanos, las escuelas zapatistas, las experiencias del Movimiento Sin Tierra, las escuelas fábrica durante la década del 50 y los centros de formación profesional de los sindicatos de nuestro país, entre otras.

Por todo esto, es necesario sistematizar las experiencias diversas de la gestión cooperativa, social y popular para incorporarlas a la discusión educativa y a los acuerdos federales que conformarán la normativa, y de esta manera definir y establecer en conjunto los criterios pedagógicos, normativos y organizativos de las escuelas y generar instancias de formación y capacitación.

BPGA - Presentación

Compañeras y compañeros: Les damos la bienvenida al Bachillerato Popular para jóvenes y adultos “Germán Abdala”. Lo que tienen en sus manos es una breve presentación del proyecto, para empezar a conocernos un poco más y mejor:

Como les comentamos, esta escuela que otorga título oficial reconocido por el Estado tiene algunas características diferentes de otras. Por empezar, está formada en base al esfuerzo de tres organizaciones que se juntaron para hacerlo posible: La Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), el Colectivo trabajo y Autogestión (TyA) y la Agrupación Territorial Germán Abdala - CTA (La Germán). Más abajo van a encontrar una pequeña explicación de quién es cada una de estas organizaciones. Van a encontrar también aquí algunos objetivos que tiene la escuela, y que van más allá de conseguir el título. Como Bachillerato Popular, esta escuela está pensada ‘para’ el barrio y ‘con’ el barrio, así que, compañeros, a partir de ahora la escuela somos TODOS: profesores y estudiantes. Eso es una ventaja y una responsabilidad. Es la oportunidad de estudiar temas que realmente nos parezcan importantes y de discutirlos con los profes; la chance de ganarnos la confianza mutua que nos permita entendernos y apoyarnos –no queremos que nadie abandone la escuela porque le salió un laburo o porque no tiene a nadie que se quede cuidando a los chicos-; es la posibilidad de armar entre todos la escuela que nos gustaría tener. Para eso, tenemos la responsabilidad de ir al colegio, de trabajar, de comprometernos, de no ‘macanear’ al compañero que le cueste más o menos. Depende de nosotros.

Estamos orgullosos de estar construyendo con ustedes este proyecto.

(Aclaración: lo que sigue son extractos de la carpeta presentada ante la Dirección General de Planeamiento Educativo – nº de expediente 156929-DgPLeD-2010- que nos habilita a ser incorporados en el Registro de Bachilleratos Populares con reconocimiento estatal. Están en proceso las negociaciones con el Estado para conseguir las becas de los estudiantes, el sueldo de los profesores y un financiamiento integral. Esta lucha que vienen

dando los bachilleratos populares es la que nos permite hoy contar con el título oficial, y es la lucha que seguiremos dando para conseguir que el Estado cumpla integralmente con su obligación de proveer educación gratuita a toda su población)

Objetivos

Las actividades se realizarán en el barrio de La Boca. Este es uno de los barrios más postergados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que posee uno de los índices de pobreza y desocupación más elevados. Ante esta situación, muchas organizaciones territoriales abordan esta realidad centrándose en actividades de carácter asistencial (esencialmente comedores), que son contenedores de situaciones de pobreza estructural. Por este motivo se plantea intervenir en esta realidad, fomentando la creación de pensamiento crítico y trabajo concreto, incorporando los saberes populares del sentido barrial, y apuntando a regenerar lazos comunitarios y solidarios, para fortalecer la conformación del sujeto como protagonista necesario de su presente histórico, asumiendo sus responsabilidades y defendiendo sus derechos, para que colectivamente se atrevan a diseñar alternativas que permitan mejorar las condiciones de vida de la comunidad.

Se buscará constituir un espacio escolar conforme a los principios formativos de la educación popular (basados en la obra de Paulo Freire), principalmente en lo atinente a **lograr que los alumnos y docentes formen parte de un ámbito social cooperativo, crítico y autogestivo**. En definitiva de lo que se trata en este proyecto es de pensar la escuela ya no como el resultado de mecanismos instituidos –algo ya dado- sino como potencia dinámica de una organización social múltiple e instituyente –donde nos animemos a construir nosotros mismos-

El lugar donde va a funcionar el bachillerato, pertenece a la Agrupación Territorial Germán Abdala, más popularmente conocida en el barrio como La Germán, que viene trabajando en diversas actividades educativas-culturales desde el año 2003.

Antecedentes

La Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP).

El Bachillerato surge de la experiencia de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) desarrollada en casi siete años de existencia realizando una importante experiencia educativa. El principal aporte ha estado vinculado específicamente al armado de bachilleratos populares para jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo, así como también en la realización de talleres y actividades de índole educativa-social-cultural. Hasta el día de la fecha la CEIP cuenta con cuatro Bachilleratos Populares reconocidos en Ciudad de Buenos Aires (el Bachillerato Popular IMPA, en el barrio de Almagro; el Bachillerato

Popular Maderera Córdoba, en Abasto; el Bachillerato Popular Chilavert, en Pompeya; y el Bachillerato Popular Paulo Freire, en Once) y dos en Provincia de Buenos Aires (Bachillerato Popular 19 de Diciembre, partido de San Martín; y bachillerato Popular Las Dos Palmeras, en el partido de Tigre).

Asimismo la CEIP viene desarrollando talleres, materias curriculares y seminarios de formación de Educación Popular, así como también es responsable del Programa **Interdisciplinario de Docencia, Investigación, Transferencia y Articulación Social:** Movimientos Sociales, Organizaciones Territoriales y Educación Popular (SEUBE; Secretaría de Extensión).

Colectivo Trabajo y Autogestión.

Somos un conjunto de personas que buscamos a través de la acción construir una alternativa frente a las desigualdades que generan las formas de organización económica, social, política y cultural hegemónicas. Nuestro espacio es autónomo porque sólo depende de sí mismo, es horizontal porque contempla la igualdad entre actores más allá de los roles particulares, y es participativo porque las decisiones se toman por consenso para que sean más representativas. Nos proponemos conocer y difundir los procesos de autogestión, formar un vínculo con quienes los llevan a cabo y, principalmente, generar proyectos autogestionados propios para ponerlos en marcha en distintos espacios de construcción y organización. Con ello creemos aportar a la transformación de las lógicas propias del capitalismo que degradan las relaciones económicas y sociales de los seres humanos. Entendemos, en efecto, que este tipo de proyectos pueden ser el eje del desarrollo de la economía social como forma superadora, posible y actual, de los modos de producción (de bienes, de conocimiento, de cultura, etcétera) dominantes.

En este sentido, es fundamental articular nuestras experiencias con las de distintos actores que también han adoptado esta forma organizacional para realizarse plenamente como seres sociales. Consideramos que es la única manera de avanzar, guiados por una utopía realista, hacia una sociedad, justa, democrática y participativa. Nuestro trabajo se basa en Comisiones de trabajo las cuales están formadas por diferentes miembros del Colectivo con metodologías de trabajo, objetivos y proyectos definidos.

Sobre la Agrupación Territorial Germán Abdala (La Germán).

Hacen ya más de cinco años que venimos trabajando en el barrio, desarrollando dos herramientas que creemos fundamentales, por un lado promovemos el espacio cultural llamado “El Conventillo de la Germán”, teniendo como eje principal el generar un ámbito de participación vecinal, donde chicos y grandes puedan desarrollar actividades socioculturales que les mejore la calidad de vida, y que sirva para fortalecer los vínculos barriales, y de ésta

manera recuperar la trama comunitaria sobre la base de la solidaridad, la cooperación y el respeto.

Por el otro, instalamos una imprenta cooperativa, la Cooperativa Gráfica Germán Abdala, con el objetivo de recuperar la cultura del trabajo cooperativo y solidario, de generar fuentes genuinas de ingresos, transmitir conocimiento y capacitar a jóvenes que quieran desempeñarse en esta actividad.

Pertenecemos a la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), porque somos parte de la clase trabajadora, identidad que no depende del tener trabajo o no, sino que se define por ser el producto de luchas históricas, y también de la capacidad de organizarnos y darnos sentido frente a los nuevos escenarios de lucha política.

Tal como nuestro nombre lo indica, nos reconocemos en el ejemplo militante del compañero Germán Abdala, en su capacidad de lucha por el sentido político del Estado, como herramienta de liberación de y para los pueblos. En Germán reconocimos ese símbolo capaz de construir un discurso liberador nutrido de la práctica concreta.

Para nosotros, recuperar la cultura del trabajo es, sencillamente, recuperar un Proyecto que nos dignifique, donde el trabajo solidario sea la herramienta de esfuerzos, acciones y deseos colectivos, para romper con el discurso impuesto de que los “éxitos” sólo vienen de la mano de salidas individuales, egoístas.

Por esto, y por lo que seamos capaces de crear, es que entendemos y defendemos al trabajo solidario y cooperativo como parte de la cultura que nos identifica, y nos compromete con el trabajo de cuidarnos, de acompañarnos, de contenernos y estimularnos constantemente. Porque si nos quedamos quietos, y nos conformamos, corremos el riesgo de ir perdiendo la alegría que le da vida a este proyecto, y todos sabemos muy bien, porque así lo estamos sintiendo, que la alegría es fuerza creadora, y un pueblo que decide construir y defender su presente y futuro con alegría, es libre e invencible.

Como decía Germán, "frente al camino que nos ofrecen las clases dominantes, nosotros decimos que es preferible intentar un camino autónomo, independiente, propio, que al principio, a lo mejor, es tan doloroso como el otro, pero al final del camino es nuestro, porque estamos construyendo una nueva sociedad".

Plan de estudios

El plan que se adopta es el N° RSEM 601/01, que otorga el título de Perito Auxiliar en el Desarrollo de las Comunidades. Los contenidos tienen una orientación que pone el acento en la gestión de cooperativas, que buscan brindar una formación y capacitación a los alumnos del bachillerato conforme a las necesidades de los nuevos procesos de organización social, así como también constituirse en un espacio de difusión académico y

educativo de los valores sociales alternativos desarrollados por muchas empresas recuperadas.

Wikipedia según Wikipedia.org



WIKIPEDIA
La enciclopedia libre

Portada
Portal de la comunidad
Actualidad
Cambios recientes
Páginas nuevas
Página aleatoria
Ayuda
Donaciones
Notificar un error

Imprimir/exportar
Crear un libro
Descargar como PDF
Versión para imprimir

En otros proyectos
Wikimedia
Commons
MediaWiki
Meta-Wiki
Wikiquote

Herramientas
Lo que enlaza aquí
Cambios en enlazadas
Subir archivo
Páginas especiales
Enlace permanente
Información de la página
Elemento de Wikidata
Citar esta página

Otros proyectos
Commons
Meta
Wikisource
Wikinoticias
Wikiquote
Wikcionario

En otros idiomas 
Qafár af
Аԥсӷӻӻ
Acèh
Адыгабзз
Afrikaans
Akan
Alemannisch
ᱫᱷᱟᱱᱵᱟᱫᱽ
Aragonés
/Englisc
العربية
مصرى
बसन्ति
Asturianu
Aran

No has iniciado sesión [Discusión](#) [Contribuciones](#) [Crear una cuenta](#) [Acceder](#)

Artículo [Discusión](#) Leer [Ver código](#) [Ver historial](#)

Wikipedia

Wikipedia es una [enciclopedia libre](#),^{nota 2} [políglota](#) y editada colaborativamente. Es administrada por la [Fundación Wikimedia](#), una [organización sin ánimo de lucro](#) cuya financiación está basada en donaciones. Sus más de 37 millones de artículos en 287 idiomas han sido redactados conjuntamente por voluntarios de todo el mundo,⁴ totalizando más de 2.000 millones de ediciones, y prácticamente cualquier persona con acceso al proyecto⁵ puede editarlos.

Iniciada en enero de 2001 por [Jimmy Wales](#) y [Larry Sanger](#),⁶ es la mayor y más popular obra de consulta en [Internet](#).^{7 8 9 10} Desde su fundación, Wikipedia no solo ha ganado en popularidad —se encuentra entre los 10 [sitios web más populares del mundo](#)—,^{10 11} sino que su éxito ha propiciado la aparición de [proyectos hermanos](#): [Wikcionario](#), [Wikilibros](#), [Wikiversidad](#), [Wikiquote](#), [Wikinoticias](#), [Wikisource](#), [Wikispecies](#) y [Wikiviajes](#).

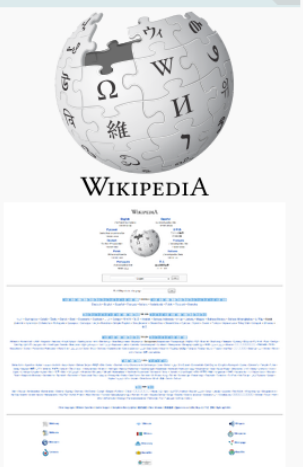
No obstante, tiene numerosos detractores. Entre ellos, algunos la han acusado de parcialidad sistémica y de inconsistencias,¹² con críticas centradas sobre lo que algunos, como [Larry Sanger](#), han convenido en llamar «[antielitismo](#)»,¹³ y que no es otra cosa que la política del proyecto [enciclopédico](#) de favorecer el consenso sobre las credenciales en su [proceso editorial](#).¹⁴ Otras críticas han estado centradas en su susceptibilidad de ser vandalizada y en la aparición de información espuria o falta de verificación,¹⁵ aunque estudios eruditos sugieren que el [vandalismo](#) en general es deshecho con prontitud.^{16 17}

Asimismo, hay controversia sobre su fiabilidad y precisión.¹⁸ La revista científica *Nature* declaró en diciembre de 2005 que la [Wikipedia en inglés](#) era casi tan exacta en artículos científicos como la *Encyclopaedia Britannica*.¹⁹ El estudio se realizó comparando 42 artículos de ambas obras por un comité de expertos sin que estos supieran de cuál de las dos enciclopedias provenían. El resultado fue que Wikipedia tenía casi el mismo nivel de precisión que la Enciclopedia Británica.²⁰ Por otro lado, y según consta en un reportaje publicado en junio de 2009 por el periódico español *El País*, un estudio de 2007, dirigido por el periodista francés [Pierre Assouline](#) y realizado por un grupo de alumnos del máster de Periodismo del [Instituto de Estudios Políticos de París](#) para analizar la fiabilidad del proyecto, se materializó en el libro *La revolución Wikipedia (Alianza Editorial)* cuyas conclusiones eran bastante críticas. Entre otras cosas, declaraban que el estudio de *Nature* fue poco estricto y sesgado, así como que, según su propio estudio, la *Britannica* continuaba siendo un 24 % más fiable que la Wikipedia.²¹

De las 280 ediciones, veintiocho superan los 300 000 artículos: [inglés](#), [sueco](#), [alemán](#), [neerlandés](#), [francés](#), [cebuano](#), [ruso](#), [samareño](#), [italiano](#), [español](#), [polaco](#), [vietnamita](#), [japonés](#), [portugués](#), [chino](#), [ucraniano](#), [catalán](#), [persa](#), [serbocroata](#), [noruego](#), [árabe](#), [finés](#), [húngaro](#), [indonesio](#), [rumano](#), [checo](#), [coreano](#) y [serbio](#).

La versión en alemán ha sido distribuida en [DVD-ROM](#), y se tiene la intención de hacer una versión inglesa en [DVD](#) con más de 2000 artículos.²² Muchas de sus ediciones han sido replicadas a través de [Internet](#) —mediante «[espejos](#)»— y han dado origen a enciclopedias derivadas —[bifurcaciones](#)— en otros [sitios web](#).

Wikipedia 



Detalle del portal plurilingüe de Wikipedia. En la parte superior se muestran las diez Wikipedias más visitadas. En la parte inferior se muestran todas las Wikipedias con más de 100 artículos.

Información general

URL	https://www.wikipedia.org 
Comercial	No ^{nota 1}
Tipo de sitio	Enciclopedia en línea
Registro	Opcional, salvo que requieran permiso de administración.
Usuarios registrados	Más de 24 millones, de ellos, unos 133 900 editores son activos (febrero de 2016). ¹
Idiomas disponibles	288
Propietario	Fundación Wikimedia
Creador	Jimmy Wales y Larry Sanger
Lanzamiento	15 de enero de 2001; hace 15 años
Ingresos	Donaciones desde Wikimedia . ²
Ranking Alexa	 7 (febrero de 2016)
Estado actual	En constante desarrollo ³
En español	Sí

[[editar datos en Wikidata](#)]

Escucha este artículo

1.ª parte

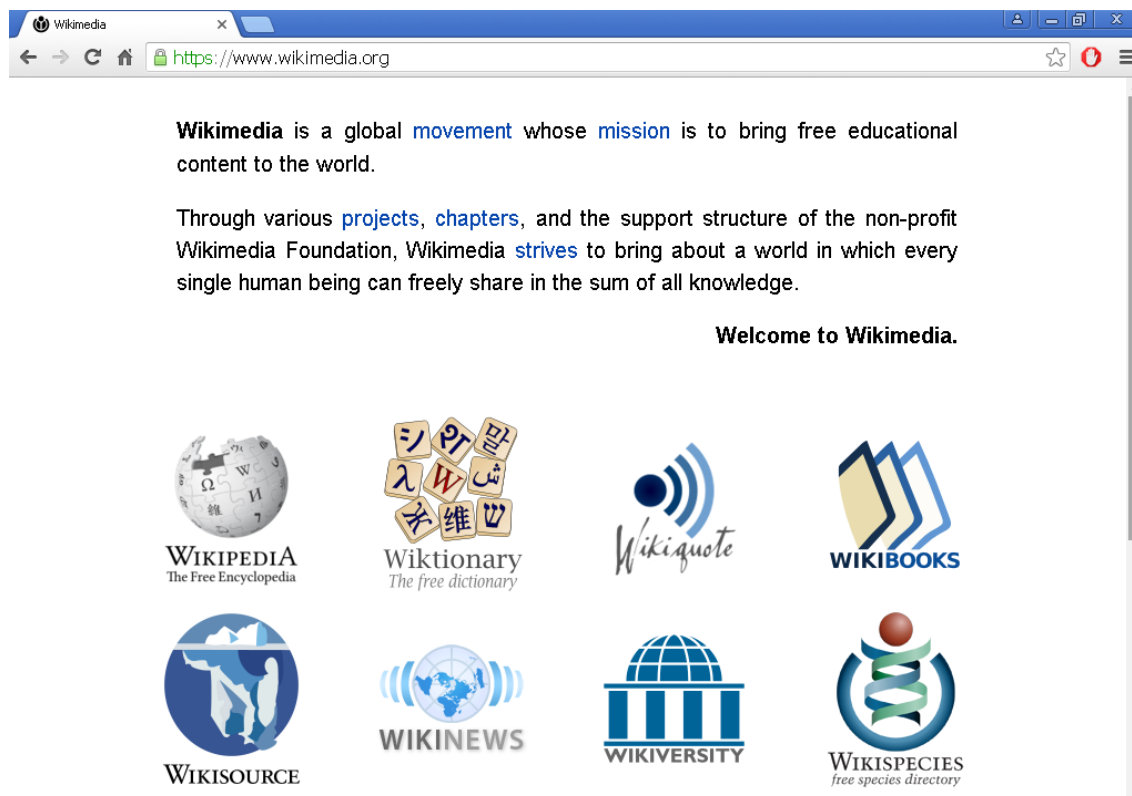
0:00   MENÚ

2.ª parte

Web Wikimedia Argentina



Web Wikimedia Foundation



Wikipedia en el aula

Wikipedia es un proyecto de la *Fundación Wikimedia* (Wikimedia Foundation, Inc.), organización sin fines de lucro ins- tituida bajo las leyes de Florida (Estados Unidos), cuyo objetivo es crear y distribuir una enciclopedia libre, de excepcional calidad, a cada persona del planeta, en su idioma.

Los artículos de **Wikipedia** han sido redactados por voluntarios de todo el mundo, y pueden ser editados por cual- quier persona en el sitio web wikipedia. org haciendo uso de un software deno- minado wiki. Se inició en enero de 2001 por Jimmy Wales y Larry Sanger, y es actualmente la mayor y más popular obra de consulta en Internet: se convirtió en uno de los cinco sitios mas visitados de la red, y el de consulta mas concurrido de todos. Contiene actualmente 16.000.000 millones de artículos entre las versiones de distintos idiomas, incluyendo más de tres millones en inglés, más de un millón en alemán, y **más de seiscientos mil en castellano.**

Wikimedia Argentina es un capítulo local de la *Fundación Wikimedia*. Está organizada como una asociación civil sin fines de lucro y su misión es brindar apoyo a la comunidad de **Wikimedia** y a sus proyectos, ya sea en la organización de actividades e impulso de proyectos locales para la difusión del contenido libre y la cultura wiki además de recibir donaciones que ayudan al sostenimiento de los proyectos.

Entre los proyectos de **Wikimedia Argen- tina** se cuentan la realización de activi- dades periódicas de difusión, el fomento del desarrollo de contenido en lenguas originarias del actual territorio argenti- no, así como el trabajo sobre versiones impresas del contenido de los proyectos **Wikimedia**.

La asociación fue elegida para organizar la conferencia internacional *Wikimanía 2009* en Buenos Aires, que constituyó la primera edición bilingüe, en inglés y es- pañol. En el corto plazo se propone servir a las comunidades de los países vecinos y de habla castellana en el proceso de constitución de capítulos locales sobre bases nacionales.

Wikimedia Argentina es una entidad jurídica y financieramente independiente de la *Fundación Wikimedia*. No represen- ta legalmente a la Fundación, ni aloja a los proyectos ni tiene derecho alguno de edición o de autor sobre ellos.

Muchos docentes se preguntan sobre Wikipedia

Internet es, en estos días, la principal fuente de consulta de estudiantes de distintos niveles. La información en Internet parece crecer de manera vertiginosa pero al mismo tiempo resulta cada día más complejo distinguir la información rele- vante de la que no lo es, así como determinar la calidad de los contenidos.

En este universo en expansión, **Wikipedia** asoma como uno de los sitios de consulta más utilizados: parece natural, sien- do como es la mayor enciclopedia de la historia. Wikipedia se encuentra entre los primeros diez sitios más visitados del mundo, y en particular, Wikipedia en español es la cuarta ver- sión más visitada.¹

También funciona así en nuestro país: el artículo Manuel Bel- grano ha sido visitado unas 236.000 veces en el mes de junio de 2010, pero más de 140.000 fueron entre el 15 y el 23 de junio: no es difícil imaginar que algunos miles de alumnos estaban urgidos por completar la tarea antes de un nuevo aniversario de su fallecimiento. Durante mayo, el artículo Revolución de Mayo fue visto más de 390.000 veces, con picos entre los días 20 y 26.

Con estas cifras, y una tendencia que crece, es preciso comprender en qué consiste este fenómeno, cómo es la mecánica de construcción de contenidos de Wikipedia, y cuáles son las posibilidades y los límites de su utilización en el aula. **Porque Wikipedia ya está en el aula.**

Wikipedia como sitio de consulta

Para contestar esa pregunta, debemos saber, ante todo, qué es Wikipedia: **Wikipedia** es una enciclopedia libre que cualquiera puede editar.

- Enciclopedia: es una colección ordenada y exhaustiva del conocimiento humano.
- Libre: Sus contenidos están cubiertos por una licencia que asegura que cualquiera puede usarlos con cualquier propósito, modificarlos y/o distribuirlos sin otra obligación que reconocer la autoría original y redistribuir las obras derivadas bajo la misma licencia libre. Esto es lo que se denomina una licencia "copyleft".
- Que cualquiera puede editar: el contenido de Wikipedia está aportado por miles de voluntarios de todo el mundo. Cualquier persona puede crear un artículo o modificar uno ya existente para corregirlo o agregar información.

Cuando un docente se encuentra con esta definición lo primero que piensa es que ¡cualquier persona puede introducir errores!

Es cierto. Lo interesante de **Wikipedia** es que hay una enorme comunidad de voluntarios trabajando en ella y cualquier cambio normalmente es observado al instante por muchísima gente. En general, los errores -intencionales o no- que se agregan a Wikipedia son corregidos en cuestión de minutos.

En 2005, la prestigiosa revista Nature publicó una evaluación entre la Wikipedia en inglés y la Enciclopedia Británica: el resultado fue que el nivel de errores era similar (y muy bajo en ambos casos)¹. En 2007 la revista Stern hizo un experimento similar entre la Enciclopedia Brockhaus y la Wikipedia en alemán, con resultados muy parecidos².

Entonces... ¿podemos confiar en Wikipedia?

Podemos confiar en **Wikipedia** tanto como confiamos en el periódico de la mañana o en el manual escolar. Es decir: podemos confiar, pero mucho mejor es evitar hacerlo a ciegas. La clave se llama lectura crítica, esa habilidad para evaluar un texto tanto en su coherencia interna como en relación con otros textos.

Además tenemos el historial: se trata del registro completo de contribuciones que ha tenido un artículo. Es posible comparar las últimas ediciones para descartar ediciones maliciosas que no hayan sido corregidas.

La Wikipedia no es de papel

Que Wikipedia no sea de papel implica una diferencia sustancial con las enciclopedias tradicionales respecto del tamaño y cantidad de artículos: en efecto, no tiene que atender a los mismos límites físicos que las antiguas enciclopedias y puede explayarse sin inconvenientes. También tiene una gran ventaja adicional: la posibilidad de vincular artículos que están relacionados entre sí.

Las enciclopedias de papel tienen un orden alfabético estricto, única manera de organizar la información de manera accesible al lector. Las enciclopedias digitales no tienen esa restricción; al mismo tiempo pueden enlazar directamente en el texto de un artículo aquellos términos que tienen a su vez su propia entrada, articulando la información de forma mucho más dinámica y accesible, facilitando al lector el establecimiento de relaciones entre distintos artículos.

Teorema de Pitágoras enlaza a Hipaso de Metaponto, según la leyenda, descubridor del teorema. De Hipaso de Metaponto se puede pasar a los artículos de Números racionales, Geometría o Número áureo. Y así, la enciclopedia va tejiendo una red de relaciones entre personajes, conceptos, hechos históricos, lugares geográficos que parece no tener fin.

Wikipedia como espacio de escritura

La pesadilla de muchos docentes es que sus alumnos copien y peguen de manera mecánica y acrítica los contenidos de Internet para cumplir con los trabajos prácticos que les encargan.

Lila Pagola, profesora de Historia de la Fotografía argentina y latinoamericana en la Escuela de Artes Aplicadas Spilimbergo, de Córdoba, ha visto que en **Wikipedia** hay poco desarrollo acerca de la historia de la fotografía en Latinoamérica durante el siglo XIX y entonces les encarga a sus alumnos que, en lugar de Trabajo Práctico tradicional, cada uno de ellos desarrolle un artículo en **Wikipedia** sobre esta temática¹.

Esto permite

1. Olvidarse de plagios: si un alumno se limita a copiar y pegar su aporte será borrado.
2. Respetar un estilo expositivo. Contenido original y relevante no será borrado aunque esté mal escrito, pero seguramente será colocado un cartel anunciando que el artículo no cumple con el manual de estilo.

3. Citar de manera apropiada y colocar referencias bibliográficas: la política de verificabilidad de Wikipedia es cada día más estricta al respecto.

4. Trabajar en un entorno colaborativo en el que serán evaluados por muchísimas personas y donde eventualmente deberán defender sus aportes.

5. Aprender nociones de derecho de autor y distintos tipos de licencias.

6. Convertir un texto propio en una referencia destacada de Internet: si hoy se buscan los nombres de esos fotógrafos en Google, se encuentran los artículos desarrollados por estos alumnos.

Lila les pidió a sus alumnos que se registraran en **Wikipedia** y que leyeran las páginas de ayuda y el manual de estilo. Las primeras versiones de los artículos merecieron varias observaciones por parte de la comunidad: que no respetaban el manual de estilo, que tenían errores de ortografía y redacción, que parecían carecer de relevancia enciclopédica, que carecían de referencias a fuentes externas.

Sin embargo, la interacción con la comunidad, la búsqueda de más material para agregar y la insistencia de la propia docente que verificaba los avances, terminaron construyendo artículos enciclopédicos muy decentes. Y sin copiar/pegar.

Lila Pagola no es la única profesora que ha tomado esta iniciativa: docentes de distintas latitudes han hecho cosas muy parecidas en distintos niveles educativos. Olga Cavalli, profesora en un posgrado de diplomacia no aprueba a sus alumnos (abogados, contadores, ingenieros) si no desarrollan artículos en **Wikipedia** sobre los tópicos de su cátedra. Hay restricciones: una enciclopedia no es fuente primaria, por lo que no se aceptarán artículos que consistan en ensayos personales o investigaciones originales.

Cualquier docente que piense transitar este camino, debe:

1. Tener en claro, y transmitir a los alumnos, algunos conceptos básicos de Wikipedia. En particular, saber qué no es Wikipedia¹.

2. Aprovechar las exigencias de estilo de Wikipedia para que los estudiantes se ciñan a una forma de exposición y presentación ordenada.

3. Advertirles que no estarán solos en su aventura: una comunidad estará evaluando sus ediciones, corrigiendo errores, agregando contenido y eventualmente borrando sus contribuciones si no se ajustan a las políticas de la enciclopedia y hasta cabe la posibilidad de ser bloqueados si hacen caso

omiso de las advertencias. Como contrapartida, es importante estimularlos a que establezcan un diálogo con los otros editores con los que se crucen.

4. Que los alumnos se registren y sus aportes los realicen con nombre de usuario: de otra manera será muy complicado determinar qué contribuciones les corresponden y no podrán interactuar con otros usuarios.

Wikipedia como herramienta de documentación

El usuario Czajko¹ de la **Wikipedia** es arquitecto especializado en arquitectura sustentable, y docente universitario de esa especialidad.

La arquitectura sustentable es una especialidad que busca aprovechar los recursos naturales de modo de minimizar el impacto ambiental de las construcciones sobre el ambiente natural y sobre las personas. Se trata de una disciplina desarrollada en los últimos treinta años, con escasa bibliografía en español de carácter general e introductorio.

Para el dictado de su cátedra, Czajko ha tenido que desarrollar este material de síntesis, como hacen muchos profesores en la planificación de su actividad docente. La diferencia con la mayoría es que Czajko los ha publicado como artículos en **Wikipedia**, creando más de 100 artículos sobre la disciplina.

Claudio Elías, otro usuario de **Wikipedia** en español, navegante retirado, ha encontrado problemas similares y ha decidido resolverlos de la misma manera. Sus artículos sobre navegación sintetizan sus conocimientos sobre la materia y permiten tener una introducción completa sobre estos tópicos, además de acceso a fuentes más especializadas.

Con el mismo esfuerzo que implica desarrollar apuntes de clase que año tras año se desactualizan y que sólo son aprovechados por el número limitado de alumnos que acceden a ellos, estos profesores han decidido darle forma de artículos enciclopédicos a sus apuntes de clases, contribuyendo a enriquecer una obra de consulta universal y recibiendo otros aportes y actualizaciones en los artículos.

También valen para los profesores algunas cuestiones que señalábamos para los alumnos: en primer lugar, que la **Wikipedia** no es un sitio para ensayos personales ni investigaciones originales; una enciclopedia no es una fuente primaria, por lo que todos los aportes deben referenciarse en fuentes externas a **Wikipedia**. En segundo lugar, deberán interactuar con una comunidad compleja, en muchas ocasiones deberán discutir sobre la pertinencia de los contenidos que agregan y nadie prestará atención a sus diplomas a la hora de defender los contenidos: sólo valdrán los argumentos y las fuentes que lo respalden. Hay quienes no soportan que otros modifiquen un texto propio: en estos casos, participar en **Wikipedia** quizás no sea lo más aconsejable.

Otras Wikis

La **Wikipedia** no se agota en su versión en español. Docentes de idiomas en cursos avanzados piden como trabajo práctico traducción de artículos de una **Wikipedia** a otra. Cátedras de periodismo solicitan a sus estudiantes que publiquen sus notas y reportajes en Wikinoticias¹. Cursos de fotografía aportan contenidos a Wikimedia Commons².

Para comunidades cuyo idioma nativo tiene poca representación en internet, hay quienes con gran esfuerzo están construyendo Wikipedias en lenguas como guaraní³, aymará⁴, quichua⁵ o mapudungun⁶. Estas experiencias recogen, además, valores como la construcción de identidad y la diversidad cultural.

Hay un nuevo entorno tecnológico que está cambiando la forma en que muchas personas acceden a la información e incluso en los modos de relacionarse socialmente. La velocidad de estos cambios genera cierto vértigo entre quienes se han formado hace ya algunos años.

Claro que hay comunidades educativas en las que el acceso a estas tecnologías es una cuenta pendiente que no se resuelve con la mera provisión de equipamiento, pero ése es un tema de tal vastedad que requiere otro espacio de análisis e intervención.

En comunidades donde no hay problemas de acceso, Internet es el primer lugar de consulta de los alumnos frente a requerimientos escolares: con las herramientas propias de este nuevo entorno tecnológico podemos hacer cualquier cosa, excepto negar su existencia. Por supuesto, su utilización con sentido pedagógico requiere el desarrollo de nuevas competencias en estudiantes y en docentes que superen la mera copia (que por las características del soporte digital es un proceso que no exige ninguna operación intelectual).

El desafío consiste en cómo apropiarse de estas herramientas y cómo desarrollar usos con sentido pedagógico que aborden el desarrollo de nuevas y antiguas competencias: realizar búsquedas inteligentes en Internet y poder discernir entre información valiosa y mera hojarasca es una de esas nuevas competencias. Pero también deben servir para desarrollar competencias más conocidas y tradicionales, por ejemplo, la capacidad de producción de textos. Wikipedia y proyectos similares tienen mucho para ofrecer (y mucho para explorar) en estos terrenos.

Wikipedia: Los cinco Pilares

Wikipedia:Los cinco pilares

De Wikipedia, la enciclopedia libre
Saltar a: [navegación](#), [búsqueda](#)

Todas las [políticas oficiales](#) de [Wikipedia](#) deben basar sus principios en **cinco pilares** que definen el carácter de la enciclopedia:

[Atajos](#)

[WP:SP](#)
[WP:LSP](#)



Wikipedia es una enciclopedia que incorpora elementos de las [enciclopedias](#) generales, de las enciclopedias especializadas y de los [almanaques](#). Wikipedia no es un [diccionario](#), ni una colección de textos originales, ni tampoco una máquina de propaganda. Wikipedia no es un periódico, ni un servidor gratuito, ni tampoco un proveedor de espacio web. Asimismo, Wikipedia no es un conjunto de [páginas promocionales](#), ni un experimento sobre la anarquía o la democracia, o un [directorio de enlaces](#). Tampoco es el lugar para expresar opiniones, experiencias o argumentos; todos los editores deben impedir que Wikipedia se convierta en [una fuente primaria](#) y deben esforzarse por conseguir la exactitud en los artículos.



Wikipedia busca el «punto de vista neutral», es decir, intenta conseguir que los artículos no aboguen por un punto de vista en concreto. Esto requiere ofrecer la información desde todos los ángulos posibles, presentar cada punto de vista de forma precisa, dotar de contexto los artículos para que los lectores comprendan todas las visiones, y no presentar ningún punto de vista como [«el verdadero»](#) o [«el mejor»](#). Esto implica [citar fuentes](#) autorizadas que puedan [verificarse](#) siempre que sea posible, especialmente en temas polémicos. Cada vez que aparezca un conflicto para determinar qué versión es la más neutral, debe declararse un periodo de reflexión mediante un [cartel de discutido](#) en el artículo. Se aclararán los detalles en la [página de discusión](#) y se intentará [resolver la disputa con calma](#).



Wikipedia es de contenido libre, de manera que todo el texto está disponible bajo la [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported \(CC BY-SA 3.0\)](#). La mayor parte del contenido también está disponible bajo la [Licencia de Documentación Libre GNU \(GFDL\)](#). Esto significa que el contenido de Wikipedia se puede distribuir y enlazar de acuerdo con lo establecido en estas licencias. Deberás aceptar que cualquiera podrá modificar en cualquier momento y sin previo aviso tus artículos y que ningún individuo controla los artículos de forma exclusiva. Cualquier texto con el que contribuyas podrá ser editado y redistribuido *sin piedad* por toda la comunidad. No incorpores materiales que violen los [derechos de sus autores](#) ni trabajos con un esquema de licenciamiento incompatible con el [esquema de Wikipedia](#).



Wikipedia sigue unas normas de etiqueta. Respeta a tus compañeros wikipedistas incluso cuando no estés de acuerdo con ellos. Comportate [civilizadamente](#). Evita los [ataques personales y las generalizaciones](#). [Mantén la calma](#) cuando se crispan los ánimos; evita las [guerras de ediciones](#); recuerda que hay alrededor de 1 399 000 artículos en la [Wikipedia en español](#) con los que puedes trabajar. [Actúa con buena fe](#), sin [sabotear Wikipedia para respaldar tus argumentos](#). No uses [titeres](#) para hacer el mal o para evitar las [políticas](#). Sé abierto, acogedor e inclusivo.



Wikipedia no tiene normas firmes más allá de los cinco principios generales enunciados aquí. [Sé valiente creando, traduciendo y modificando artículos](#), porque la gracia de editar es que, aunque se persigue la perfección, no se requiere conseguirla. No tengas miedo de editar por miedo a ponerlo todo patas arriba. Todas las versiones anteriores de los artículos [están guardadas](#), así que no hay forma de que estropees por accidente Wikipedia o destruyas su contenido irremediamente. Por eso recuerda que todo lo que escribas aquí pasará a la posteridad.

Obtenido de «https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Los_cinco_pilares&oldid=104647284»

Wikimedia Argentina – Estatuto social

Asociación Civil Wikimedia Argentina

Título I – Datos generales

Artículo 1 – Denominación

Con la denominación de Wikimedia Argentina se constituye el día 1º de septiembre de 2007 una entidad de carácter civil, sin fines de lucro, la cual fija su domicilio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Artículo 2 – Objeto social de la Asociación

Los fines de la Asociación son:

Contribuir activamente a la difusión, el mejoramiento y el progreso del saber y de la cultura mediante el desarrollo y distribución de enciclopedias, colecciones de citas, libros educativos y otras compilaciones de documentos; de difusión de información y de diversas bases de datos, especialmente en las lenguas que se hablan en territorio argentino, que:

Se encuentren disponibles gracias a las tecnologías de Internet y similares, siempre que: se encuentren disponibles los datos fuente (en el caso de que dichas obras sean el resultado de compilar o procesar otros contenidos), utilicen un formato libre (entendiéndose como tal aquel que puede ser implementado sin restricciones por cualquier persona con base en especificaciones técnicas documentadas y a disposición pública, sin que la implementación y el uso estén limitados por el pago de regalías), y la disponibilidad de la obra no se encuentre restringida por medidas técnicas.

El contenido de dichas obras sea libre, ya sea por condiciones de licenciamiento o por las normas que rigen los derechos de autor, entendiendo por “libertad”:

la libertad de usar dichas obras y disfrutar de los beneficios de su uso

la libertad de estudiar dichas obras y aplicar el conocimiento adquirido de ellas

la libertad de hacer y redistribuir copias, totales o parciales, de la información o expresión

la libertad de hacer cambios y mejoras, y distribuir los trabajos derivados

Promover y sostener directa o indirectamente los proyectos albergados por Wikimedia Foundation, Inc., entidad sin fines de lucro registrada en el Estado de Florida, Estados Unidos de América, y especialmente las aplicaciones, trasposiciones, explotaciones o traducciones en las lenguas que se hablan en territorio argentino. Se consideran proyectos de Wikimedia Foundation Inc. a los que aparecen listados en el sitio oficial <http://www.wikimedia.org/> o el que lo sustituya en el futuro. A estos fines, la utilización de las marcas de Wikimedia Foundation Inc., será en cada caso objeto de un contrato específico entre Wikimedia Foundation Inc. y Wikimedia Argentina.

Reunir fondos y destinarlos a dichos propósitos.

Mantener relaciones e intercambio cultural con otras entidades nacionales o extranjeras, públicas o privadas.

Mantener relaciones con las autoridades.

Artículo 3 – Delegaciones en el país

La Asociación podrá establecer delegaciones descentralizadas en cualquier lugar geográfico de la República Argentina. El establecimiento de una delegación deberá ser solicitado por socios activos residentes en el lugar donde se desea establecer la misma y dicha solicitud, conteniendo objetivos particulares y plan de trabajo, podrá ser autorizada de manera provisoria por la Comisión Directiva, que deberá informar de dicha circunstancia a la siguiente Asamblea Ordinaria para su aprobación definitiva.

Artículo 4 – Capacidades de la Asociación

La Asociación está capacitada para

Adquirir, enajenar y gravar toda clase de bienes, muebles o inmuebles, semovientes, títulos, valores; ejercer derechos y contraer obligaciones, así como para realizar operaciones con cualquier institución bancaria o financiera, pública o privada, nacional o internacional.

Gestionar el apoyo de las autoridades nacionales, provinciales, municipales o universitarias para la consecución de los fines.

Reunir, adquirir y obtener instrumentos destinados a sus fines específicos.

Contratar y emplear personal profesional, técnico o administrativo.

Artículo 5 – Conformación del patrimonio social

El patrimonio social se conformará

De las cuotas que abonen los asociados, y las contribuciones extraordinarias que pudiesen resolverse en Asamblea.

De los bienes que adquiera en lo sucesivo por cualquier título, así como las rentas que los mismos produzcan.

De las donaciones, herencias, subvenciones o legados que se acuerden.

Del producto de cualquier otro concepto que la ley permita.

Artículo 6 – Destino de los fondos sociales

Los fondos sociales se destinarán exclusivamente a la consecución de los fines de la entidad y a los pagos de los gastos de administración.

Wikimedia – Manual

¿Cómo diseñamos y evaluamos un proyecto educativo sobre el uso de las herramientas propuestas por Wikimedia?

ÍNDICE

A. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Wikimedia?

1. Iniciemos una actividad en el aula: ¿Cómo construimos la cultura Wikipedia en el aula?

1.a. Cultura escolar, digital y libre

1.b. El mundo Wikimedia

1.c. Escritura colaborativa en Wikipedia. Leer y escribir en la enciclopedia libre

> primer paso

> segundo paso

> tercer paso

> cuarto paso

¿De qué hablamos cuando hablamos de Wikimedia?

En el marco de la cultura digital, los proyectos de Wikimedia Argentina buscan promover prácticas de enseñanza y aprendizaje que difundan el trabajo colaborativo, la autoría intelectual, multiplicidad de voces y la construcción del consenso a través del diálogo. Para ello a través de proyectos como Wikipedia generamos contenido e información libre mediante la participación de una comunidad global virtual que favorece determinados modos de ser y de estar en el ciberespacio y motiva a la definición de la ciudadanía digital.

Wikipedia es actualmente el sexto lugar más consultado en internet, el primero en contenido. La significación del espacio pasa por comprender la construcción del contenido que alberga la enciclopedia. Cada uno de los artículos está construido por voluntarios/as que a través del objetivo común de favorecer el acceso a la educación y el conocimiento libre y de calidad, donan su tiempo para garantizar que el conocimiento esté accesible para todos/as.

Wikimedia Argentina es una Asociación Civil sin fines de lucro fundada en 2007. Tiene como misión brindar apoyo a la comunidad de Wikimedia, y por eso organizamos actividades e impulsamos proyectos locales para la difusión del conocimiento libre a través de tres programas.

Nuestro Programa de Educación tiene como objetivo promover entre la comunidad educativa el uso de Wikipedia como recurso didáctico. Siempre a través de la mirada del/la docente, proponemos que los/las estudiantes se conviertan en generadores/as de conocimiento y que este sea puesto en valor a través de la mayor plataforma de conocimiento existente en la actualidad. No es una propuesta distante a aquello que los/las docentes ya desarrollan en el aula. A través de propuestas específicas y acordes, los/las estudiantes involucrados/as resignifican los espacios de aprendizaje, como los entornos escolares, como lo que siempre fueron, el lugar donde se crea, genera, produce y se transmite conocimiento. Y lo hacen en el ámbito del mundo globalizado, donde construir y generar conocimiento implica hacerlo a través de la mirada de muchos actores en un trabajo dialogado y consensuado en comunidad.

En este marco nos proponemos abordar cómo diseñar y evaluar una propuesta educativa sobre los proyectos de Wikimedia, especialmente Wikipedia, que implique su utilización y profundización en secuencias didácticas propuestas para el trabajo con los/las estudiantes en asignaturas específicas.

Iniciemos una actividad en el aula: ¿Cómo construimos la cultura Wikipedia en el aula?

¡CONOZCAMOS NUESTRAS HERRAMIENTAS Y CONTEXTOS DE USO!

- a. Cultura escolar, digital y libre
- b. El mundo Wikimedia
- c. Escritura colaborativa en Wikipedia

Algunos contenidos con los que podemos trabajar:

> Área de Sociales: Patrimonio histórico, historia de sus localidades, reconstruir sus huellas en argentina. Trabajar con imágenes realizadas por los/las estudiantes.

> Área de Exactas: Trabajar con el proyectos de edición de temáticas específicas de la disciplina, también se puede sumar la herramienta del uso de imágenes.

> Actividad interdisciplinaria: Trabajar a través de concursos específicos de fotografía, edición, traducción etc. que involucren diversas materias.

> Área de idiomas articular con Lengua y Literatura: Traducción y edición de artículos que pueden estar vinculados con el contenido que se esté trabajando en literatura. Tener en cuenta las prácticas de la escritura y transmisión de información.

1.a. Cultura escolar, digital y libre

Nuestra actualidad es un tiempo y espacio privilegiado en el que contamos con variados dispositivos tecnológicos en las aulas: desde celulares, tabletas hasta netbooks o computadoras de escritorio. Como educadores/as tenemos una amplia trayectoria construyendo culturas escolares: sabemos qué y cómo enseñar, crear un contenido educativo en contextos específicos pero ¿qué sucede cuando nos encontramos en un terreno novedoso como el que nos presentan los usos y escenarios de la cultura digital?

Por otro lado la cultura digital promueve constantemente definiciones y nuevas prácticas que se van consolidando a partir de las propias experiencias de los/las usuarios/as ¿qué sucede cuando no participamos activamente? Estas definiciones incluso ponen límites en el acceso, manipulación e intervención de la información que circula. ¿Somos sólo usuarios o también producimos en la web?

La cultura libre por su parte nos acerca una mirada sobre qué y cómo podemos intervenir de manera crítica y creativa en la Web y nos muestra porqué es necesario conocer más sobre los contenidos abiertos. Entre estas tres culturas existen convergencias que les proponemos

encontrar y enriquecer, pero teniendo ante todo como punto de partida lo que conocemos: sus experiencias, recorridos y trayectorias educativas. Serán la brújula para explorar, investigar y diseñar propuestas educativas que busquen utilizar las tecnologías con sentido educativo.

¿Cómo lo haremos?

Tal como menciona Castells, el ciberespacio es una dinámica viva de redes de interdependencias locales y globales, de cooperación y contradicción, de conflicto y solidaridad (Castells, 2005), el mundo es una convergencia, una red de vínculos. Es por esto que consideramos pertinente retomar el concepto de alfabetización en medios digitales, tomando la expresión de Buckingham (2005), y situarlo como un derecho educativo básico. No es posible comprender los medios digitales en forma acabada sin tener en cuenta que más allá de la escuela los/las estudiantes de todos los niveles educativos se relacionan con éstos no sólo como tecnologías dentro del espacio áulico, sino como formas culturales. En este sentido compartimos con Buckingham ambas nociones interrelacionadas; de educación para los medios, presentada como el proceso de enseñar y aprender acerca de los mismos, y la alfabetización en los medios, habilidades adquiridas por los/las estudiantes, como resultados de este proceso. La educación para la cultura digital es una actividad a la vez crítica y creativa, proporciona a los sujetos pedagógicos recursos críticos para producir y crear sus propias ideas convirtiéndose en participantes activos.

1.b. El mundo Wikimedia

Hoy Wikimedia (Sí, Wikimedia, no Wikipedia) cuenta con 14 proyectos, 39 millones de artículos en 287 idiomas (Entre ellos, la “superstar” es Wikipedia, el más conocido de estos catorce proyectos y ya veremos por qué lo es). Pero no es su producción absoluta ni acabada, porque día a día miles de personas de diversos lugares del mundo están ampliando esta cantidad incorporando nuevos artículos, imágenes, recursos, fuentes, editando artículos existentes, agregando información. Es decir, Wikimedia no para. En este caso, los encargados de que la organización y sus propuestas estén en continuo movimiento son los miles de colaboradores wiki que de manera desinteresada participan expandiendo los alcances de los proyectos Wikimedia.

Un proyecto en continua expansión...

Siempre que nos encontremos con la palabra Wiki¹ estamos refiriéndonos a sitios de internet cuyo contenido puede ser publicado, editado, utilizado y reeditado por cualquiera de sus usuarios en tiempo real. Ahora bien, ¿qué es lo que posibilita la expansión de espacios wiki en la web? La existencia de miles de usuarios de diversas partes del planeta conectándose, accediendo, participando, realizando sus aportes implica que estén dadas determinadas condiciones de la cultura digital que permiten el registro de un acervo cultural sin precedentes.

Dichas condiciones no sólo tienen que ver con tener el equipamiento o dispositivo a través del cual conectarse, es preciso también contar con conexión a internet, que el usuario sepa leer y escribir, que posea determinadas habilidades necesarias para manejarse en los contextos digitales y a su vez que haya plataformas (sitios) capaces de soportar que miles de usuarios estén utilizándola en el mismo momento o no, modificándola, intercambiando información u opiniones, subiendo y/o descargando archivos, entre otras actividades. Utilizamos el término plataforma porque se trata de un sistema que permite el funcionamiento de determinado hardware y software que posibilita lo Wiki y la edición colectiva. Hablamos de continua expansión -y no sólo en términos de la cantidad de contenidos que se multiplica y diversifica de manera constante-, sino también del alcance en el acceso a ciudadanos de diversas partes del mundo.

1.c. Escritura colaborativa en Wikipedia. Leer y escribir en la enciclopedia libre

La propuesta de trabajar en el aula con Wikipedia, implica pensarnos en un proyecto pedagógico colaborativo. Es decir, un espacio dentro del aula que sea habitado por todos/as los/as estudiantes. A modo de compartir la reflexión sobre la asignatura en específico y, a su vez, pensar su estar en la enciclopedia libre más grande del mundo. Dejar su rastro e intervenirla, conociendo sus formas e instancias de participación.

Estamos entonces frente a un proyecto que se expande social, cultural y educativamente, que implica no sólo un compromiso social de nuestra parte sino también un trabajo voluntario, no rentado, motivado por el hecho de poder colaborar con esta obra sin fronteras y digitalizar la mayor cantidad de conocimiento para que sea accedido por cualquier persona.

Primer paso:

Actividades que pueden realizarse en el aula para editar en Wikipedia:

- › Talleres de edición
- › Talleres de traducción de artículos
- › Concursos de Fotografías
- › Talleres donde se mejoren artículos agregando imágenes.

¿Cómo diseñamos la actividad??

Les compartimos una plantilla de diseño para pensar la propuesta pedagógica en el aula.

- › Materia (seminario o cátedra)
- › Tema o contenido a desarrollar
- › Objetivos
- › Tarea o actividad a desarrollar (Idea, duración, cantidad de estudiantes, propuesta de evaluación)
- › Criterios aplicados (Justificación de la elección del proyecto Wikimedia y su articulación educativa)

3 tipos de criterios a la hora de elegir herramientas digitales:

- Criterios pedagógicos: Se vinculan con poder analizar si el recurso se adapta o no a las necesidades del curso o grupo con el que trabajamos, así como también si es coherente con nuestra metodología de clase, prácticas de enseñanza, planificación anual y competencias que esperamos promover en los estudiantes.

- Criterios técnicos: Los recursos deben ser estables, seguros, accesibles y manipulables. Es importante considerar su actualización, que muchas veces se relaciona con una comunidad de usuarios que contribuyan al cuidado de este aspecto.

- Criterios éticos: Cuando nos vinculamos con tecnología es clave comprender si es de código abierto o pertenece a una empresa.

En ese sentido tenemos que detectar su autoría, cuáles son los derechos de uso y si los datos aportados son confidenciales, además de si es gratuito o no.

- › ¿Qué componentes voy a usar de la cultura escolar, que de la cultura digital y de la cultura libre?

- › Transversalizar contenidos: ¿trabaja con alguna de las ideas de brecha de género? ¿o de revalorización de la cultura local?

- › Registro audiovisual (grabaciones de testimonios, audios, imágenes que dan cuenta del proceso y serán recuperados para la evaluación de la experiencia)

Una vez escogida la actividad:

- › Previo a iniciar el proceso de edición es necesario crear sus usuarios de Wikipedia. Es importante que los/las estudiantes creen sus usuarios antes de iniciar el trabajo de edición, en sus casas.

› Que los/las estudiantes definan tema/artículo de edición. Es importante hacer hincapié en que no tienen que crear un artículo nuevo necesariamente sino que pueden contribuir a mejorar aquellos que se encuentran escritos.

› Es muy importante que el o la docente deben sistematizar los/las usuarios creados para realizar el seguimiento de sus contribuciones.

Tutorial para hacerse un usuario: Cómo crear tu usuario en Wikipedia

Segundo paso:

¿Cómo organizamos las instancias de trabajo?

› Dependiendo de la cantidad de estudiantes con los/las que se propongan trabajar, sería importante poder dividir las instancias de trabajo en diferentes estaciones (grupos de trabajo), que en este caso podrían ser por temáticas de edición.

› Les proponemos que realicen su trabajo en el área de Taller, donde pueden realizar sus cambios y sugerencias sin publicarlo. Una vez que se encuentren satisfechos con sus contribuciones pueden publicarlo.

Tutorial Taller: Tutorial cómo ubicar el taller en Wikipedia

Tercer paso:

¿Qué características tiene que tener el artículo para sostenerse en la enciclopedia?

En primer lugar es importante recordar las normas que rigen el ser y estar en Wikipedia, los famosos “5 pilares”:

› Wikipedia es una enciclopedia.

› Wikipedia busca el «punto de vista neutral».

› Wikipedia es de contenido libre.

› Wikipedia sigue unas normas de etiqueta, es decir desarrollar instancias de participación y debate que respeten los puntos de vista y las contribuciones de aquellos/as que se encuentran editando al mismo momento que uno/a.

› Wikipedia no tiene normas firmes, es por esto que más allá de estos 5 pilares de acuerdo mutuo en el “estar” en la enciclopedia, la experiencia depende de uno/a y de animarse a construirla.

*Si querés saber más sobre los 5 pilares podés consultarlos en Wikipedia: ¡Hacé click aquí!

¡Ahora sí!: ¿Qué debemos tener en cuenta?

En primer lugar activar el editor visual, para poder trabajar como si lo estaríamos haciendo en un documento word:

Cómo activar el editor visual: Cómo activar el editor visual (Video)

En el artículo ¿Qué es importante tener en cuenta?

Primer párrafo:

-El primer párrafo en Wikipedia es muy importante. Las primeras líneas introduce a la persona o al hecho histórico en particular que se está relatando.

En su redacción hay que tener en cuenta: referenciar aquello que se está describiendo, es decir citar la fuente primaria a la que se remite dicha información. Por ejemplo: libros, documentos, artículos académicos, artículos periodísticos.

Tutorial para agregar referencias en el artículo: Tutorial cómo agregar referencias

Aclaración: no podemos citar como fuentes páginas de facebook, twitter, instagram o blogspots.

B. Wikificar la información que ya forma parte de la enciclopedia: cuando uno/a se encuentra consultando un artículo va a encontrar hechos o palabras en azul o rojo que remiten a si ese tema tiene un artículo en Wikipedia.

› El título del artículo debe encontrarse en negrita, no hay que ponerlos en mayúscula sólo en la primera letra y el nombre.

Tutorial para Wikificar: Cómo wikificar

¿A qué tenemos que prestarle atención en el texto?

Los artículos en Wikipedia se mantienen y se consideran bien hechos siempre que cumplan las siguientes características:

1. Referencias: recordar citar fuentes primarias a las que remitimos al momento de relatar un hecho, o cuando nos encontramos escribiendo una biografía por ejemplo.

2. Wikificar: a medida que avanzamos en el texto es importante sostener la acción de “wikificar”/enlazar la información (sea un hecho, concepto, año, datos) que ya dispone de un artículo en Wikipedia o señalar aquellos conceptos que aún no tienen un artículo en Wikipedia y que se visualizarán en rojo.

3. Relevancia enciclopédica: hay que tener en cuenta la importancia de la información y datos que construyen una enciclopedia y la relevancia histórica y social que le damos a dicha información. Cuando pensamos en los artículos que forman parte de Wikipedia, lo tenemos relacionar con la necesidad de construir información que profundice conocimiento.

4. Pueden embellecerse con imágenes: los artículos pueden disponer de imágenes que profundicen la información que nos encontramos construyendo.

Tutorial: Cómo subir una imagen a Wikipedia.

5. Categorías: para ubicar los artículos realizados es importante situarlos en la enciclopedia, es decir “categorizarlos”. Todos los artículos que consultamos pertenecen a categorías específicas que nos permite organizar la información disponible. Recuerden que todas la imágenes que vemos en Wikipedia, se encuentran en Wikimedia Commons.

Tutorial: Cómo categorizar

Cuarto paso

¿Qué podemos trabajar en el aula usando Wikipedia?

En esta instancia a parte de evaluar el contenido con el que se está trabajando, dependiendo de la asignatura, hay otras cuestiones con las que podemos trabajar Wikipedia en el aula y que pueden ser evaluadas, como por ejemplo:

- › Mejorar la ortografía y redacción en los artículos.
- › Jerarquizar ideas centrales e ideas específicas.
- › Profundizar en la capacidad de síntesis en el desarrollo de los contenidos.
- › Reflexionar qué fuentes utilizar para elaborar un artículo en Wikipedia. Distinguir entre fuentes primarias y fuentes secundarias.
- › Mejorar la lectura y búsqueda de información en Wikipedia, como fuente secundaria. Cuándo un artículo se encuentra bajo un punto de vista neutral, cuándo un artículo está bien escrito y respeta las normas de edición, etc.
- › Trabajar en la creación de artículos nuevos, respetando las normas de edición que nos permiten sostenerlo.
- › Traducción de artículos a otras lenguas.