.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

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

Título del documento: Un proyecto pedagógico popular y no formal para la construcción de un centro de investigación comunitaria

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Carolina Ferrero

Santiago Castellano, Tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2007

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

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Ciencias de la Comunicación

Tesina de Graduación:

Un proyecto pedagógico popular y no formal para la construcción de un Centro de Investigación Comunitaria.

Alumna: Carolina Ferrero

D.N.I.: 24.997.387

Teléfono: 4784-8589

Celular: 15-61944486

e-mail: carolferrero@yahoo.com.ar

Tutor: Santiago Castellano

- **Julio de 2007-**

ÍNDICE

1. Introducción.…….3

2. Marco teórico y metodología de trabajo..…….7

2.1. La ciencia *para* el cambio comunitario……....9
2.2. Un poder *para* hacer……...12
2.3. Un diseño pedagógico popular y no formal……13
2.4. *Aprender haciendo*… hacia la elección del taller……...18
2.5. Una comunicación *para* un proyecto comunitario…… 20
2.6. La participación en el acto de comunicar/se y educar/se…….…...22

3. La experiencia…….…….24

3.1. Diagnóstico…….……..... 24
3.2. Formulación del proyecto…….…….. 29
3.3. La planificación……..…..... 32
3.4. La comunicación externa…….35
3.5. Descripción de los encuentros…….…….. 36
3.6. La metodología de trabajo...……46

4. Aspectos analíticos de la intervención……..48

4.1. ¿De dónde partimos?.....…….…….....48
4.2. ¿Un profesor bancario?... hacia el re-diseño……..……..50
4.3. ¿Participación o debate abierto?.....54
4.4. La comunicación como un acto humano…….…….. .56
4.5. La construcción y el afianzamiento de los grupos…….…… 58
4.6. Reuniones grupales entre encuentros…….…… 61
4.7. Los pre-preyectos de investigación…….…….....63
4.8. El espacio aula…….…….64
4.9. La jornada de cierre…….…….....66

5. A modos de evaluación……..…..…..69

6. Bibliografía……...75

7. Anexo……78

1. Introducción:

Esta tesina tiene como objeto hacer un análisis crítico y una reflexión sobre un proyecto de intervención y de formación a la luz de las teorías desarrolladas por la comunicación comunitaria, la educación popular y la investigación + acción (I+A). Si bien estos enfoques teóricos son estudiados por diferentes disciplinas, consideramos que –en lo que respecta a las comunidades locales- poseen un hilo asociativo que las interrelaciona.

El caso testigo que se desarrollará a lo largo de esta tesina, como una experiencia de intervención comunitaria, fue la conformación de un proyecto pedagógico popular y no formal para la construcción de un Centro de Investigación Comunitaria, que se llevó a cabo desde el mes de marzo hasta diciembre de 2006, en la Dirección de Acción Comunitaria dependiente de la Secretaria de Promoción Social de la Municipalidad de Tres de Febrero en conjunto con Asociación civil sin fines de lucro TOJUNTO[1], talleres universitarios barriales.

La conformación de este trabajo consta de cuatro apartados. En primer lugar, el enfoque teórico y metodológico que nos permitió construir y sustentar nuestro proyecto de intervención y de formación. En segundo lugar, la narración detallada de la experiencia es primordial para comprender la tarea realizada, puesto que en la misma se podrá visualizar el diagnóstico, el diseño, la planificación y el desarrollo del proyecto pedagógico. El tercer apartado implica un análisis de los principales aspectos de nuestra intervención como comunicadores comunitarios. Y por último, una reflexión final de todo el proceso nos será de gran utilidad para evaluar lo realizado.

[1] Inspección General de Justicia Nº 0994, otorgada en el 2002.

Por lo tanto, para el diseño del Centro de Investigación Comunitaria los principales lineamientos teóricos fueron tomados de ciertos aspectos de la I+A, pues el objetivo es que los vecinos no sólo sean objetos de estudio sino que, además, sean sujetos del conocimiento. Que los vecinos investiguen sus propios problemas se vincula directamente con que tomen en sus manos el cambio o la transformación comunitaria a partir de la concientización un *poder hacer* inherente a cada sujeto participante. Fundamentalmente, nos inspiramos en la idea de que los vecinos debían *tomar parte* en los asuntos comunitarios. Con ello apuntamos a reconstruir y recuperar una cultura del *hacer* y de la participación al mismo tiempo que pretendimos establecer un doble rol en los vecinos, posicionándolos como investigadores de sus propias prácticas sociales.

Para que los vecinos sean objetos y sujetos del conocimiento y construyan, en conjunto con el Municipio y nuestro aporte, el Centro de Investigación Comunitaria era preciso realizar un trabajo de formación. Así es que formulamos como objetivo específico el diseño y la puesta en marcha de un programa pedagógico de característica popular y no formal vinculado con la apropiación y la puesta en común del conocimiento en una instancia de horizontalidad. Es decir que tuvimos en cuenta el enfoque teórico de la educación popular y adherimos a la concepción democratizadora del proceso de formación educativa de los sujetos. Consideramos pues, que el saber académico y el saber popular se deben transmitir a través de un diálogo solidario entre un educador-educando y un educando-educador (Freire, 1974).

A su vez, el proceso de formación debía constituirse como un espacio de construcción grupal del conocimiento, por lo tanto resultó valiosa la modalidad pedagógica denominada taller. Puesto que, inspirados en dicha postura liberadora, buscamos que los participantes profundicen sobre los problemas barriales a partir de un corpus teórico para luego, accionar en los cambios necesarios y/o posibles.

Tanto para el Centro de Investigación Comunitaria como para el programa pedagógico focalizamos en una comunicación que prioriza a un Otro participativo, que es –a la vez- creador del momento de la expresión y un escucha activo, inmerso en el acto humano y solidario de la *comunión* que implica el diálogo. Estamos hablando de una comunicación relacional, dialogal y comunitaria.

Por todo esto, tomamos el concepto de participación como aquel que nos permitió hilar las posturas teóricas escogidas para la construcción de un proyecto comunitario. En tanto que por participación comprendemos el uso de un *poder*, que se traduce en un poder hacer, escuchar, decidir y tomar decisiones. Por lo tanto, la participación se vislumbra como el concepto asociativo pero, además, es aquel que nos sugirió pensar en la transformación o el cambio de aquello que no resulta satisfactorio en el contexto comunitario.

La práctica de intervención fue producto de la demanda proveniente de la Dirección de Acción Comunitaria, en la que se manifestaba la intención explícita de conocer, a través de un diagnóstico, los problemas barriales. A su vez, la escasa participación de los vecinos en la esfera pública y la debilitada militancia atestiguaron un tejido social fragmentado como así también un derrumbe de los valores y de las creencias en relación a las instituciones políticas principalmente, y una pérdida absoluta del sentido de pertenencia, impulsando –así- una dependencia caracterizada como cultura.

A partir de las alocuciones de la Dirección de Acción Comunitaria, traducidas en demandas manifiesta e implícitas, determinamos un proyecto comunitario con el objetivo de crear entre los vecinos, el Municipio y nuestra coordinación, un centro para realizar investigaciones acerca de las problemáticas de la comunidad de Tres de Febrero. Dicho proyecto lo denominamos Centro de Investigación Comunitaria (en adelante CIC).

En lo referente a nuestro aporte, además de diseñar, planificar y coordinar los encuentros, pusimos especial atención en realizar una intervención bajo la investidura del comunicador comunitario al convertirnos en un *puente* o en *articuladores* (Uranga, 2000). Puesto que hemos facilitado y mediado en la relación entre los diferentes actores sociales que compartieron esta experiencia pedagógica. Sin embargo, se hace imprescindible considerar lo establecido por René Lourau, en tanto que la intervención comunitaria supone una *implicación* por parte del comunicador -en este caso- que se involucra e interviene objetivamente en todo el proceso, sin "perderse" en él o sin perder la capacidad crítica y objetiva, es decir sin *sobreimplicarse* (Lourau, 1987-1990).

A su vez, con este trabajo queremos responder a los siguientes interrogantes: ¿Es posible que un grupo de vecinos se constituyan a sí mismos en el doble rol de investigadores de sus propios problemas barriales? ¿Es factible que los vecinos investiguen y comuniquen los resultados de manera objetiva sin caer en "la queja" o en la denuncia barrial? Es decir, ¿los vecinos sólo pueden ser emisores de una investigación que la realiza un investigador científico para luego convertirse en receptores de la misma? Y, por último: ¿Un programa pedagógico participativo propicia una cultura del hacer y recupera un ciudadano activo y comprometido? ¿Este programa nos permitirá co-construir un centro para investigaciones comunitarias?

Por el momento, podemos adelantar que las concepciones teóricas (tanto de la comunicación, como de la educación y de las ciencias sociales) que han impulsado modelos democráticos y horizontales, no sólo nos permitieron pensar en la recuperación de una *cultura participativa* sino que, además, fueron legitimadas por la Intendencia de Tres de Febrero al declarar de interés municipal la construcción del Centro de Investigación Comunitaria (ver anexo: Declaración de Interés. Decreto Nº 434/06).

2. Marco teórico y metodología de trabajo

Nuestro enfoque teórico a la hora de intervenir en la conformación de un proyecto pedagógico para la construcción de un Centro de Investigación Comunitario (en adelante CIC) fue pensado y extraído de la Educación Popular y la Comunicación Comunitaria, fundamentalmente, y de ciertos aportes de la Investigación + Acción. Creemos que estas posturas teóricas permitieron construir experiencias concretas en diferentes campos disciplinarios y en distintas épocas, y además, implican un entramado interdisciplinario que reúne varios conceptos, como por ejemplo la participación, la concientización de un poder hacer y la transformación o el cambio comunitario.

En principio, es necesario definir aquello que entendemos por intervención. Coincidimos con la postura de Alfredo Carballeda para quien la intervención constituye un proceso y como dispositivo que está en un espacio determinado, en un momento de demanda determinada (Carballeda, 2002: 93); es decir, el factor fundamental que direcciona la intervención en una Institución u Organización es la demanda que realizan. Desde esta perspectiva, la demanda proviene, principalmente, de los actores sociales involucrados en la Institución y va a producir una marca, huella o inscripción en el Otro al que se está intervenido.

En nuestro caso, la intervención se realizó en la comunidad (Distrito de Tres de Febrero), a través de una institución que hizo la demanda (la Dirección de Acción Comunitaria, en adelante, DAC); pero fundamentalmente, nuestro trabajo tuvo que ver con la construción de un proyecto comunitario. Asimismo, por comunitario comprendemos todo lo relativo o lo que pertenece a la comunidad, es decir que tiene que ver con la integración de todas aquellas personas que son parte de la comunidad. A su

vez, desde el campo de la sociología: "(…) la comunidad es un grupo de personas conviviendo dentro de un área determinada, y manteniendo ciertas relaciones entre sí, mediante una serie de servicios y actividades, para cubrir con eso sus principales necesidades, desde las físicas hasta las sociales, identificándose al mismo tiempo y en primer lugar con este grupo en esta área determinada."[2] Entendemos entonces, que el desarrollo comunitario es un proceso que implica la integración y la iniciativa de la comunidad para colaborar y cooperar en modificar aquellas situaciones desfavorables, ya sean económicas, políticas, sociales, culturales y/o educativas (Vizer, Apunte de Cátedra, 2000).

Por lo tanto, si pensamos en realizar un trabajo comunitario, debemos tener en cuenta dos puntos: por un lado, el desarrollo de la comunidad y, por el otro, la organización de la comunidad (Marchioni, 1999:10). En esta primera aproximación hacia el trabajo comunitario queda implícito que la comunidad es protagonista además de destinataria, pero no es una protagonista solitaria sino que requiere de la participación de otros actores sociales. Identificamos, entonces, tres protagonistas (Marchioni, 1999:12 y 13): la población, la administración local y los recursos técnicos y científicos. Traducido a nuestro trabajo, los protagonistas son/somos: la comunidad de Tres de Febrero, el Municipio por intermedio de la DAC y el profesor con nuestro aporte de coordinación.

Por ello, adherimos a la idea de comunidad que Marchioni (1999) define como activa, puesto que es creadora y protagonista de los propios cambios, al involucrarse en los procesos que le concierne.

[2] Definición tomada del apunte: "Marco Teórico. Conceptos y Metodologías de la investigación" por Eduardo Vizer, de la Cátedra Promoción de las actividades comunitarias. El concepto es desarrollado por Forni y Groenewegen, en "Metodología para el desarrollo de las comunidades rurales" Editorial Centro Argentino de Economía Humana, 1970.

2.1. La ciencia *para* el cambio comunitario

La perspectiva abierta por la Investigación + Acción (en adelante I+A) nos ha sido de gran beneficio a la hora de pensar en un proyecto que debía incluir una comunidad activa, un investigador científico implicado, propiciar la generación del conocimiento grupal y, sobre todo, involucrar a la ciencia como parte de los cambios sociales.

Fundamentalmente, tomamos el supuesto epistemológico de la I+A, para la cual el objeto de estudio (una comunidad, una organización, una institución y/o un grupo de personas) es considerado -a la vez- como un sujeto del conocimiento. Contrariamente, en la manera tradicional y científica de investigar una persona o grupo capacitado aborda y dirige una investigación social sobre un aspecto de la realidad, para comprobar experimentalmente una hipótesis o para describir una situación determinada o para explorarla (Ander-Egg, 2000). En general, este tipo de investigación no toma en cuenta a la comunidad que investiga como parte del proceso de la investigación, este grupo humano no tiene ninguna ingerencia en el proceso ni en los resultados; es simplemente un objeto de estudio.

La I+A tiene como meta -es lo interesante de esta postura teórica- que la comunidad sea la gestora del proceso de cambio, comprendiendo e interpretando sus problemas a partir de la etapa de recursividad que le permite la autorreflexión sobre los mismos (Vizer, 2006). Lo significativo de la I+A es que la investigación se realiza sobre los problemas que le incumben a la población estudiada y se espera tanto del investigador como de la comunidad que se involucren -a través de métodos participativos- en el desarrollo de un pensamiento crítico que les sirva de motor hacia la apropiación de un poder para auto-juzgar/se.

Para comprender los supuestos teóricos de la I+A, nos tenemos que remitir a la Psicología Social, más exactamente a Kurt Lewin, que ha acuñado este concepto y, por otro lado, al pragmatismo americano desarrollado por el filósofo de la educación John Dewey, que también ha aportado significativamente al tema (Vizer, 2006).

De acuerdo a Lewin, la investigación social en la acción propiciaba, en forma simultánea, avances teóricos y cambios sociales o, yendo más lejos y estableciendo relaciones dialécticas entre el conocimiento y lo empírico, para Dewey la *ciencia debía estar al servicio de la práctica* (Vizer, 2006). De esta manera, se describía una forma de ligar la metodología experimental y la investigación científica, con proyectos o planes de acción social que respondieran a las demandas de la comunidad, mediante un proceso continuo de tipo "espiral" donde los ciclos signados de evaluaciones marcarían los pasos de la investigación (Elliot, 1996: 88).

En lo que respecta al investigador, en las ciencias sociales cumple un papel primordial, pues en la intervención ocupa una "(…) doble posición epistemológica de observador-actor (…)" (Vizer, 2006: 283), es decir, el investigador se involucra en el proceso de la investigación como actor partícipe del mismo, sin poseer el conocimiento acabado de la cotidianeidad del objeto investigado, pero intencionado hacia ese conocer para luego y, en conjunto con la comunidad estudiada, transformar o generar un cambio en la situación-problema en que esté inmersa. Con esto, estamos diciendo que el investigador no sólo ofrece teoría y métodos para la recolección, interpretación y el análisis de datos, sino que se implica (Lourau, 1987-1990) para llevar a buen puerto su tarea principal que es la de invitar al grupo a observar sus problemas, a que los reflexione y a construir un conocimiento colectivo.

En relación a la postura metodológica, Pierre Bourdieu propone pensar en la *vigilancia epistemológica* (Bourdieu, 1975) como un ejercicio constante, que marque –principalmente- un distanciamiento de las recetas automáticas que se quieren imponer en las investigaciones sociales en el afán de ser exactas. Advierte que el investigador debe vigilar las operaciones con las que trabaja, es "un medio para enriquecer y precisar el conocimiento del error" (Bourdieu, 1975:14) pero, además, el investigador debe romper con las pre-nociones del objeto de estudio, pues éste es parte de vida privada del investigador e impide la construcción de relaciones objetivas, por lo tanto, *el principio de la no-conciencia* (Bourdieu, 1975: 34) implica des-subjetivar dichas relaciones.

La comunidad por su parte, cumple un rol principal, porque la I+A pretende de los actores sociales la participación activa, es decir que no sólo *sean parte* sino que también *tomen parte* (Bordenave, 1985) del espacio público y, fundamentalmente, considera que no exista una relación jerárquica entre el investigador y los participantes (Anadón, 2006). Esta característica nos pareció esencial, dado que se está proponiendo un cambio sustancial en el objetivo de para qué investigar, estamos frente a un corpus teórico que le permite al investigador no sólo llegar a resultados y datos cuantitativos y/o cualitativos, sino también interpretarlos para arribar a conclusiones y, aun más, contribuir a la resolución de los problemas en conjunto.

Asimismo, en lo referente a la generación del conocimiento la I+A, según Elliot, no se relaciona con la acumulación de la producción teórica sino, fundamentalmente, implica "(…) el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma" (Elliot, 1996: 88). Por lo tanto y a través de la idea triádica que propone Eduardo Vizer, comprendemos que la I+A se compone de tres partes: "(…) la acción y práctica social, la intervención y la comprensión (…)" (Vizer, 2006: 279). A través de una

metodología inductiva, la I+A hace hincapié en el conocimiento que se produce en la práctica y en el proceso auto-reflexivo. Por lo tanto, el conocimiento es una producción colectiva que se construye en la práctica y entre los involucrados, que se comparte y se apropia. En este mismo sentido, Elliot advierte que el conocimiento se convierte en un asunto privado si se lo aleja de la práctica (Elliot, 1996) es decir, si se separa la teoría de la práctica, el conocimiento queda confiscado en manos de unos pocos.

Así y todo, para la construcción del CIC precisábamos que la comunidad sea una protagonista activa del proceso de investigación y la consiguiente resolución o transformación de la realidad. Por lo tanto, un poder hacer era imprescindible pero, también, una instancia de apropiación del conocimiento haría posible que los vecinos se conformaran en sujetos del conocimientos.

2.2. Un poder *para* hacer

En cuanto a los dispositivos de intervención de las prácticas sociales en instituciones, la perspectiva del Sociopsicoanálisis[3] precisa sobre el concepto elemental de *actopoder* (Acevedo, 2001). Si bien el poder es estudiado dentro de las organizaciones porque constituye un aspecto fundamental a analizar, nos interesa retomar este concepto ya que la comunidad es protagonista y partícipe del proceso de investigación, a la vez que, debe ser conciente del poder que posee sobre sus propios actos.

Adherimos, por tanto, a la perspectiva del Sociopsicoanálisis que implica pensar en el poder como verbo y como entidad relacional y no como un sustantivo o una cosa que se posee. En principio, desde el punto de vista del verbo, de lo que se trata es de pensar en

[3] Disciplina de intervención en instituciones elaborada por Gérard Mendel en 1971, en Acevedo, María José: "Algunas interpretaciones sobre el poder", en apunte de la Cátedra Análisis Institucional, 2001.

un *poder hacer* (Mendel, 1974: 175 y 180) que vincula al sujeto con el acto de apropiación y concientización de un poder actuar en una realidad determinada.

Desde el punto de vista de lo relacional, según Michel Crozier (Crozier, 1970), toda relación y/o todo vínculo encierran una relación de poder, el problema radica en encontrar un medio para regular las relaciones de poder entre los hombres.

Para Michel Foucault, la condición del poder centra su atención en la capacidad que tiene este de producir dispositivos, discursos y saberes que resultan eficaces para la dominación. El poder tiene una direccionalidad, es decir posee un objetivo, pero no puede ser atribuido a alguien, es inherente a todo tipo de relaciones, circula a través de ellas y se transforma. En estas relaciones, el poder está en guerra, es decir que está en disputa. Esta es una visión que tiende a considerar el poder como una estructura, se trata de un poder des-subjetivado (Acevedo, 2001).

Nos interesa el poder que está ligado al acto humano y también al poder sobre el propio acto y no aquel que es concebido como un poder sobre Otros. Pero la mirada de Crozier nos lleva a pensar el poder como recíproco, como inserto en cualquier relación o vínculo, y por consiguiente, aparece en él la idea de negociación. Además, consideramos relevante la idea de poder que propone Mendel: entendemos que dicho poder sobre los actos es parte de un proceso vinculado con la construcción de este sujeto pensante y activo, que toma parte (en tanto participa con alto grado de compromiso) de una sociedad organizada y movilizada.

2.3. Un diseño pedagógico popular y no formal

Para delinear el proyecto pedagógico de característica popular y no formal nos basamos en dos concepciones emblemáticas de educación postuladas por Célestin Freinet

(en la década del 20´) y por Paulo Freire (en los 60´ y 70´). Principalmente, porque ambos plantearon una educación integral y armónica de los seres humanos, haciendo hincapié en un proceso de aprendizaje con la condición indispensable de la puesta en práctica de una participación activa, a partir de la experiencia de cada sujeto.

En lo que respecta a la no formalización del proyecto educativo, entendemos en primera instancia, que la educación no pertenece a un sólo sector institucional, sino que tiene que ver con un proceso continuo e interminable en la vida de los seres humanos. Así, podemos diferenciar entre tres tipos de educación: la formal, la no formal y la informal. Por su parte, la educación formal esta establecida por los lineamientos curriculares que propone un Estado, la no formalización educativa esta dada cuando la modalidad curricular no es la establecida por dicho Estado sino que se define junto con los participantes y se ubica dentro de ese gran espectro de experiencias educativas que no corresponde ni a la Escuela ni a la Universidad. Y, por último, la educación informal no se obtiene en la Escuela ni en capacitaciones extracurriculares, sino que se consigue a diario, en la experiencia cotidiana, en “el día a día”.

Merece destacarse que estos estratos educacionales atraviesan a las personas durante toda la vida y pueden tener relaciones o entrecruzamientos. Por ejemplo, en la educación formal podemos encontrar cierto grado de informalidad o en la educación no formal existe cierta formalidad al entregar a los participantes un certificado de asistencia o cumplimiento del curso y una informalidad al participar en un debate teórico entre compañeros (La Belle, 1984: 46).

Con esta línea pedagógica fue concebido nuestro proyecto comunitario, ya que lo significativo es la concientización de las personas que se educan para la transformación

del mundo o de un pueblo, es decir se trata de comprender que la educación es parte de "(...) un proceso constante de liberación del hombre" (Freire, 1991:86). Por lo tanto, el diseño y el consiguiente desarrollo de un programa pedagógico popular y no formal bajo esta concepción, estructuraría epistemológicamente la construcción misma del CIC.

Tras un recorrido histórico y teórico, notamos que Freinet consideraba que el sistema educativo de la Francia de los 20´ ejercía una condición de sometimiento intenso debido a una metodología mecánica de aprendizaje (Kaplún, 1992: 22) y una disociación de la teoría con respecto a la cotidianeidad de los presentes. Contrariamente, abogaba por una pedagogía que les diera a sus alumnos herramientas para la toma de conciencia y que –a través de ello- se percibieran a sí mismos como actores sociales mediatizados por un mundo social.

Para Freinet hay una relación de compromiso entre el docente y el alumno, pues el primero debe estimular la apropiación del conocimiento y la reflexión crítica y, el segundo, debe participar en el proceso activo de la educación, puesto que el conocimiento es un proceso y un producto social y colectivo (Kaplún, 1992). Por ende, consideramos que si bien la I+A es posterior a los lineamientos teóricos de este educador, existe una similitud en ambas postulaciones, en tanto que el objetivo sigue siendo la construcción grupal del conocimiento.

Las relaciones pedagógicas son tema de estudio también para la sociología, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en "La relación pedagógica", plantean que dicha relación va más allá de la comunicación, existe todo un dispositivo simbólico que se sustenta en relaciones de dominación, poder y subordinación. Desde ya que estos sociólogos no plantearon la problemática a partir de las concepciones de Freire, porque

para ellos no hay tal instancia de liberación propiciada por una educación horizontal. Es decir que nos encontramos con una mirada diferente, porque en ambos casos ni el maestro ni el alumno son libres ni autónomos, sino que se encuentran en una circunstancia de subordinación.

Para evitar esta situación de subordinación, desde la postura teórica de Freire, se propone una *educación liberadora* en contraposición a la educación tradicional o la *educación bancaria* tal como la denominó Pierre Furter. La concepción liberadora es "un ida y vuelta" entre el educador y el educando en la búsqueda constante de un conocimiento crítico, no dogmático, distinto a la mera transmisión de información que propone la educación bancaria. La diferencia principal entre la educación bancaria y la educación liberadora radica en la relación entre el educador y el educando.

Para la concepción bancaria, "(…) la educación es un instrumento de opresión" (Freire, 1973: 71), en la que existe un educador que es quien tiene un saber y que está licenciado para transmitir "el único conocimiento". Por otro lado, existe un educando que es un receptor pasivo, que sólo escucha y, por ende, es una tabla rasa a la que se le transmite el conocimiento. Desde ya, la comunicación es un mero discurso informativo, no hay diálogo, sólo un monólogo. Es una educación paternalista que no prioriza la participación social y política, ni la concientización y mucho menos la construcción del conocimiento.

De acuerdo a la concepción liberadora de la educación, no existe tal opresión ni verticalidad en la relación educador-educando, porque no hay nadie que eduque a nadie, no se considera al educando un receptáculo vacío de contenido, pero tampoco los educandos se educan solos, sino que existe una relación de mutua comunicación, donde hay un "(…) educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles, que los mediatizan"

(Freire, 1991: 86). El objetivo no está puesto en pauperizar la tarea del docente, sino en resaltar la participación en el proceso de aprendizaje del alumno, postulándolo como un sujeto crítico que problematiza con los educadores.

Por el contrario, una educación verticalista o asistencialista es propia de un pueblo mudo, que no toma decisiones, que es apolítico y que sólo recibe comunicados que imponen maneras de pensar o modos de actuar (Freire, 1974). En tal sentido, este es un pueblo ignorante, sin sabiduría, que está sometido a transitar la vida a través de una *cultura del silencio* o de la *dependencia.* El pensamiento de Freire propone una educación liberadora para una cultura de la liberación (Varela Barraza y Escobar Guerrero, 1998) pues a través de la cultura de la participación, se produce el alejamiento de "(…) la cultura del mutismo que ha sido impuesta" (Kaplún, 1992: 35).

Por su parte y en la misma línea teórica, Antonio Gramsci entiende que la relación entre maestro-alumno debería ser activa y recíproca, ya que "todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno sigue siendo maestro" (Gramsci, 1987:47). En tal sentido, plantea que la escuela es necesaria para ser la guía en la educación pero, sin embargo, el sujeto puede establecer su camino educativo a partir de la iniciativa propia en la búsqueda de material de lectura. Remarca, además, características especiales de este sujeto, pues deberá poseer mucha fuerza de voluntad, amor a la disciplina y constancia. Así, la tarea del educador es estimular estas potencialidades.

Más contemporáneo pero con la misma visión, Mario Kaplún plantea en "El Comunicador Popular" tres modelos de educación que ponen énfasis en tres cuestiones que las diferencian. En primer lugar, la educación que prioriza los contenidos, se trata de la transmisión y la adecuada recepción de la información; en segundo lugar, la educación que hace hincapié en los efectos, se trata de adaptar la conducta de los alumnos a la esperada por el docente y en tercer lugar, la educación que pone el acento en el proceso de

desarrollo intelectual y de apropiación del conocimiento. Los dos primeros corresponden a un *modelo exógeno* en el que el educando es considerado como un objeto que no participa en la instancia educativa y responde a una conducta esperada; un modelo que tiene íntima relación con la educación bancaria. Y el tercer modelo es el que Kaplún denomina como *endógeno* puesto que se considera al educando como un sujeto crítico; modelo que se asemeja a la educación liberadora propuesta por Freire (Kaplún, 1987).

2.4. *Aprender haciendo*… hacia la elección del taller

Desde ya que estas posturas teóricas fueron oportunas a la hora de diseñar el proyecto pedagógico. Las ideas de Freinet, Freire, Gramsci y Kaplún nos inspiraron. Sin embargo, nos quedaba un largo camino, puesto que debíamos planificar los encuentros con los vecinos. Y desde este marco no podíamos ni queríamos reproducir la lógica bancaria, por lo tanto, la modalidad pedagógica denominada taller fue la elegida.

Escogimos, entonces, el taller porque es un espacio adecuado para que la relación educador-educando y educando-educador se lleve a la práctica, pues el conocimiento se construye de manera grupal, logrando que el educador sea quien incentive y estimule -a través de la problematización del objeto de estudio y construcción del conocimiento- a los educandos para que logren su propio marco conceptual y elaboren sus ideas.

Además, la modalidad taller ya había sido utilizada por Freinet para la "formación manual e intelectual de los alumnos" (Ander Egg, 1990: 12) y, además, está íntimamente relacionada con los lineamientos teóricos postulados por Freire, pues esta metodología posibilita "(…) cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos (…)" (Ander-Egg, 1990: 5). Dicho de otro modo se trata de *des*-ubicar al estudiante como un ente pasivo que requiere de un Otro para que lo ilumine con conceptos y saberes y *re*-

posicionarlo a partir de la luz propia que iluminará tanto a Otros como a sí mismo en el proceso de aprendizaje.

De todos modos, nos parece importante comprender que si bien el taller es una alternativa pedagógica interesante para todos aquellos que abogamos por la construcción del conocimiento, también es necesario admitir que no todo es taller y que, muchas veces, existen palabras que se ponen de moda. Por lo tanto, la definición de taller que hemos adherido en todo este trabajo es aquella propuesta por Ezequiel Ander-Egg y que dice que un taller esta caracterizado a partir del carácter *paidocéntrico* (Ander Egg, 1990: 5) es decir, que en el momento de aprendizaje se hace hincapié fundamentalmente en el que aprende. Además es un espacio donde "(…) se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado" (Ander-Egg, 1990: 14). Por ende, es imprescindible que la instancia pedagógica sea altamente participativa y se desarrolle en un ámbito colectivo. Por tanto, al decir que el educando es el principal responsable de su propio proceso educativo, estamos diciendo que no puede pensarse a sí mismo como receptor incondicional del conocimiento que transmite el docente, sino que debe comprometerse aun más en la apropiación de los saberes de formación crítica.

Además, el taller sólo tiene característica de tal si la instancia de aprender se realiza haciendo. Con esto decimos que no debe existir la convencional división entre la teoría y la práctica, sino que debe existir una cooperación entre ambas a partir de la metodología participativa. Cuando se piensa en la planificación de un taller es prioridad que las clases contemplen un programa de trabajo para ser elaborado por los alumnos con la estimulación de los docentes; es el preciso momento en que se *aprende haciendo*, "(…) en un proceso dialéctico y repetitivo de pensamiento-acción" (Ander-Egg, 1999:34) donde el docente cumple el rol de animador u orientador y el alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje.

2.5. Una comunicación *para* un proyecto comunitario

Para llevar a cabo un programa educativo con las dimensiones esbozadas renglones atrás, debíamos considerar una concepción de comunicación que se diferenciara de la instrumental o lineal, o de aquella que es considerada como "difusionista" (Alfaro, 1993: 19). En tal sentido, era preciso tener en cuenta una comunicación que pusiera empeño en la comunidad en tanto creadora y protagonista, es decir, la concepción de comunicación que nos identificaría en todo el proyecto es la comunitaria y, aunque no existe un concepto definitivo ni acabado de la comunicación comunitaria (Cardoso, 2000) trataremos de comprenderla a lo largo de este trabajo.

Como primera medida, podemos decir que la comunicación comunitaria se manifiesta en el acto humano y voluntario que contempla la expresión, el diálogo y la escucha con un "Otro" (Pinilla, 1993). Es decir, se trata de *un compartir* y *un hacer* partícipe de experiencias, vivencias, sueños, emociones, expectativas, ilusiones, a otras personas que participan del acto de la comunicación. Es, por lo tanto, una realidad esencial a la condición humana, es un acto social, cultural y vital (Uranga, 2000) y es una compleja relación que requiere de –al menos- dos sujetos involucrados (Cardoso, 2000). Ese Otro, es un actor social que está determinado por múltiples instituciones y que, a la vez, es reproductor y transmisor de discursos, normas, reglas, leyes, mitos e imaginarios propios de las instituciones sociales y, por tanto, legitimados en la sociedad (Acevedo, 2001).

Entonces, la comunicación significa establecer una comunidad con otras personas (Burin, Karl y Levin, 1998: 138). Por el contrario, la *in*-comunicación que auspicia la concepción difusionista, sólo pone el acento en los efectos y hace imposible pensar en una

comunión con otros pares, puesto que estos últimos son vistos como receptores manipulables y sumisos (Alfaro, 1993).

En esta misma línea, Freire piensa que en la comunicación no hay sujetos pasivos, como tampoco los hay en la educación; la comunicación no se trata de un acto de transmisión de la información, sino que es un acto de comprensión y confianza entre dos o más personas que dialogan críticamente en una instancia de amor y humildad (Freire, 1974: 104). La comunicación es una herramienta de organización con impronta participativa e intencionada hacia los cambios comunitarios y hacia la articulación y la creación de valores y normas que se despegan de las imposiciones hegemónicas reinantes (Vizer, 2006: 293). Por otro lado, hay quienes conciben a la comunicación comunitaria como la manera que tiene el barrio para resaltar el escenario cotidiano. Desde esta perspectiva, se plantea a la comunicación como un poder (Balán, 2000).

Así como en la educación popular no existe aquella división tajante entre un educador que tiene el saber y un educando que no tiene ningún conocimiento, la comunicación comunitaria no comparte la noción unidireccional en la que un emisor poseedor del mensaje lo transmite a un receptor y que allí, en ese receptor, culmina el acto de comunicación. Como venimos diciendo, al ser una relación y un proceso, en la comunicación no existe un locutor y un oyente único, sino que ambos intercambian roles todo el tiempo (Balán, 2000). Esto sería lo que para Jean Cloutier (Kaplún, 1987: 69) es el hombre *EMIREC*, que une al emisor y al receptor, porque todas las personas están dotadas para posicionarse en ambos roles y en el proceso comunicativo son inter-locutores.

En consonancia con esta línea teórica, Kaplún compara los tres tipos de educación (descriptos en: “Un diseño pedagógico popular y no formal”) con tres tipos de comunicación. Para aquella educación que pone énfasis en los contenidos, se refleja una

comunicación lineal y unidireccional. En la educación para los efectos, el comunicador se convierte en un *arquitecto de la conducta*, es decir, que la comunicación está dirigida por un grupo que detenta el poder (como instrumento) y dice y hace lo que estos arquitectos quieren. Es una comunicación persuasiva y manipuladora. Por último, en una educación que pone énfasis en el proceso, se plantea un sujeto pensante que emite y escucha mensajes. Se trata de una comunicación que es un diálogo, que es solidaridad y cooperación entre dos o más personas (Kaplún, 1987). Por lo tanto, el modelo de comunicación que nos resulta significativo para nuestro trabajo es este último, que se caracteriza –fundamentalmente- por ser participativo, dialógico y multidireccional (Kaplún, 1992: 45).

2.6. La participación en el acto de comunicar/se y educar/se

Aprender, comunicar e investigar son elementos de un mismo proceso cognoscitivo que –fundamentalmente- requieren de un compromiso alto por parte del sujeto cognoscente que se traduce en participar.

La participación es un concepto abordado por muchos pensadores desde diferentes espacios institucionales, ya sean educativos, políticos y/o sociales. También es pensado como una herramienta o un instrumento para un fin determinado o como un proceso o un camino hacia la construcción de una meta u objetivo. Además es visto como un contenido que se transmite o como un comportamiento (Bordenave, 1985).

En principio, el origen de la palabra participar proviene de la palabra *parte*, por ello, "(…) participar es ser parte, tomar parte o tener parte" en una actividad o tarea y/o de una asociación o negocio, entre otras posibilidades (Bordenave, 1985:22). Pero, además, sabemos que existe, tanto en la teoría como en la práctica, tres niveles de participación

que se van a corresponder con diferentes grados de compromiso (Burin, Karl y Levin, 1998: 117): 1)- conocer e informarse implica un compromiso bajo, 2)- opinar, implica un compromiso medio y, 3)- tomar decisiones implica un compromiso alto.

Burin, Karl y Levin profundizan sobre el concepto de participación, tomándolo como un medio para un objetivo político, a la vez que es un proceso social e implica una instancia de responsabilidad en el accionar, decidir y en el comprender una serie de conocimientos previos de aquello que se desee asumir. Es decir, si todos tenemos derecho a participar, también tenemos responsabilidades. Pero además, no existe la participación sin el poder, porque participar es tener el poder de tomar decisiones, de actuar y cambiar la realidad (Burin, Karl y Levin, 1998: 113).

Por tanto, el hecho de participar nos imprime de un compromiso y una consiguiente integración y pertenencia en el grupo con el que estamos trabajando. Como todo, existen factores que condicionan la participación. Tanto para María Teresa Sirvent como para Burin, el tamaño del grupo es uno de ellos, como así también las influencias del entorno y la lógica productiva. En última instancia, la construcción de un grupo supone la articulación de los discursos que integran las condiciones de producción inscriptas en sus integrantes (Verón, 1987).

En términos de Enrique Pichón Rivière, para comprender el proceso grupal, es relevante considerar el concepto de la afiliación. La afiliación es el paso previo a la pertenencia de un grupo. Dicho de otro modo, es el momento de entendimiento por parte de los miembros del programa pedagógico bajo la suposición implícita de objetivos similares fundamentados en el supuesto de compartir ciertas significaciones o, en la instancia del reconocimiento de algunos códigos discursivos (Verón, 1987). Más bien, en la afiliación se evidencia el deseo de pertenecer a un grupo (Rivière, 1988).

3. La Experiencia

3.1. Diagnóstico

Nuestro trabajo se realizó para la Dirección de Acción Comunitaria (en adelante DAC) dependiente de la Secretaria de Promoción Social de la Municipalidad de Tres de Febrero en conjunto con la Asociación civil sin fines de lucro TOJUNTO, talleres universitarios barriales.

Si bien el desarrollo del proyecto sigue su curso durante el 2007, en esta tesina se ha recogido la experiencia del período que corresponde al diagnóstico, el diseño, la planificación y la puesta en marcha del programa pedagógico, que abarca los meses de marzo hasta diciembre de 2006.

La vinculación: ¿Cómo llegamos a esta Institución?

TOJUNTO es una asociación civil sin fines de lucro (I.G.J. Nº 0994) que se dedica a la capacitación no formal de diversos temas sociales con docentes universitarios en distintas organizaciones de la sociedad civil, en escuelas, organismos públicos y en el sector privado. El objetivo es la construcción del pensamiento crítico en la sociedad, a través del debate y la reflexión, en talleres y cursos. La vinculación con TOJUNTO esta dada por nuestro carácter de socia y miembro activo de la comisión directiva.

Por su parte, la DAC depende de Bienestar Social y desarrolla una labor de vinculación con la comunidad a través de la difusión de los derechos de los niños y los adolescentes, además realiza asistencia social y psicológica, cursos de oficios y talleres comunitarios (entre los que se destacan los realizados con TOJUNTO).

El Municipio de Tres de Febrero está conducido por el partido peronista. Hugo Omar Curto es intendente desde –aproximadamente- dos décadas y se postulará para las próximas elecciones (2007). La DAC no depende directamente del Intendente, sino que –jerárquicamente- depende de la Secretaria de Bienestar Social que, a su vez, tiene otras direcciones a cargo (tercera edad, discapacitados, acción social) y diferentes planes sociales como por ejemplo "el hambre más urgente" principalmente orientados a brindar recursos destinados a satisfacer las necesidades básicas de la población.

La vinculación entre el entonces presidente de TOJUNTO[4] y coordinador general del proyecto y la directora de la DAC, tiene un matiz especial desde dos puntos esenciales. Por un lado, el plano ideológico-político puesto que comparten el mismo pensamiento de *justicia social.* Y por otro lado, el aspecto generacional que les permite rememorar un mismo período de la historia y revivir la militancia por objetivos similares desde distintos campos de acción[5].

Por lo tanto, son varios los puntos que hicieron que nuestro trabajo se realizara en el Partido de Tres de Febrero con el auspicio del Municipio. Por un lado, la relación de confianza generada a partir de la realización de talleres que nuestra ONG ha desarrollado para la DAC y la relación personal entre el entonces presidente de TOJUNTO y la directora de la DAC. Dicha confianza tiene que ver con una credibilidad que se fue gestando durante años de vinculación y que esta basada –fundamentalmente- en acciones concretas y no en meros discursos vacíos de hechos reales (Costa, 1995: 224). Pero también, hemos sabido leer y comprender ese fragmento de la realidad que desde las entrevistas y reuniones se dejaron entrever y se hicieron notar como demanda para la formulación del proyecto de intervención (Carballeda, 2002).

[4] Dicho presidente cumplió el primer mandato que corresponde al período 2002-2006. La comisión directiva fue renovada, quedando el ex presidente como socio activo.
[5] Estos datos que simbolizan la relación fueron tomados de las reuniones que asistimos.

Infraestructura edilicia

El edificio Municipal esta separado del de Bienestar Social (están a unas 7 cuadras de distancia, aproximadamente). Por lo tanto, en este apartado nos abocaremos a realizar una descripción del edificio de Bienestar Social.

El mismo pertenecía al gremio de los Ferroviarios[6] y allí (hasta fines de la década del 80) funcionaba un hospital. Por lo tanto, el espacio tiene las disposiciones de los hospitales antiguos: una recepción, un pasillo angosto con tres puertas de cada lado que dan a las habitaciones. Más adelante hay un hall grande con cuatro habitaciones, dos baños habilitados: uno para mujeres y otro para los hombres y, por último, una cocina pequeña. Al fondo, un patio grande que da a un estacionamiento, una sala y un galpón. Hoy en día, las habitaciones son las oficinas y en el hall es donde hemos realizado el taller. El lugar es lúgubre, las paredes descascaradas y el piso sucio denotan poco cuidado y escaso mantenimiento. No es poco importante esta descripción, puesto que el hall era el espacio donde transcurrieron los encuentros, a la vez que era el paso para los baños y para la cocina de los empleados administrativos.

El territorio

El territorio es, desde el punto de vista jurídico-político, el lugar donde se realiza la intervención (Carballeda, 2002: 95 y 96).

El Partido de Tres de Febrero está ubicado al noreste de la provincia de Buenos Aires y limita con el Partido de San Miguel (límite noreste), Partido de Gral. San Martín

[6] Estos datos fueron otorgados a través de una entrevista informal con una empleada municipal de la DAC.

(límite norte), Morón y La Matanza (límite sur) y Capital Federal. El distrito posee una superficie de 46 km2 y comprende los barrios de El Libertador, Churruca, 11 de Septiembre, R. de Escalada, Loma Hermosa, Pablo Podestá (estos barrios son las más pobres y marginados del Distrito, se los denomina "el fondo"). Villa Bosch, Martín Coronado (se divide en sur y norte, siendo el segundo el más prestigioso), Ciudad Jardín (es el barrio de clase alta), Caseros (es donde se encuentra el edificio Municipal, el edificio de Bienestar Social y los bancos.), Santos Lugares, Saénz Peña, Villa Raffo, José Ingenieros y Ciudadela (en esta última localidad se encuentra el barrio Ejército de los Andes más conocido como Fuerte Apache)[7].

Los recursos:

Los recursos humanos con los que cuenta la DAC son: la directora, dos empleados administrativos y tres profesionales (asistentes sociales y psicólogas sociales), más 14 contratados por el programa "Promoción y Protección Integral de Derechos de Infancia y Juventud" en el que se desarrollan cursos y talleres de artes y oficios.

En cuanto a los recursos materiales, la DAC posee dos oficinas equipadas con dos computadoras sin internet y dos impresoras. Hay un teléfono de línea (bloqueado a celulares), dos escritorios con cuatro sillas en la oficina de la Directora más dos armarios. En la oficina siguiente hay un escritorio para la PC, una mesa y sillas para reuniones y dos armarios. Para los talleres hay 20 sillas apiladas, un pizarrón, dos caballetes y una tabla. El edificio municipal cuenta con una imprenta que imprime todo lo solicitado por la modalidad memorandum. Y en la Secretaria de Bienestar Social hay una fotocopiadora.

[7] Un empleado municipal de la DAC nos facilitó estos datos.

Los circuitos de comunicación

En lo que respecta al relevamiento de los espacios y circuitos de comunicación, el Municipio de Tres de Febrero cuenta con una Sub-secretaria de Prensa y Ceremonial que informa sobre las actividades que se desarrollan en todas las secretarias y direcciones. Esta secretaria difunde a través de un memorandum lo solicitado. La difusión la realiza en boletines oficiales que llegan a todas las dependencias, al Consejo Escolar y a la Secretaria de Inspecciones. Emite, también, folletos insertos en las boletas de impuestos, invitaciones especiales a directores, sub-secretarios y secretarios, y propagandas en diversos medios de comunicación: gráficos, radiales y televisivos. En lo que respecta a los medios gráficos, uno de los más conocidos es el Clarín zonal. Esta Sub-secretaria no posee un medio de comunicación propio.

Por último, los medios barriales de comunicación con los que la DAC posee contacto, independientemente de la Sub-secretaria de Prensa y Ceremonial son: el periódico "El Lenguado" que es de San Martín y FM Metropolitana de Ciudadela y FM Podestá en el programa matinal de "Margarita y Magdalena" (este último contacto se realizó a partir de la vinculación que hizo una participante del CIC para la jornada de cierre).

Pero, además, el edificio municipal esta empapelado de publicidades, invitaciones, solicitadas, informativos, entre otros. Es decir que en las paredes del hall central del edificio y el resto de los pisos se evidencia como un punto de divulgación de actividades aparentemente importante. Decimos "aparente" porque la cantidad de papeles es tal que no invita a la lectura de ninguno de ellos. Hay una sola cartelera en el hall central pero esta

abarrotada de informaciones, generalmente no renovadas o encimadas, lo que obstaculiza la lectura.

Por su parte, el edificio de Bienestar Social no tiene carteleras pero tampoco utilizan la modalidad de empapelar las paredes. Son escasos los carteles pegados en las paredes. La puerta de entrada está señalizada con un cartel grande que dice “Bienestar Social”, la recepción tiene un cartel de “informes”, las oficinas de la DAC están señalizadas, la que corresponde a la Directora por el nombre y el apellido y la oficina siguiente, por DAC. La dirección de tercera edad y discapacidad también tiene un cartel indicativo, pero el resto de las oficinas no están señalizadas. Es decir, las personas que ingresan al edificio se informan golpeando puertas.

La demanda

La demanda manifiesta a partir de las alocuciones de la Directora de la DAC, tendía a conocer, a través de una investigación territorial, los problemas y las demandas reales de los vecinos puesto que se evidencia un escaso conocimiento de las mismas.

Las demandas latentes que se dejaban entrever en las reuniones hacen referencia a la falta de referentes barriales, la escasa participación de los vecinos en los asuntos públicos acentuado por el asistencialismo de los planes sociales.

3.2. Formulación del proyecto

A partir de las demandas manifiestas y latentes expuestas por la DAC, formulamos el siguiente proyecto:

El objetivo general:

- Construir un Centro de Investigación Comunitaria (CIC).

Los objetivos específicos*:*

- Fomentar espacios de participación.
- Diseñar un programa pedagógico popular y no formal.
- Formar investigadores barriales en la acción comunitaria.

El objetivo general es pertinente para realizar una investigación sobre los problemas y demandas barriales pero, a diferencia de las investigaciones convencionales, lo elaboramos teniendo en cuenta la confluencia entre los vecinos, el equipo de coordinación (técnica y de capacitación) y la DAC. Retomando a Marchioni (1999) todos estos actores deben estar involucrados en la tarea comunitaria. Como así también, la postura teórica de la I+A nos permitió re-pensar la ubicación del objeto de estudio en las ciencias sociales para re-ubicarlo en el doble rol de objeto y sujeto del conocimiento.

Por su parte, la coherencia de lo tres objetivos específicos se evidencia como un factor fundamental para la concreción de dicho objetivo general.

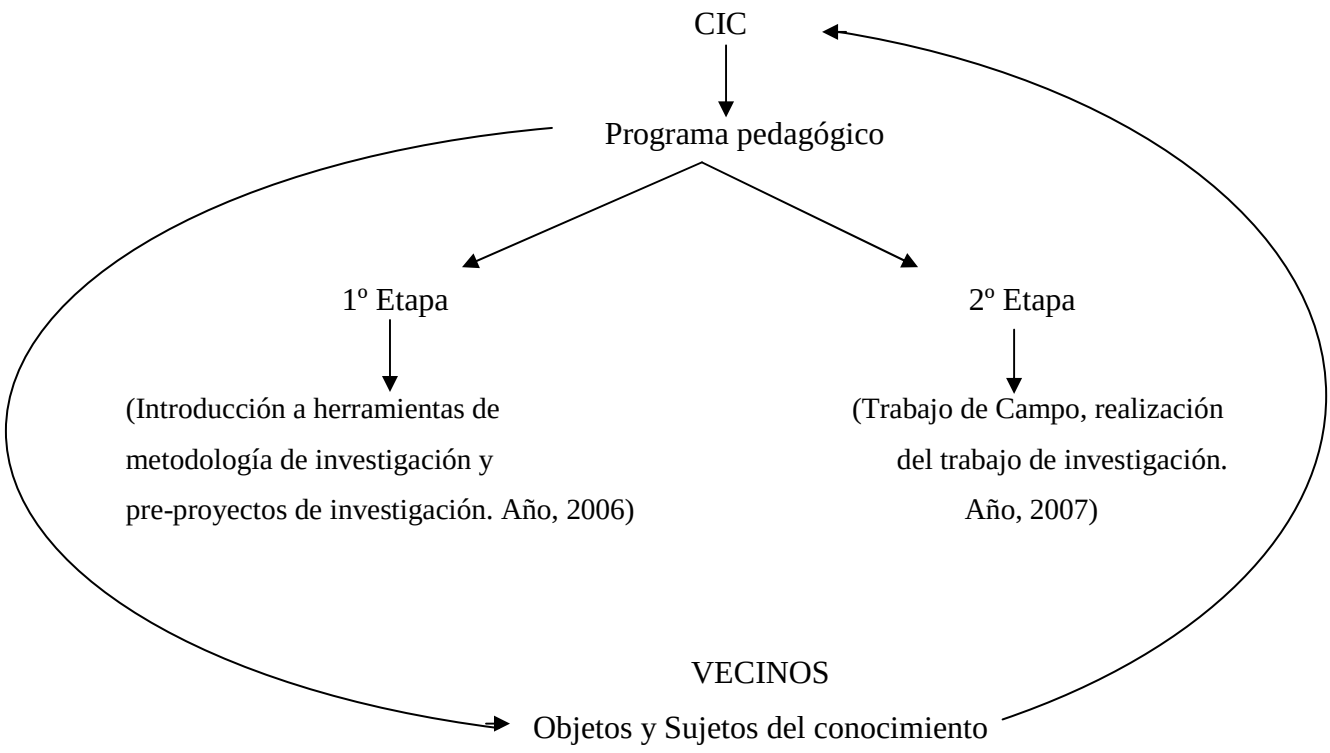
En primer lugar, la estrategia de realizar debates abiertos y plurales, valorizando la palabra de todos fue un punto necesario en el marco de la construcción colectiva de un espacio de aprendizaje. Pero, además, requeríamos que los vecinos construyan y se apropien del CIC, con un alto grado de compromiso, pertenencia y responsabilidad.

En segundo lugar, para que los vecinos comiencen a sentirse *parte* (Bordenave, 1985) de un proyecto comunitario, se visualicen a sí mismos como investigadores de sus propias prácticas sociales y construyan en conjunto el CIC, era preciso realizar un trabajo

de formación. Por lo tanto, el objetivo era concebir un programa pedagógico participativo que articulara teoría y práctica en una instancia de construcción y apropiación del conocimiento grupal.

Por último, el objetivo de que los vecinos sean "investigadores barriales" tendía a priorizarlos como una de las partes imprescindibles del proceso de la investigación a partir de la realización de los pre-proyectos de investigación. Por lo tanto, la estrategia de incentivar la construcción y el afianzamiento de grupos de trabajo y fomentar la construcción de la identidad de los vecinos-investigadores era crucial.

El gráfico a continuación ilustra nuestro proyecto:



Población Destinataria

Es el vecino, las ama de casa, el trabajador, el referente, el militante, el voluntario y/o el promotor del Partido de Tres de Febrero. El único requisito solicitado para la participación tenía que ver con el interés y/o ingerencia en la acción comunitaria.

3.3. La planificación

La intervención comenzó a la hora de comprender y construir las demandas de la DAC en un proyecto de trabajo. A partir de ello, elaboramos los objetivos, los acordamos con la directora y el coordinador general y, por último, nos abocamos a planificar las acciones.

Planteamos un esquema de tipo circular: de partida y de regreso al mismo lugar (el gráfico de la página 31 nos permite visualizar la constitución del mismo). En este esquema circular comenzamos por del objetivo específico, es decir, el diseño de un programa pedagógico que, a su vez, se divide en dos etapas. Durante este proceso y, sobre todo, al finalizar ambas etapas, la población destinataria deberá apropiarse y co-construir el CIC. Es decir que una vez finalizada las etapas del proyecto pedagógico, el objetivo general estará cumplido.

Las dos etapas del trabajo[8], en tanto tiempo y espacio, a saber:

1. Una instancia de introducción a la sociología clásica y a las herramientas metodológicas para la investigación social. Luego, la conformación de

[8] En esta tesina se verá reflejada la concreción de la primera etapa del programa pedagógico, su diseño y puesta en marcha. Mientras que la segunda etapa, que corresponde al trabajo de campo, se está llevando a cabo en la actualidad.

grupos de trabajo para la elaboración de un pre-proyecto de investigación. Esta etapa fue llevada a cabo durante el año 2006.

2. La realización de los trabajos de investigación en el territorio. Esta etapa se realizará en el 2007, a través de un trabajo puntual con cada grupo de vecinos-investigadores.

Diseño y plan de acciones

El programa pedagógico se concibió con el objetivo de realizar una tarea de transmisión de saberes con los vecinos del Distrito de Tres de Febrero. Entendemos que el docente no es el único que tiene un saber, sino que los participantes poseen un conocimiento distinto, proveniente del sentido común o del sector popular que es tan digno e imprescindible como el académico.

Como la ONG TOJUNTO tiene fuertes lazos de vinculación con la Dirección de la Carrera de Sociología de la UBA, hemos contactado a un profesor que se dispuso a ser parte del proyecto aportando sus saberes, tanto sociológicos como pedagógicos. Si bien los temas de estudio son netamente sociológicos (sociología clásica y herramientas metodológicas) nuestro aporte se vislumbró –principalmente- en la coordinación práctica y en nuestro rol de *articuladores* (Uranga, 2000).

Los encuentros fueron planificados de manera teórico-práctica, con entrega de cuadernillos de lectura. En la instancia teórica se explicaron y discutieron los conceptos con apoyo de los textos de lectura de los cuadernillos y luego, la instancia práctica se trató de comprender de dichos conceptos con ejemplos de la vida cotidiana. Los temas abordados fueron: hecho y problema social, la vocación del científico, la construcción del objeto de estudio, metodología cualitativa y cuantitativa y técnicas para la investigación.

Planteamos la realización de 13 encuentros con una duración de 2 horas. Planificamos comenzar el 5 de julio y finalizar el 13 de diciembre con la entrega de certificados de asistencia. Los encuentros se llevaron a cabo los días miércoles en el hall del fondo del edificio de Bienestar Social. Como era prioridad la lectura de los cuadernillos y, dadas las características de los participantes (madres y padres de familias y trabajadores y/o estudiantes) resolvimos, como estrategia, realizar el taller con una periodicidad quincenal.

Los cuadernillos de lectura fueron siete (ver anexo). Se entregaron de forma gratuita hasta el quinto (octavo encuentro). Los siguientes se dejaron en una fotocopiadora, a cargo de cada participante, puesto que la imprenta del Municipio argumentó que no tenía papel ni tinta. A partir de ello vimos un descontento por parte de los participantes, pero se amoldaron a las circunstancias. Este factor demuestra cierta afiliación al proyecto, tal como lo concibe Pichón Rivière.

Cronograma

Mes / Actividad	Mar	Abr	May	Junio	Jul	Agos	Sept	Oct	Nov	Dic
Diagnóstico	**X**									
Diseño y planificación		**X**								
Divulgación y difusión			**X**	**X**					**X**	
Encuentros					**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
Jornada de Cierre										**X**
Evaluación		**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**

3.4. La comunicación externa

La estrategia comunicacional estuvo dada por la creación de un folleto y un afiche que fuesen atractivos y claros para la lectura de los vecinos. A través de estos materiales (ver anexo) invitábamos a los vecinos a participar. Pero también, dimos una información precisa sobre el fin de la inscripción, días y horarios de comienzo del curso, teléfono y dirección de contacto y temas a tratar. Como método de "enganche", nuestra publicidad advirtió la presencia de la Universidad de Buenos Aires y del Becario del Conicet. Con estos vectores de información apuntamos a vecinos con intereses sociales y comunitarios de acción y, pretendimos instalar en sus pensamientos que en nuestro taller iban a estudiar, a trabajar y a ser parte de un centro para la investigación de sus propios problemas y demandas barriales.

Por otro lado, la gacetilla de prensa poco ilustró nuestro objetivo puesto que la Sub-secretaria de Prensa y Ceremonial tomó la información y la adoptó al formato para la publicidad en el diario Clarín Zonal (ver anexo), esto llegó a generar confusiones que fueron socavadas en el momento de la inscripción.

Por último, la divulgación del CIC y del taller, estuvo a cargo en primer lugar de la Sub-secretaria de Prensa y, en segundo lugar, la distribución de los folletos en el Consejo Escolar y en la Inspección de escuelas privadas, la "pegatina" en el edificio municipal, en la Universidad de Tres de Febrero y en la Casa de la Cultura, a cargo nuestro.

Fue valiosa la difusión a través de medios barriales como el programa radial de "Margarita y Magdalena" (para la jornada de cierre) contacto que fue realizado por una participante del programa pedagógico y, sobre todo, las visitas y reuniones personalizadas con dirigentes de ciertas Organizaciones del Partido del Tres de Febrero, como por ejemplo: CO.MA.CO (Cooperativa de Agua de Martín Coronado), la sociedad de fomento

"El Churruca" en el barrio de Loma Hermosa, Sociedad de Fomento C. de la Bandera "Gral. Belgrano", la Biblioteca Dante Alighieri, Defensa Civil, la Casa del Senador Torres (espacio cultural, se realizan talleres de arte y oficio) y la secretaria de extensión de la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF), todos de Caseros.

3.5. Descripción de los encuentros

- ***1º Encuentro***, 5 de julio:

Cuando llegamos a la DAC, el espacio aula ya estaba armado en el hall grande del edificio de la Secretaria de Promoción Social. Los empleados administrativos de la DAC habían colaborado en construir el espacio, así lo recrearon imitando una clase común de escuela o facultad. Estamos hablando de la tradicional cuadrilla enfrente a la mesa donde se sientan los profesores, con una pizarra y los cuadernillos de lectura para entregar en la mesa. A su vez, teníamos un listado de asistencia. Una vez que todos se sentaron se comenzó con la presentación de la DAC por parte de su directora, la presentación del equipo docente y de coordinación. Luego, explicamos los objetivos del CIC y del programa pedagógico y la metodología del taller. Más tarde, hicieron su presentación de los participantes. Todos se pararon, pasaron al frente y expresaron el porqué querían ser parte de un Centro de Investigación Comunitaria. La conformación de los integrantes del taller, estuvo dada por profesores de historia e idiomas, docentes y directivos de escuelas, psicólogas, comunicadoras/os, estudiantes de diversas carreras de ciencias sociales, militantes y/o referentes políticos y/o barriales y amas de casa. Todos los participantes eran de los barrios: Loma Hermosa, Ciudad Jardín, Caseros, Pablo Podestá, Martín Coronado, Villa Bosch y Santos Lugares. Algunos comentarios de los participantes:

- "(…) las quejas del vecino que no hace nada y que espera, o que ya ni espera, pero que no hace nada".
- "La idea de que todos podamos hacer tareas para el bien común".
- "Investigar para hacer un buen diagnóstico y para hacer un trabajo en red".
- "La investigación como un ida y vuelta con la comunidad".

Se hizo un intervalo de 15´ con una merienda (café, té y macitas). Luego se hizo un trabajo grupal con la lectura del cuento de Franz Kafka *"La ventana a la calle*", discusión y debate. Asistieron 31 personas. Tarea: se solicitó la lectura del Cuadernillo de lectura Nº 1 que se entregó al finalizar el encuentro.

- ***2º Encuentro***, 19 de julio:

La asistencia fue de 24 personas. Se comenzó preguntando si habían leído los textos y no todos lo hicieron. Se realizó un encuentro teórico-práctico con predominancia de lo teórico, pues el profesor introdujo el tema del hecho social y el problema social a partir de un texto de Emile Durkheim. En la segunda parte de la reunión se realizó la lectura individual de un cuento de Jorge Luis Borges: "El muerto". En lo que refiere a las sillas, hemos cambiado la disposición. Logrando un círculo, las caras eran visibles a la hora de realizar comentarios. Sacamos la mesa del profesor y tanto él como nosotros nos integramos al círculo. Los participantes de manera elocuente, se escucharon y discutieron, en un clima de respeto, la interpretación de la lectura del cuento. Tarea: lectura del Cuadernillo Nº 2 que se entregó al finalizar el encuentro.

- ***3º Encuentro,*** 2 de agosto:

La asistencia de los participantes fue de 22 personas. Se comenzó preguntando si habían leído los textos, no todos lo hicieron. Por lo tanto, el profesor revisó la comprensión de los

conceptos vistos en el encuentro anterior con noticias de distintos periódicos sobre diversos hechos y problemas sociales que trajimos nosotros. Luego, se comenzó con el texto de Max Weber sobre la vocación en la ciencia. Tarea: lectura del Cuadernillo Nº 3 y la recolección de noticias del diario en la que hubiera un hecho o un problema social del barrio (en este caso debían escogerlas ellos y hacer la distinción).

- ***4º Encuentro***, 16 de agosto:

La asistencia de los participantes fue de 18 personas. Se comenzó por la segunda tarea solicitada, puesto la lectura de los cuadernillos no todos la llevaban a cabo. El objetivo de la tarea tendía a que los participantes pudieran partir de la práctica y de la vida cotidiana para diferenciar los conceptos hecho social y problema social. Este ejercicio práctico se realizó en un clima de discusión y debate. Luego, se repaso el tema sobre la ciencia como vocación y se comenzó con dos texto de Carlos Marx para introducir el tema de la construcción histórica y social de las categorías. Solicitamos la conformación de equipos de trabajo para la realización del trabajo final. No realizamos ninguna técnica para que formen grupos, los dejamos a la libre elección, teniendo en cuenta barrios, interés de temática de futura investigación y compañerismo y/o amistad. Solamente hicimos hincapié en el barrio y un problema que aqueje a todos los integrantes del grupo. Tareas: lectura del Cuadernillo Nº 4 y elección del tema para investigar referente a un problema barrial.

- ***5º Encuentro***, 30 de agosto:

La asistencia de los participantes fue de 21 personas. Se trabajó sobre la segunda tarea, los grupos se comprometieron y trajeron temas que les preocupaba como vecinos y que les sería de interés para investigar. Cada grupo trabajo más de un problema barrial.

- Grupo 1: conformado por una empleada en casas de familias y ex militante del partido político de Luis Patti, una directora de una escuela y un ama de casa. La primera tomó a cargo la tarea, sin consultar a las otras e hizo una encuesta en su barrio a 15 familias y el resultado fue: delincuencia juvenil, contaminación, desnutrición, deserción escolar, salud pública y desintegración familiar.
- Grupo 2: conformado por mujeres que no se conocían entre sí. Todas profesionales con excepción de una de ellas que era estudiante. El motivo que las juntó fue la cercanía barrial (todas son de Caseros) y varios problemas sociales de igual interés: deserción escolar y docente, salud, delincuencia, droga y tercera edad.
- Grupo 3: conformado por docentes y psicopedagogas que trabajan en dos escuelas de Martín Coronado y de Villa Bosch. Ellas se juntaron por afinidad personal y porque compartían la misma visión del problema social. El listado: 1)- la falta de recursos humanos y económicos en los centros de salud mental. 2)- ¿cómo insertar a las familias carenciadas a la sociedad?, 3)- acceso igualitario s a los centros deportivos de Caseros, 4)- falta de estimulación escolar en chicos de familias marginales.
- Grupo 4: conformado por estudiantes de distintas carreras ciencias sociales (sociología, historia y trabajo social) de diferentes barrios pensaron en los siguientes problemas sociales para investigar: relación entre el sistema educativo y lo requerido por las empresas, deserción escolar en Villa Bosch, Villa Libertad y Santos Lugares, precarización de la salud y nuevos movimientos religiosos.
- Grupo 5: conformado tres mujeres con diferente formación (municipal, ama de casa y profesora de italiano) que no se conocían, no eran del mismo barrio y por interés de una de ellas tomaron como problema social la prevención de la salud.

• Grupo 6: conformado por dos mujeres (una enfermera y una municipal) de barrios diferentes y alejados del Distrito (Loma Hermosa y Caseros) y por intención de una de ellas el tema escogido fue desnutrición infantil.

Hasta acá tenemos 21 personas de las cuales 19 se conformaron en grupo. Vale destacar que no hicieron una entrega por escrito, todos tenían en sus cuadernos anotados y lo iban exponiendo con el grupo en general. En lo referente a los conceptos teóricos, se comenzó con el concepto de objeto sociológico que introduce el texto del Remi Lenoir. Tarea: conformación de uno solo tema de investigación y determinación del objeto de estudio con entrega en papel.

- ***6º Encuentro***, 13 de septiembre:

El grupo estable quedó conformado por 19 personas, siendo que 3 personas abandonaron el proyecto. El encuentro comenzó con los temas escogidos para la investigación y la construcción del objeto de estudio. Algunos grupos trajeron sus temas de investigación y lo expusieron en general logrando una evaluación grupal. Otros grupos no habían realizado la tarea, puesto que no se juntaron, por lo tanto dispusimos de un tiempo para que lo hicieran en clase. Si bien, hemos solicitado que la entrega fuera en papel, el grupo en general no lo ha realizado.

• Grupo 1: el tema a investigar es la contaminación del aire y el suelo dado que una de las vecinas es de Pablo Podestá donde está asentado el CEAMSE (coordinación ecológica urbana y metropolitana). Este grupo sufrió una modificación, quedando una de las señoras con dos hombres que se incorporaron mas tarde (un electricista y un profesor de historia). Las otras dos mujeres quedaron sin grupo.

• Grupo 2: acordaron trabajar sobre la deserción docente. Van a tratar el problema del ausentismo de profesores en escuela secundaria, dado que una de las integrantes es madre y sufre este problema.

• Grupo 3: el tema de estudio es la ausencia de centros de salud mental, estas profesionales necesitan derivar casos a estos centros, pero a la hora de hacerlo se encuentran con insuficiencia en el sistema (por falta de profesionales y recursos económicos). El lugar es el radio de las escuelas (Martín Coronado y Villa Bosch).

• Grupo 4: el tema elegido es el nivel educativo de las escuelas técnicas en relación a los puestos técnicos requeridos por las empresas. Lugar: todo el distrito. Época: a determinar.

• Grupo 5: el tema acordado fue la prevención de la salud, la medicina preventiva y la gratuidad y universalidad de las vacunas. Lugar: todos los centros de salud del Distrito y la época, la actualidad. Este grupo no está bien armado, de hecho este tema lo terminaron de consensuar en clase.

• Grupo 6: este grupo esta en la misma situación que el anterior. No se habían juntado para hacer la tarea y acordaron el problema en clase. Este problema parte por la inquietud de una de ellas que trabaja en una salita hospitalaria de Loma Hermosa. Se trata de las madres jóvenes (menores de 21 años) y el cuidado que ellas hacen los niños.

No hemos entregado material de lectura en el encuentro anterior, por lo tanto en esta reunión se ha focalizado en los trabajos prácticos. A la vez que comenzamos introduciendo el tema de las metodologías de la investigación: cualitativa y cuantitativa y las técnicas. Y la definición de tiempo y lugar para la investigación.

- ***7º Encuentro***: 27 de septiembre:

Los grupos 5 y 6 sufrieron una desarticulación debido a que algunos de los integrantes abandonaron el taller y que el problema a investigar no era de insatisfacción para todos los miembros del grupo. Por lo tanto y con gran inconstancia resolvieron dejar el tema que iban a investigar e incorporarse a otro grupo. Así y todo se trabajó de manera grupal pero puntualizando en los temas de investigación de cada grupo y tratamos de manera paralela de reubicar a los integrantes que quedaron sin grupo. Además, continuamos con la parte teórica sobre metodología cualitativa y cuantitativa. Se solicitó que comenzasen a visualizar la metodología para los futuros proyectos de investigación. Por lo tanto, dejamos un espacio para que cada grupo conversase sobre la metodología. Luego de una puesta en común, todos los grupos optaron tanto por la metodología cualitativa como por la cuantitativa. Comenzaron a pensar en la posibilidad de realizar encuestas, entrevistas, observaciones, recolección de datos y análisis de datos estadísticos (todos estos conceptos que el profesor trabajó en clase). A partir de este encuentro comenzamos con las reuniones grupales entre encuentros. Y advertimos que la condición para recibir el certificado de cumplimiento (ver anexo) del taller, no sólo era la asistencia sino también la entrega de los pre-proyectos de investigación.

- ***8º Encuentro***, 11 de octubre:

En estos últimos encuentros lo que intentamos hacer fue colaborar puntualmente con cada grupo en la construcción del objeto de estudio. Por lo tanto, se trabajó de manera grupal pero puntualizando en los temas de investigación de cada grupo y haciendo hincapié –fundamentalmente- en que los grupos acordaran el objeto de estudio y los objetivos. Se explicó cada uno de estos puntos y se realizó en clase, luego a través de una puesta en común, se logró la identificación grupal. En relación a las personas que quedaron sin grupo, se rearmaron y el tema de investigación será la adopción de menores en la zona

más pudiente del Distrito: Ciudad Jardín y Martín Coronado Norte. Con este último, quedaron cinco grupos conformados. A saber:

- Grupo 1, tema: la contaminación del aire y el suelo.
- Grupo 2, tema: la deserción docente.
- Grupo 3, tema: ausencia de centros de salud mental.
- Grupo 4, tema: el nivel educativo de las escuelas técnicas en relación a los puestos técnicos requeridos por las empresas.
- Grupo 5, tema: las dificultades en la adopción de menores.

Tarea: lectura del Cuadernillo Nº 5.

- ***9º Encuentro***, 25 de octubre:

Retomamos los textos teóricos, fundamentalmente aquellos conceptos que quedaron por desasnar de Pierre Bourdieu, tales como habitus, capital social, simbólico y cultural y campo. Desde ya y, como algo naturalizado, no todos leyeron el texto. Como tarea en clase, cada grupo tuvo que identificar los actores sociales involucrados en la problemática a investigar, identificación del campo y las relaciones de lucha. Luego se realizó una puesta en común. Esto no solo sirvió para que los participantes adquirieran más herramientas teóricas para sus futuros trabajos de investigación sino también, para que, a través de casos concretos y cotidianos pudiesen comprender los conceptos.

- ***10º Encuentro***, 8 de noviembre:

Se trataron varios temas, por un lado el repaso de los conceptos de Bourdieu, se socavaron todas las dudas y así los invitamos a releer los textos o a leerlos para aquellos que nunca lo hicieron. Por otro lado, trabajamos con cada grupo la identificación del lugar y tiempo y preguntas para la investigación. Focalizamos con el grupo de adopción de menores, el

último que se conformó tras la desarticulación del grupo Nº 5 y 6. Hicimos una puesta en común. Por último, conversamos sobre la jornada de entrega de certificados, advertimos la presencia de las autoridades de la carrera de sociología de la UBA e hicimos hincapié, nuevamente, en la entrega de los pre-proyectos de investigación como condición para obtener el certificado. Además, los invitamos a participar en la organización y difusión de la jornada de cierre. Tarea: lectura del Cuadernillo Nº 6 y 7.

- ***11º Encuentro***, 22 de noviembre:

La condición de la entrega de pre-proyectos como fin del taller, lo pensamos a los efectos de comprometerlos en la entrega (para el encuentro siguiente) y en la participación de la jornada. Y eso fue lo que sucedió, en principio la idea de la presencia de las autoridades de la UBA los motivó a terminar sus trabajos. Por otro lado, propusimos que cada grupo designara un representante para la lectura del proyecto en público el día de la entrega de certificados. Esto los entusiasmó aun más. Hicimos la entrega de invitaciones y algunos participantes se llevaron afiches.

A su vez, introducimos el tema de metodología de la investigación e Investigación + Acción + Participación, a partir de los textos de lectura de los cuadernillos 6 y 7. Si bien no profundizamos en los temas y dado que estábamos a punto a finalizar, dejamos claro que estos conceptos continuarían siendo explicados para el año siguiente. Tarea: presentación de los pre-proyectos de acuerdo a los siguientes ítems: título, objeto de estudio, objetivos específicos, época, lugar, preguntas para la investigación y metodología.

- ***12º Encuentro***, 6 de diciembre:

Los cinco grupos entregaron sus pre-proyectos de investigación con los ítems solicitados (ver anexo). Hicimos una corrección en clase de manera grupal y trabajamos mucho con el

grupo Nº 5 que fue el último en conformarse. Luego hicimos un ensayo en voz alta. En este ensayo, el grupo Nº 1 (contaminación) organizó su trabajo de una manera distinta al resto, ya que integraron todos los ítems a modo de crónica de un día en Pablo Podestá, lo que hizo que –tanto nosotros como el resto de los participantes- decidiéramos que se leyera tal cual estaba. Mientras que los otros grupos lo harían con los puntos propuestos. Por último, realizamos una evaluación grupal, en la que se destacó la seriedad y la pertinencia del CIC, como así también valoraron el material teórico y las reuniones entre encuentros. Solicitaron, para la segunda etapa, cambiar el espacio "aula" y retomar algunos conceptos. Además, todos se comprometieron a realizar los pre-proyectos de investigación correspondientes a la segundo etapa (durante el año 2007).

- ***13º Encuentro***, 13 de diciembre:

La organizamos de la jornada la realizamos en forma paralela al taller durante el mes de noviembre. Se realizó el Salón Auditorio del Hospital Oftalmológico y Odontológico de Caseros, un lugar con capacidad para cien personas, acondicionado, con locutores y audio. Trabajamos desde la diagramación hasta todo lo referente a lo comunicacional (las invitaciones personales, los afiches y los folletos) (se anexa). Como así también, nos pareció oportuno aprovechar la vinculación de la ONG TOJUNTO con la Carrera de Sociología de la UBA e invitamos a disertar sobre el tema de la investigación comunitaria al Director de la Carrera Lucas Rubinich y al Secretario Académico, Marcelo Langieri. También invitamos a la Secretaria de Extensión Universitaria de la UNTREF (Universidad de Tres de Febrero). Con esto esperábamos sellar un lazo entre todas las partes que constituyeron el inicio del proyecto: la Dirección de Acción Comunitaria, la ONG TOJUNTO, los Vecinos y la Carrera de Sociología de la UBA; e incorporar a otros como la UNTREF. El acto de cierre fue muy bueno. El cronograma (ver anexo) estuvo

organizado de manera tal que primero se presentase la DAC, nosotros y el profesor comentando la experiencia, luego cada grupo con sus pre-proyectos de investigación (ver anexo), a través de un representante y, por último, los profesores Rubinich y Langieri disertaron. Se entregaron los certificados con un obsequio. Como dato positivo, en el mismo acto se hizo público que tanto la jornada: "Vecinos Investigadores: el problema barrial y la participación de la comunidad" como el CIC fueron declarados de Interés Municipal por Decreto Nº 434/06 (ver anexo). Como dato negativo, no asistió la cantidad de personas esperadas, puesto que tuvimos la presencia de unas 40 aproximadamente.

3.6. La metodología de trabajo

Si bien estamos de acuerdo con la postulación que realiza Ezequiel Ander-Egg sobre el carácter de *complementariedad metodológica* que existe actualmente en las ciencias sociales (Ander-Egg, 2000:47), nuestra intervención estuvo caracterizada por un enfoque cualitativo. Dado que realizamos un trabajo de campo, donde los datos fueron recogidos de las reuniones (con la DAC, el coordinador general y el profesor) y de técnicas de observación participante (en los encuentros y para el diagnóstico), entrevistas (con la DAC) y conversaciones informales y personales (con empleados administrativos de la DAC, con organizaciones de la sociedad civil y con los participantes). Y además, hemos interpretado y comprendido las demandas para la formulación del proyecto. Podemos afirmar que, para no desviarnos de los objetivos trazados, nuestra metodología estuvo relacionada con la vigilancia de las operaciones de implementación y de desarrollo del proyecto (Bourdieu, 1975).

A su vez, nos involucramos en el diseño y la planificación (junto con al profesor y al coordinador general) del programa pedagógico participativo y nos centramos en la articulación entre el profesor y los participantes y entre los participantes mismos.

En segundo lugar, hemos realizado un trabajo de convocatoria y difusión del taller en los meses de mayo y junio, y de la jornada de cierre, en el mes de noviembre. La utilización de un *rapport* (Ander-Egg, 2000:125), nos permitió hacer hincapié en la difusión del proyecto más allá de las publicaciones realizadas por la Sub-secretaria de Prensa y Ceremonial. Dicho de otro modo, establecimos una comunicación fluida con los principales referentes de las organizaciones sociales del Distrito a los que invitamos personalmente.

En tercer lugar y a partir de un registro de la experiencia llevado a cabo por un cuaderno de campo o bitácora, retomamos el trabajo. A través de este procedimiento, pudimos describir y recuperar el desarrollo de la experiencia práctica para, luego, realizar un análisis de los principales punto de intervención.

4. Aspectos analíticos de la intervención

Nuestra tarea de intervención estuvo dada en todo el proceso de trabajo, pero en algunos puntos críticos el accionar que nos expone en esta instancia se hizo más agudo.

En principio, veremos sobre qué supuestos epistemológicos partimos para el diseño del programa pedagógico, la manera en que se desvirtuó hasta los primeros encuentros y las modificaciones que marcaron el re-diseño y posibilitaron retomar el camino de nuestros objetivos.

En segunda instancia, la construcción y el afianzamiento de los grupos y, por último, el acto de entrega de certificados que constituyó un hecho simbólico.

4.1. ¿De dónde partimos?

Tanto para el CIC como para el diseño del programa pedagógico, nos basamos en ciertos aspectos de la I+A, puesto que advertimos que –en general- las cuestiones referentes a la comunidad son estudiadas desde un "laboratorio" sin tener en cuenta que el objeto de estudio es a la vez un sujeto del conocimiento. Por tal motivo, instalamos la idea (tanto en el profesor, como en las autoridades de la DAC y los participantes) que nuestra tarea apuntaba a formar "investigadores barriales". Dicho de otra manera, no queríamos que los vecinos se sientan parte de un proceso de investigación con científicos externos al contexto cotidiano, sino que planteamos re-ubicar a este objeto de estudio en el doble rol de *objeto y sujeto del conocimiento*.

Vale aclarar que los proyectos de investigación no se han realizado durante esta etapa[9] por lo tanto, sólo nos interesaba comprender esta visión para *instituir* en el

[9] Se llevarán a cabo durante el 2007 en la segunda etapa del taller.

imaginario social de los participantes la idea de que ellos podían ser los investigadores de sus propios problemas; teniendo en cuenta que en las *significaciones imaginarias sociales* que ya están *instituidas* (Castoriadis, 1981) una investigación social es igual a un equipo de investigadores científicos y la construcción de su objeto de estudio.

El aspecto teórico y bibliográfico estuvo netamente confinado al profesor, quien determinó las temáticas conceptuales a partir de los objetivos establecidos. Aunque el proyecto fuese no formal y la modalidad de trabajo escogida fue la de taller, el diseño planteó cierta formalidad puesto que tuvimos en cuenta no sólo cuestiones conceptuales sino también procedimentales (en cuanto a la exigencia de entrega de trabajos y lectura de textos).

La estrategia conceptual estuvo dada en otorgar herramientas teóricas sobre metodología de la investigación social para que los participantes comprendieran y se apropiaran de conceptos básicos, a partir de la lectura y la discusión de los textos vinculados con los aspectos de la vida social y cotidiana.

En cuanto a los procedimientos, establecimos la necesidad de trabajar en el lugar y en el tiempo del taller, por ello propusimos y determinamos junto al docente unir lo teórico con lo práctico. Si bien lo habíamos establecido en el diseño original, tuvimos que reforzarlo tras el cuarto encuentro. La idea de promover el desarrollo de la dimensión grupal del conocimiento a partir de una lógica productiva, con un pre-proyecto de investigación como finalidad de la experiencia de aprendizaje, nos permitiría cumplir con la elección de la modalidad taller.

De acuerdo a la demanda de la DAC, otro objetivo específico estuvo dado en fomentar espacios de participación, puesto que la intención se vinculó con recuperar una

práctica social del hacer comunitario, desestimando la *cultura de la delegación* (Desde los barrios. Apunte de cátedra del TAO de comunitaria). Dicho de otra manera, se planteó la re-construcción de un vecino activo y altamente comprometido que, en conjunto con el Municipio y los profesionales técnicos (Marchioni, 1999) tuviese parte de las acciones referidas a los cambios para el bien común (Bordenave, 1985:22).

Para ello, en los encuentros debíamos suscitar el intercambio personal como así también desarrollar una identidad y una pertenencia a partir de fomentar la interacción grupal. Trabajar en el afianzamiento del grupo fue insoslayable puesto que, en la construcción acertada del mismo se vería reflejado el trabajo en el taller, el pre-proyecto de investigación y la futura realización.

4.2. ¿Un profesor bancario?... hacia el re-diseño

Entre el tercer y cuarto encuentro hubo una baja considerable de participantes y sólo se estaba cumpliendo con un objetivo: el conceptual, ya que se hacía hincapié en la instrucción lineal de los conceptos teóricos y se estaba dejando de lado nuestro objetivo específico, el de formar investigadores barriales en la acción comunitaria.

Realizamos una *vigilancia epistemológica* (Bourdieu, 1975) a través de la observación y el seguimiento de los encuentros, prestando especial escucha y aguda observación a la relación establecida entre el docente y los participantes y entre los mismos participantes, teniendo en cuenta los roles asumidos y la preponderancia de algunos saberes por encima de otros.

Es así como observamos que en los tres primeros encuentros el profesor era bastante teórico y profundizaba en discusiones intelectuales, se ubicaba en el lugar del “saber” y no era un “orientador” o un “animador”, puesto que posicionaba a los asistentes como un

clásico alumnado. Y en lo que respecta a los participantes, nos encontramos con un grupo heterogéneo, con diferencia generacional y comprometido con la comunidad, pero que también hacia valer "su saber" en relación a los Otros y no así con respecto al docente.

Dadas las características del grupo advertimos que muchos participantes poseían un saber que provenía del sentido común y de las experiencias de vida que informalmente los formó, otros desde la disciplina académica que les otorgó un título o desde el trabajo territorial como referentes y/o "punteros" políticos (por ejemplo, el caso de la ama de casa que luego de varios encuentros confesó que militaba para el partido de Luis Patti) (La Belle, 1984).

Entendemos que el nivel académico para algunos de ellos fue alto, sobre todo para las amas de casa, varios empleados del Municipio y algunos militantes barriales. Pero sobre, el carácter de nuestros encuentros no era *paidocéntrico* (Ander Egg, 1990: 5) y no se estaba "aprendiendo en el hacer", por lo tanto nuestro saldo luego del tercer encuentro implicaba:

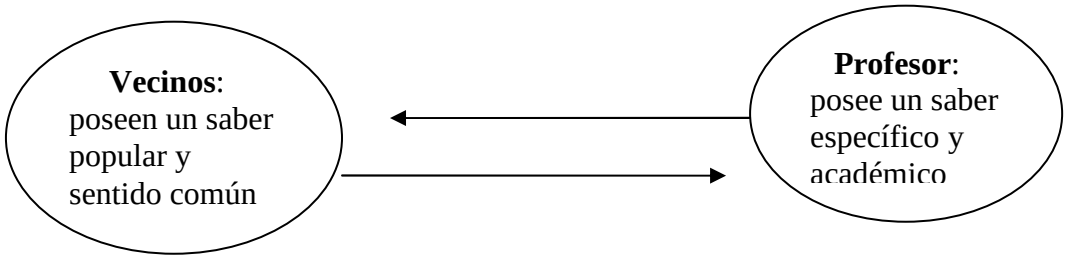
1. Un profesor *educador* en una práctica educativa *formal* con un alumnado caracterizado como *educando* (Freire, 1973). La relación pedagógica era bastante lineal y *bancaria*.
2. Un grupo de participantes que ejercía un doble rol educacional, por un lado se ubicaban como *educandos*, pues legitimaban como único el saber del educador pero, por otro lado, al poseer saberes y conocimientos diferentes, se educaban *informalmente* entre sí en los momentos de debate.

Como primera medida, necesitábamos que el grupo (tanto los participantes como el docente) asumiera el doble rol que implica la educación *liberadora* (Freire, 1991) y que la

instancia de aprendizaje fuera “un ida y vuelta” a fin de poner en común los saberes de ambos. Entonces, precisábamos que en la instancia de la aprehensión haya una dualidad: los participantes a partir de los conceptos y el profesor a través de los saberes y la experiencia de los participantes. Pero, además, era necesario construir sujetos críticos y problematizadores (Freire, 1991) de las cuestiones sociales.

Al *vigilar* nuestro programa pedagógico comprendimos que se emparentaba con el modelo *exógeno* de educación (Kaplún, 1987), puesto que se estaba tomando a los participantes como objetos en una instancia de aprendizaje fundamentalmente contenidista. Dicho de otro modo, nuestro educando no sólo que no era, a la vez un educador, sino que poco participaba en la instancia educativa. Se puede afirmar, que el profesor impregnado de la pedagogía universitaria, transmitía sus conocimientos teóricos como si estuviera en un claustro. Todo esto enunciaba una unidireccionalidad del proceso educativo, que sólo nos llevaba a la reproducción de una práctica educativa, pero no nos permitía construir investigadores barriales.

Guiados por el espíritu de un modelo de educación *liberador* y *endógeno* (Kaplún, 1987), entendíamos que en nuestro taller debía existir una horizontalidad y una democratización del saber. El siguiente esquema bosqueja las dos esferas de saberes y, en función de ello, cómo iríamos encaminando el re-diseño del taller.



Los vecinos son poseedores de un conocimiento basado en un sentido común adquirido por las tradiciones compartidas que empíricamente fueron registradas y legitimadas (Acevedo, 2001). Por lo tanto, la idea estaba puesta en que ambos saberes fueran compartidos (Anadón, 2006) en un acto de cooperación y de construcción grupal del conocimiento.

A través de la introducción de trabajos prácticos grupales[10], logramos propiciar un clima de construcción y horizontalidad entre el educador-educando y el educando-educador. El objetivo de ubicar los conceptos teóricos en la práctica cotidiana, la puesta en común y evaluación grupal[11], alentaba a que los participantes entrasen en interacción dialéctica con otros sujetos y con la realidad (Freire, 1991).

Por ello nos pareció interesante trabajar de manera práctica los conceptos abstractos. Con ejemplos concretos de noticias del diario y sobre sucesos de la vida cotidiana se logró entender la definición de "hecho social" (hacia el cuarto encuentro). En tal sentido, los participantes divididos en grupos expusieron lo siguiente en relación al concepto: a)- el trabajo en condición infrahumana, b)- la representatividad en la facultad, c)- que los presos que cumplen sus condenas por asesinatos se conviertan en pintores plásticos y d)- la escasez de instituciones que atiendan los problemas de violencia familiar.

Por supuesto, que esto fue un primer paso en un proceso de largo aliento. Es decir, la idea de convertir en horizontal la verticalidad en la que estábamos inmersos, implicaba mayor tiempo y la puesta en marcha de espacios reales de participación.

[10] Se solicitaron en el tercer encuentro para el cuarto.
[11] Desarrollada a partir del quinto y sexto encuentro hasta el final.

4.3. ¿Participación o debate abierto?

Nos encontramos con un grupo de personas de entre 18 a 65 años con un grado de participación y compromiso medio-bajo (Burin, Karl y Levin, 1998). Se entremezcló un grupo interesante de distinto estrato social e ideológico, pero con una característica que los identificaba: el compromiso por la comunidad y la necesidad de participar en los problemas y demandas barriales. Asimismo, dicha participación no era la que nosotros esperamos para la construcción del CIC. Pues el objetivo de tomar decisiones y ser parte de un accionar comunitario, significaba que éstos sean protagonistas y no destinatarios (Marchioni, 1999:10).

El resultado en relación a la participación era el siguiente:

- Participantes que sólo se informaba, tomaban nota de todo lo que se hablaba en el taller y no daban opiniones, este nivel bajo de compromiso se evidenciaba en los más jóvenes, es decir en el grupo de los estudiantes (Grupo 4).
- Por otro lado, los adultos opinaban bastante en los debates sobre cuestiones de interés en general (Burin, Karl y Levin, 1998: 117).
- Y en lo que respecta al profesor, sólo propiciaba la participación desde el debate permitiendo el desahogo discursivo de los participantes a través de temas candentes en la sociedad como por ejemplo el aborto o la violación.

No obstante, nosotros sabíamos que para lograr verdaderos espacios de participación que implicasen no sólo opinar sino también contraer *derechos y responsabilidades* (Burin, Karl y Levin, 1998: 114) lo que se venía haciendo no era suficiente.

En primer lugar, nos pareció relevante que la práctica de la participación comenzase a partir de la toma de la palabra por parte de los vecinos, valorando fundamentalmente sus conocimientos acerca del mundo real[12]. Puntualizamos en la mutua escucha y en que dicha toma de la palabra la realicen, principalmente, los estudiantes, las amas de casa y las empleadas, es decir, aquellos que menos lo hacían y, por supuesto, todos. Puesto que nuestro ideal de comunicación se basa en tener en cuenta a un Otro y en articular una relación de retroacción entre todos los integrantes del grupo (profesor y participantes).

Además, la participación es un proceso social (Burin, Karl y Levin, 1998: 114) y sabemos que en sí misma no existe, por tanto, no podíamos pedir ni pretender que la participación se de por sí sola. Para que ésta sea efectiva y propicie un crecimiento de la conciencia crítica de los sujetos, era preciso que el taller esté acompañado de herramientas *técnico-operativas* (Ander-Egg, 1988). Por eso y a partir del cuarto encuentro, utilizamos *técnicas vivenciales* de análisis (por ejemplo, sobre situaciones fundamentalmente barriales con noticias del diario, hechos narrados por los participantes, panfletos, afiches y comunicados) de animación (en cuanto a crear el ambiente para la discusión y el debate) y técnicas de actuación (en el ensayo para la lectura pública de los pre-proyectos de investigación) (Vargas, 1984).

Fomentar la participación de los grupos aportaría significativamente a la construcción de la identidad de "los investigadores barriales", ya que participar implica tomar decisiones y poseer un *poder hacer* (Mendel, 1974: 175 y 180) y, en un grado máximo, transformar la realidad (Burin, Karl, Levin, 1996). De esta manera se podría producir una co-gestión (Bordenave, 1985), donde todo el proceso comunitario se llevaría a cabo, tomando parte del mismo tanto los vecinos, como el Municipio y los

[12] Es por ello que comenzamos a rescatar los ejemplos de la vida cotidiana y los ejemplos que provenían del diario.

coordinadores y/o educadores. En tal sentido, uno de los puntos que la I+A desarrolla y que nos resultó de sumo interés, es aquel que considera que la ciencia se debe comprometer en el proceso comunitario poniéndose al servicio (Elliot, 1996).

La meta principal es lograr que un grupo de vecinos culminen los proyectos de investigación (durante el 2007 y 2008) se apropien y co-construyan el CIC para tener parte en la resolución de sus propios problemas barriales. No esperamos una auto-gestión, porque no descartamos ninguna de las tres patas que sostiene un proceso comunitario (Marchioni, 1999) así y todo, entendemos que este nivel de participación es superior y posee un alto grado de compromiso.

4.4. La comunicación como un acto humano

Garantizar que los vecinos logren una concientización del *actopoder* (Acevedo, 2001) a través del pleno ejercicio de la participación sería decisivo para que comiencen a visualizarse así mismos como "investigadores". Es por ello que nuestra tarea se vinculó fundamentalmente con la construcción de una concepción humana de la comunicación donde prevaleció la escucha, el diálogo y la empatía (Uranga, 2000), entre el profesor y los participantes y entre los mismos participantes.

Es interesante en este punto recordar el pensamiento de Freire, en tanto que la educación es comunicación, es dialogal y es horizontal (Freire, 1974). Por lo tanto, tuvimos en cuenta que nuestro educando-educador era un sujeto pensante, pero con emociones, y ello priorizó una comunicación no sólo cognitiva sino también afectiva (Kaplún, 1987: 139).

Sin embargo, hasta los primeros encuentros, nuestro saldo comunicacional indicaba una comunicación netamente cognitiva y racional (Kaplún, 1987: 140) que se traducía como fría, apática y generaba cierta distancia entre el profesor que tenía "el saber" y los participantes que debían adquirirlo. Un saldo no acorde a nuestra tarea, puesto que se estaba obviando la otra comunicación, la que busca conocer sueños, esperanzas e inquietudes.

En primera instancia buscamos generar interés, confianza y afecto entre los participantes y nosotros (Balán, 2000: 97) a través de un trato personalizado con cada uno. El interés se evidenció valorizando la asistencia y la participación en el taller. La confianza a partir de la apertura de un espacio de debate sin censurar los comentarios en contra de la intendencia y explicando tantas veces fuera necesario cuales eran los objetivos que nos guiaban. El afecto lo generamos en un trato ameno, cordial y respetuoso, interesándonos en los participantes en tanto seres humanos y no meros alumnos. Los llamados telefónicos ayudaron a la concreción de esta tarea como así también las reuniones con cada grupo entre encuentros y la aplicación de un "nosotros inclusivo" que tendió a aunar.

Como segunda medida, buscamos posicionar a los vecinos y al docente en *EMIRECs* (Kaplún, 1987: 69). Ambos emisores y receptores de mensajes cargados de experiencias, saberes barriales y/o individuales, emociones personales y/o colectivas, teorías y conceptos, en un proceso de comunión, cooperación y solidaridad. Pero sobre todo, estos *EMIRECs* inmersos en una doble tarea, la de aprehender y enseñar, puesto que los vecinos requerían de la aprehensión teórica y, el docente por su parte, precisaba la aprehensión del saber popular. Ambos debían entremezclarse en una metodología dialéctica y participativa que implicaba saberse transformador y transformado.

Es así como el re-diseño del proyecto pedagógico estuvo relacionado con esta postura. Planteamos comenzar por aquello que los vecinos conocían, sabían y sentían, a través de sus propios relatos, para continuar con la teorización de los mismos y, nuevamente, volver a la práctica para comprenderlos con objetividad conceptual. La vuelta de turca que intentamos darle al taller[13] fue la de no continuar imponiendo lo teórico por fuera o por encima de la práctica, sino que pusimos énfasis en lo cotidiano y lo social (Vargas, 1984).

Como siguiente paso, acordamos con el profesor dos cuestiones. La primera estaba relacionada con que los vecinos pudieran visualizar y comprender los problemas barriales desde un punto de vista objetivo (Balán, 2000). La segunda cuestión tendía a convertir al docente en *dinamizador* y ubicar a los participantes en situaciones cognitivas, a través de la elaboración de sus propias ideas para la consiguiente resolución y la propia construcción conceptual. Intentamos que el profesor se adhiriera a esta postura y estimulara la reflexión crítica en los participantes (Kaplún, 1992).

No podíamos formar vecinos-investigadores, si éstos no vinculaban los conceptos con la vida cotidiana, es decir, debíamos lograr la representación de la teoría a través de la realidad (Freire, 1969).

4.5. La construcción y el afianzamiento de los grupos

La participación propicia la identidad y la pertenencia grupal, a la vez que promueve espacios de reflexión y transforma a los individuos en sujetos sociales activos con un poder entendido como verbo (Mendel, 1974) que les permite: hacer, expresar, escuchar y realizar cambios. Por lo tanto, nuestro trabajo de construcción y afianzamiento de los

[13] A partir del trabajo práctico realizado en el cuarto encuentro.

grupos estuvo atravesado por la autonomía de decisión. Y aunque no utilizamos ninguna técnica específica para ello, puesto que lo dejamos a la libre elección de los miembros, tuvimos en cuenta que la interacción de los participantes en equipos de trabajo se iría formulando a partir de códigos comunes de conducta y discursivos, acercamientos afectivos o geográficos, afinidades ideológicas, entre otros fenómenos.

Así y todo, dejamos dos condiciones indispensables para formar los grupos, que marcarían la continuidad de unos y el quiebre de otros:

1. Identificación de un problema: puntualmente que aqueje a ese grupo de vecinos. Es decir, no solo era preciso que los vecinos percibieran o comprendieran determinado problema social sino que debían convivir con el mismo. Esto les daría la motivación para investigarlo y querer modificarlo. En tal sentido, uno de nuestros puntos de interés en la I+A refería a la importancia de que el problema sea vivido por el vecino como tal.
2. El problema debe ser barrial. Puesto que el territorio (Carballeda, 2002) es donde se produce la vida social de una determinada población; el problema debe afectar a la zona donde transcurre la vida del futuro vecino-investigador; ya sea una cuadra, una manzana o todo el barrio. Como por ejemplo el grupo 1 que eligió el problema de la contaminación con el CEAMSE, que perjudica a todo el Distrito aunque el mayor grado de contaminación (por el mal olor y el agua no potable) esté en Pablo Podestá.

Así y todo, algunos grupos se conformaron por cuestiones divergentes a éstas y en muchos pesó la amistad, el compañerismo laboral o de estudio o códigos discursivos

similares. Con lo cual, hacia el séptimo encuentro, el grupo 5 y el 6 se desarmó quedando algunos de sus integrantes en otros grupos y otros no finalizaron el taller.

Algunas cuestiones referentes a estos grupos merecen ser resaltadas. Los integrantes no se conocían entre sí, no eran del mismo barrio ni tampoco los aquejaba el problema escogido. El problema, en ambos casos, había sido elegido por uno de los miembros y el resto acató.

Otra cuestión se vincula con las tareas domiciliarias solicitadas. Notamos dificultades en realizarla, en los grupos 1, 2 y 5[14], puesto que no existió la responsabilidad y el compromiso que implica formar parte de un grupo y desarrollar una tarea, es decir, no habían logrado reunirse fuera del espacio taller.

Mientras que los grupos 3 y 4 cumplieron con la tarea y son, justamente, aquellos que poseen un alto grado de escolaridad y que, además, tienen una "historia compartida" (Burin, Karl y Levin, 1998: 24) ya que son compañeros de trabajo y/o de estudio. Pero, sobre todo, hubo una interacción en el momento de definir los objetivos o metas que evidenció un intercambio opiniones e ideas, estableciendo –luego- normas y pautas en lo referente a los roles que regularon el funcionamiento del grupo (como por ejemplo quien era el encargado de guardar el material, tipiarlo y/o hablar en público.) (Burin, Karl y Levin, 1998: 24 y 25).

Por lo tanto, nuestra mayor preocupación se dirigió hacia los grupos que no poseían pertenencia, es decir que carecían de las características del resto y del sentimiento de afiliación que es previo al de pertenencia (Pichón Rivière, 1988). En principio, propusimos dejar un espacio de tiempo en el taller para que los grupos pudieran consensuar las tareas solicitadas, esto fue largamente conversado con el profesor que no estaba de acuerdo en utilizar las horas de clase en las tareas grupales domiciliarias. Y,

[14] Este grupo 5 corresponde al conformado luego de la disolución de los grupos, en el encuentro Nº 8.

además, argumentaba que los grupos que sí habían hecho la tarea no debían esperar al resto, por lo tanto el objetivo era igualar los encuentros en relación a los que sí cumplían. Desde ya que lo objetado por el docente era razonable pero, a la vez, hacía peligrar la permanencia de los grupos con dificultad de constitución.

4.6. Reuniones grupales entre encuentros

Dadas estas cuestiones, decidimos hacer un trabajo puntual fuera del espacio taller con los grupos que no lograban la afiliación ni mucho menos la pertenencia. Tuvimos reuniones entre encuentros con los grupos 1, 2 y 5.

Las reuniones se hacían en la oficina de la DAC, durante la tarde, en un clima de respeto y armonía (Burin, Karl y Levin, 1998: 33). Vale aclarar que el profesor no asistía a estos encuentros, puesto que esta tarea la tomamos paralelamente al taller para fomentar la interacción de dichos grupos y para que, en la nivelación, estuvieran integrados.

Trabajamos puntualmente en la elaboración de los pre-proyectos de investigación, sobre algunos conceptos teóricos poco comprendidos, pero fundamentalmente buscamos concretar cuatros puntos para afianzar la unión de los grupos: 1) que tomen el hábito del encuentro semanal o quincenal para, 2) que se conozcan e interactúen y en tal sentido logren, 3) generar/se sentimientos de confianza, simpatía y afecto puesto que es lo requieren para, 4) conformar objetivos y metas en común (Burin, Karl y Levin, 1998: 24 y 25).

Desde ya que, uno de los puntos significativos de nuestro trabajo estuvo en lograr la afinidad entre los miembros y la afinidad de los objetivos. Si bien existía un acuerdo muy básico sobre el problema a estudiar, el mismo se podía desmoronar en cualquier momento

(Burin, Karl y Levin, 1998: 27) dado que la condición de insatisfacción de una problemática barrial no influyó en la constitución del grupo.

Entonces, en lo que respecta al:

- Grupo 1: los miembros eran del barrio, con excepción de uno de ellos. Sufrían el mismo problema de la contaminación del aire y el agua, pero tenían un problema de afinidad, puesto que una de las participantes tomaba el asunto de manera individual y la interacción se hacía compleja. Esto se evidenció en el quinto encuentro, puesto que la tarea la realizó una participante de manera personal (ver 5º Encuentro).
- Grupo 2: teníamos a favor que eran todas del barrio y en contra que acordaron un tema a partir de la inquietud de una participante que es madre de dos chicos en edad escolar y sufre el ausentismo de los profesores, mientras que el resto si bien estaba de acuerdo no convivía con este problema.
- Grupo 5: este grupo tiene una característica especial, se conformó luego del séptimo encuentro, justamente cuando pusimos como condición de entrega de certificados la elaboración de los pre-proyectos. Eligieron el tema de la adopción por deseo de una ellas, el resto asintió pero no se comprometió en la tarea. No asistían a las reuniones entre encuentros ni tampoco se juntaba fuera del espacio taller.

El resultado de nuestra tarea dio buenos resultados con el grupo 2 que alcanzó una afinidad entre los miembros y en los objetivos planteados. Con este grupo se trabajó muy bien el pre-proyecto de investigación, colaboramos en la visualización de la formulación

del objetivo general y los específicos como en la acotación de las muestras. Además, lograron juntarse fuera del espacio aula sin nosotros mediando.

En lo referente al grupo 1, no logramos un trabajo cooperativo (Ander Egg, 1990: 17), como tampoco una afinidad de los miembros, de hecho al finalizar el curso hubieron más hostilidades que buenos tratos. Principalmente esto sucedió porque una participante tomaba las tareas sin esperar ni consultar al resto y los dejaba sin hacer, solicitando el asentimiento en todo lo que ella decía y hacía. Esto, hacia el final, evidenció la ruptura del grupo.

Por último, el grupo 5 tenía puesto su interés no tanto en investigar como en obtener un certificado y encontrar un espacio de acción dentro de la esfera municipal. Así y todo, logramos hacerlas reflexionar y construir el pre-proyecto con objetividad.

4.7. Los pre-preyectos de investigación

Como resultado tangible de cinco meses de encuentros y en *un aprender haciendo* (Ander Egg, 1990: 16) la elaboración de un pre-proyecto significaba la producción grupal resultante de un proceso de aprendizaje (Ander Egg, 1990: 66). Pero además, implicaba que los participantes tomasen un rol activo y se convirtieran en protagonistas del destino que irían tomando como futuros vecinos-investigadores y agentes de la producción del conocimiento.

Sin embargo, tuvimos que utilizar herramientas formales para la concreción de este objetivo, más que nada con los grupos 1 y 5 y con las personas que no tenían grupo. Una herramienta altamente motivadora fue la entrega de certificados. Esto demuestra que ciertas formalidades en la educación no formal es preciso aplicar (La Belle, 1984).

En relación a la construcción de los pre-proyectos todos los grupos tuvieron dificultades en acotar el tiempo y el lugar de la investigación. En esto se trabajó mucho, tanto en los encuentros con el profesor como en las reuniones entre encuentros con nosotros. Todos los grupos magnificaban sin razonamiento previo el tiempo (por ejemplo el grupo 2 quería estudiar el problema desde la constitución de la escuela pública) y el espacio (el grupo 1 quería estudiar todos los lugares posibles de contaminación: el CEAMSE, el Arroyo Morón y el crematorio del cementerio).

La construcción del objeto de estudio, las preguntas para la investigación, los objetivos generales y específicos también resultaron confusos. Fue muy complicado aplicar *el principio de la no conciencia* (Bourdieu, 1975) ya que se trataba de objetos de estudio que son parte y afectan directamente a la vida cotidiana de los miembros de los grupos.

En lo que respecta a la metodología no tuvieron demasiados inconvenientes, podían representarse rápidamente cómo llevarían a cabo la investigación. De hecho la participante del grupo 1 lo hizo en el quinto encuentro, con una encuesta a 15 familias del barrio. Esto demuestra que, en algunos casos, ya se había incursionado en la utilización de las herramientas metodológicas. Así comprendimos que lo problemático fue pensar en el pre-proyecto de manera abstracta y construir el objeto de estudio. No obstante no existían dudas para concretizarlo.

4.8. El espacio aula

El espacio donde transcurrió el taller es otra dimensión interesante para analizar desde la proxémica. Esta rama de la semiótica se encarga del estudio de la comunicación

no hablada. Principalmente refiere a la utilización del espacio social y personal, en tanto distancia y/o proximidad física que existe entre las personas que están manteniendo una comunicación (Knapp, 1982). Dicho de otro modo, es la forma en que las personas utilizan el espacio (personal y/o social) para comunicarse.

Luego de los primeros encuentros, tuvimos la posibilidad de cambiar de espacio físico, puesto que el hall no era un lugar agradable ni confortable (ver "Infraestructura edilicia") sin embargo, decidimos no hacerlo, porque el hecho de establecer discusiones dentro del espacio municipal generaba cierta confianza tanto en los participantes como en la DAC.

Por lo tanto, propiciamos una atmósfera cálida y confiable entre los participantes, y entre los participantes y el profesor, estimulando la diversidad y la democratización de opiniones, a través de las discusiones y de la modificación de las sillas en forma de círculo[15] donde, junto con el docente, nos integramos.

El círculo despoja la representación de conferencia que genera la ubicación de las sillas en fila frente a la mesa del docente y propicia una relación directa con aquel que toma la palabra, aumentando así, el flujo de la comunicación inter-grupal (Burin, Karl y Levin, 1998: 33). Además, nos fue de gran utilidad cuando realizamos las evaluaciones grupales y socializamos los saberes. Con todo esto, pudimos romper con la idea de que el profesor es el poseedor de un único e importante saber y que, por tal motivo, debe pararse al frente logrando una "distancia pública" (Hall, 1973:192) como si estuviera dando un discurso. Para la proxémica esta distancia es impersonal. Sin embargo, al incorporarlo al círculo dicha distancia se acortó, convirtiéndose en personal y amistosa. Así, lo afectamos

[15] Esto sucedió a partir del encuentro 2.

directamente, al punto de ser percibido por los participantes como un agente más en la producción grupal del conocimiento.

A su vez, al finalizar los encuentros fuimos realizando un acercamiento personal a través del contacto (Hall, 1973:188), logrando que la especie de caparazón que un cuerpo crea inconscientemente para aislarse de los demás se vaya rompiendo. A partir de esto, podemos decir que, en los últimos encuentros, los participantes llegaban unos minutos antes y colaboraban en sacar las sillas de la oficina para armar "el aula" y lo mismo cuando las regresábamos. Este acto voluntario indicó una incipiente apropiación del lugar y una lenta pero segura pertenencia al CIC. Y casi finalizando los encuentros, un saludo afectuoso nos reveló que cierta confianza se estaba gestando.

Merece destacarse el énfasis puesto en la comunicación dialógica, solidaria y afectiva que, a través del contacto y una relación cara a cara, nos permitió generar un intercambio social de sentidos (Uranga, 2000: 29). No obstante, ello significaba una implicación que nos hizo pensar en el problema de la *sobreimplicación* (Lourau, 1987-1990). Al tener claro este punto, nos implicamos, pero pusimos los límites correspondientes y no fuimos "más allá", es decir que nos vimos implicados pero no ejercimos un "activismo" de tiempo completo.

4.9. La jornada de cierre

Como resultado final del taller realizamos un acto de cierre (ver anexo: fotografías) que no sólo implicó la entrega de los certificados, sino que fue un punto estratégico para la construcción de la identidad de los vecinos-investigadores y de la pertenencia al CIC.

Como primera medida no fue casual el título que le otorgamos a la jornada: **“Vecinos-Investigadores: el problema barrial y la participación de la comunidad”**. Con ello apuntamos a dos destinatarios del Distrito, en primer lugar, a los vecinos que no hicieron el taller, es decir, que con este mensaje los invitábamos a un encuentro que desmitificaba la idea de una comunidad pasiva siempre expectante de los planes sociales de un Municipio asistencialista. En segundo lugar, apuntamos a los propios vecinos-investigadores que si bien fueron parte de la construcción de esta modalidad, faltaban aún más acciones para que se auto-percibieran y sintiera como investigadores barriales.

Otra propuesta no fortuita fue que los grupos tomasen el micrófono y hablasen en público sobre sus pre-proyectos, esto lo hicimos por tres motivos: 1)- buscábamos consolidar la construcción comunitaria y colectiva del CIC, 2)- queríamos mostrar a través de sus discursos la apropiación de los conceptos trabajados durante todo el año y 3)- que tanto las autoridades del Municipio como los disertadores pudieran escuchar y ver de manera personal los resultados de un trabajo grupal (los vecinos, el profesor y nosotros) que habíamos gestado.

En cada alocución, los cinco grupos demostraron que aprehendieron y se apropiaron de los conceptos básicos de la investigación social como así también el público se enteró de los problemas barriales y el sentido común reinante en el Distrito. A tal punto que nuestros invitados a disertar, el profesor Lucas Rubinich y Marcelo Langieri, manifestaron en público asombro y admiración por los vecinos.

Por otro parte, hubo una desconfianza proveniente de las autoridades de la DAC, puesto que se intuía que algún grupo o participante, al tener el micrófono, podía expresar ideas no correspondientes con las de la Intendencia de Hugo Curto. Pero socavamos esto a partir de cuatro hechos:

1. El trabajo de empatía y confianza desarrollado durante todos los encuentros en “el espacio aula” y en las reuniones entre encuentros en la oficina de la DAC.
2. La solicitud de la entrega por escrito de los pre-proyectos, de acuerdo a los siguientes ítems: título, objeto de estudio, objetivos específicos, época, lugar, preguntas para la investigación y metodología (solicitado en el encuentro 11).
3. El ensayo de las lecturas que realizamos en el encuentro 12.
4. La significativa apertura al debate desde dicho espacio de gobierno.

Asimismo y para finalizar, tres cuestiones legitimaron la construcción del CIC. En primer lugar, la declaración de interés municipal (ver anexo) fue un punto de aprobación de la tarea. En segundo lugar, la disertación por parte de las autoridades de la carrera de sociología de la UBA remitiéndose perplejos a los discursos de los grupos fue muy aspecto alentador y, por último, la participación de un representante de la secretaría de extensión universitaria de la UNTREF con el que establecimos vinculación, nos lleno de expectativas locales.

5. A modo de evaluación:

Las palabras que siguen a continuación tienen como función realizar una evaluación integral de nuestro trabajo. En principio, nos interesa auto-evaluar, críticamente, la intervención propiamente dicha. En segundo término, es crucial responder acerca de la factibilidad de que un grupo de vecinos y participantes de un taller se representen a sí mismo como investigadores de sus propios problemas y puedan, en última instancia, comunicar los resultados de manera objetiva, es decir, obviando el carácter de la denuncia y de la queja.

En lo referente a nuestra postura teórica, transitamos por el camino correcto. Fundamentalmente nos distanciamos de una vertiente instrumental y vertical, tanto en lo que respecta a la comunicación, como a la educación y a la investigación. Puesto que no priorizamos un esquema unidireccional ni difusionista de la comunicación, muchos menos una instancia opresora de aprendizaje, como tampoco adherimos a los supuestos epistemológicos de las investigaciones sociales convencionales. Contrariamente, hemos escogido un corpus teórico vinculado con un enfoque horizontal y democrático, principalmente asociado y atravesado por una metodología participativa. Es por ello que en lo relativo al acto de la comunicación, prevalecieron dos o más sujetos que *tomaron parte* del momento de escucha y emisión de mensajes. En lo que respecta al programa pedagógico, rescatamos el conocimiento tanto del docente (saber académico) como del alumno (saber popular y barrial). Y, por último, en cuanto a la investigación de prácticas sociales planteamos una metodología de acción y de participación, en la que el objeto de estudio (que es la comunidad) sea -a la vez- un sujeto del conocimiento.

En tal sentido, los *EMIRECs* que constituyeron el espacio pedagógico se ubicaron –tarde o temprano- en una posición participativa tanto para crear y escuchar mensajes, como para aprender y enseñar y, en un futuro, para investigarse investigando.

Podemos confirmar que cumplimos con la primera etapa del objetivo específico, en tanto que construimos un programa pedagógico de características popular y no formal. Este aspecto es válido de rescatar principalmente porque realizamos una *vigilancia* de las operaciones desarrolladas en los encuentros para, así, garantizar el logro de los objetivos (Bourdieu, 1975). Es decir, teníamos un "docente bancario" que desde una pedagogía cerrada y verticalista transmitía sus conocimientos a un grupo de vecinos que se representaban a sí mismos como un alumnado tradicional.

Aquello que queremos destacar, es que esta construcción del espacio de aprendizaje genuino no se vio obstaculizada solamente por la modalidad adoptada originalmente por el docente; debemos mencionar que desde los participantes también se observó un comportamiento tendiente a reproducir la lógica de la educación bancaria, aún luego de haber implementado modificaciones en la metodología de las reuniones. Así, se plantea una problemática relacionada con la actitud de los participantes que se vincula con la escolaridad: primero, por la propia representación en algunos de ellos y segundo, por la modalidad *formal* que tuvimos que emplear para generar el cumplimiento de las tareas, las cuales fueron aceptadas con naturalidad (estamos hablando de la condición de la presentación de los pre-proyectos para la obtención del certificado de asistencia).

Esto revela un fenómeno vinculado a lo que Bourdieu define como *habitus* (Bourdieu, 1998): *estructuras estructurantes* y *estructuras estructuradas*. Es decir, se vislumbró cierto habitus de "alumnado", ya que si bien la propuesta fue abierta, los asistentes respondían mejor a las modalidades estructuradas desde el campo escolar curricular. Y además, en dicho campo no sólo se legitimaba el saber del docente

otorgándole un poder (como sustantivo) sino que también se notó una puja constante entre los vecinos cuando se trataba de exponer relatos acerca de experiencias de vida, del barrio y/o de la militancia.

En este sentido, cobra relevancia el planteo de Basil Bernstein, para quien las pedagogías *flexibles* suelen estar expuestas a las estructuras de comportamiento aprehendidas en pedagogías *rígidas* (Bernstein, 1994). Por ello, aún cuando el docente no se enuncie a sí mismo como sujeto único del saber y del poder, los alumnos lo posicionan allí desde sus palabras y su conducta.

Dicho de otro modo, si consideramos la implementación del programa pedagógico como un fenómeno discursivo, podríamos entender esta instancia del proceso de construcción como marcada por una profunda asimetría entre las gramáticas de producción y de reconocimiento (Verón, 1987), entendiendo estas como pautas de comportamiento que estructuraron el espacio. En este sentido, las reuniones entre encuentros con los grupos funcionaron como espacio de ajuste de dichas gramáticas intentando construir un código en común además de la horizontalidad requerida para una construcción grupal del conocimiento.

En términos de Enrique Pichón Rivière, nuestra función como *facilitadores* y *mediadores* consistió en generar las condiciones para que los asistentes atravesaran la instancia de *afiliación* para ingresar a la de *pertenencia* (Pichón Rivière, 1988) imprescindible en la construcción del CIC. Por lo tanto, no sólo las reuniones entre encuentros son consideradas como aciertos sino que la modificación de las sillas en forma de círculo, la instancia de aprendizaje desde las experiencias de vida de los participantes y una comunicación intencionada hacia un sujeto cognoscente pero con sentimientos, propiciaron también la pertenencia esperada. Asimismo, las acciones que nos permiten decir que hubo una pertenencia fueron las siguientes:

- La compra de los cuadernillos de lectura. Entregamos gratuitamente cinco cuadernillos, mientras que los restantes debieron ser costeados por cada participante. Si bien hubieron quejas y un descontento general, todos obtuvieron los materiales de lectura.
- El armado del "espacio aula". Durante los primeros encuentros, varios participantes habían manifestado disgusto por la precariedad del lugar (además en la evaluación grupal solicitaron cambiarlo para la segunda etapa), sin embargo y hacia el final del taller, muchos de ellos colaboraban en el armado y desamado del espacio (puesto que había que sacar y entrar las sillas y el pizarrón de la oficina de la DAC).
- La jornada de cierre marca dos instancias fundamentales de apropiación y pertenencia. En principio, todos los participantes colaboraron en la difusión de la jornada de cierre (invitando a conocidos y Organizaciones de la zona, pegando afiches en el barrio e invitándonos a la audición matinal de "Margarita y Magdalena" en la FM Podestá). En segundo lugar, el hecho de haber presentado los pre-proyectos en un espacio de gobierno municipal y no haber realizado comentarios adversos (que existían) implicó un grado relevante de pertenencia.

De todos modos, aún faltan acciones de trabajo más profundas para lograr aquello que creemos como la instancia máxima de participación. Pero podemos afirmar que el proyecto pedagógico implicó un grado alto de compromiso, dado que comenzamos con una incipiente participación (recordemos que sólo opinaban los adultos y lo hacían en los debates) que se convirtió en un espacio de toma de decisiones con respecto a:

- La autonomía propiciada para armar los grupos. Vale destacar este aspecto aunque nos jugó en contra, puesto que debimos haber focalizado con mayor agudeza en la constitución de los mismos.
- La toma de la palabra por parte de los jóvenes, que implicó además, la decisión de los adultos en escucharla y valorarla.
- La elaboración de los pre-proyectos, en tanto que debieron decir qué estudiar, por qué y para qué, lugar, espacio y metodologías.
- Las lecturas en la jornada de cierre. La presentación de los pre-proyectos en público, fue una propuesta nuestra pero sin el consenso de los participantes no lo hubiésemos llevado a cabo. Además, en el encuentro Nº 12 se decidió, en conjunto, que la lectura del grupo 1 se realizara tal cual estaba escrita.
- La invitación para la jornada de cierre que hicimos en el programa de radio matinal de "Margarita y Magdalena" en conjunto con una participante. Lo asombroso de este hecho fue que la participante tomó el micrófono e invitó a sus vecinos postulándose como parte del CIC.

Así y todo, no hicimos un quiebre rotundo con la cultura del asistencialismo, puesto que si bien los vecinos comenzaron a tomar en sus manos los problemas, no dejaban de preguntar/se qué y cuánto haría el Municipio por los resultados de sus investigaciones. El Municipio seguía siendo percibido como el único espacio de contención y solución de los problemas de la comunidad.

Al plantear los interrogantes iniciales tendientes a saber si un grupo de vecinos puede constituirse en el doble rol de investigadores barriales, nos alejamos en un punto de la I+A, porque esta postura teórica incorpora a la comunidad en la instancia del auto-

diagnóstico y en la transformación del problema. El punto de distanciamiento se plasmó en el hecho mismo de conformar un proyecto comunitario que otorgaba herramientas metodológicas para que los vecinos, en conjunto con el equipo de coordinación y la Municipalidad, puedan investigar los problemas que le conciernen.

Sin embargo, pudimos establecer ciertas dificultades. En principio, advertimos que en nuestra sociedad está *instituida* y bastante arraigada la postura de que una investigación solamente la puede realizar un equipo de profesionales avezados. En segundo lugar y en relación a la conformación de los pre-proyectos de investigación, encontramos complicaciones en el preciso momento de lograr cierta objetividad. Dicho de otro modo, se convirtió en un problema el hecho de que la *conciencia* de los objetos a estudiar proporcionaran –constantemente- datos que se asemejaban aún más con las pre-nociones que los vecinos poseían de los mismos.

Para finalizar, podemos decir que nos quedan más dudas que certezas, puesto que nuestra evaluación la hemos realizado sobre la primera etapa del proyecto y ello no nos permite responder a todo nuestros interrogantes. Además, entendemos que en materia de proyectos comunitarios, plantear que un grupo de vecinos se posicione en el doble rol de investigadores no es un tema trillado, por ende dejamos abierta estas inquietudes para continuar abordándolas.

6. Bibliografía

- Acevedo, María José: “Algunas interpretaciones sobre el poder”, en apunte de la Cátedra Análisis Institucional, 2001.
- Acevedo, María José: “Un Instrumento para el abordaje institucional”, en apunte de la cátedra Análisis Institucional, 2001.
- Acevedo, María José: “Los imaginarios sociales”, en apunte de la cátedra Análisis Institucional, 2001.
- Alfaro Moreno, María Rosa: “Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las redefiniciones”, en apunte de Cátedra TAO Comunicación Comunitaria, s/f.
- Alfaro Moreno, María Rosa: *Capítulo 1: … para el diálogo entre el norte y el sur*, en “Una comunicación para otro desarrollo”, s/e, Perú, 1993.
- Anadón, Marta: “La Investigación + Acción”, exposición en Fundación Labranza, Moreno, agosto 2006.
- Ander-Egg, Ezequiel: “El taller: una alternativa de renovación pedagógica”, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 1999.
- Ander-Egg, Ezequiel: “La investigación/acción/participativa como alternativa metodológica al servicio de los sectores populares”, para el Seminario Nacional del programa para directores de escuelas sindicales, Mar del Plata, 1988.
- Ander-Egg, Ezequiel: “Métodos y técnicas de investigación social. Vol. III Cómo Organizar el trabajo de investigación”, Grupo Editorial Lumen Humanitas, Argentina, 2000.
- Balán, Eduardo, “Barrio Galaxia. Manual de Comunicación Comunitaria”, 2000.
- Bernstein, Basil: “La estructura del discurso pedagógico”, Morata, Madrid, 1994.
- Bordenave Díaz, Juan E.: “Participación y sociedad”, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1985.
- Bourdieu, Pierre: *Espacio social y poder simbólico*, en “Cosas dichas”, Gedisa, Argentina, 1998.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. Y Passeron, J-C.: *Epistemología y metodología* y *La ruptura*, en “El oficio del sociólogo””, Siglo XXI, 1975.

- Bourdieu, P. y Passeron, J-C: *La relación pedagógica,* en Gras, Alain, "Sociología de la educación", Ed. Norcea, Madrid, 1976.
- Burin, K., Kart, I. y Levin, L.: "Hacia una gestión participativa y eficaz. Manual para organizaciones sociales", Ed. Ciccus, Argentina, 3ª edición, 1998.
- Carballeda, Alfredo: *Capítulo 4 y 5* de "La intervención social", Paidós, Buenos Aires, 2002.
- Cardoso, Nelson: "La comunicación comunitaria", en apunte de Cátedra: Taller cuatrimestral de Comunicación Comunitaria, 2000.
- Castoriadis, Cornelius: *Lo imaginario: la creación en el dominio historicosocial,* en "Los dominios del hombre", Ed. Gedisa, 1981.
- Costa, Joan: "Comunicación corporativa y revolución de los servicios", Ediciones Ciencias Sociales, Madrid, 1995.
- Crozier, Michel: *Capítulo 1,* en "La sociedad bloqueada", Amorrortu editor, Buenos Aires, 1970.
- Elliot, John: "El cambio educativo desde la investigación-acción", Ed. Morata SL, Madrid, 2ª edición, 1996.
- Freire, Paulo: *Capítulo 3*, en "¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural", Ed. Siglo XXI, México. 1991.
- Freire, Paulo: "La educación como práctica de libertad", Ed. Siglo XXI, Argentina, 14ª edición, 1974.
- Freire, Paulo: "Pedagogía del Oprimido", Ed. Siglo XXI, Argentina, 10ª edición, 1973.
- Fundación Defensores del Chaco, Sociedad de Fomento de Video Alternativo, El culebrón timbal y Escuela "Julio Cortázar": *Desde los barrios. Hacia una red cultural y solidaria en el GBA,* en apunte de TAO Comunitaria, s/f.
- Gramsci, Antonio: "La alternativa pedagógica", Ed. Fontamara 47, México, 1987.
- Hall, Edward T.: *Capítulo X: Las distancias en el hombre*, en "La dimensión oculta: Enfoque antropológico del uso del espacio", Colección Nuevo Urbanismo, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1973.
- Kaplún, Mario: "A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa", UNESCO/OREALC, Chile, 1992.
- Kaplún, Mario: "El comunicador popular", Lumen-Humanitas, Argentina, 2ª edición, 1987.

- Knapp, Mark, L.: “La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno”, Ed. Paidós Comunicación, España, 1982.
- La Belle, Thomas: “Educación no formal y cambio social en América Latina”, Editorial Nueva Imagen, México, 2da. Edición, 1984.
- Marchioni, Marco: “Comunidad, participación y desarrollo. (Teoría y metodología de la intervención comunitaria)”, Ed. Popular, España, 1999.
- Mendel, Gérard: “La sociedad no es una familia”, s/e, 1974.
- Pinilla, Helena: “La importancia del Otro en la comunicación”, en Revista La Pizarra, Perú, 1994.
- Pichón Rivière, Enrique: “El Proceso grupal”, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.
- Sirvent, María Teresa: “Estilos participativos, sueños o realidades”, en Revista Argentina de Educación, Año 3 Nº 5, AGCE, Bs. As., 1985.
- Uranga, W., Moreno, L., Villamayor, C.: “Diagnóstico y planificación de la comunicación”, en apunte de Cátedra: TAO Comunicación Comunitaria, 2000.
- Uranga, Washington: Prólogo de “Comunicación, Universidad y Desarrollo”, Investigaciones de la Plangesco, La Plata, 2000.
- Vargas, Laura: *Introducción: ¿Por qué técnicas participativas en educación popular?* en “Técnicas participativas para la educación popular”, Tomo I, Ed. Cedepo-Hvmanitas, Bs. As., 1984.
- Verón, Eliseo: *Capítulo 4: Discursos Sociales*, en “La semiosis social”, Ed. Gedisa, Barcelona, 1987.
- Vizer, Eduardo: en apunte de Cátedra “Promoción de las Actividades Comunitarias”, 2000.
- Vizer, Eduardo: “La trama (in) visible de la comunicación. Comunicación, sentido y realidad”, Ed. La Crujía, 2ª edición, 2006.

7. Anexo

Por orden de aparición en la tesina:

1. Fotocopia de la Declaración de Interés Municipal del CIC y de la jornada.
2. Listado de bibliografía de los cuadernillos de lectura.
3. Fotocopia de propaganda para inscripción al programa pedagógico del CIC en formato folleto.
4. Fotocopia de propaganda para inscripción al programa pedagógico del CIC en formato afiche.
5. Fotocopia de propaganda para inscripción al programa pedagógico del CIC en el Clarín Zonal.
6. Fotocopia de los 5 trabajos grupales.
7. Fotocopia de invitación a Jornada de cierre.
8. Fotocopia de afiche para la Jornada de cierre.
9. Fotocopia del boletín oficial para la Jornada de cierre.
10. Fotocopia del cronograma de la Jornada de cierre.
11. Fotocopia de los 5 pre-proyecto de investigación.
12. Fotos de la Jornada de cierre.