

UNA MIRADA INICIAL AL QUEHACER EDUCATIVO LAS ORGANIZACIONES PÚBLICAS NO ESTATALES.

El aporte pedagógico de los profesionales de las OPNES prestadoras de Servicios Sociales.

augusto06@ciudad.com.ar

Autoras : Lic. Marisa B. Spina.

Lic. Mirta Ferreira 2004

Introducción :

La creciente expansión de las denominadas Organizaciones no Gubernamentales (Ong's) u Organizaciones públicas no estatales (Opnes) u Organizaciones del Tercer Sector mostrada en países como Argentina en las últimas dos décadas, están evidenciando un crecimiento que -entre múltiples comportamientos-, incluye la producción de *propuestas educativas de variado tenor.*

* **Lic. Marisa B. Spina.** (Lic. En Trabajo Social)

Docente, Jefe de Trabajos Prácticos, Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, Tandil, Pcia. De Buenos Aires, Argentina.

Investigadora del Ceipil (Centro de Estudios de Políticas Internacionales y Locales) Fac. de Cs. Humanas, UNICEN.

Correo electrónico: @ciudad.com.ar

Lic. Mirta Ferreira. (Lic. En Trabajo Social)

Docente, Ayudante de Primera, Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, Tandil, Pcia. De Buenos Aires, Argentina

Investigadora del Ceipil (Centro de Estudios de Políticas Internacionales y Locales) Fac. de Cs. Humanas, UNICEN

Correo electrónico: mirtagferreira@ciudad.com.ar

* Se adelantan cinco expresiones conceptuales claves en éste Trabajo: Organizaciones Publicas no estatales, Educación en sentido amplio, Dimensión asistencial y educativa, Profesionalismo, Educación democrática.

Antes de avanzar señalando cuáles serán los objetivos y el contenido del artículo, explicitaremos criterios que contribuyan a la definición del tipo de organización social que estamos abordando, atento a la dificultad metodológica que nos plantea Bombarolo ¹.

Cuándo éste autor refiere al “*polisémico concepto “Tercer Sector”*”, señalando que “*no existe unidad sectorial alguna que nos permita hablar del tercer sector como un actor social universal*” (Bombarolo:2001,4), está situándonos en una realidad que amerita inicialmente saber que el asociacionismo de la Sociedad Civil, lejos de caracterizarse por la homogeneidad de las organizaciones sociales que la integran, está dando evidencias de estar constituido por organizaciones sociales que orientan sus esfuerzos a poblaciones muy disímiles, las cuales trabajan abarcando diversas escalas y en consecuencia, atendiendo necesidades e intereses muy diferentes aunque en algunos casos hasta opuestos.

Advertidos de ésta dificultad en términos de precisión conceptual, se señala que la referencia a los efectos de éste trabajo contempla aquellas Organizaciones Públicas no Estatales que:

- son productoras de servicios sociales,
- esos servicios están destinados a terceros,
- acotan su accionar a los ámbitos locales,
- están integradas tanto por profesionales como por miembros que hacen aportes desde saberes no calificados formalmente.

¹ **Bombarolo, Félix**, “*Mitos, miserias y epopeyas de las organizaciones sociales...la construcción cultural y el conflicto social, no saben de sectores.*” Ponencia presentada al seminario “*Perspectiva Latinoamericana sobre el Tercer Sector*”, Buenos Aires, agosto del 2001. Versión online en <http://www.lasociadacivil.org/uploads/ciberteca/bombarolo.pdf>,

Buscando introducirnos en el tema propuesto: la educación generada por las OPNES oferentes de servicios sociales; cabe interrogarse *¿porqué puede ser relevante hablar de su accionar educativo?*

Centralmente se puede reconocer el valor pedagógico de éstas asociaciones, en la búsqueda por transmitir y propiciar conocimientos que permitan la superación de diversas problemáticas sociales que padece la población.

Si bien las respuestas posibles podrían ser múltiples, el motivo más valedero es que, buena parte de éste tipo de organizaciones encierran el intento y la pretensión de muchos de sus miembros, por crear una identidad institucional alternativa a los hegemónicos rasgos que la cultura “benéfico-asistencial” ha tramado a lo largo de nuestra historia social.

El primer propósito que guarda éste trabajo, estará concentrado entonces en transmitir de manera introductoria, algunos aporte teórico conceptuales que permitan comprender la práctica educativa, a la vez que dejar *abiertos múltiples interrogantes acerca del quehacer pedagógico* que están llevando adelante las Opnes en éste marco de crecimiento y transformaciones.

En segundo término, dado que la *profesionalización* constituye uno de los rasgos del ‘resurgimiento’ de las Opnes, se atenderá particularmente al comportamiento, la ideología y la práctica pedagógica de los expertos en torno a lo educativo. La finalidad es evaluar si se trata de un aporte diferenciador al producido tradicionalmente por otros miembros (no calificados) de éstos servicios sociales.

Provocar algunos aportes y plantear preguntas respecto al desempeño pedagógico que actualmente puedan estar realizando los profesionales nucleados en éstos espacios asociativos, y donde el trabajo social ha hallado una importante cabida, será el segundo objetivo que nos planteemos.

Explicitadas las intenciones de trabajo, se vuelve necesario dejar en claro que si bien el objeto de estudio no está centralizado en la figura y el desempeño del

Trabajo Social en éstos servicios sociales; creemos que a los fines de nuestra formación profesional, este trabajo intenta aportar elementos para pensar la práctica educativa, a la vez que abrir nuevos debates, evaluados a la fecha no solo beneficiosos para la disciplina, sino y fundamentalmente, aún pendientes.

Se estima necesario, en éste punto, reunirse con fuentes teórico conceptuales que aporten elementos para pensar la intervención del trabajador social desde el punto de vista de los procesos de enseñanza/aprendizaje, en éste caso focalizándolo en un medio institucional como el estudiado, donde se desenvuelven políticas asistenciales de tan fuerte impacto, y donde el Trabajo Social se presenta como una profesión demandada.

Postulado el segundo objetivo de trabajo, el mismo no se reduce a hablar del Trabajo Social como la única profesión que se involucra en las Opnes con una perspectiva de intervención, en tanto se piensa que existen otras orientando esfuerzos para transformar sus saberes de modo tal de lograr impactar en los cursos de acción. Va de suyo que cuando se analice el desempeño de éstos profesionales, se esta haciendo referencia implícita al Trabajo Social.

A lo largo del artículo se buscará llegar a algún grado inicial de aproximación a algunas categorías teóricas, básicamente provenientes de las ciencias de la educación tales como: *naturaleza de la educación en un sentido amplio, dimensiones sociales, políticas e históricas de la práctica educativa, matriz positivista y distributivista en educación, desempeño de un educador democrático*. Mediante conceptos de ésta índole, se busca dejar planteado un camino inaugural, que permita ir esbozando modos de categorizar la producción educativa de las Opnes en primer término, y de los profesionales involucrados en ella luego.

A los efectos organizativos, el artículo se compone de cuatro partes: en la primera se profundizará el planteo del diversos aspectos relativos a la práctica educativa de las Organizaciones públicas no estatales.

A lo largo de la segunda parte, se expondrán fundamentos teóricos de la práctica educativa entendida como práctica cultural en un sentido general, apartado que oficiará como “nexo” para hacer una aprehensión más rica de la tercer parte: la educación de las Opnes a partir del vínculo asistencial.

En el cuarto apartado, se especificará el análisis de la práctica pedagógica de los profesionales que allí se nuclea, acompañándolo de nociones conceptuales que permitan problematizar de que se habla al referirse a un educador ‘democrático’.

I. Algunas consideraciones previas.

“...se intenta pensar la cuestión de las organizaciones sociales desde su acción y no desde su forma, desde lo que producen más que desde lo que aparentan, desde el mundo que proponen día a día, más que desde los recursos que movilizan o los voluntarios que poseen. Se trata de mirar el mundo de las organizaciones desde la dinámica de la historia latinoamericana reciente, desde su construcción cultural...”
(Bombarolo: 2001, 3)

Los intentos de enseñanza y la concreción de aprendizajes en torno a la transformación de pautas culturales de la población atendida que van surgiendo de la relación entre los heterogéneos y múltiples actores que se congregan en torno a las Opnes, constituye el territorio de trabajo, en el cual se focalizará la mirada.

En primer término y a grandes rasgos, se piensa la educación como una práctica social por medio de la cual se sustancian aprendizajes, entendidos como la

transmisión de saberes, significaciones y prácticas que reafirman o generan situaciones de cambio en las pautas culturales dominantes correspondiente a un sector, grupo o clase social. Trasladada ésta definición en torno a los problemas ligados a la asistencia y a la pobreza, no resultará como vulgarmente se dice “un juego de niños”, plantear estrategias educativas motorizadoras de cambios culturales que se orienten salir de éste estado.

Es en ésta relación entre los miembros de las Opnes y los destinatarios de los servicios sociales, donde se pondrá la lente, de modo de poder pensar a la práctica educativa como transmisión cultural donde, quienes están a cargo del servicio social, tienden plantear la transmisión de significados, conocimientos, valoraciones y práctica que se creen necesarios que el interlocutor destinatario incorpore.

Asimismo, la expectativa presente en las Opnes que se postulan como alternativas a las entidades tradicionales o benéfico asistenciales, suelen exponen una clara actitud a transformar los perniciosos rasgos culturales de lo que llanamente se llama asistencialismo o, visto de otro ángulo, orientan esfuerzos a la ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA.

Educar en nombre de los derechos, en pro de la autonomía, estimulando la autoestima, las capacidades y el autovalimiento, se ha transformado en una misión deseada y ensayada por múltiples actores involucrados en éstos ámbitos, frente a lo cual se corren diversas suertes y en las pequeñas escalas se obtienen posiblemente resultados más o menos exitosos.

Es comprobable que vista la cuestión social a un nivel global, la tarea se torna difícil. La avanzada brutal del desempleo y la pobreza, se opone y torna fatigosos los procesos de ciudadanización. Si se entiende a la pobreza como la negación de la ciudadanía, cae por su peso interrogarse respecto a cómo plantean éstas organizaciones sus “idearios” y políticas educativo-culturales. Vale decir ¿ *de qué*

manera y qué aprendizajes suponen que deben incorporar los usuarios, para superar sus problemas y su condición de pobreza?

Atendiendo a las dificultades que conlleva ésta tarea, cabe adelantar una idea que posteriormente se retomará, y es que en muchos casos ésta forma asociativa -toda vez que pretende definirse como alternativa al asociacionismo benefactor de corte tradicional-, suele caer en modelos institucionales “cerrados”, entendiendo esto como entornos que permiten controlar la incorporación de aprendizajes solo “puertas adentro” de la institución.

La generación de aprendizajes viables bajo los encuadres institucionales planteados, se encuentran con dificultad o imposibilidad de pasar a formar parte del cotidiano de la población destinataria. Este hecho, potencia el riesgo de reproducir alguna suerte de “*protectorados*” o “*efectos burbuja*”

en la relación entre lo definido como “intra” institucional y lo “extra” institucional, o el espacio donde ocurre el resto de la vida cotidiana de las personas usuarias; división que de algún modo provoca *discontinuidades* sobre la vida de la gente que atienden.

Para cerrar ésta sección y como apertura para pensar diversas conductas observables que puedan estar conservando o fundando éstas organizaciones sociales, se transcribe una serie de interrogantes formulados por Bombarolo, los que estarían dando nuevas ‘pistas’ para considerar viejas y recientes significaciones y prácticas culturales que puedan estar caracterizando a éste actor social:

“... ¿estigmatizan ‘la pobreza’ o construyen ciudadanía...?,

¿Trabajan con discursos y métodos ‘clientelistas’ o ‘paternalistas’ o ‘igualitarios’...? (...) ¿Promueven la equidad en sus diferentes formas

(...) o actúan de manera discriminativa y/o acentuando/consolidando las diferencias...? (...) ¿Sus acciones contribuyen a consolidar y reproducir los modelos valórico/morales establecidos o buscan promover cambios alrededor de ellos?” (Bombarollo, F: 2001, 10,11)

Instalada ésta primer cuestión, el trabajo siguiente supone la ampliación de elementos teóricos que nos permitan clarificar de que se habla cuando se habla a los efectos de éste trabajo, de la *producción educativo-cultural de éstas organizaciones sociales*.

En el apartado siguiente de éste artículo, se trabajará con categorías teóricas como cultura y educación en un sentido amplio, conceptos que permitan luego establecer de manera general qué lugar tiene y como se ensambla la acción educativa de los miembros que componen éstos ámbitos.

II. Educación como práctica cultural:

En ésta sección se desarrollará brevemente algunas generalidades orientadas a conceptualizar qué implicancias tiene hablar de *educación en un sentido amplio*, consideraciones que posteriormente oficiarán de marco para reconocer cómo ocurre la educación en ámbitos “informales” (fuera de la escuela); tal el caso de los servicios sociales de cualquier índole y los que se toman aquí como objeto de estudio.

Hacer alusión a la educación *como transmisión cultural*, implica reconocerla como una dimensión del cotidiano de las personas y los grupos, la cual se sustancia en la interacción humana, sin que necesariamente medien currículas, líneas teórico metodologías de enseñanza, evaluación, u otros componentes propios de la pedagogía contemporánea.

La naturaleza de la educación asociada a la transmisión de la cultura, remite a pensarla como *una práctica social política e históricamente condicionada*.

Admitirla socialmente condicionada, **supone concebir que se materializa en la interacción social toda vez que se reproducen y recrean o se cuestiona y transforman conocimientos y las significaciones que sustentan a las prácticas sociales.**

La contribución de Gimeno Sacristán ² en cuanto a las prácticas educativas en un sentido cultural general, resulta categórica. Así lo expresa:

*“Cualquier miembro de la sociedad, más si es adulto, ejerce prácticas educativas de influencia en los demás, de relacionarse con los semejantes y de transmitir los conocimientos y experiencia. [...] Esa **cultura previa** (el subrayado es nuestro) les proporciona actitudes, valores y creencias hacia y sobre la educación en general.”(Gimeno Sacristán: 1997,14)*

“... existe práctica educativa como una experiencia antropológica de cualquier cultura, trabada en la acción de cuidar a la prole, influir sobre los demás, regular las relaciones humanas en un grupo social, comunicar mensajes entre las personas o a través de medios técnicos, etc. .”(Gimeno Sacristan: 1997:13)

Con esto se infiere que los usos y las racionalizaciones de estas prácticas, en principio y de base están atravesados por *creencias sobre los hechos educativos. En función de estas afirmaciones teóricas “... la práctica educativa es previa y muy anterior al pensamiento educativo y a la existencia de los que hoy es la actividad sistematizada de crear conocimiento sobre la educación.”³*

Desde éste registro una consigna básica para entender la naturaleza social de la educación, pasa por pensar que cuando determinada práctica pedagógica se hace consciente, se “racionaliza”, se materializa en un plano discursivo (aún científico),

². _Gimeno Sacristán, José, **"Docencia y cultura escolar." Reforma y modelo educativo.** Ed. Lugar, 1998.

³ Carr, Wilfred, **"Una teoría para la educación" Hacia una investigación educativa crítica"**., Ed. Morata 1996.

se ofrece y se demanda; está significando que “previamente” ha formado parte de prácticas socialmente probadas y aprobadas por la totalidad o algún segmento de la sociedad.⁴

En segundo término pensar el **rasgo político de la educación**, es clave, teniendo presente que la díada PODER/SABER está en el centro de todas las relaciones pedagógicas. De acuerdo a como y quiénes logren influir en la constitución de esos principios prácticos, es que se atribuirá valor social a determinados conocimientos en detrimento de otros.

En el siguiente párrafo de C.Luke⁵ se puede encontrar un claro referenciamiento a lo pedagógico como un “juego” que se debate en el devenir de los procesos sociales, donde los saberes que otorgan identidad a algunos grupos, sectores o estamentos, prevalecen y definen - como expresa Bourdieu- *la ortodoxia, el hábitus que se pretende que otros incorporen*, más allá de su identificación o extrañeza con éstas valoraciones, conocimientos y saberes:

“la pedagogía refiere a las formas específicas de cada cultura de organizar la enseñanza y el aprendizaje formales en los ámbitos institucionales, como la escuela (...)La pedagogía supone una “tradición selectiva” de prácticas y

⁴.- Este entendimiento respecto de la naturaleza del vínculo educativo, persuade a prestar atención a los contextos sociales e institucionales. Allí las personas, al someterse a la **automatización recurrente de comportamientos**, están adquiriendo (aprendiendo) determinado sentido de la práctica. Cuanto mayor es la naturalización acrítica de los comportamiento en un entorno, más se favorecen los aprendizajes por “impregnación”, en tanto las personas se sometan a *“la fuerza formadora de hábitos”* (Bourdieu:1989,25)

En éste sentido, los miembros de una institución asistencial, por ejemplo pueden evaluar que allí no existen intenciones pedagógicas (no se le quiere enseñar nada a nadie, solo concretar el acto de ayuda). Es en reproducción de ésta mera prácticas, aparentemente despojada de la idea de cambiar la situación de los usuarios, donde de alguna manera se está reforzando significaciones históricas acerca de la asistencia: gestos o actitudes que demuestran connotaciones de igualdad o de supremacía entre quienes tienen y quienes no tienen. Estos hechos entonces, puede no estar acompañados de un discurso elaborado o una intencionalidad educativa manifiesta, pero las pautas culturales se transmitirán de cualquier modo en el contexto de acción.

*Es en la elaboración misma del consenso y en la misma repitencia respecto a cómo plantear la acción de **dar y recibir**, donde se mantiene el sentido de la práctica y, a la luz de la mirada pedagógica, esto se vuelve objeto y medio de aprendizaje.*

⁵.- Luke, Carmen (comp.) (1999) “Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana” España, Ed. Morata.

convenciones...(y) en la medida que esas selecciones estén al servicio de los intereses de determinadas clases y relaciones sociales, las decisiones sobre la pedagogía son, en último término, ideológicas y políticas” (Luke, C:1999, 20)

Las palabras de ésta autora, no solo permiten constatar que la formalización de la pedagogía es producto de pujas, imposiciones o consentimientos, sino también resistencias ante la enseñanza y el aprendizaje de significaciones y prácticas categorizadas como “socialmente útiles”.

Cuando Lucke alude a *tradición selectiva*, desliza el último rasgo con que intentamos configurar un primer entendimiento sobre la educación en un sentido amplio, y es que se construye en **el plano histórico**. Las tradiciones educativas se vuelven recurrentemente vigentes, en tanto tallan *“las significaciones en relación con las tradiciones más profundas de la práctica educativa” (Carr, W: 1996, 24)*.

La tradición interviene actualizando determinados métodos de enseñanza, temas, contenidos, creencias sobre los hechos educativos, los cuáles van logrando consecutiva aprobación social, llegando a condicionar los acontecimientos educativos emergentes (por ejemplo la historia de relación docente/ alumno, entre padres educadores/hijos, sujetos de aprendizaje, prestador de un servicio social/asistido, televidente/medios masivos de comunicación, etc.).

La variable histórica opera en la selección, adecuación y búsqueda del “consentimiento” por medio del cual las personas se exponen a la incorporación consciente o inconsciente de los aprendizajes de lo que está afirmado en el acervo de una cultura.

Si bien no se abundará en el desarrollo de éste punto, se admite estar haciendo énfasis en la comprensión de transmisión de las tradiciones culturales como una fuerza inculcadora que condiciona no solo el aparato perceptual de los individuos,

facilitando la primacía de ciertos modos de pensar compartidos que permiten determinadas formas de la integración socio cultural.

Este pensamiento atravesado por la obra de P. Boudieu⁶, amerita ser reafirmado con la siguiente transcripción:

“La cultura no es solamente un código ni un repertorio común de respuestas a problemas recurrentes; es un conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuáles se articula, según un “arte de creación” análogo al de la escritura musical, una infinidad de esquemas particulares, directamente aplicados a situaciones también particulares.” (P: Bourdieu: 1989, 24)

Ahora bien, hablar de la tradición cultural de un pueblo como una fuerza formadora, no significa que se deba asociar la historia a la *repitencia eterna* de la cultura a transmitir. Sería falaz y parcial verlo solo de ese modo, si se tiene en cuenta que el campo cultural de cada época cambia y se redefine en orden a factores tales como la creatividad de una sociedad para enfrentar los problemas que se presentan, donde la educación juega un papel en casos definitorio respecto a cómo nos posicionamos frente al devenir de las situaciones particulares que se van dando.

De éste modo en la actualidad, los aprendizajes sociales trasvasados por los efectos de la modernidad tardía- están cada vez más lejos de no verse expuestos a factores como la diversidad de clases sociales y étnicas, contradicciones, cuestionamientos, pérdida de sentido y utilidad, fragmentación de saberes, etc.

En conclusión, estudiar cualquier aspecto o expresión de nuestra sociedad y nuestra cultura actual, está implicando analizar la conflictividad social, en cuanto a que los aprendizajes sociales –pareciera que más que nunca- se debaten entre

⁶ .- BOURDIEU, Pierre. “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento” en J.Gimeno Sacristán, A Pérez Gómez, (comp) “La enseñanza: su teoría y su práctica”. ED: AKAL, Madrid, 1989.

diversificarse o unificarse, cambiar o reproducir los mandatos del ordenamiento occidental capitalista.

A partir de ésta mirada inicial desde diferentes perspectivas de autores involucrados con las ciencias de la educación, es que se pretende evitar caer en pensamientos ingenuos ante la pretensión del estudio o de la concertación de determinada práctica pedagógica.

Pese a que los “educadores” profesionalizados en la actualidad realicen esfuerzos para trasponer la pesada herencia del positivismo en educación, éste suele ser inevitable a la hora de la práctica. Hacer suponiendo que: en un contexto particular la educación se delibera siempre conscientemente y se efectiviza tal como los educadores pensaron el proceso. Que el educador es quien tiene saber (verdad) y el esfuerzo se centraliza en trasponerlo al aprendiz, como si el conocimiento fuese una mercancía a “vender”. Desconocer que el saber científico tiene una raíz social y política y que la práctica educativa *no se restringe a la aplicación de saberes científicos, pues se debaten y se definen la validez de los conocimientos en el entramado social*, constituyen claros ejemplos a los que nos vemos expuestos a la hora de pensar y hacer educación.

Desde éste lugar cabe reafirmar que la educación desde cualquier perspectiva, es **POLÍTICA HISTÓRICA Y SOCIAL**.

Es a la luz de estas generalidades respecto a la transmisión social de la cultura, que se pretende volver a situar en el campo de estudio: las Opnes productoras de servicios sociales, cuestión a desarrollar en el tercer apartado.

III. La dimensión educativa de las Opnes a partir de la asistencia.

Enseñar/aprender a no vivir en y de la calle

Enseñar/aprender a no maltratar

Enseñar/aprender a no permitir ser violentado

Enseñar y aprender a ser padres responsables, a planificar cuando y cuántos hijos tener.

Enseñar/aprender a “estimarse”

Enseñar/aprender a hacerse valer

Enseñar/aprender un oficio que opere como medio de vida

Enseñar/aprender/comprender las desventajas de la maternidad adolescente, los riesgos de las enfermedades de transmisión sexual. Enseñar/aprender a valorar la formación escolar

Enseñar/aprender a no delinquir

Enseñar/aprender a emprender acciones solidarias con la comunidad, a ser democrático, participativo...

...a lavarse los dientes, a hacer un currículum, a sentarse derechos en la mesa, a ser puntuales, responsables.

Enseñar/aprender a tener esperanza...a creer que de la opresión se sale!!!???

La enunciación simbólica de objetos y objetivos sociales de aprendizajes, que bien podrían en algo formar parte de la explicitación de alguna propuesta pedagógica planteada de manera más o menos sistemática en una Opne, nos conduce a formular las siguientes preguntas:

- ¿Qué se aprende en éstas organizaciones?,
- ¿Cómo se aprende?

En éste intento por caracterizar cómo opera y de qué modo se define la educación en el relacionamiento cotidiano entre miembros de una Opne y los usuarios, se podría admitir que se trata de una variable **subsidiaria y subyacente** a los rasgos ideológicos y políticos que se mantengan respecto a *qué supone ayudar a otro, y cómo hayan logrado materializar ese sistema de ayuda.*

Para quienes integran y conducen éstas asociaciones, buscan *trascender el contrato básico de ayuda* (asistencia), en pos de una comprensión y una intencionalidad pedagógica orientada a crear un vínculo con las personas y los grupos asistidos, donde se estima que a partir de la incorporación de determinados aprendizajes individuales o colectivos, se puede conseguir desde la superación de determinadas necesidades sociales, hasta el cambio de aquellos aspectos identitarios de las personas afectadas, que se juzga la estarían afectando para trascender situaciones asociadas a la pobreza.

Esto se acopla a una segunda característica referida a porqué se emplaza la necesidad de crear un vínculo pedagógico, y tendrían que ver con las estimaciones de 'cambios' que el 'emisor' de la propuesta educativa hace acerca de los rasgos y condiciones de vida que estarían colocando a ese sujeto beneficiario directo o indirecto (padres de niños por ejemplo) en situación de desventaja social, y que por lo tanto debiera intentar superar, en parte, mediante la incorporación de aprendizajes.

La referencia que se transcribe a continuación, si bien hace alusión a los programas de rehabilitación de menores abordados por *E. Miguez*⁷, posibilita pensar nuestra situación de estudio:

“Todo programa de rehabilitación contiene de una manera u otra el anhelo de operar en los internos una alteración total o parcial de su identidad (...) Por esta razón a todo programa de rehabilitación le subyace una teoría folk acerca de cómo se desarrollan los procesos de constitución identitaria. (Miguez: 2002)

Para definir mejor el cuadro de situación que se trata de componer se postula que, a partir de éstas ‘evaluaciones’, surgen propuestas planteadas entre el actor miembro de la Opne y el actor beneficiario, en las que se aspira a arribar a *cambios* más o menos radicales o parciales de la mano de la concreción de aprendizajes de variada índole (conocimientos de orden instrumental, incorporación de valoraciones ético morales, modificación de puntos de vista, actitudes y conductas relativas a la sociabilidad, etc.⁸), esperando que el destinatario o grupo de destinatarios de la acción educativa, logre superar determinados aspectos de su personalidad, de sus condiciones de vida o de su biografía que lo sumen en situación de pobreza o exclusión de los beneficios sociales.

Las ideas expuestas hasta aquí buscando comenzar a categorizar rasgos comunes de la acción educativa que se pueda estar desplegando en una vinculación *prestador/beneficiario* sujeta a la acción asistencial, si bien probablemente no resulten inverosímiles, esconden el juego de la mecnicidad y la neutralidad al que se puede jugar solo de modo ficticio y durante poco tiempo.

⁷ Miguez, Daniel. “Inscripta en la piel y en el alma: Cuerpo e identidad en profesionales, Pentecostales y jóvenes delincuentes” UNCPBA /CONICET. Artículo a ser publicado en Religiao e Sociedade en 2002.

⁸ .- No nos explayaremos en ésta ocasión en los que constituyen los ‘contenidos’ que guían el proceso educativo en sentido amplio, o lo que en la educación formal se le llama diseño curricular, pues éste tema merece un desarrollo especial.

Pues no resulta tan simple ni tan sencillo hablar de “cambiar” aspectos de la personalidad o de las condiciones de vida del

otro y nuevamente golpea con fuerza la idea de que el hecho educativo se consuma mediado por variables de corte social político e histórico, ..y la historia benéfico asistencial habla de desventaja, de negación y desvalorización (intencional o involuntaria) de las miradas, saberes y prácticas que traen quiénes provienen de sectores populares.

En éste sentido, volviendo a las palabras de Miguez, cabe interrogarse acerca de *¿quién/quienes poseen el “anhelo de operar (...) una alteración total o parcial de (la) identidad”?* o *¿quienes (y de qué modo) toman las instituciones de ésta índole, la decisión respecto de cómo desarrollar esos “procesos de constitución identitaria”?*

No es lo mismo estimar aprendizajes que sean producto de la ‘imaginación’ y de la ‘toma de decisiones’ unilateral del prestador/educador, o que sean demandadas por los beneficiarios, o que resulten producto de arreglos entre ambas partes.

Si bien un rasgo propio de una situación educativa llevaría a admitir que, entre quienes enseñan y quien aprenden se hace probable que en términos de poder, la relación se pueda desequilibrar en favor del primero (al menos coyunturalmente y en torno al tiempo que dure el aprendizaje de determinado objeto de conocimiento); estamos planteando para el caso de estos servicios sociales que los vínculos pedagógicos podría ser inicialmente caracterizados como **conflictivos**, partiendo del hecho que la acción educadora que suelen ofrecer, difícilmente forme parte del entendimiento que el potencial beneficiario tenga en cuanto al contrato básico de asistencia y orientación por el cual se recurre o se llega por derivación más o menos compulsiva de otra instancia.

Así planteado, resulta algo “inverosímil” suponer que en el acto acercamiento de las personas que recurren en busca de una prestación social, se incluya la propia

expectativa por modificar aspectos que hacen a su identidad de acuerdo a los “designios” de otros, de quienes concretamente se está esperando un tipo de ayuda puntual que pasaría por cubrir determinadas carencias o dejar de padecer determinada situación, excluyendo regularmente, el hecho de dejar de ser lo que se es.

Los planteos educativos de muchas de éstas organizaciones, según lo expuesto hasta aquí, suele irrumpir en la vida de las personas asistidas, provocando *discontinuidades* en referencia a sus condiciones de vida y su capital cultural de origen. Se puede pensar también ésta cuestión, como alguna suerte de *transmisión tutelada de conocimientos*, aprendizajes cuya incorporación se pretende y en casos se logran controlar y garantizar **fronteras adentro de la institución**.

Si bien de parte de la población beneficiaria y frente a esto median en casos actitudes de resistencia a la educación, el tácito *consentimiento* a ser tutelado bajo los parámetros socio-culturales que la institución diseñe, suele ser la respuesta más usual a la cual las personas se someten, a fin de recibir la prestación.

Parece obvio, pero no por ello innecesario aclarar éste tipo de relacionamientos. Frecuentemente ocurre de manera involuntaria e inconsciente, sin uso manifiesto de la violencia, sin sobresaltos, sin que medie en el educador voluntad manifiesta de imponer sus conocimientos o un reconocimiento a que así lo este haciendo, ni en el educando un consentimiento manifiesto a una suerte entrega ‘pasiva’ a aprender lo que otros indiquen conveniente.

El pensamiento de Spindler⁹ referido al papel de la educación escolar, ilustra en alguna medida la realidad que se viene conceptualizando para muchas de las organizaciones en estudio:

⁹ .- Spindler, George D. “La transmisión de la cultura” en “Lecturas de antropología para educadores”. Ed. Trotta.

“Los sistemas educativos cargan a menudo con la responsabilidad de dar lugar al cambio en la cultura. Se convierten en (...) agentes de modernización. (...)

Se transforman así en agentes intencionales de discontinuidad cultural, un tipo de discontinuidad que ni refuerza los valores tradicionales, ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente” (Spindler:pag.234)

Aseverando éste autor el tenor del análisis, afirma:

“ Dado que el contenido curricular es ajeno a la cultura existente, lo que sucede en la escuela recibe poco o ningún apoyo en el hogar y la familia, o en el conjunto de la comunidad. La escuela se ve así aislada del sistema cultural al que pretende servir” (235)

Desde éste lugar habilita a pensar que no significa que no se justifiquen las finalidades educativas que en muchos casos las Opnes se proponen. Pues a ninguna persona que anhele bien-estar social se le ocurriría pensar que, crear condiciones y propiciar contextos de aprendizajes que promuevan cuidados en la salud, éxito en la formación escolar, capacitación para lograr empleabilidad, superación de situaciones destructivas y autodestructivas que ocasionan la calle, el abandono, los golpes, el hambre...sean desde el punto de vista ético - valorativo abordajes nocivos.

Queda claro que el proceso de aprendizaje que éstos ámbitos ofrecen, suelen contener en sí mismo el fracaso en cuanto accionan desconectando y desconociendo la realidad de los destinatarios; negación de la cultura del otro que superficialmente crea la ilusión de que es posible imprimir otra visión y experiencia cultural sobre “tabla rasa”.

Pensando ésta situación en términos pragmáticos, *¿es viable que estas asociaciones “solas” pretendan ocuparse de esta obra?, Y más: ¿se puede*

comenzar a desarrollar una acción social que parta de trabajar desde y sin anular los intereses, la identidad, el bagaje cultural, los conocimientos y las experiencias de las personas que demandan asistencia?

¿Por qué plantear para éste tipo de asociacionismo, que la vinculación educativa ocurre regularmente de éste modo y no

bajo los parámetros de educación crítica, democrática y participativa? Pues porque, conscientes de estar intentando analizar el común denominador que se da en nuestro país tanto en función del vigente sesgo histórico benefactor, como de la suerte de actualización “re- filantropizante” que sufre ésta forma asociativa de la sociedad civil en los últimos veinte años, (sin descartar los esfuerzos de tenor crítico y democratizante) creemos que, a la luz de la democracia y a la sombra de los efectos perversos de la política neoliberal, efectivamente la funcionalidad a la que en general fueron expuestas, hace que éstas organizaciones intervengan al ‘socorro’ de una cuestión social que aumenta y coloca a éste asociacionismo en el juego de sustituir al Estado, constituyendo ese un campo propicio para reproducir de algún modo la lógica asistencial conservadora .

Los rasgos **privatistas** en el campo de la acción social, así como el **solidarismo**¹⁰ de la sociedad civil, afectan la posibilidad de provocar cambios culturales que signifiquen ganar terreno concretando acceso a los beneficios y a los derechos sociales de todo orden.

En éste sentido las Opnes, sometidas a éste factor de autorregulación y auto sustentación¹¹, expuestas a ésta fragmentación también ‘privatizan’ la producción educativo-cultural.

¹⁰.- La impronta SOLIDARISTA preve “*que el Estado solo entre en escena si el individuo, la familia y la sociedad no resuelven la situación*” (Sposati, 1992, en Parra, Gustavo : “Antimodernidad y Trabajo Social”, pág. 70)

¹¹ .-Se alude al paradigma posmoderno de auto organización de las organizaciones, el cual postula que las organizaciones pueden crear su identidad y permanecer en el tiempo, merced a generar su lógica propia, pero conectada con el contexto.

La “particularización” de esfuerzos que de modo aislado o débilmente conectado suelen identificar a estas organizaciones, prestan a la reproducción de ghettos, presentados como *micro espacios de bienestar*, donde se garantiza que las personas -mientras se encuentran al amparo de la institución- podrán en parte resolver sus carencias, y si en el transcurso del contacto con el servicio incorporan, aprendizajes “normalizadores” a su *biografía y a sus condiciones de vida, tal vez logren acceder a una historia más digna*.

Un elemento más a analizar, remite al impacto que estaría teniendo la profesionalización progresiva del sector, como elemento que viene a otorgar un perfil diferente en términos de recursos humanos y en relación a los planteos que se erigen alternativos a los hegemónicos en materia educativa; cuestión esa en la que se incurre a continuación.

IV. Desempeño profesional y práctica educativa vigente en las Opnes:

La profesionalización en éste sector constituye una realidad reciente, si se tiene en cuenta que el voluntariado tradicional ha ocupado mayoritariamente espacios en las organizaciones locales no estatales de ayuda. La incorporación de este actor social, establece diferencias en términos de la racionalidad educativa profesionalizada y la no especializada o de sentido común que conviven en las instituciones estudiadas.

A los efectos del análisis sobre la *práctica educativa* más generalizada en los *profesionales* participante de las Opnes, se recurre a matrices pedagógicas que pueden estar dando cuenta del desempeño de éste actor.

Esta matriz organizacional creemos que es predominante para el caso en estudio, más allá del importante lugar que viene ocupando el Estado en la generación de asociaciones públicas no estatales creadas *a su propuesta* (Rossi: 2001), financiadas y monitoreada la implementación de las políticas de las Opnes por ésta actor.

Sin desconocer la pluralidad de profesiones que intervienen en éste campo organizacional¹², factor que de hecho, diversifica los enfoques y saberes específicos que interactúan en los procesos de abordajes, se considera que se van dando en el quehacer cotidiano algunos puntos en común y tendenciales, que se podrían identificar en principio con el *modo de intentar transmitir sus saberes específicos*.

En virtud de lo anterior, pensar las prácticas profesionales en términos de diversos campos de conocimientos que, como manifiesta Arocena, “*desarrollan una lógica de ‘intervención’ en las sociedades locales*” (Arocena:1996, 92), orientando el accionar experto a “*a la asistencia y asesoramiento de grupos locales en los más diversos temas*” (Arocena:1996,94); induce a preguntarse qué significa operar a partir de una lógica de *intervención social* desde el punto de vista de la construcción del conocimiento?.

Si bien no se busca instalar una respuesta cerrada, creemos que significa estimar que muchos profesionales de las Opnes, más que recurrir a la aplicación técnica, mecánica y estandarizada de los saberes que componen su campo de especialización, realizan *esfuerzos que van desde la adecuación hasta la construcción social activa y compartida* de los conocimientos en el contexto en el que se busca intervenir.

En virtud de ésta lógica interventiva que podríamos admitir que *tendencialmente* se va desarrollando en el componente profesional que se nuclea en las Opnes en las últimas décadas; cabe introducir una generalización, asumiendo los riesgos que esto acarrea: éste actor (aseveramos: no todos y no exclusivamente), plantea su práctica global y educativa en particular, partiendo de algún entendimiento

¹².- Arocena incluye en su estudio respecto del **fenómeno local**, el siguiente listado de profesiones que aportan su conocimiento experto. Creemos que vale para el caso de las Opnes: “Los trabajadores sociales (...); los docentes (...); dirigentes religiosos (...); los juristas: abogados y jueces; los psicólogos, sociólogos y antropólogos (...); los agrónomos, veterinarios y técnicos agrícolas; las profesiones médicas (...) también el conjunto de los oficios paramédicos; los profesionales de la comunicación...” (Arocena, José. “El desarrollo local. Un desafío contemporáneo. Ed. Nueva Sociedad. pág. 92)

respecto a desempeñarse de acuerdo “*ser un educador democrático*”, basando su práctica pedagógica en un terreno propiciador de los *derechos sociales*. Esta ideología es más notable en las instituciones que como señaláramos, intentan diferenciarse de las que sostienen planteos tradicionales y propios de la educación conservadora.

Esta afirmación compromete a dar cuenta acerca cómo se está desplegando la educación “democratizante” en nuestra sociedad hoy, estimando a priori que vivir en un sistema democrático, induce a gozar de derechos civiles, políticos y sociales.

A partir de este punto se instalan interrogantes, en torno al tratamiento acerca de las posibilidades y limitaciones que tenemos como profesionales de enrolarnos en una educación democrática:

¿es posible impartir una educación democrática sin distribución de la riqueza y los beneficios sociales?,

La baja capacidad redistributiva que se refleja en las políticas asistenciales en general y de la cual no quedan excluidas las Pones: ¿qué lugar le dejan a lo educativo?

¿Cómo se posesionan los profesionales como educadores en medio de ésta situación?

Comencemos por la última pregunta: Haciendo nuevamente hincapié en la **predisposición** existente de muchos de éstos actores a intervenir buscando ir más allá de la respuesta asistencial inmediatista, centrando sus prácticas en generar conocimientos que puedan dirimir formas de modificación más sustanciales a las situaciones problemáticas que se abordan ¹³, podríamos

¹³.- Para no detenernos en el desarrollo conceptual de cómo se piensa una relación educativa a la luz de valores de democracia y libertad, pero a los fines de proveer más elementos para el análisis, se incluye la siguiente apostilla:

coincidir una vez más con Wilfred Carr, a los efectos de categorizar mejor los supuestos educativos que subyacen a la práctica de muchos profesionales de las Opnes:

“...la práctica educativa constituye una acción comprometida en sentido moral: se trata de una actividad esencialmente ética, regida por valores educativos básicos y no por preocupaciones instrumentales o utilitarias.”
(Carr, W: 1996)

Ahora bien, ¿cómo atreverse a hacer críticas a un planteo educativo tan aceptable desde el punto de vista ético? ¿qué limitaciones encuentra un profesional que pretende fomentar una educación democratizante?

A riesgo de resultar reiterativos, se vuelve a señalar que los profesionales solemos encontrar modos de impartir educación “democrática” haciendo viable los aprendizajes “puertas adentro” y mientras las personas vulneradas se encuentren al amparo de la institución. Esto suele ocurrir persuadiendo/ seduciendo al destinatario de la acción educativa a incorporar aprendizajes ante los cuales,

Quando hablamos de **un experto que adecua sus saberes, o los re-construye en la relación con el educando**, nos estamos refiriendo a **metodologías de aprendizaje**, donde se requiere definir el campo de interés de los actores, así como fomentar en quiénes aprenden, una actitud por no aceptar pasivamente los aprendizajes. Esta tesitura educativa de aprender por medio del *descubrimiento* (Carr:1996, 81) y el *desarrollo activo de la comprensión*, da lugar a la participación educador/educando en la construcción del conocimiento. La educación así entendida, constituye el medio para alcanzar juicios que fundamenten la acción y se contraponen al aprendizaje por *“por repetición y sin conciencia de sus efectos.”* (Pain: 1992, 137)

El papel del educador, en ésta matriz pedagógica, acompaña y facilita los procesos de aprendizajes que surgen aleatoriamente desde las particularidades de la intersubjetividad, orientando la conceptualización en torno a la producción de sentido que requieren las prácticas, estimulando la iniciativa y la creatividad personal o grupal e interviniendo como organizador de las condiciones y las estrategias que efectivicen el aprendizaje.

En contraposición con el enfoque positivista clásico, estos planteos tiene un **sentido práctico**. La intención y el interés están puestos en “comprender” cada situación y establecer para cada caso *“lo correcto”* (Carr:1996). Esto lleva a cotejar los saberes y conocimientos científicos socialmente predeterminados en beneficio de las particularidades de los casos y los procesos.

Los expertos cuidan que los conocimientos teóricos y las reglas técnicas puedan ser incorporados a los procesos de acción, en tanto se los considere oportunos. A nivel de la interacción pedagógica, todos los actores están habilitados para desplegar una actitud siempre activa, incompleta y abierta de compromiso con la construcción del conocimiento que sustente a sus prácticas.

encontramos escasas actitudes de resistencia, pero que suelen encontrar baja replicabilidad en sus contextos e historias de origen.

En relación al segundo cuestionamiento planteado en unos párrafos anteriores, donde se interroga acerca del *lugar que le queda a lo educativo?*

Sirve a los fines de responder a ésta pregunta recurrir a recordar que, en nuestra sociedad –entrada la segunda mitad del siglo veinte-, el sistema educativo ya no garantizaba que la educación tradicional (positivista), tuviese la capacidad de cumplir con la promesa de ser el camino directo al progreso social. La “*baja calidad en la educación (y) la acción discriminatoria del sistema educativo*” (7), desploma el proyecto modernizador que bregaba por *educar al soberano* para obtener orden y progreso.

Frente a esta crisis, entra en vigencia el paradigma “**distributivista**” en **educación**, el cual postula que ésta crisis se solucionaría *ampliando equitativamente el rango de oportunidades de acceso a los aprendizajes socialmente “útiles y válidos”*. (Sgro: 2000)

A la luz de ésta matriz, la “*educación como derecho*”, se transforma en casi un eslogan. “Educación para todos”, suena con fuerza en los últimos años, y nos conduce a muchos profesionales a operar bajo éstos supuestos educativos, los que nos coloca en la paradójica cuestión de accionar como agentes distribuidores de saberes “socialmente significativos” (¿), en último término colocando a lo educativo en la práctica a través de la cual, las poblaciones que atraviesen carencias y necesidades, accederán a saberes que muy probablemente, no se correspondan con las posibilidades de “utilizarlos” y “disfrutarlos” en cuanto a transformarse en un medio de vida para acceder a formas de autosustentación.

El distributivismo, con otro rostro, pero vuelve a exponernos a reproducir la educación tradicional que bregaba por un país educado para la modernización, depositando en el ‘ciudadano’/soberano, la responsabilidad de incorporar una

cultura universalmente consensuada, mediante la cual obtendría acceso a las riquezas y beneficios sociales.

Sin temor se podría hablar de sobredimensionamiento de lo educativo cada vez que se busca la incorporación de aprendizajes compensadores de las condiciones de vida que no podemos cambiar con la sola intervención profesional, acción institucional o sectorial. Los expertos que intervenimos en éstos servicios sociales involuntariamente negamos al otro, pretendiendo 'interesarlo' (inculcar) -mediante estrategias pedagógicas variadas y tomando los recaudos éticos mencionados-, a que adopte un capital cultural de ésta clase media (en decadencia) a la que en general pertenecemos.

Esta riesgosa idealización de lo educativo en la que a veces incurrimos ingenuamente los profesionales, radica en conferirle a la educación en si misma, "capacidad democratizante"¹⁴, o la ilusión de que *saber* le permitirá *ser y tener*, fórmula que de manera lineal erigía la modernidad.

*Aludiendo finalmente al primero de los tres interrogantes planteados, diremos que no es posible impartir una **educación democrática** sin una efectiva distribución de la riqueza y los beneficios sociales.*

*Sabiendo que esto no ocurrirá mágicamente, que enfrentar éste desafío no depende exclusivamente de las organizaciones de la sociedad civil "solidarizadas" con los problemas sociales, tampoco de los profesionales que allí se congregan; sí se considera urgente que las personas que interactúan en éstas organizaciones sociales resulten constructores de equidad real, y para eso, posiblemente una pista se halle en abrir las fronteras físicas y sociales de las instituciones, aprendiendo de la pobreza y reivindicando sus saberes, sin dejar de mostrar lo "universalmente" aprobado, pero **centralmente sin enmascarar la experiencia de la pobreza.***

¹⁴ .- Para profundizar éste aspecto, consultar Tamarit, José. "Educar al soberano" *Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Ed Miño y Dávila, Bs. As., junio de 1994.

BIBLIOGRAFÍA:

Arocena, José. *“El desarrollo local. Un desafío contemporáneo.* Ed. Nueva Sociedad. 1996

Bombarolo, Félix, *“Mitos, miserias y epopeyas de las organizaciones sociales”...la construcción cultural y el conflicto social, no saben de sectores.*

Ponencia presentada al seminario “Perspectiva Latinoamericana sobre el Tercer Sector”, Buenos Aires, agosto del 2001. Versión online en [http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/](http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/bombarolo.pdf)

bombarolo.pdf,

Bourdieu, Pierre, “El sentido práctico”, Ed. Taurus, Madrid, 1991.

----- *“Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”* en J.Gimeno Sacristán, A Pérez Gómez, (comp) “La enseñanza: su teoría y su práctica”. ED: AKAL, Madrid, 1989.

Carr, Wilfred, *“Una teoría para la educación” Hacia una investigación educativa crítica”.*, Ed. Morata 1996.

Gimeno Sacristán, José, *“Docencia y cultura escolar.” Reforma y modelo educativo.* Ed. Lugar, 1998.

Luke, Carmen (comp.) (1999) *“Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana”* España, Ed. Morata.

Miguez, Daniel, “Inscripta en la Piel y en el Alma: Cuerpo e Identidad en Profesionales, Pentecostales y Jóvenes Delincuentes.” UNCPBA/CONICET. A ser publicado en *“Religiao e Sociedade en 2002”*

Parra, Gustavo, *“Antimodernidad y Trabajo Social”*, Ed: Dpto. de Cs. Soc., U. N. Lujan, abril de 1999.

Sgro, Margarita, *“Corrientes Pedagógicas Contemporáneas”*, Fac. de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, agosto del 2000.

Spindler, George D. *“La transmisión de la cultura”* en Lecturas de antropología para educadores”. Ed. Trotta.

Tamarit, José. *“Educar al soberano” Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy.* Ed Miño y Dávila, Bs. As., junio de 1994.