

## **¿Qué piensan de la escuela los padres de sectores urbano-marginales? Estudio des- de la pedagogía Freireana**

**Vogliotti, Ana  
De la Barrera, Sonia  
Juárez, María Paula**

sacademica@hum.unrc.edu.ar Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad nacional de Río Cuarto

La escuela en la actualidad sigue constituyendo un espacio institucional que resguarda cierta exclusividad para el logro de algunos aprendizajes que, si no se realizan allí, difícilmente podrían alcanzarse fuera de ella. Por ocupar un lugar en el sistema y pese a las crisis históricas, a las críticas y debates, la escuela aún se configura como un espacio colectivo y público que continúa despertando expectativas vinculadas con la procedencia social de los sujetos. La dimensión contextual, y en ella especialmente la familia, juega un papel clave en el desarrollo o limitaciones acerca de la posibilidad de aprendizaje de los sujetos, es decir, en su educabilidad. Ésta no se vincula solamente con las potencialidades y capacidades individuales sino, y muy especialmente, con el contexto en dónde se sitúa. En este sentido, los contextos sociales caracterizados por ingresos insuficientes para adquirir bienes de consumos y servicios indispensables para satisfacer necesidades básicas, asociados a la exclusión social que impide o limita una participación plena en la sociedad y disminuye la exigibilidad de los derechos, constituyen un condicionamiento de la educabilidad de los sujetos. Considerando estos supuestos, nos planteamos las preguntas: ¿Qué expectativas en relación a la escuela tienen los padres de estos sectores sociales? ¿Cómo la valoran? ¿Cómo es significada? ¿Qué sentido tiene la escuela para estos padres?. Para construir posibles respuestas y alternativas a estos interrogantes nos situaremos en el marco de un estudio en una comunidad barrial urbano marginal de la ciudad de Río Cuarto. Procuramos como investigadores de la misma acceder a las estructuras de significados propias de los padres en torno a sus expectativas y valoraciones acerca de la escuela, desde una perspectiva metodológica cualitativa fundamentada en los planteos de la investigación - acción participativa, asumiendo el enfoque de investigación temática de Paulo Freire. Es nuestra intención generar contextos de conocimiento y de acción que conlleven a cambios significativos y compartidos en un marco dialogal.

**Palabras claves:** Expectativas - Valoraciones - Escuela - Padres de sectores urbano marginales

Este trabajo constituye la presentación preliminar de una investigación acerca de las representaciones que tienen los padres de un grupo comunitario de un sector urbano marginal de la ciudad de Río Cuarto, en referencia a sus expectativas, significado, sentido y valoración de la escuela. Desde una perspectiva dinámica y en consonancia a su proceso de elaboración y posterior desarrollo, se adoptan acciones en gerundio para subtítular los diferentes párrafos. Partimos en primera instancia, de la exposición sintética de la investigación que refiere brevemente al problema, en tanto sí nos explayamos, en lo que sigue, en relación a la metodología que pretendemos implementar. En segundo lugar, explicitamos nuestros supuestos epistemológicos, ontológicos, políticos y éticos en el marco del paradigma socio-crítico que adoptamos, en tercer lugar, sistematizamos estos aportes en las diferentes fases, que posiblemente, ayuden a concretar la investigación desde la construcción de nuevo conocimiento y acciones tendientes a algunos cambios de la situación problematizada; en cuarto lugar, analizamos el proceso de comunicación que sostendrá todo el desarrollo de la experiencia investigativa y cuya explicación contribuye a orientar las interacciones de los sujetos participantes en sus dimensiones esenciales y existenciales. Finalizamos el escrito con la identificación de algunas acciones para ´darle vida` a la continuidad del proyecto de manera conjunta con los sujetos que compartirán su construcción en su propio contexto.

## **1. Construyendo una investigación para conocer y plantear posibles cambios**

La escuela en la actualidad sigue constituyendo un espacio institucional que resguarda cierta exclusividad para el logro de algunos aprendizajes que, si no se realizan allí, difícilmente podrían alcanzarse fuera de ella. Por ocupar un lugar en el sistema y pese a las crisis históricas, a las críticas y debates, la escuela aún se configura como un espacio colectivo y público que continúa despertando expectativas vinculadas con la procedencia social de los sujetos.

La dimensión contextual, y en ella especialmente la familia o grupo familiar, juega un papel clave en el desarrollo o limitaciones acerca de la posibilidad de aprendizaje de los sujetos, es decir, en su *educabilidad*<sup>1</sup>. Ésta no se vincula sólo con las potencialidades y capacidades individuales sino, y especialmente, con el contexto en dónde se sitúa, es decir en los condicionamientos objetivos de las situaciones y representaciones de los sujetos. En este sentido, los contextos sociales caracterizados por ingresos insuficientes para adquirir bienes de consumos y servicios indispensables para satisfacer necesidades básicas, asociados a la exclusión social que impide o limita una participación plena en

---

<sup>1</sup> El concepto de *educabilidad* no se entiende como una condición inherente al propio sujeto, sino fundamentalmente en su interacción con el contexto y en relación con las condiciones objetivas que inciden en la posibilidad educativa de los sujetos.

la sociedad y disminuye la exigibilidad de los derechos, constituyen un condicionamiento de la educabilidad de los sujetos.

Considerando estos supuestos, nos planteamos las preguntas: *¿Qué expectativas en relación a la escuela tienen los padres de estos sectores sociales? ¿Cómo la valoran? ¿Cómo es significada? ¿Qué sentido tiene para ellos?*

Para construir posibles respuestas y alternativas a estos interrogantes nos situaremos en el marco de un estudio en una comunidad barrial urbano marginal de la ciudad de Río Cuarto. Procuramos como investigadores de la misma acceder a las estructuras de significados propias de los padres en torno a sus expectativas y valoraciones acerca de la escuela, desde una perspectiva metodológica cualitativa fundamentada en los planteos de la investigación-acción participativa, asumiendo el enfoque de investigación temática de Paulo Freire (1973). Es nuestra intención generar contextos de conocimiento y de acción que conlleven a cambios significativos y compartidos en un marco dialógico.

## 2. **Explicitando las bases paradigmáticas críticas como sustento de la investigación**

Partimos de concebir a la pedagogía como una disciplina en permanente construcción que avanza a partir de las reflexiones epistemológicas de sus desarrollos teóricos y de la práctica de la investigación empírica. La investigación que proponemos pretende conocer las *expectativas* que mantiene un grupo barrial en relación a la escuela. Entre otros rasgos, entendemos que las expectativas constituyen parte de las *identidades* de los grupos.

En este trabajo nos ocuparemos de profundizar sobre la modalidad de investigación para abordar la problemática que planteamos.

La perspectiva freireana plantea una *concepción epistemológica* en la que el conocimiento es entendido como una construcción realizada desde un esfuerzo permanente de los sujetos que van percibiendo críticamente su situación en relación a 'qué', 'con qué' y 'quienes están', 'donde, cuándo y por qué'; la definición de esta situacionalidad se erige como parte fundamental de los actos cognoscentes. Sobre esta base intentamos realizar una investigación basada en una *metodología* de corte cualitativa fundamentada en la re-creación de la investigación temática freireana cuyo análisis y estudio nos remiten a los planteos de la *investigación-acción participativa*.

En este sentido creemos conveniente considerar las bases paradigmáticas de la investigación-acción participativa<sup>2</sup> de acuerdo a Montero (2006), quien entiende que la

---

<sup>2</sup> Montero (2006) atribuye el origen del término *investigación-acción participativa* a Marja-Liisa Swantz, quien lo utilizó en 1970 en un informe producido en Tanzania vinculado a un proyecto que incorporó el conocimiento proveniente de miembros de la comunidad participante en su investigación. Del mismo modo, en 1976 se realizó en ese país una importante reunión para tratar el tema, en la cual Paulo Freire fue uno de los oradores principales. Por su parte Torres (1995) considera que el responsable del origen e inspirador de la investigación-acción participativa en Latinoamérica ha sido Freire, quien a través de la metodología de la palabra generadora y la investigación temática orientadoras de la educación popular y la pedagogía de la liberación constituyen tradiciones centrales de la educación

metodología responde a: *concepciones epistemológicas*, que determinan cual será la relación entre quienes quieren producir conocimientos y los objetos del mundo en el cual viven; *concepciones ontológicas*, que indican cómo se concibe la realidad; *concepciones éticas*, que restringen o amplían el nivel de respeto hacia el mundo y los objetos y *concepciones políticas* referidas a las intenciones y las relaciones de poder entre sujetos y objetos de conocimiento.

- Respecto a lo *epistemológico*, la investigación-acción participativa es una propuesta metodológica que marca la relación entre el sujeto que conoce y el sujeto que es conocido y el vínculo entre los mismos, cuya situación o problema es considerada como 'objeto' a conocer. Esta modalidad supone que la acción de producción de conocimiento parte de su carácter participativo, considerando que tanto los investigadores que se acerca al grupo para conocer así como quienes forman dicho grupo, son productores de conocimiento (Montero, 2006).

En este sentido, esta concepción es compatible con lo que Vasilachis de Gialdino (2003) denomina una 'Epistemología del Sujeto Conocido'. Esta perspectiva rescata de manera permanente la voz del sujeto (investigado) no sólo en su expresión más directa sino también en la posibilidad de ser tergiversada por la del sujeto cognoscente (investigador). Por eso, la validez del conocimiento será más sólida cuanto más se ajuste a las acciones, los sentimientos, los significados, los valores, las interpretaciones, las evaluaciones y todos los aspectos que constituyen la identidad del sujeto conocido. La validez del conocimiento depende de que se haya captado de manera integral el significado que le ha dado el sujeto conocido, sin que éste haya sido desmembrado, dispersado, reducido.

Es una epistemología que en la relación intersubjetiva del conocimiento coloca en un mismo plano al sujeto que conoce (investigador) y al sujeto conocido (investigado) y que lo busca comprender en sus *dimensiones esencial y existencial* que constituyen la identidad del sujeto, aceptando la igualdad entre ambos. La primera dimensión refiere al elemento común que identifica a los hombre/mujeres y los iguala, en tanto la segunda consiste en el aspecto diferencial que los distingue y los hace únicos (lo político, lo social, lo religioso, lo laboral).

La *relación gnoseológica* entre el sujeto cognoscente y el sujeto conocido no es directa, sino que está mediada por las propias representaciones que ambos sujetos toman como referentes para conocer:

Estas representaciones se interponen entre ellos y cuando la imagen que han producido de uno de ellos, en este caso de las personas pobres, es negativa y está unida a las acciones que la comunidad rechaza, desdeña o cuestiona, difícilmente el proceso de conocimiento pueda concluir sino produciendo una descripción recortada, reducida, maniatada del sujeto conocido al que se lo liga a procesos que por sí mismo no puede ni evitar ni superar (Vasilachis de Gialdino, 2003: 19).

Como es el sujeto quien debe proveer el conocimiento sobre él mismo, su situación, sus circunstancias, sus percepciones, sus expectativas, el medio más propicio para ello es la *comunicación*. La comunicación al ser interactiva produce influencia recíproca y

no formal.

construcciones conjuntas, por lo cual los dos sujetos de la relación se transforman mutuamente.

La comunicación estaría comprendida en el principio de igualdad esencial (comunicación) de los sujetos y por su *interacción cognitiva* es productora de conocimientos lo cual constituye otra condición común, la *predisposición a conocer*:

En esa interacción dos o más personas con igual capacidad de conocer, se comunican y mediante esa comunicación, amplían y profundizan conjuntamente su conocimiento acerca del otro, acerca de la capacidad y de las formas de conocer, acerca del proceso de conocimiento y acerca de sí mismos en lo que ambos sujetos tienen de idéntico. (...) de lo que se trata es de considerar el resultado del proceso de conocimiento como una construcción cooperativa en que sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes (Vasilachis de Gialdino, 2003: 29-30).

-En cuanto a los *aspectos ontológicos*, la investigación-acción participativa concibe la realidad desde una perspectiva *dialéctica*, existe porque es construida, destruida y reconstruida de múltiples formas. De manera que el sujeto cognoscente y el sujeto conocido en su relación con el mundo producen y reproducen conocimiento, además al ser actores de este proceso, construyen realidad y son construidos por ella. Se trata de seres que solo existen en relaciones con otros con quienes generan conocimiento.

-En lo referente a *aspectos éticos*, al incorporar nuevos sujetos sociales al proceso de producción de conocimiento, se está incluyendo diversidad, se está ampliando el rango de la categoría investigadora y se está modificando el papel, las atribuciones y ocupaciones de los investigadores. Ello supone una posición ética para poder llevar a cabo investigaciones activas y participativas, que no se desarrollarán si no existe *respeto básico mutuo* entre investigadores y los sujetos conocidos.

-En lo concerniente a *aspectos políticos* la investigación-acción participativa es esencialmente política, lo que no implica responder a un movimiento o partido político, sino incorporar al pueblo al *espacio público* de la *transformación social*, buscando el fortalecimiento de sus capacidades. Como parte de este proceso se produce una nueva conciencia sobre la vida, sobre el entorno, sobre la sociedad y sobre las instituciones a través de las cuales se gobierna. Asimismo implica un proceso de democratización que se lleva a cabo a través de la participación social y el proceso educativo que va unido a ella, lo que le permite ser un método para la liberación; razón por la que es una metodología propicia para trabajar con los sectores pobres de la sociedad, con los grupos excluidos y en desventaja social<sup>3</sup>.

En coherencia con ello, la metodología freireana incluye la *palabra generadora* y la *investigación temática*. Torres (1995) plantea que el objeto de la investigación temática

---

<sup>3</sup> En Latinoamérica se reconocen dos corrientes críticas. La corriente del *campo de la educación* se hace conocer a través de la obra pionera del educador brasileño Paulo Freire, y otros educadores-investigadores que la han complementado y continuado como Barreriro (1974), Rodríguez Brandao (1981, 1987), Demo (1985); Parra, Hoyos, Roux y Jaramillo (1978); Albo y Barrios (1978); Vio Grossi (1981) (Montero, 2006: 124). La corriente en el *campo de la sociología*, se expresa en la obra de Fals Borda (1959, 1978, 1985, solo las primeras) cuya influencia recae en Hall (1975, 1978, 1981), Moser (1978), Park (2001), Krammer, Kramer, Lehman y Ornaver (1978), Le Boterf (1981), Oquist (1978), Pareek (1978), Rudqvist (1978), impulsando el desarrollo del método en el ámbito estadounidense, europeo, africano y asiático (Montero, 2006: 124).

es construir temas generadores que resulten de grupos desfavorecidos que reflexionan sobre sus necesidades y preocupaciones. El propósito es facilitar la configuración de una temática educativa y desarrollar una acción de concientización cultural. Este aspecto es el que nos anima a considerar la *investigación-acción participativa* como modalidad de investigación, ya que al tomar como fundamento la propuesta teórica freireana se incorporan dos conceptos centrales: *investigación temática* y *educación problematizadora*.

Dentro de este paradigma socio-crítico, Elliot (1991) sostiene que:

La investigación-acción es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera, no depende tanto de las pruebas 'científicas' de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (1991: 88).

Según Montero (2006), las *características* de la investigación-acción participativa refieren a:

*un carácter participativo* como procedimiento metodológico que no puede llevarse a cabo sin la presencia y colaboración de las personas cuya situación se busca transformar, porque ellas mismas han juzgado necesaria la transformación y porque ellas mismas forman parte de ese proceso;

*un carácter ético*, que exige el respeto y el reconocimiento del otro;

*un carácter transformador*, que implica modificar situaciones sociales juzgadas por los participantes como injustas y opresoras;

*un carácter reflexivo*, derivado de mantener un permanente examen y una evaluación sobre lo que se hace, para transformar así la teoría en práctica y la práctica en teoría generando praxis;

*un carácter concientizador*, el cual busca movilizar la conciencia crítica y transformadora de los participantes que se produce en el proceso de acción-reflexión-acción;

*un carácter dialógico*, que implica la presencia de una multiplicidad de voces y acciones confluyendo hacia un mismo fin;

*un carácter dialéctico*, en el sentido de que los sujetos transformadores modifican la situación y al hacerlo se transforman a sí mismos;

*un carácter educativo*, ya que los sujetos aprenden formas de acción y enseñan otras propias de su cultura;

*un carácter crítico*, que somete a juicio lo que se presenta como dado y esencial (lo naturalizado) y permite reconocer y rechazar formas de opresión, desigualdad, injusticia, minusvalía;

*la producción de teoría genuina*, situada y contextualizada, sin afán de generalizar, más allá que permita comprender situaciones similares y

*un carácter colectivo de transformación social*, en vistas a un contexto más justo y solidario y por eso más inclusor y democrático.

En síntesis, coincidimos con Fajardo (1982, en Torres 1995) en que la investigación-acción participativa surge de la intencionalidad social y política articulada en solidaridad con grupos empobrecidos de la sociedad; supone la combinación de procesos de investigación que incluye la participación popular; implica la incorporación de investigadores y de la población que está siendo estudiada en un mismo proceso de conocimiento; su condición es constituir actividades de educación e investigación en base a un grupo socialmente organizado. Supone comprender el conocimiento como instrumento de transformación social, postulando una crítica de la separación entre teoría y práctica y la incorporación de la teoría crítica con el fin de establecer una revisión de los métodos y técnicas que impiden una comprensión dialéctica de la relación objeto/sujeto en el proceso educativo/investigativo. Aporta una visión de la totalidad concreta que desafía críticamente visiones unidimensionales de la realidad y un resultado de ella será el surgimiento de conciencia en la población estudiada.

En relación a los aportes de la investigación-acción a la profesionalidad de los investigadores, Elliott (1991) entiende que mejora su práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio en situaciones humanas. Desarrolla prudencia práctica que implica la capacidad de discernir el curso correcto de la acción al enfrentarse a situaciones complejas y problemáticas. Resiste la tentación de simplificar los casos mediante abstracciones teóricas, utilizando e incluso generando teoría para iluminar de forma práctica aspectos significativos de la situación que se investiga y otras semejantes.

### **3. Delineando las fases de la investigación**

La propuesta de trabajo pedagógico que venimos planteando en este escrito toma como punto de partida una modalidad investigativa con estrategias para la intervención. Esto implica la re-construcción del *método de post-alfabetización* creado y utilizado por Freire en el marco de sus procesos de alfabetización.

Situándonos en el área de conocimiento de la pedagogía y desde un enfoque comunitario en relación a la situación que nos preocupa, nos cuestionamos: *¿Cómo generar contextos tendientes a superar concepciones ingenuas de los sujetos frente a su realidad educativa? ¿Cómo ayudarlos a comprometerse con su situación? ¿Cómo problematizar la propia realidad para avanzar hacia un conocimiento crítico? ¿Cómo cuestionar las expectativas, el significado y el sentido que se le otorga a la escuela para avanzar hacia una concepción más democrática e inclusora?*

En virtud de estos cuestionamientos y pensando en una intervención pedagógica comunitaria, la *post-alfabetización* freireana constituye una metodología potable para la acción. Freire (1970) plantea un *método para la post-alfabetización* que incluye la *investigación de temas generadores, investigación de la temática significativa o*

*investigación temática* a la que entiende como:

...Una investigación en la cual se hace un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad...punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador....se da en el dominio de lo humano, e implica un proceso de búsqueda, de conocimiento, de creación, que exige de sus sujetos, que van descubriendo el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas (...) la investigación temática es de carácter concientizador, se hace pedagógica y como toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar. Desde la concepción problematizadora, *investigación temática y educación, se tornan momentos de un mismo proceso* (...) La investigación temática tiene como sujetos de su proceso no solo a los investigadores profesionales sino también a los hombres del pueblo cuyo universo temático se busca encontrar...(Freire 1973: 132- 139, la cursiva es nuestra).

Esta es una estrategia metodológica que pretendemos re-crear o re-construir en el campo de nuestra investigación, ya que para trabajar oportunamente las problemáticas que tiene una población es necesario conocer, indagar e investigar sus “temas en educación”, problemas, necesidades o prioridades; ello implica una intervención inicial y prolongada, que supone un trabajo de base con la comunidad, para posteriormente en virtud de esos temas explícitos o implícitos emergentes de los encuentros, planificar un proyecto sostenido en relación a las expectativas acerca de la escuela.

La investigación temática en educación tiene como objeto conocer a sujetos que viven en la comunidad, al tiempo que buscar y conocer sus problemas y temas relevantes que les preocupan, para luego poder intervenir desde una educación crítica en la cual se hará un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad educativa en la que están inmersos. Implica un proceso de búsqueda, de conocimiento, de creación, que exige a los pedagogos-investigadores el descubrimiento, encadenamiento e interpretación de los temas significativos, los problemas y necesidades en educación de una comunidad determinada.

Para la sistematización conjunta (de sujetos conocidos y sujetos cognoscentes) de la modalidad investigativa de intervención en educación comunitaria reconocemos, en principio, las siguientes *fases*, no linealmente sucesivas y que serán re-construidas en el desarrollo de la investigación: 1) *aproximación* de los investigadores *al área* y grupo comunitario, 2) *análisis e interpretación* de los datos recogidos para la aprehensión de las posibles contradicciones de temas en relación a la escuela, 3) retorno de los investigadores al área comunitaria para empezar los diálogos en los “*grupos de investigación temática en educación*”; 4) *estudio* sistemático de los hallazgos; 5) *acciones transformadoras* según el sentido otorgado por los participantes y 6) *meta-reflexión* de los procesos implicados en la investigación. Las fases se interrelacionan simultánea, alternativa y dialécticamente.

#### **4. Sosteniendo la investigación: el proceso comunicativo**



Las fases de la investigación mencionadas se sostienen (anticipan, efectivizan y valoran) por la *comunicación*. Partimos del supuesto que la *construcción del conocimiento* tiene lugar en la *intersubjetividad* que es mediada por la realidad; la intersubjetividad supone esencialmente una *relación dialógica* entre los hombres cuya temática está fundada en su situación histórica. En este sentido Freire (1990) reconoce dos contextos interrelacionados: uno teórico y otro concreto, el primero es el *contexto teórico de diálogo* entre los sujetos de conocimiento y el segundo es el *contexto real* de los hechos concretos, la realidad histórica en la que se encuentran los sujetos y sobre la cual reflexionan en el otro contexto (Vogliotti, 2001).

En el contexto teórico del diálogo se analizan críticamente los hechos que presenta el contexto real; este análisis implica un proceso de abstracción cognitiva a través de la cual los sujetos se manejan con las representaciones iniciales que poseen de la realidad, la *codifican*<sup>4</sup>; en este sentido, la codificación es una mediación entre los contextos teórico y concreto, 'transforma lo que era una forma de vida en el contexto real, en un *objeto* en el contexto teórico' (Freire, 1990: 73). El proceso continúa con la *decodificación*<sup>5</sup> que posee dos niveles: uno superficial y otro profundo, cuyo pasaje de uno hacia otro tiene lugar gracias al *diálogo intersubjetivo*. En el nivel superficial los sujetos se centran en describir y comprender las relaciones existentes entre las categorías que constituyen la codificación o describir sus representaciones proyectándolas hacia el exterior, esto posibilita distanciarse de las representaciones, objetivarlas, hacerlas colectivas al ponerlas a consideración de los otros; mientras que en el segundo, tiene lugar la *problematización* de la situación real codificada, a través de este proceso, los sujetos encuentran nuevas relaciones entre sus representaciones y otros hechos que presenta el contexto real y que hasta ese momento se habían ignorado y entonces, le otorgan un nuevo significado (Vogliotti, 2001).

De este modo, todo acto de conocimiento se inicia a partir de los *conocimientos y las representaciones que tienen los sujetos en un momento dado de su historia* y que se sustentan en su experiencia existencial; ningún conocimiento es posible sin esa base sobre la cual puedan apoyarse nuevas construcciones. A partir de la decodificación profunda de su experiencia existencial (de la que primeramente los sujetos tienen una visión parcial) por medio del diálogo, los sujetos de conocimiento *pasan de una visión fragmentada a una visión más global de su situación*; esto significa que el pasaje de la codificación a la decodificación implica un proceso de *reconstrucción* constante del conocimiento que inicialmente poseía el sujeto, proceso que Freire denomina *admiración*<sup>6</sup> de la realidad (Vogliotti, 2001).

*Admirar* implica un proceso a través del cual el sujeto puede alejarse, *objetivar sus representaciones*, desprenderlas de su 'yo' para convertirlas en su 'no yo' y así poder entenderlas al tomar distancia: 'por esa razón no existe acto de conocimiento sin

---

<sup>4</sup> La *codificación* se refiere (...) al hecho de imaginar o a la imagen en sí, de algún aspecto significativo de la realidad concreta del educando -sujeto- (Freire, 1990: 72).

<sup>5</sup> La *decodificación*, se refiere a un proceso de descripción e interpretación (Freire, 1990: 72)

<sup>6</sup> "*Admiración*", no se utiliza con la acepción habitual de la palabra, sino en el sentido freireano que significa objetivar el "no yo", la cosa externa y diferente del sujeto y que sólo el hombre en tanto ser racional puede hacer. La admiración está vinculada a la dimensión creativa de su lenguaje.

admiración del objeto que se debe conocer` (Freire, 1990: 73). Una admiración que en el dinamismo del conocimiento se convierte en *readmiración*, porque se vuelve sobre el objeto admirado, reconociéndose los errores de las representaciones anteriores y lográndose de este modo sus transformaciones, posibilitadas por un conocimiento cada vez más crítico. El dinamismo de este proceso está marcado por el *desplazamiento* del contexto concreto, que provee de los hechos objetivos (y sobre los cuales se realizan las primeras representaciones), al contexto teórico, en cuyo ámbito esos hechos se analizan con profundidad a través de la *intersubjetividad*, lográndose una reconstrucción de las representaciones iniciales, para después volver al contexto concreto asumiendo una nueva praxis (Vogliotti, 2001).

La construcción del conocimiento, que da cuenta de la realidad para transformarla, es posible a través de la *con-cienciación*<sup>7</sup>. La concienciación es un proceso mediante el cual ´el sujeto encuentra la habilidad necesaria para captar en términos críticos la unidad dialéctica que existe entre sí mismo y el objeto` (Freire, 1990: 161), en este sentido, no existe diferencia entre la teoría y la práctica porque no existe diferencia entre la concienciación y la praxis.

La *concienciación* es una *toma de conciencia* de la situación en que se encuentra el sujeto; como proceso de con-ciencia (como es "con ciencia", es un proceso que apunta hacia la objetivación del conocimiento) que constituye el contexto teórico, necesariamente tiene que ser una *des-mitificación*<sup>8</sup>, un *des-velamiento*<sup>9</sup>, un *descubrimiento*<sup>10</sup>, un *re-conocimiento*<sup>11</sup> de la realidad, del contexto concreto. Como proceso de conocimiento este re-conocimiento siempre tiene que generarse de los propios sujetos que en un primer momento significan la realidad según la ideología de la clase dominante<sup>12</sup>, pero que después se transforma en crítico (Vogliotti, 2001).

Este planteamiento permite, entonces, el cambio del conocimiento ingenuo al crítico, cambio al que pretendemos aproximarnos en la investigación que proponemos, al concebir que el conocimiento humano sólo es posible a través de la *comunicación*, la *comunicación es diálogo*, el diálogo se da entre los sujetos. En este sentido, la relación

---

<sup>7</sup>. El término "*concienciación*" es utilizado por P. Freire en el mismo sentido que "*concientización*", que también es usado por él. Sin embargo, cuando quiere remarcar la importancia de la objetivación en el proceso de construcción del conocimiento, utiliza la primera expresión porque le da el alcance de concienciación, con la ciencia, producción de conocimiento objetivado

<sup>8</sup>. Para P. Freire "*desmitificación*" significa revelar el mito, sacar el mito que empapa a la realidad y que la hace ver según la significación que le otorga la ideología dominante.

<sup>9</sup>. *Des-velamiento o develamiento*, también significa la objetivación de la realidad: implica "sacar el velo que cubre la auténtica realidad".

<sup>10</sup>. Con "descubrimiento" Freire también significa al proceso que implica "des-cubrir, extraer la cobertura, lo que cubre a la realidad para que sea visto según la ideología dominante".

<sup>11</sup>. El *re-conocer* es volver a conocer lo mismo pero de otra manera: es un proceso que deviene de la desmitificación, del develamiento, del descubrimiento de la realidad en que está inmerso el sujeto; implica comenzar a ver su realidad, no desde la perspectiva de quien domina, sino de la propia y que a su vez es construida con otros que conocen de la misma manera.

<sup>12</sup>. Por esta situación, la concienciación nunca puede provenir de las clases dominantes o gobernantes, porque son justamente ellas las que le proveen la mirada desde su posición y así: al mitificar la realidad de la conciencia, mitifican la conciencia de la realidad" (Freire, 1990: 161)

gnoseológica no puede quedar reducida solamente a las relaciones entre el sujeto cognocente y el objeto cognoscible porque justamente es a través de la intersubjetividad que se establece la comunicación entre los sujetos, a propósito del objeto (Freire, 1973, 1997). En síntesis, gracias a la intersubjetividad, los sujetos *evolucionan* desde el *conocimiento ingenuo a un conocimiento crítico*, pudiendo realizar la *síntesis* entre la *codificación* y la *decodificación* para arribar a la *admiración* objetiva de la realidad (Vogliotti, 2011).

## 5. Para seguir trabajando...

Experiencias anteriores realizadas en la línea de investigación que hemos planteado, nos aproximaron a grupos comunitarios urbano-marginales que asignaron a la escuela diferentes funciones, en gran parte vinculadas con un sentido asistencialista más que educador, pensamiento que se sintetiza en: 'La escuela está para cubrir necesidades básicas'. La problematización de esta situación, posiblemente conlleve a un conocimiento crítico del sentido de la escuela en relación a su función prioritaria y pueda ser vista como una institución formadora que, desde un carácter inclusor, pueda promover el acceso a los diferentes ámbitos de la cultura y la producción. Este cambio implicaría la generación de nuevas expectativas que son imprescindibles para considerar a la escuela como una alternativa de formación y no como mera provisión de elementos que satisfagan necesidades vitales. De ahí, los interrogantes que nos han movilizado para pensar en esta nueva experiencia pedagógica.

*¿Qué expectativas en relación a la escuela tienen padres de sectores urbano-marginales, en situación de vulnerabilidad? ¿Cómo la valoran? ¿Cómo es significada? ¿Qué sentido tiene para ellos?*

En los párrafos anteriores hemos expuesto nuestros referentes, nuestros supuestos (epistemológicos, ontológicos, políticos, éticos) y desde los cuales proponemos reconstruir con los sujetos conocidos el desarrollo de una investigación temática que conjugue el pensamiento con la acción en el marco de un trabajo pedagógico que promueva los cambios conceptuales necesarios para repensar a la escuela como una agencia educativa.

Por eso, en esta producción, todo constituye un punto de partida que hacemos explícito y que pretendemos que constituya una orientación que impida alejarnos de los propósitos que se conjuguen intersubjetivamente entre sujetos cognoscentes y conocidos, en un proceso mediado por la comunicación. Sin embargo, es posible que después de desarrollada la experiencia y sobre la base de la reflexión crítica en relación a lo construido y al proceso puesto en juego, se genere teoría que nos inste a re-escribir de otra manera y con nueva dirección a la investigación. Pensamos que eso es posible, estamos dispuestas al cambio...y para ello seguimos trabajando en este sentido y con sentido. Esto recién empieza...

## Referencias Bibliográficas

- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. (1º ed. 1970). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1990) *Naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, México
- Juárez, M.P (2009). *Psicopedagogía y salud: una experiencia comunitaria en Río Cuarto*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Río Cuarto. Manuscrito no publicado.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Buenos Aires. Paidós.
- Torres, C. (1995). *Estudios freireanos*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Gedisa. Madrid.
- Vogliotti, A. (2001) *Relación educativa como instancia de conocimiento. ¿Es posible la compatibilidad entre los pensamientos constructivista y crítico?* EFUNARC, Río Cuarto.