

LA UNIVERSIDAD CAPACITA EN LA GESTIÓN PARTICIPATIVA DE LAS POLÍTICAS SOCIALES. ANALIZANDO INTERACCIONES ENTRE UNIVERSITARIOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES EN UN ESPACIO UNIVERSITARIO MULTIACTORAL

Betina Giselle Presman¹

Universidad de Flores

bpresman@yahoo.com.ar

Material original autorizado para su primera publicación en la revista académica Calidad de Vida UFLO.

Resumen

Este artículo se propone analizar ciertas interacciones entre universidades públicas nacionales y los sectores populares. Nuestro objeto de estudio está contextualizado por las interacciones de un ámbito educativo específico: un Programa de Extensión Universitaria dirigido a organizaciones sociales/comunitarias de los sectores populares. ¿Cómo fuimos delimitando esta intersección? A partir de encontrar un espacio escasamente estudiado en el cual las destinatarias por excelencia de las políticas sociales contemporáneas-las organizaciones sociales y comunitarias- son convocadas o demandan conocimiento a las universidades públicas para poder acceder o mejorar su performance en un diagrama de políticas sociales de gestión participativa que les exige poner en juego una serie de destrezas y conocimientos vinculados al derecho, la administración, la economía social, la comunicación, etc.

¹ Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Evaluación y Gestión en Políticas Sociales y Magíster en Políticas Sociales de la misma Universidad. Diploma Superior en Género y Políticas Públicas (FLACSO). En la actualidad es becaria doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, con sede en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

También se desempeña como docente de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) y Coordinadora de Investigación de la Facultad de Administración de la Universidad de Flores (UFLO).

Ha publicado artículos en revistas científicas y libros vinculados a los procesos de capacitación, diseño, gestión de políticas públicas desarrollados desde programas de Extensión y Cooperación Universitarias. También ha participado como consultora externa de programas ministeriales y se ha desempeñado como docente en talleres de capacitación en cooperativas de trabajo.

Dirección postal: Washington 3106, Ciudad de Buenos Aires

Teléfono: (011) 4542-5027/15-58172030

Nos proponemos en este artículo el objetivo de describir y analizar las interacciones entre universitarios y sectores populares en un Programa multiactoral universitario que se propone la capacitación en la gestión participativa de las políticas sociales de organizaciones sociales y comunitarias.

Para estudiar al Programa en tanto espacio de interacción entre universitarios y organizaciones de los sectores populares seleccionamos herramientas de trabajo de la etnografía con orientación de la sociolingüística interaccional como por ejemplo los registros de campo in situ, las descripciones densas ("thick description", Geertz, 1973) a posteriori, las notas retrospectivas para renarrar y analizar lo observado, la observación detallada y análisis de los artefactos, las conversaciones espontáneas, las entrevistas acordadas de antemano, entre las más importantes.

En estas primeras aproximaciones se identificó que las organizaciones sociales y comunitarias construyen aprendizajes útiles y significativos que son puestos en relación con los saberes transmitidos desde la Universidad pública a través de un programa educativo de Extensión Universitaria.

Asimismo, hemos verificado varias tensiones en los usos del tiempo, el lenguaje y el espacio en las aulas compartidas entre universitarios y sociedad civil para que este tipo de espacios educativos contribuyan a mejorar performance de los participantes en un diagrama de políticas sociales de gestión participativa.

Palabras clave: Gestión participativa, Universidad, Sociedad Civil

Abstract

UNIVERSITY TRAINS IN THE PARTICIPATIVE MANAGEMENT OF SOCIAL POLITICS. ANALYZING INTERACTIONS BETWEEN UNIVERSITY AND SOCIAL ORGANIZATIONS IN AN UNIVERSITY MULTIACTOR SPACE

This article aims to analyze certain interactions among national public universities and the popular sectors. Our object of study is contextualized by the interactions of a specific educational setting: a university extension programs aimed at social organizations / community of the popular sectors. How were we defining this intersection? From finding a space scarcely studied in which the ultimate target of contemporary social policy, social and community organizations, are called knowledge or require public universities to access or improve their performance in a

diagram of social policies participatory management are required to bring into play a series of skills and knowledge related to law, administration, social economy, communication, etc.

We propose in this article in order to describe and analyze the interactions between universities and popular sectors in a university program that offers multi-actor training in participatory management of social policies and social and community organizations.

To study the program as space for interaction between academics and grassroots organizations working select tools-oriented ethnography interactional sociolinguistics such as field records on the spot, thick descriptions ("thick description", Geertz , 1973) notes and analyze retrospective to renarrar observed, detailed observation and analysis of artifacts, spontaneous conversations, pre-arranged interviews, among the most important.

In these early approaches are identified that build community and social organizations useful and meaningful learning are brought into relation with the knowledge transmitted from the public university through an educational program of University Extension.

We also verified several tensions in the use of time, language and classroom space in the possibility that this type of educational help to improve performance of the participants in a diagram of social policies of participatory management.

Key words: Participatory Management, University, Civil Society

Introducción: Las Universidades públicas y su rol social

La participación de los sectores populares en las políticas sociales se inicia en los años noventa. Lo novedoso del proceso que se inicia en la década pasada, está dado por la articulación de varios elementos. En primer lugar se inscribe en un contexto de desarticulación de los antiguos sistemas de protección brindados por el Estado y el trabajo. Ante el desempleo masivo, el barrio, el territorio, se convierte en el nuevo lugar de repliegue pero simultáneamente de acción colectiva, ocupando el lugar que antes tenía la organización de los trabajadores en el ámbito laboral a través de los sindicatos. En segundo lugar, se produce una tensión respecto a la ciudadanía: mientras que en la concepción republicana clásica el Estado garantiza los derechos a cambio del cumplimiento de las obligaciones en la nueva politicidad popular existe una obligación a la participación en tanto forma de obtención de recursos para la supervivencia cotidiana.

En la última década –y no obstante una política orientada hacia la inclusión a través de la generación de empleo- la participación en espacios comunitarios sigue siendo un componente central del esquema de políticas sociales.² En este contexto, se ha dado un proceso por el cual las universidades públicas han convocado a las organizaciones sociales y comunitarias, constituyéndose en interlocutoras legítimas respecto a situaciones de capacitación en materia de gestión participativa de las políticas sociales. Se va configurando un nuevo horizonte, en el cual las universidades públicas tienen un rol central de articulación entre los saberes académicos, técnicos y locales. En esta configuración podemos observar un doble proceso: por un lado desde diversa instancias estatales se convoca a las universidades a constituirse en actores activamente participes de las políticas sociales. Por otro, las universidades realizan una reflexión sobre sus propias prácticas e intentan legitimar su lugar en la sociedad como un actor más participando en los procesos de producción y distribución social de conocimientos.

² A partir del año 2004, la gestión que se inicia en el Ministerio de Desarrollo Social, propone incorporar a las organizaciones comunitarias y sociales de base no sólo como beneficiarias-incorporación que había predominado en la década anterior - sino como agentes activos la implementación de la política social. En esta revalorización confluyen dos procesos o formas de participación en las políticas públicas: "por abajo" los procesos de recomposición de las solidaridades y entramados locales y "por arriba" la amalgama de las demandas populares en una nueva constelación de gobierno nacional-popular peronista (Presman, 2009, p. 145). Es el Plan Nacional de la Economía Social y el Desarrollo Local "Manos a la Obra" el que señala principios fundantes del nuevo esquema de Políticas Sociales: "desarrollo social económicamente sustentable" "inclusión social a través de la generación de empleo y de la participación en espacios comunitarios" son algunas de sus ideas fuerza (<http://www.desarrollosocial.gov.ar/planes/dles/default.asp>)

Esta reflexión propone pensar su integración en la esfera pública como árbitro y facilitador para el encuentro y el trabajo común con otros actores sociales de manera transdisciplinar, heterárquica, responsable y reflexiva (Gibbons, 1997, p. 67; Rofman, 2005, p. 13).

Así, este contexto favorece los debates sobre el rol social o función social de la Universidad, la Cooperación versus la Extensión, la Universidad universalista versus la Universidad local³. Al calor de estos debates académicos se van desarrollando prácticas concretas: surgen así en las universidades públicas una serie de programas y/o experiencias educativas dependientes de las Secretarías de Extensión o Cooperación, de cátedras, de departamentos, de institutos etc, que intentan transmitir y aplicar el conocimiento académico generado en las universidades públicas a las organizaciones sociales y comunitarias con el objetivo de fortalecer su participación en las políticas sociales. Así, los ejes preponderantes de las capacitaciones- la Economía Social-Solidaria, la Comunicación Comunitaria, la Salud Comunitaria, el Derecho al Hábitat- como los destinatarios de las mismas - colectivos de los sectores populares- coinciden con los principios del nuevo diagrama de política social⁴

Las prácticas capacitación universitarias. Nuestro relevamiento⁵

En el año 2006 realizamos un primer relevamiento exploratorio según el cual se habían desarrollado experiencias de este tipo al menos en cuatro universidades

³ Para profundizar en estos debates ver los trabajos de Margetic y Suárez (2006), Rofman, (2005).

⁴ En este nuevo esquema, los destinatarios de las políticas sociales son resituados en un contexto de pertenencia local y colectiva. Si bien se parte de individualizar "personas, familias y grupos en situación de pobreza, desocupación y/o vulnerabilidad social", el acento se coloca en "que conformen experiencias socioproductivas" Es decir, las familias y los individuos son considerados como partes integrantes de un actor colectivo. En términos de uno de uno de sus principales impulsores "debemos rápidamente pasar a entender por público no sólo lo propio del gobierno en alguno de sus niveles, sino también de otras instancias mesosociales y articulaciones de organizaciones colectivas (como Iglesias, Organizaciones Sociales, Corporaciones y Asociaciones de diverso tipo, sindicatos, movimientos, ONG, las universidades etc.) (...). En una gestión participativa, las políticas públicas dejan de ser estatales, para ser construidas en la interfase de las representaciones políticas estatales y las sociales y económicas, así como culturales e ideológico-confesionales" (Coraggio, 2003: 47). Los actores privilegiados en este esquema de políticas sociales centrado en la Economía Social son entonces aquellos ámbitos de solidaridad local colectiva resultado de los procesos de negociación y conflicto con el Estado la década precedente. Asimismo, al plantearse otra concepción de lo público diferente a la de lo gubernamental hay un llamado específico hacia otros actores y articulaciones sociales.

⁵ Estos relevamientos fueron realizados en el marco del Proyecto Área de Vacancia 103 "Trabajo, Desarrollo, Diversidad" (2004-2008) y financiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica.

públicas nacionales: el Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires), el Programa de Fortalecimiento Institucional (Universidad Autónoma de Entre Ríos), el Programa Construyendo en Comunidad (Universidad Nacional de Quilmes); el Programa Fortalecimiento institucional de las organizaciones sociales locales (Universidad Nacional de General Sarmiento).

En el año 2008 realizamos un segundo relevamiento en cuatro nodos geográficos del país (NOA, NEA, CENTRO Y SUR). En esta segunda aproximación se verificó un crecimiento considerable de programas y experiencias educativas de Extensión y/o Cooperación Universitaria dirigidas a capacitar organizaciones sociales y comunitarias. Podemos efectuar algunas conclusiones preliminares sobre esta indagación ⁶:

1. Existe una preeminencia geográfica de estos programas en las universidades nacionales de la zona centro del país (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de General Sarmiento)

2. Respecto a la población destinataria, los programas y experiencias relevadas se dirigen a colectivos organizados. Algunos tienen una mayor amplitud en la definición de las organizaciones destinatarias ("organizaciones sociales emergentes" en el caso del Programa "Articulación entre las Demandas de las Organizaciones Sociales Emergentes y el Sistema Educativo" de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A; "organizaciones sociales y comunitarias" para el caso de Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias de la Facultad de Ciencias Sociales de la U.B.A). Otros poseen una definición más restrictiva del tipo de organización a la que se dirigen ("organizaciones sociales que trabajen con jóvenes" en el caso del Programa "Voces del Pueblo" de la Universidad de La Plata; "empresas recuperadas" en el caso del Centro de Estudios de Formación y Gestión de la Economía Social y Solidaria del Programa "Facultad Abierta" de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.BA). En algunos de los programas se especifica que los participantes deben ser referentes de las organizaciones o líderes comunitarios ("Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias" de la Facultad de Ciencias Sociales de

⁶ Con posterioridad a nuestro relevamiento desde la Secretaría de Políticas Universitarias se publicó el libro "Participación en Innovación en Educación Superior. Para que el conocimiento nos sirva a todos" (Arias ,2008) que recoge las experiencias de proyectos y programas presentados al Programa de Voluntariado Universitario. Esta publicación confirma el crecimiento exponencial de este tipo de experiencias y su expansión hacia otras regiones del país.

la U.B.A; Programa "Red Informática Comunitaria" de la Universidad Nacional de Cuyo).

A partir de esta muestra hemos seleccionado como estudio de caso⁷ el Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias de la Universidad de Buenos Aires, ya constituye en un caso paradigmático para estudiar el día a día de las relaciones entre sectores populares y universitarios en la gestión participativa de la política social, según los siguientes criterios cualitativos:

Enfoque metodológico

Para estudiar al Programa en tanto espacio multiactorial de interacción entre universitarios y organizaciones de los sectores populares seleccionamos herramientas de trabajo de la etnografía con orientación de la sociolingüística interaccional como por ejemplo los registros de campo in situ, las descripciones densas ("thick description", Geertz, 1973) a posteriori, las notas retrospectivas para renarrar y analizar lo observado, la observación detallada y análisis de los artefactos, las conversaciones espontáneas, las entrevistas acordadas de antemano, entre las más importantes.

Realicé una experiencia de campo bastante continua e intensiva entre 2006 y 2008 de inmersión en las actividades del Programa. De agosto a noviembre de 2006 y de 2007, participé en tanto auxiliar-docente en dos de los talleres del Programa⁸. Esta forma de trabajo -sustentada principalmente en la propuesta de Rockwell (1987)- permitió una constante interacción entre la reflexión conceptual y el trabajo de campo.

¿De qué se trata el Programa?

En el año 2002, desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires se realiza una apuesta institucional a través de una intervención puntual: un Programa específico que se propone

⁷ Este es el estudio de caso incluido en nuestra tesis de Maestría en Políticas Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA (Presman, 2009).

⁸ El trabajo de campo intensivo previo a las entrevistas permitió acumular cierto conocimiento sobre problemas y situaciones significativas del Programa. Esto hizo que pudiera plantear en las entrevistas nudos críticos que implicaban poner de relieve las tensiones de forma tal de construir un diálogo hacia dentro del Programa, de modo que este análisis actúe como dispositivo de reflexión deliberada

acercamiento a la Facultad de referentes de organizaciones sociales y comunitarias. Esta propuesta de intercambio y aprendizaje tienen un formato concreto: no se trata de los cursos regulares de la Facultad, ni de salidas a los barrios, sino que consiste en "una oferta de capacitación, investigación y asistencia técnica a realizarse en el espacio físico de la Facultad de Ciencias Sociales de la U.B.A" (PCOC, 2007, p. 4)

El Programa propone de manera explícita distanciarse de la idea Extensión asociada con la "salida al barrio", proponiendo que los sectores populares-colectivamente organizados y a través de sus "referentes"- asistan a la Universidad y gocen de una serie de derechos a ella asociada como "escuchar a los docentes de prestigio o recibir un diploma en el Aula Magna" (Entrevista con coordinadora)

Para el diseño del Programa la Secretaría de Extensión parte de un diagnóstico de los futuros destinatarios:

"se ha producido un pasaje del modelo de políticas sociales universales una batería de políticas compensatorias, focalizadas ... la característica central de los actuales sectores populares es la sobrevivencia, lo que fue configurando un nuevo tejido social, caracterizado por la expansión de organizaciones de carácter territorial ... estas organizaciones se relacionan con el Estado municipal y nacional de dos maneras: la vía peticionante ante el Estado y la vía de búsqueda de autonomía frente al Estado" (PCOC, 2005, p. 9).

Este diagnóstico implica simultáneamente una respuesta de la Universidad que debe comprometerse a "hacer efectivos los principios de la propiedad social del conocimiento que se acumula día a día " (PCOC, 2005, p. 3) ¿De qué manera? A través de "una oferta de capacitación, investigación y asistencia técnica que permita analizar críticamente su situación e instrumentar proyectos y programas sociales de carácter comunitario" (PCOC, 2007, p. 4).

El grupo de profesionales a cargo de la puesta en marcha del Programa es el equipo de Coordinación o la Coordinación. Este equipo- en el período de nuestra investigación- estaba constituido por cuatro graduadas de la Facultad de Ciencias Sociales. El equipo trabaja en una oficina de la Facultad de Ciencias Sociales y tiene bajo su implicancia un conjunto variado de actividades que involucra tareas tanto

de índole pedagógica hasta roles de gestión, difusión, comunicación, evaluación e investigación y es quién toma las decisiones referidas a la ejecución del Programa.

El universo de las organizaciones sociales y comunitarias es tan amplio que el Programa decidió focalizar su propuesta priorizando y seleccionado un tipo específico de organizaciones: "Priorizamos a aquellas organizaciones de las llamadas territoriales.... Los destinatarios del programa son dirigentes sociales con inserción real y sistemática en las organizaciones que desarrollan acciones de promoción y asistencia social, producción y empleo y educación popular" (PCOC, 2007, p. 5). Dentro de las categorías admitidas⁹, no se trata de cualquier miembro de la organización, sino "dirigentes o referentes barriales"

Hasta 2007, en las primeras cinco ediciones del Programa, habían participado el él seiscientos organizaciones sociales y comunitarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. De las mismas, el 33% desarrollaban sus acciones en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y el 67% restante lo hacía en el Gran Buenos Aires (PCOC, 2007, p. 13)

Respecto a los docentes, no existe una definición explícita como la mencionada para las organizaciones. Si bien desde la Coordinación se plantea inicialmente que en el año 2002 se realizó una convocatoria abierta, los docentes que participan no son cualquiera de los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales. A medida que fuimos conversando con los coordinadoras, docentes y auxiliares y participando en las diversas instancias del Programa, comprendimos que el perfil buscado desde el Programa se define por ciertos atributos valorados: "trabajo académico y social"; "militancia y prestigio en la Facultad". Esta doble condición, que define la selección de los docentes del Programa. Las actividades de los docentes en el Programa, que se desarrollan ad-honorem, implican reuniones periódicas con para definir y discutir los contenidos y metodologías de los Módulos, la evaluación de los proyectos del Concurso de Proyectos, el dictado de los Módulos y la dirección de Proyectos de investigación del Programa.

Hacia el año 2004 se crea la figura de los auxiliares-docentes. Los auxiliares, graduados recientes o estudiantes de la Facultad, aparecen como garantes entre

⁹ En las fichas de inscripción las personas completaban hasta el año 2008 datos referentes al nombre de su organización, nombre personal, municipio, teléfono y e-mail. No se piden datos socio-ocupacionales o nivel de instrucción lo cual lamentablemente se ha perdido y ha constituido una limitación para hacer una descripción generalizable en base a dichas variables.

el docente a cargo de la exposición y la práctica y el conocimiento de las organizaciones: "es el rol de los auxiliares el que garantiza que pueda realizarse este trabajo de relacionar los contenidos de los talleres, con la práctica y el conocimiento que traen los participantes" (Rol de los Auxiliares, 2007, p. 1).

Respecto a la metodología, el Programa se propone en su diseño el "enfoque de la Educación Popular". Según documentos del Programa se trata de una secuencia lógica que involucra un proceso simultáneo o praxis de tres momentos: "la práctica como punto de partida", "el momento de teorización" -entendido como "un momento de reflexión sobre esa práctica, un proceso creciente de abstracción, una visión más profunda y global de la realidad" y "la vuelta a la práctica" que implica "encontrar nuevos sentidos al ejercicio cotidiano de la acción".

El planteo curricular define contenidos y temas, desarrollando líneas de trabajo en diferentes en los denominados "Módulos". Algunos de los "Módulos" son: "Situación de Niños adolescentes y Jóvenes"; "Salud"; "Problemática del Hábitat y la Vivienda"; "Economía Social y Emprendimientos Socio productivos", "Derechos Humanos". La dinámica consiste en una hora de exposición con especialistas en la materia (investigadores y docentes de la Facultad) y luego trabajos de aplicación con técnicas grupales a cargo auxiliares, también de una hora de duración. El cierre, a cargo del especialista, se organiza en forma de un "Plenario" en el cual exponen las conclusiones del trabajo con los auxiliares. También se realiza un registro sistemático de todas las actividades, a cargo del equipo de Coordinación.

La implementación del Programa en tanto espacio de apropiaciones múltiples y diferenciadas

En este acápite nos centraremos puntualmente en las apropiaciones de los actores intervinientes en el día a día del Programa¹⁰, partiendo de las herramientas analíticas que nos brindan los conceptos de usos del espacio, usos del tiempo y usos del lenguaje en el aula.

¹⁰ Es en la escala de la vida cotidiana: "dónde los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado" (Ezpeleta y Rockwell, 1985:199). La heterogeneidad es la característica nodal de estas actividades de la vida cotidiana. No se puede buscar una lógica evidente sino que es el contexto lo que permite jerarquizarlas y darles sentido. En segundo lugar, la escala de la vida cotidiana, nos permite reponer la idea de que los procesos de aprendizaje son procesos sociales que implican relaciones de reproducción pero también de resistencia (Ezpeleta y Rockwell, 1985:198). En un sentido gramsciano, el control no es sólo uso de la fuerza sino "disposiciones técnicas, rutinas aparentemente inocuas" (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 201).

Como vimos, el Programa prevé su desarrollo en varias instancias. ¿Pero qué sucede en la práctica cotidiana? ¿Cómo se apropian los actores los espacios y el tiempo? ¿Qué usos hacen del lenguaje?¹¹

Apropiaciones de los docentes en el día a día del Programa

Veamos en primera instancia qué sucede con los docentes. En la práctica este actor llega al aula cuando ya todos los otros participantes del Programa se encuentran ubicados: los participantes y los auxiliares se disponen en bancos ubicados en fila mirando hacia el frente del aula. Los miembros de la Coordinación se sientan en un costado mirando hacia al frente. Es decir, todas las miradas y cuerpos convergen espacialmente convergen hacia el docente. En la mayoría de los casos los docentes brindan una exposición casi sin interrupciones de los participantes. Durante el desarrollo de la exposición las coordinadoras toman registro en el pizarrón, es decir, escribe aquellos conceptos que se consideran más importantes para los participantes. El docente, relevado de esta tarea, permanece sentado o parado al frente exponiendo. Algunas veces viene acompañado de su equipo de cátedra, quien reemplaza a la coordinadora de la tarea de tomar registro. Luego se pasa a la instancia de los grupos a cargo de los y las auxiliares. En estos la palabra se encuentra más repartida entre auxiliares y participantes y éstos últimos tienen la posibilidad de dialogar entre sí. Los docentes algunas veces pasan de manera

¹¹ ¿Qué es lo que caracteriza al espacio universitario? En términos de Bourdieu y Passeron (1997) se trata de un espacio que expresa simbólicamente la ley de la institución. Los autores establecen una fuerte relación entre la autoridad pedagógica y la particularidad del espacio simbólico universitario. Este espacio es el que “permite mantener a los estudiantes a distancia y en respeto y que coaccionarían a hacerlo incluso si él se negara” (Bourdieu y Passeron, 1997: 159). Condiciones que van desde los reglamentos hasta la ubicación de los docentes y alumnos en el espacio físico y que se relacionan con distancias simbólicas en el espacio social. En el espacio simbólico de la Facultad se desarrollaría un sentido práctico una forma de relación opaca con el mundo social de la Facultad a pesar de que este quisiera ser negado por otras prácticas.

Es decir, por más que la relación pedagógica tradicional se intente romper organizando de otra manera o con otros formatos el espacio físico, esta puede reaparecer porque la institución invoca en sus agentes elementos simbólicos fuertemente arraigados. Veamos lo que decían los autores respecto a formatos no tradicionales como una mesa redonda:

“...en una universidad que se ha mantenido idéntica a sí misma en todos los demás aspectos, la organización de un seminario alrededor de una mesa redonda, no impide a las expectativas y a la atención converger hacia la persona que ha conservado todos los símbolos del estatuto profesoral, empezando por un privilegio de la palabra que implica en control de la palabra de los demás”. (Bourdieu y Passeron, 1997, p. 5, nota al pie)

Los usos del tiempo en el aula son una unidad de análisis clásica de los estudios sobre la interacción en las aulas (Atkinson y Drew, 1979; Philips, 1984, citados por Drew y Sorjonen, 2005, p. 157). Las interacciones en las aulas tienen la particularidad de involucrar formas de toma de turnos de manera diferencial. Incluso en los contextos institucionales en que no existen prescripciones formales al respecto la toma de turnos se caracteriza por una distribución asimétrica de preguntas y respuestas (Drew y Sorjonen, 2005, p. 157).

aleatoria por los grupos y realizan intervenciones. Durante estas intervenciones los auxiliares y participantes los escuchan, pero raramente intervienen. Luego, en el Plenario, los participantes leen sus producciones brevemente (no más de cinco minutos por grupo). En general son apurados por los coordinadores. Una vez finalizada la exposición de conclusiones, vuelve a intervenir el docente para exponer sus conclusiones, tras lo cual se cierra el curso.

De esta manera, en la práctica, la mayor parte de los usos tiempo en el taller está destinado a la exposición del docente, aunque formalmente- según la planificación- debería dedicarse igual tiempo al trabajo en grupo con los/las auxiliares y al debate en Plenario. Asimismo los usos del espacio, se caracterizan por la convergencia hacia el docente, especialmente durante su exposición, hace que sea muy difícil el intercambio entre docentes y participantes y entre participantes.

Respecto a los usos del lenguaje¹², las participaciones de los docentes pueden ser escritas u orales¹³. Las exposiciones orales se caracterizan por un uso del lenguaje con profusión de la abstracción y el tecnicismo propio de cada disciplina¹⁴.

¹² Respecto a los usos del lenguaje, siguiendo a Bourdieu y Passeron (1997), el sentido práctico universitario se expresa fundamentalmente en el malentendido lingüístico entre estudiantes y profesores en la institución universitaria, malentendido que garantiza la relación pedagógica. Los autores franceses, basados en una apropiación de los estudios de Basil Bernstein, diferencian la lengua popular de la lengua burguesa, definiendo la primera por "su tendencia al formalismo, la abstracción, al intelectualismo" mientras que "la lengua popular se manifiesta en ir directamente de caso en particular en caso particular, de la ilustración a la parábola, o a huir del énfasis de los grandes discursos o de los grandes sentimientos, mediante la burla, la desenvoltura o el chiste" (Bourdieu y Passeron, 1997, p. 168).

Consideramos, sin embargo, que la potencialidad analítica de estos autores debe ser matizada con los estudios culturales de la resistencia (Rockwell, 2006). Es decir no fijar la atención sólo en el lenguaje docente sino en las intervenciones de los y las participantes. Rockwell -en una línea que intenta salir de una idea de resistencia que condena a los alumnos al fracaso (y que ella denomina autocondenatoria) se propone matizar el modelo de Bernstein combinando una teoría que subraya la diferencia entre clases sociales y la pragmática de Jürgen Habermas. Esta última permitiría identificar actos de resistencia basados en estructuras comunes a todo hablante, aun reconociendo las desigualdades estructurales. De esta manera para la autora en toda interacción en las aulas lo que está en juego no es necesariamente dominio del código o competencia comunicativa sino en la posibilidad de cuestionar las pretensiones de validez del discurso docente (Rockwell, 2006, p. 43). Es por ello que la autora propone analizar lo que ella denomina momentos de resistencia que se basan en la indignación más allá de las diferencias culturales entre los hablantes. Estos desacuerdos no implicarían que los alumnos no comprendan lo que los maestros dicen sino que se trataría de poner en cuestión lo dicho por el maestro sobre la base de la propia experiencia. En estos casos la diferencia no es un obstáculo a la comunicación sino que proporciona la base del cuestionamiento y se realiza a partir de estructuras comunicativas compartidas con los/las docentes. Es decir, estas resistencias no llevarían al fracaso escolar sino a la posibilidad de dudar y proponer explicaciones alternativas.

¹³ La exposición del docente va acompañada por una cartilla o manual en la cual escriben los/las docentes y cuya lectura se sugiere con posterioridad al curso a los y las participantes. En el momento que desarrollamos la investigación se elaboró también un manual de para el Módulo Hábitat y había un proyecto de realizar manuales similares para los demás talleres.

En los manuales¹⁵, producidos mientras se desarrolló nuestra investigación, existe una clara división entre los saberes de los y docentes y por las organizaciones participantes. Los textos escritos por los docentes contienen explicaciones y fundamentaciones teóricas sobre una determinada temática. Estas producciones son escritas por los docentes sin intervención de coordinadores, auxiliares ni participantes. A similitud de las exposiciones orales, las escritas, se caracterizan por un uso del lenguaje similar con profusión de la abstracción y el tecnicismo propio de cada disciplina como la Filosofía, el Derecho, la Historia, la Sociología¹⁶.

Las intervenciones de los participantes aparecen significadas por los docentes y coordinadores como demandas excesivas que los sobrepasan o cómo situaciones que deben ser llevadas a otro nivel de reflexión, reconociéndose que muchas veces no se logra la "praxis integradora" propuesta:

"Lo que pasa es que la gente de las organizaciones no tiene mucho espacio para hablar, en general. Entonces como que lega con muchas ganas de contar sus problemas y es muy importante que ellas puedan hablar, expresar sus problemas y la situación que están viviendo. Pero a veces se hace muy cuesta arriba plantear algo general que nos pueda llegar a servir a todos. Y si nos ponemos a ver los casos particulares ... entonces uno a veces con todo el dolor del mundo tiene como que cortar porque surge todo el tiempo. Y a mí me parece que está bien que el docente trate de mantener como una cosa más general de poder hablar de la problemática del hábitat y la vivienda en general, aunque ellos sientan que no le responden lo que buscan " (Entrevista con Coordinadora)

Así, en la práctica, los uso del espacio, del lenguaje y del tiempo por parte de los docentes, avalado por los coordinadores, parecería encontrar ciertas limitaciones para relacionar los contenidos teóricos con la experiencia, las vivencias y las ideas previas de los participantes como portadores de un saber acumulado.

Apropiaciones de los y las participantes en el día a día del Programa

¹⁴ Por ejemplo en un taller sobre el "Conflicto Social" una docente sostiene: "Lucha de clases y conflicto social: Partimos de la confrontación como eje de descubrimiento más importante de la vida social. Sabemos que en Marx la teoría de la lucha de clases ocupa un lugar diferente de la teoría del modo de producción..."

¹⁵ Nos referimos al Manual del Módulo Hábitat y Vivienda (PCOC,2007) y al Manual del Módulo Base (PCOC,2005).

¹⁶ Po ejemplo en el Manual del Módulo Hábitat y Vivienda aparece el siguiente texto: "Nociones jurídicas: Tenencia: se denomina de esta manera cuando una persona tienen el cuerpo de una cosa bajo su poder pero reconoce en otro la propiedad. Por ejemplo, el inquilino, el comodatario..." (PCOC, 2007: 54).

Los participantes buscan apropiarse del Programa, desafiando lo que los docentes pretenden transmitir. Nos detendremos ahora en ciertos episodios de cuestionamiento a las pretensiones de validez del discurso docente (Rockwell, 2006), analizando lo que la autora denomina momentos de resistencia que se basan en la insubordinación en el aula a través de ciertos usos del lenguaje de los participantes y ciertos cuestionamientos que realizan de los uso del tiempo y del espacio por parte de los docentes.

El Módulo Hábitat se trata de un taller de varios encuentros. La propuesta de la Coordinación del Programa para este taller implica vincular la experiencia que se trae desde la organización con procesos sociales e históricos sin detenerse tanto en el caso puntual. Por su parte, la mayoría de los participantes señalan que ellos vienen al taller para resolver problemas concretos relacionados a su práctica cotidiana de lidiar con aspectos legales y burocráticos de las políticas sociales de vivienda y hábitat.

Esta tensión puede evidenciarse en los siguientes diálogos:

Diálogo 1:

-Docente: “La crisis del 2001 genera una eclosión. Hay un déficit habitacional enorme hubo un proceso de crecimiento de asentamientos que con la crisis de la política destruyó los lazos. El tema es la inserción laboral y educativa de la gente. Vivienda y servicios que deben ir acompañados de un paquete. Una lee los programas y son fantásticos...pero...”

-Participante 1: “El tema es el asesoramiento legal. Falta alguien que nos diga cuál es el mecanismo legal y que nos apoye en la lucha”.

-Participante 2: “El tema es que cada uno que llega al Instituto de la Vivienda te cambia las reglas y las leyes. Ahora yo tengo que ceder algo por lo que pelee tantos años: la escritura”

Diálogo 2:

-Participante: “Los motivos por lo que yo me anoté a este cursito es el tema de lo legal. En el caso de los loteos de Tigre debe haber algo ilegal”

-Docente: “No hay anda ilegal. No te sorprenda que se un acuerdo de empresas, con el Intendente....”

-Participante: “¡Pero yo quiero saber qué norma se debe aplicar!”

-Docente: "Eso yo no lo puedo responder. Abogada no soy."

Consideramos que en estos diálogos los participantes negocian aquello que la docente pretende transmitir en tanto conocimiento, entendiéndolo como una oportunidad de aprender, proponiendo argumentaciones alternativas. Pero también se pone en cuestión la propia autoridad de la docente en la materia y ciertas expectativas frustradas sobre aquello que debería ser una oportunidad de aprender en taller.

En el primer caso, lo que se encuentra en debates precisamente es el para qué del taller. La docente propone que "el tema" es explicar las causas socio históricas del déficit habitacional. Los participantes no parecen quedarse conformes con esta explicación. Retomando la expresión utilizada por la docente- "el tema"-dos participantes remarcan que la centralidad de la explicación de la docente debería estar en el marco legal para que las organizaciones- destinatarias de las políticas sociales habitacionales- puedan conocerlo y apropiárselo y operar en territorio.

En el segundo diálogo uno de los participantes remarca sus motivaciones para inscribirse al taller. El uso del diminutivo -"cursito"- en este contexto estaría marcando cierta decepción al respecto de expectativas no cumplidas. La docente admite que no puede colmar esas expectativas en este taller: "Eso yo no lo puedo responder. Abogada no soy" De hecho, antes de reiterarse y cerrar el taller la docente vuelve a remarcar "Espero que este curso sirva para algo. Yo abogada no soy'.

En los dos diálogos los participantes proponen explicaciones propias de los fenómenos que la docente analiza y las presentan como alternativas no sólo razonables, sino con fundamento es su propia práctica. La docente no parece tener demasiado éxito en su intento de reencausar el taller hacia los objetivos y contenidos que este se proponía orientados hacia reflexiones de tipo más sociológica e histórica sobre las políticas habitacionales.

En otro de los encuentros de dicho Módulo encontramos un episodio que puede actuar como analizador o, al decir de Gumperz y Gumpertz (1982) como evento clave: un episodio que condensa elementos que nos permite comprender la manera en que los sujetos se posicionan en el aula y cómo estas interacciones remiten a relaciones sociales más amplias que las del aquí y el ahora. Hacia el final de un

taller se produce un diálogo entre la docente- socióloga y docente de la Facultad- y tres participantes: Emilce, Gertrudis e Irene¹⁷.

-Emilce: "Hay que tener cuidado cuando el Estado se mete en la villa. La gente vivió así cuarenta años y mejor que siga así porque cuando se mete el Estado hay un negociado.

-Docente: ¡Pero no! Como va a ser mejor que no intervenga. ¿Quién le quiere contestar?

-Irene: ¡Qué sería si hacen lo que dice la compañera! Es volver hacia atrás...

-Docente: "Que cada uno piense lo que quiere pero mi opinión es que asfaltar una villa es hacer que se convierta en un barrio..."

-Emilce: "Pero a veces no quieren. Frente al cementerio de Boulogne hay una villa. Se llama Santana y la gente que vive allí no quiere. No quiere asfaltar. Quiere que siga siendo pasillo..."

¹⁷ Irene tiene alrededor de cincuenta años. Participó en el año 2006 y 2007 en el taller de Hábitat y Vivienda del Programa. Es vicepresidenta de una cooperativa de vivienda de Barracas, Ciudad de Buenos Aires, que surge en el año 2002. Trabaja a tiempo completo en la cooperativa, desarrollando diversas tareas: concurre semanalmente al Instituto de la Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires (IVC) para cerciorarse del avance de los trámites, asiste a todas las reuniones de la organización, no sólo las específicamente vinculadas al tema de vivienda. Su constante en el taller fue el relato de la experiencia de reclamos infructuosos ante dicho organismos. Irene no faltó a ningún taller del Módulo. En la cooperativa participan vecinos y vecinas del barrio pero tiene una fuerte articulación alrededor de profesionales universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (psicólogas, trabajadoras sociales, comunicadoras sociales). Además la cooperativa funciona como centro de prácticas de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Estos/as profesionales fueron los que establecieron en un primer momento el contacto con el Programa. Irene tiene estudios secundarios finalizados y toma apuntes rápidamente en todas las clases de lo que los/las docentes hablaban. Además de su actividad ad-honorem en la cooperativa vende ropa artesanal que ella y su madre fabrican.

Emilce tiene cincuenta y dos años. Participó en el taller de Hábitat y Vivienda en el año 2007. Proviene de una cooperativa de vivienda de Mataderos, Ciudad de Buenos Aires. Surgieron como un grupo de mujeres de la colectividad boliviana "para defender a nuestros hijos de la discriminación" pero luego se fueron organizando como cooperativa de vivienda. Emilce insistió durante los cursos en el hecho de que en el Instituto de la Vivienda fue discriminada por ser boliviana. Algunos de sus compañeros y los/las docentes le remarcaban que no la discriminaban por boliviana sino que el proceso burocrático es así con todo el mundo. A Emilce, que sólo asistió hasta segundo grado en Bolivia, le costaba mucho tomar apuntes en las clases y copiaba todo lo que se escribía en el pizarrón. Emilce además de su actividad en la cooperativa tiene un taller de costura. La cooperativa trabaja preferentemente con profesionales de la colectividad boliviana.

Gertrudis tiene cuarenta y tres años. Participó en el Taller de Hábitat en el año 2007. Pertenece a una cooperativa de vivienda de Villa Tesei, Provincia de Buenos Aires. La cooperativa participa hace más de veinte años en los procesos de toma de tierras en la zona Oeste del Gran Buenos Aires. Gertrudis se dedica tiempo completo a la cooperativa. En la cooperativa participan vecinos y vecinas del barrio y son liderados por una pareja de docentes. Trabajan articuladamente con universitarios. En los dos últimos años se profundizó la relación con la Carrera de Servicio Social de la Universidad de Madres de Plaza de Mayo, cuyos estudiantes realizan pasantías en la organización. Trabajan también con algunas cátedras de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad. Gertrudis tiene estudios secundarios finalizados.

-Docente: "No. No es que no quieren. Es que no están informados. Por eso es un proceso lleno de conflictos y contradicciones. Para mí personalmente es mejor radicar la villa que construir monobloks en lugares que no tienen que ver con el lugar de trabajo de la gente."

-Gertrudis: "No es sólo falta de información sino de participación de la gente..."

-Docente: "¡Exactamente! Hay que negociar. Y negociar no deber ser visto como una cosa turbia.[A Gertrudis] ¿Por qué no contas de que organización venís?"

-Gertrudis: "Yo estoy en una villa de Hurlingán. En 1977-78 se erradica a toda la gente a 'Gardel'. A fines del 78 se volvemos a tomar las tierras. No teníamos ni agua, ni nada. Después se fue probando, en 83-84 comenzamos la gestión por la regularización. Nosotros ya teníamos boleto de compra-venta. Vino la Asociación Madre Tierra. Ellos nos capacitaron, nos acompañaron. Pero no nos hicieron la gestión. La gestión, camino de hormiga, la tuvimos que hacer nosotros. Nos subdividieron. Cada uno vio el otro terreno y fue decisión de cada uno irse o no. De allí comenzamos a mejorar el barrio. Creamos un fondo rotativo..."

-Docente: "La pelea por la vivienda es un trabajo extra. Este fue un proceso exitoso. No comparto la idea del compañero de legitimar formas de vida que no son saludables."

-Emilce: "[A Gertrudis] ¡Que mérito! La pelearon para una mejor calidad de vida..."

-Docente: "Es un trabajo más la lucha por la tierra..."

-Irene: "El problema es que el día sólo tiene 24 horas. Mi marido es enfermo y no puede trabajar. Tengo a cargo cinco personas..."

En este episodio vemos como la docente intenta construir determinada idea sobre lo que debe ser la intervención estatal y la participación de la sociedad civil (en este caso de la población de las villas). En su posición de docente interpela a las participantes a través de una intervención dirigida que desacredita ciertas argumentaciones sin dejar demasiado espacio a la negociación de sentidos, hasta encontrarse con la interpretación esperada. En esta obturación de la negociación (Candela, 2007, p.21) se encuentran en juego contextos históricos y relaciones sociales que se actualizan en ese aquí y ahora de la interacción en el aula. La docente- posicionada en tanto investigadora y docente de la Facultad -insiste en la pelea por la tierra en tanto trabajo que los participantes- hombres y mujeres provenientes de los sectores populares- deben asumir. Gertrudis es el ejemplo de esta forma de participación esperada. Gertrudis nos remite en su relato a un contexto histórico- entre mediados de los años 70 y 80- de lucha por la reversión de ciertas relaciones de desigualdad que fueron sino superadas al menos mejoradas

por la solidaridad de los habitantes de un barrio popular- aunque no sin conflicto. Sin embargo, la intervención de Irene recompone la posibilidad de una producción negociada (Candela, 2007, p. 22). En este campo de disputa de significados sobre lo que una integrante de una organización debe ser o pensar, Irene de manera cruda y directa restablece cuales son las condiciones de posibilidad de su propia participación en la actualidad: "El problema es que el día sólo tiene 24 horas. Mi marido es enfermo y no puede trabajar. Tengo a cargo cinco personas." En términos de Rockwell (2006, p.65), se estaría cuestionando el criterio de validez de lo que se enseña sobre la base de la experiencia.

Ahora bien, estas apropiaciones parecerían tener un límite preciso. Se trataría de intervenciones que si bien logran poner en jaque ciertos criterios de validez aparecen de forma aislada y no llegan a conformarse como un corpus de saber reconocido por participantes ni por los docentes. Es decir, si bien no todo es reproducción tampoco es posible reconocer un corpus de saberes de las participantes validables en el ámbito del Programa.

Por otra parte en las observaciones en las aulas y en entrevistas realizadas con participantes del Programa, hemos podido identificar también tensiones referidas a los usos del tiempo y del lenguaje en la interacción con los docentes y auxiliares en el aula: "Pero si está bueno, que nos deje también hablar, porque si está nos permite a que nos conteste también lo que queremos hablar, qué se yo. Y mucho, o sea, un poco más de debate sería bueno. Un poco más de ida y vuelta. Que haya igualdad de, que dejen hablar por igual " (Emilce) "A ver ¿cómo te digo? La gente es gente de barrio, gente del pueblo la que participa en los talleres y lo que se refiere a hábitat es bastante complicado. Cuando el tallerista o el profesor hablan con palabras técnicas la mayoría de la gente no lo va a entender, porque son palabras demasiado técnicas ... Sería además muy, muy importante que el Programa baje a los barrios" (Gertrudis).

Las participantes estarían remarcando un determinado posicionamiento- "gente de barrio, gente de pueblo"- y un distanciamiento respecto a los profesionales y universitarios. En este sentido, Gertrudis cuestiona el mismo espacio dónde se desarrolla el Programa "tendría que bajar a los barrios" mientras que Emilce señala que los docentes nos dejan espacio para que los participantes pueden tomar la palabra. Respecto al lenguaje de los docentes, este produciría una diferencia percibida como no legítima (Bourdieu, 1990, p. 56). Es decir, sería percibido como

fuera de lugar ya que “es gente del pueblo” la que asiste a los cursos. Pero no se trataría sólo de un malentendido lingüístico (Bourdieu y Passeron, 1997, p 34). En los talleres observados –y en términos de Rockwell (2006, p. 76)- lo que estaría en juego no sería necesariamente dominio del código o competencia comunicativa sino en la posibilidad de cuestionar las pretensiones de validez del discurso docente: las intervenciones de las participantes aparecen continuamente intentando resituar cuales deberían ser los aprendizajes validables para su práctica cotidiana en la gestión de la política asocial impregnada por la urgencia.

Consideraciones finales para el debate

Nos propusimos en este artículo el objetivo de describir y analizar las interacciones entre universitarios y sectores populares en un espacio multiactorial universitario que se propone la capacitación en la gestión participativa de las políticas sociales de organizaciones sociales y comunitarias.

En estas primeras aproximaciones se identificó que las organizaciones sociales y comunitarias construyen aprendizajes útiles y significativos que son puestos en relación con los saberes transmitidos desde la Universidad pública a través de un programa educativo de Extensión Universitaria.

Asimismo, hemos verificado varias tensiones en la posibilidad de que este tipo de espacios educativos contribuyan a mejorar performance de los participantes en un diagrama de políticas sociales que denominamos junto a Chiara y Di Virgilio (2009) de gestión participativa. Este diagrama requiere poner en juego una serie de destrezas y conocimientos vinculados al derecho, la administración, la economía social, la comunicación, etc.

Veamos algunas de las tensiones en juego:

Preeminencia de conocimientos universitarios y profesionalizados con escasa recuperación de los saberes de los participantes.

El Programa estudiado propone metodologías de tipo taller y se coloca el acento en la noción Educación Popular entendida como “construcción conjunta de conocimiento entre saberes técnicos de los universitarios y experiencias de las organizaciones participantes”. (PCOC, 2007, p. 3). Sin embargo en nuestro trabajo de campo hemos observado que en la práctica cotidiana con los y las participantes en las aulas se jerarquizan los primeros frente a los segundos. Esta jerarquización

se observa al menos en tres dimensiones: los usos del tiempo, el espacio en el aula, el lenguaje en el aula. En este sentido, ciertas prácticas observadas estarían remitiendo a capas de contexto invisibilizadas desde el diseño del Programa, que implicarían ciertas relaciones jerárquicas propias del espacio universitario (Bourdieu y Passeron 1997, p. 67) y que tensionarían el enfoque de "Educación Popular" propuesto desde el Programa.

Los participantes realizan apropiaciones que implican una negociación de los significados propuestos por coordinadores y docentes.

Hemos visto como en las interacciones en las aulas, los participantes, intentan la negociación de las pautas de interacción y de los temas con los docentes. En algunos casos se intenta subvertir el orden previsto para la clase en función de introducir otros temas y explicaciones más significativos que provienen de su propia práctica, en otros se cuestiona los usos del lenguaje técnico y el tiempo excesivo destinado a la exposición del docente. Sin embargo se trataría de intervenciones que si bien logran poner en jaque ciertos criterios de validez aparecen de forma aislada y no llegan a conformarse como un corpus de saber reconocido por participantes ni por los docentes.

Entra en tensión la lógica de construcción de conocimiento para la intervención inmediata y la lógica de elaboración de un conocimiento reflexivo sobre esa práctica.

Coordinadoras, docentes y auxiliares intentan superar la lógica del "caso concreto" pero muchas veces en este intento olvidan que la urgencia en la resolución de problemas concretos es una problemática significativa en la cotidiana gestión de las políticas sociales llevadas a cabo por de las organizaciones participantes, sujeto muy diferente al alumno universitario de grado. A su vez, las organizaciones - tensadas por la urgencia- no lograrían poder detenerse en explicaciones teóricas sobre sus prácticas.

Si bien el Programa propone y opone como una idea superadora de la Extensión Universitaria tradicional pensada como "salida a los barrios" el hecho que las organizaciones "asistan a la Facultad", esta propuesta estaría limitada por los efectos de lugar (Bourdieu, 1999) ejercidos por la Universidad (ejemplificados con los usos del tiempo, espacio y del lenguaje). Efectos que serían resultado de

procesos históricos que constituyeron al espacio universitario como ajeno e incluso hostil hacia a quiénes no han sido históricamente y simbólicamente sus ocupantes legítimos (y a pesar de que sus ocupantes legítimos intenten luchar por otros significados posibles) (Presman, 2009, p. 243). De este modo los participantes no significarían la asistencia a la Universidad de igual modo que los coordinadores: el mejor ejemplo de esto es la demanda de “bajada” del Programa hacia los barrios. Esta demanda adquiere aun mayor significación en un contexto caracterizado por una politicidad anclada en lo territorial, es decir, la paradoja de solidaridades locales fuertes que ayudan a estabilizan la inestabilidad cotidiana pero dificultan la construcción de una ciudadanía de tipo universal.

Es por ello que proponemos que para que estos espacios no reproduzcan en el plano universitario la idea de una educación para pobres para problemas de pobres tal vez sería preciso recuperar en un nivel más global de las Políticas Universitarias aquellos procesos histórico- simbólicos a partir de los los cuales los sectores populares fueron pensados como sujetos universitarios de pleno derecho.¹⁸

Bibliografía y fuentes

- Arias, G. (2008). En Arias (Comp.) Participación e Innovación en la Educación Superior: para que el conocimiento nos sirva a todos. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Secretaria de Políticas Universitarias. Programa de Voluntariado Universitario.
- Bourdieu, P; y Passeron, J.C. (1997). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu,P. (1999). La miseria del Mundo. México: FCE.
- Candela, A (2007): Argumentación y conocimiento científico escolar. En Candela el al. (Comp.) La construcción de conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico. México DF: Cinvestav-Sede sur. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Chiara, M y Di Virgilio, M.M. (2009). Conceptualizando la gestión social. En Chiara, M. y Di Virgilio, M.M. (Org.) Gestión de la política social: conceptos y herramientas. Buenos Aires: Prometeo.
- Coraggio, J.L (2003). Las políticas públicas participativas: ¿obstáculo o requisito para el Desarrollo Local?. En Gonzalez Bombal (Comp.) Fortaleciendo la

¹⁸ Ver la reconstrucción de la experiencia de la Universidad Obrera Nacional durante el primer peronismo que realizan Dussel y Pineau, (1995).

- relación Estado-Sociedad Civil para el Desarrollo Local. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Drew, P y Sorjonen, M.L (2005). Diálogo institucional. En Van Dijk (Comp.) El Discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa.
 - Dussel, I. y Pineau, P (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo. En Puiggrós A. (Dir.) Carli, S. (Coord.). Historia de la educación en Argentina IV: Discurso pedagógico e imaginario social en el peronismo. Buenos Aires: Galerna.
 - Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En M. Ibarrola y E. Rockwell (Comp.). Educación y clases populares en América Latina. México DF: CIE.
 - Gibbons, M. (1997). La nueva producción del conocimiento. Barcelona: Pomares-Corredor
 - Gumperz, J. y Cook-Gumperz, J. (1982): Introduction: language and the communication of social identity. Cambridge University Press
 - Margetic, A y Suarez, V. (2006). Función Social de la Universidad. Análisis comparativo de los estatutos de las universidades nacionales. Lanús: Ediciones UNLA.
 - Merklen, D. (2005). Pobres ciudadanos. Las clases populares en Argentina Democrática (1983-2003). Buenos Aires: Gorla
 - Presman, B. (2009). Articulaciones entre Universidad y sectores populares. Prácticas y discursos en un programa de Extensión Universitaria. (U.B.A. 2006-2008). Tesis de Maestría en Políticas Sociales, no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Documentos:

- PCOC (2007). Formulación del Programa de Capacitación y Fortalecimiento de Organizaciones Sociales y Comunitarias. Programa de Capacitación de Organizaciones Sociales y Comunitarias, Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- PCOC (2005). Manual del Curso Base, Programa de Capacitación de Organizaciones Sociales y Comunitarias, Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Mayo de 2005.
- PCOC (2006). Manual del Módulo de Formación Específica: Problemática de Hábitat y Vivienda, Programa de Capacitación de Organizaciones Sociales y

Comunitarias, Secretaría de Cultura y Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). México: D.F.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. Educação en Revista, 44, 13-39.
- Rofman, A. (2005). Universidad y Desarrollo Local. Aprendizajes y Desafíos. Buenos Aires: Prometeo.

Para citar este artículo:

Presman, Betina Giselle (13-10-2011). LA UNIVERSIDAD CAPACITA EN LA GESTIÓN PARTICIPATIVA DE LAS POLÍTICAS SOCIALES. ANALIZANDO INTERACCIONES ENTRE UNIVERSITARIOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES EN UN ESPACIO UNIVERSITARIO MULTIACTORAL.

Calidad de Vida UFLO - Universidad de Flores

Año III, Número 6, V1, pp.13-35

1850-6216

URL del Documento : cienciarred.com.ar/ra/doc.php?n=1531

URL de la Revista : cienciarred.com.ar/ra/revista.php?wid=41