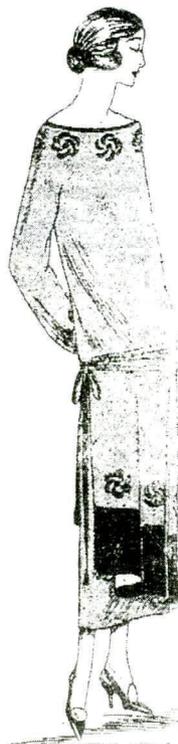


E DUCACION DE ADULTOS Y TIEMPO LIBRE.

Reflexiones sobre la formación de líderes a partir de una experiencia en La Ribera de Quilmes.

SANDRA MABEL
L L O S A



Licenciada en Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera Regular en la Cátedra de Educación No Formal - Modelos y Teorías. Becaria de Perfeccionamiento UBA en el IICE; Directora: Dra. María Teresa Sirvent.

El uso del tiempo libre y las actividades recreativas son percibidos comúnmente como campos disociados de lo educativo.

Aquellos que se dedican al ámbito del tiempo libre en barrios pueden potenciar el componente educativo en sus prácticas. Para ello, su formación requiere tanto aspectos metodológicos como teóricos adecuados, que permitan la reflexión y la intervención desde una perspectiva holística de lo educativo.

La temática del tiempo libre ha sido objeto de análisis desde hace varias décadas. Sin embargo, en el contexto actual de nuestro país y particularmente en relación con los sectores populares, se plantean aspectos que reclaman nuevas consideraciones.

El modelo socio-económico neoconservador a partir del cual se impone la aplicación de «políticas de ajuste» y un «nuevo rol del Estado» no sólo ha agudizado la problemática de la pobreza y la marginalidad, sino que aparece reñido con la organización popular, agravando la desarticulación de las redes sociales. En la población económicamente activa y particularmente en los sectores populares, la mayor disponibilidad de tiempo desocupado debido a los cada vez más alarmantes índices de desempleo, no parece garantizar las condiciones óptimas para la vivencia plena del tiempo libre. Las instituciones barriales a las que tradicionalmente la gente concurría fuera de su horario de actividades obligatorias (como las sociedades de fomento, los clubes, etc.) hoy muestran signos de deterioro. Por otro lado, regida por el «libre mercado», aumenta la oferta de opciones para el tiempo liberado orientada a fines comerciales...

Es en este marco en el que este artículo se dirige a: a) presentar una conceptualización básica acerca del hecho

educativo considerado como una totalidad y su relación con el tiempo libre y la recreación incluídos en la trama de necesidades humanas y representaciones sociales de la vida cotidiana; b) compartir algunos hallazgos logrados a partir de un diagnóstico socio-cultural realizado en el sur del Conurbano Bonaerense², acerca del uso del tiempo libre en población de sectores populares y c) proponer reflexiones acerca de la formación de líderes para el tiempo libre³ a partir de los aspectos teóricos y empíricos expuestos y en relación con algunos de los desafíos actuales.

El tiempo libre desde una concepción holística del hecho educativo

La visión holística del hecho educativo implica considerar lo educativo como totalidad que abarca tanto las instancias más formales como los aprendizajes más informales. Las últimas conceptualizaciones sobre el tema, distinguen en este todo del hecho educativo entre: la Educación Inicial, la Educación de Jóvenes y Adultos y los Aprendizajes Sociales⁴.

Se trata de un continuo donde el extremo de mayor grado de formalización en todas sus dimensiones (socio-política, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje)⁵ está representado por la escuela (en referencia al sistema educativo formal en sus distintos niveles: primario, secundario, terciario); a este extremo lo denominamos Educación Inicial, en tanto debería proveer de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que sirvan de base para que el individuo aborde otras instancias educativas a lo largo de su vida.

Denominamos Educación de Jóvenes y Adultos a aquellos estímulos con cierto grado de intencionalidad educativa orientados a los jóvenes y adultos; refiere a las diversas instancias educativas dirigidas a la población de 15 años o más, con menor grado de formalización en alguna o todas sus dimensiones. La Educación de Adultos históricamente estuvo referida a acciones de alfabetización y de educación compensatoria para los grupos de población que no habían accedido o concluído el nivel primario de enseñanza⁶. Actualmente, tal como aquí se la presenta, abarca además variadas instancias tales como la capacitación laboral, la educación para la salud, la formación para la participación social y política, la actualización profesional, la educación para el tiempo libre.

Por último, la Educación Inicial y la Educación de Jóvenes y Adultos se recortan del amplio campo de los aprendizajes no intencionales e inestructurados a los que denominamos Aprendizajes Sociales; se trata de aquellas circunstancias más informales del contexto de la vida cotidiana (el otro extremo del continuo educativo), que han resultado en un aprendizaje aunque no fuera intencional.

La perspectiva holística del hecho educativo refiere al concepto de Educación Permanente, como visión de la totalidad de lo educativo. Desde este abordaje se reconoce

a toda área de la vida cotidiana (lo familiar, lo laboral, la salud, la recreación, etc.) como un potencial espacio educativo.

Alude a la trama que debe articular todas las instancias educativas, las de la Educación Inicial y los otros recursos educativos existentes en una sociedad dada en un momento determinado, considerando que «frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos 'más allá de la escuela'»⁷

La Educación Permanente supone una política global favorecedora de la conformación de esta red educativa. Se basa en principios referidos a la educación percibida como una necesidad y un derecho durante toda la vida: a la democratización del conocimiento y a la participación social en educación; así como también en el principio de la autonomía del adulto (individual y grupal) para armar su propio plan de formación y en la posibilidad de entrar y salir del sistema educativo según sus circunstancias de vida.

Acorde con esto, la Educación Inicial, tal como la hemos conceptualizado, no debe ser terminal sino que debe proveer las herramientas para el «despegue» hacia una vida educativa autónoma, donde el joven y adulto pueda diseñar en forma consciente sus propias trayectorias y sus proyectos educativos.

Desde nuestra perspectiva, el «deber ser» de la Educación Permanente contiene la intencionalidad de favorecer una realización integral del conjunto de necesidades, especialmente en las poblaciones en situación social, política y económica más desventajosa⁸. Se hace referencia a las necesidades humanas concebidas como sistema⁹ donde se interrelacionan las necesidades «obvias» (como alimentación, vivienda, trabajo, salud, escolaridad) con las «no tan obvias» (como autovaloración de sí y del grupo de pertenencia, participación, pensamiento reflexivo, creación, ocio y recreación, libertad) en una dialéctica entre carencia y potencia, individual y colectiva. Es decir, no son entendidas sólo en términos «negativos» en cuanto refieren a la carencia de algo, sino que en la medida en que éstas «comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos»¹⁰.

El considerar las necesidades desde una perspectiva sistémica implica que no se establecen entre ellas jerarquías y que la desatención de cualquiera de ellas repercute sobre el resto. Las necesidades de participación, ocio, recreación y creación asociadas a la disponibilidad de tiempo libre, se ubican en este entramado en interjuego dinámico con las otras necesidades.

Si bien desde este abordaje: «... las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas, clasificables...», los determinantes históricos y culturales influyen en la forma en que cada grupo satisface estas necesidades. Para profundizar esto, a fines analíticos, discriminaremos entre los conceptos de «necesidades», «satisfactores» y «bienes»:

Los satisfactores están referidos a todo aquello que por re-presentar formas de «ser, tener, hacer y estar», contribuyen a la realización de las necesidades humanas; están cultural e históricamente determinados. Representan formas de organización, de estructuras políticas, de prácticas sociales, valores, normas, etc.

La relación entre necesidad y satisfactor es dinámica, ya que mientras un satisfactor determinado puede actualizar una o varias necesidades, otro puede inhibir el desarrollo de una necesidad en cuanto potencial impulso para la acción. De allí que se distinguen cinco tipos de satisfactores:

a) satisfactores violadores o destructores: son aquellos que aplicados a la satisfacción de una necesidad, por sus efectos aniquilan la posibilidad de satisfacción de otras.

b) pseudo-satisfactores: son aquellos que estimulan una falsa sensación de satisfacción, pudiendo llegar a largo plazo a ahogar la necesidad original.

c) satisfactores inhibidores: satisfacen una necesidad determinada, pero impiden la satisfacción de otras.

d) satisfactores singulares: satisfacen una necesidad, pero son neutros en relación a las otras.

e) satisfactores sinérgicos: mientras satisfacen una necesidad, contribuyen a la realización de otras necesidades.

Los bienes permiten potenciar los satisfactores para realizar las necesidades; en general, refieren a los bienes económicos concretos (aparatos, tecnologías, etc.) que se escogen frente a cada necesidad. No existe una relación única entre necesidades y bienes, ya que estos últimos sí varían según los fenómenos coyunturales, las distintas culturas, los sectores sociales.

Las necesidades como el descanso, el ocio y la recreación, la creación están asociadas a varios satisfactores. Entre ellos, nos detendremos en el «espacio» y el «tiempo».

J. Dumazedier señala la importancia de facilitar el diseño, el equipamiento y la integración de lo que denomina el «espacio del ocio» de manera que contribuya a la realización de estas necesidades. Por el contrario, en las ciudades se observa la falta de espacios (verdes, de juego, de reposo, de paseo, de reunión) apropiados¹¹. «El espacio del ocio está 'en migajas', pues no está pensado según una visión de conjunto. La coordinación se torna difícil y una política de crecimiento armonizado, basado en criterios de desarrollo cultural y social, es imposible»¹².

En cuanto a lo temporal, existen numerosas definiciones de tiempo libre; no es la intención de este artículo aportar a lo que J. Dumazedier denominara la «querrela de definiciones» acerca del tema¹³. Nos basta, como punto de partida, señalar algunas cuestiones.

A través del análisis cuantitativo y cualitativo del tiempo total de una persona aparece el requerimiento biológico y psico-social de disponer de «tiempo liberado» de las obligaciones laborales y escolares y de las exigencias ligadas a estas obligaciones¹⁴. En este tiempo liberado se realizan diversas prácticas sociales (individuales y colectivas) dirigidas tanto a la evasión, al entretenimiento y al descanso como a la recreación, al desarrollo personal

y a la creación. Es en este tiempo heterogéneo en el que se recorta el «tiempo libre».

Para J. Dumazedier el tiempo libre se asocia a tres funciones fundamentales: a) el descanso, como reparador de la fatiga en gran parte resultante de las actividades obligatorias; b) la diversión, relacionada con actividades recreativas y de entretenimiento, como superadoras del aburrimiento; c) el desarrollo personal y social¹⁵.

Esta última función adquiere en el contexto actual (frente al deterioro de las redes sociales, al impulso de la desorganización de los sectores populares, a los discursos que presentan al modelo socio-económico actual y sus políticas derivadas como las únicas posibles¹⁶) una relevancia significativa. Refiere al tiempo para la participación social, para las acciones grupales y asociativas, para la formación continua, para las actividades innovadoras y creativas; así como también contiene a la posibilidad de la transformación de la persona y de su medio social.

Para A. Pain el «tiempo libre» es «la parte del tiempo liberado cuyo contenido está orientado a la realización de la persona como objetivo último»¹⁷.

P. Waichman remarca la dimensión subjetiva y el componente de libertad¹⁸ inherente a la acepción de «tiempo libre», definiéndolo como el «modo de darse el tiempo personal que es sentido como libre al dedicarlo a actividades autocondicionadas de descanso, recreación y creación para compensarse, y en último término afirmarse la persona individual y socialmente»¹⁹.

Estas consideraciones permiten identificar al «espacio del ocio» y al «tiempo libre» como posibles satisfactores sinérgicos (tal como fueran definidos más arriba), en tanto establecen una relación dinámica con la realización de varias necesidades en interrelación: no sólo la del ocio y la recreación sino también las de creación, identidad, participación, educación. En el tiempo liberado y particularmente en el tiempo libre actúan las múltiples influencias educativas inestructuradas que bajo la denominación de Aprendizajes Sociales hemos incluido en el enfoque holístico del hecho educativo. Respecto de las instancias de Educación de Jóvenes y Adultos destacamos que éstas se desarrollan en el tiempo que voluntariamente el joven o el adulto decide dedicar a su formación, es decir, en su «tiempo libre». Es decir, la disponibilidad de tiempo liberado es uno de los condicionantes del proceso inherente al continuo educativo al que refiere la Educación Permanente.

Sin embargo, el tiempo liberado del que se dispone no se transforma automáticamente en «tiempo libre para» emprender acciones que impliquen un crecimiento individual y social y que apunten a la realización de necesidades que hacen a nuestro desarrollo humano integral, en términos de crear y recrear, participar, reflexionar críticamente, producir y actuar sobre nuestro medio.

Esta transformación (del «tiempo liberado de» en «tiempo libre para») no es lineal ni automática: «El tiempo liberado, como hecho en la vida cotidiana del

hombre, surgió a partir de la reducción gradual de la jornada de trabajo, reducción que fue producto del avance técnico y de las conquistas sindicales reivindicatorias del trabajador asalariado (jornada de 8 horas, vacaciones, jubilación, etc.). La mayor cantidad de tiempo liberado no generó espontáneamente la posibilidad de una población mejor realizada y enriquecida social e individualmente. Estudios e investigaciones muestran la inclinación preferente a actividades de liberación o descarga, que refuerzan actitudes enajenantes, impidiendo la creación individual o social»²⁰.

Esta tendencia está relacionada con fenómenos estructurales económicos, políticos, sociales así como con procesos psicosociales. Ya son clásicos los estudios acerca de la enajenación y la alienación (en el trabajo y fuera de él) provocados por la estructura socio-económica del capitalismo industrial en determinados sectores sociales. En el contexto actual aparecen aspectos confrontados con la realización de las tres funciones del tiempo libre arriba mencionadas (especialmente de la tercera); señalaremos algunos de estos aspectos:

- el desempleo y el subempleo: lo que aparecería como más disponibilidad de tiempo liberado, se torna en realidad en más tiempo dedicado a actividades obligatorias ligadas a la supervivencia (a través de la ocupación en un segundo o tercer empleo o de la búsqueda de trabajo).

- el deterioro de las redes sociales: las evidencias parecen indicar la desarticulación de las redes solidarias y una participación social escasa en las instituciones y asociaciones tradicionales; esto repercute en desmedro de una organización reivindicativa para la atención de las necesidades y los problemas acuciantes que aquejan actualmente a los sectores populares.

- la oferta creciente de opciones para el tiempo liberado: orientada primordialmente por fines comerciales, parecen reforzar actitudes individualistas y consumistas (considérese por ejemplo, el impacto de la TV por cable o los juegos para PC).

El tema se complejiza al considerar el interjuego entre estos aspectos estructurales y los psicosociales, a partir de la perspectiva sistémica acerca de las necesidades humanas.

El reconocimiento de las necesidades (entre ellas, las de recreación, creación, etc.) y la elección de satisfactores y bienes no es algo automático, unívoco ni inmediato. La formulación de demandas individuales y sociales²¹ que apunten a la realización de las necesidades no es algo dado, ya que supone un proceso no lineal que implica el enfrentamiento con diversos mecanismos institucionales y societales²² y el logro de ciertos aprendizajes sociales, que inciden tanto en el primero como en el último de los momentos del proceso.

Ésto nos obliga a realizar una distinción teórica entre «necesidad objetiva» y «necesidad subjetiva». Para M. T. Sirvent,

«por necesidad subjetiva se entiende un estado de carencia sentido y percibido como tal, por individuos o grupos de individuos. Por necesidad objetiva se hace referencia a carencias de los individuos y los

grupos que pueden determinarse independientemente de la conciencia que de las mismas tengan los individuos afectados»²³.

El reconocimiento de necesidades no se da en un vacío histórico, ni es un proceso estrictamente individual, sino que se relaciona con prácticas de clase y con la organización socio-política²⁴.

Se asume entonces la existencia de «múltiples pobrezas»: si las necesidades humanas se interrelacionan en un sistema, cualquiera de ellas que no sea adecuadamente satisfecha afecta a las otras y revela una pobreza social que puede generar ciertas patologías colectivas al rebasar límites críticos de intensidad y duración.

Ciertos datos relevados por M.T. Sirvent y equipo durante 1987/1988, proveen evidencia de la existencia de pobrezas «de protección», «de participación» y «de entendimiento», que afectan a la sociedad en general y en particular a los sectores populares²⁵.

Señalaremos como uno de los elementos que pueden actuar inhibiendo el proceso de reconocimiento de necesidades y la elección de los satisfactores adecuados para la realización de las mismas a las representaciones sociales. Se entiende por representación social:

«el conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación consigo y los fenómenos del mundo circundante. La importancia de la noción psicosocial de representación radica en que refiere a una visión social compartida de la realidad cotidiana, que condiciona el reconocimiento colectivo de necesidades y las prácticas culturales de la vida cotidiana de un grupo social. No se trata de una opinión momentánea o fragmentaria, sino de una construcción de un aspecto del mundo circundante mediante la estructuración de una amplia escala de informaciones, imágenes, creencias, valores, normas que un grupo social posee sobre aspectos de la vida cotidiana»²⁶.

El tiempo liberado del que se dispone así como el tiempo libre, fue y es objeto de representaciones sociales diversas a lo largo de la historia y según los distintos sectores sociales. Las representaciones sociales afectan y condicionan la realización de las prácticas culturales que se realizan en el tiempo liberado²⁷ haciendo que estas sean más activas o pasivas, que se dirijan más hacia el consumo o hacia la producción.

En una investigación realizada por M. T. Sirvent y S. Brusilovsky en el Gran Buenos Aires se indagó en la representación social acerca del uso del tiempo libre, a través de una encuesta²⁸. Las respuestas dadas por la población se ordenaron según un continuo desde las actividades asociadas con ocupaciones de naturaleza obligatoria hasta aquellas de naturaleza más libre o menos obligatoria. Se evidenció que a medida que se desciende en el nivel socioeconómico, disminuye la mención de actividades de naturaleza libre, mientras que aumentan las menciones de actividades obligatorias especialmente

las relacionadas con tareas de la casa y la familia. Por otro lado, fueron los grupos más carenciados los que expresaron un mayor grado de conformismo respecto del uso de su tiempo total y las mayores dificultades para manifestar el deseo de satisfacer nuevas necesidades en su tiempo liberado. Al analizar las razones por las cuales se justifica la dedicación a determinado tipo de actividades en el tiempo liberado, nuevamente fueron significativas las diferencias halladas entre los grupos sociales según nivel socioeconómico. En la representación social del tiempo libre, los grupos más carenciados mencionan razones centradas en la utilidad y la obligatoriedad de las actividades, mientras que es menor la mención de razones que puedan asociarse al reconocimiento de necesidades «no tan obvias» como reflexión, conocimiento, comunicación, desarrollo personal y gratificación interna.

Ciertas representaciones sociales, por ejemplo, acerca de la cultura o de las instituciones a las que los individuos o grupos pueden dirigirse en su tiempo liberado pueden incidir en la selección de satisfactores y bienes determinados. Así, una visión «académica» de la cultura (relacionada con los libros, el saber enciclopédico, el dominio del lenguaje, el arte) que requiere de condiciones innatas para apropiarse de ella²⁹, puede resultar inhibitoria del reconocimiento de la necesidad de participación en la reflexión, la re-creación y la creación de las prácticas culturales de un grupo y de la propia realidad cotidiana.

El tiempo libre en el diagnóstico socio-cultural de un barrio

En el marco de la investigación «El saber cotidiano de docentes y padres: su incidencia en la formulación de demandas educativas»³⁰ se ha realizado el diagnóstico socio-cultural de la zona seleccionada para el estudio. Este diagnóstico constituyó la primera fase del trabajo en terreno, como indagación en la trama psicosocial, política y económica que va a dar cuenta del comportamiento de los saberes cotidianos de las familias y docentes y de las demandas educativas. La intención básica era la de conocer y comprender la complejidad de la situación de la cual los individuos y grupos de esta zona forman parte.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se combinó un abordaje esencialmente cualitativo con instancias propias de la investigación participativa. La información fue recogida y analizada siguiendo el «método cualitativo de comparación constante»³¹. Las instancias participativas se concretaron en «sesiones de retroalimentación».

La retroalimentación, en el marco de la realización de un diagnóstico socio-cultural, contempla el objetivo de la «devolución» a la comunidad de la información elaborada, pero lo trasciende. Se orienta a la construcción de un conocimiento social, a partir de la confrontación entre conocimiento cotidiano y conocimiento científico, que supere la fragmentación y permita reconstruir la totalidad de la realidad con sus complejidades y contradicciones. Requiere la aplicación de una

metodología apropiada para el trabajo con adultos, de forma tal que facilite la objetivación de su realidad. Las sesiones se tornan entonces en un espacio para el aprendizaje grupal y por tanto en una instancia «no formal» de educación³².

Del diagnóstico socio-cultural realizado, en este artículo presentaremos sintéticamente las principales características generales y estructurales de la zona; luego, del total de los resultados obtenidos seleccionaremos sólo aquellos que consideramos más directamente relacionados con la temática del tiempo libre:

La zona escogida para el trabajo en terreno de esta investigación está ubicada en la localidad de Quilmes (al sur del Conurbano Bonaerense), en lo que se denomina La Ribera³³.

Se trata de una zona con población representativa de sectores populares, con múltiples carencias. Describiremos brevemente las características estructurales de la zona³⁴:

- **Infraestructura básica:** las deficiencias en infraestructura son diversas y afectan a cada uno de los servicios analizados (agua, gas, luz, desagües pluviales y cloacales, asfaltado, teléfonos).

- **Equipamiento y los recursos sociales:** se han relevado instituciones de distinto tipo (sanitarias, recreativas, de seguridad, religiosas, de fomento y equipamiento, educativas) dentro de la zona. Si bien se registra un interesante número de instituciones, las evidencias recogidas señalan que la concurrencia y la participación de los pobladores es limitada. Las relaciones interinstitucionales son escasas y en algunos casos, conflictivas.

- **Actividades económicas relevadas en la zona:** se han identificado actividades agropastoriles y extractivas, talleres y actividades comerciales. Pueden muchas de estas actividades ser identificadas como «estrategias de subsistencia» (por ejemplo, la pesca y su consumo a pesar de la contaminación; las diversas actividades comerciales circunstanciales, sin localización fija, para el aprovechamiento del movimiento turístico en la zona; la explotación comercial de los desechos a través del cirujeo...).

Desde un primer momento, el tema del esparcimiento y la recreación había aparecido con fuerza en esta zona; la cercanía al río es un factor clave. Grandes sectores de la Ribera de Quilmes están categorizados como «Zona de Esparcimiento» por la Municipalidad de Quilmes y así funcionaron históricamente. Llegados a esta zona, nos encontramos con que sí se mantiene un cordón de espacios recreativos cercanos a la costa, mientras que el resto de los terrenos han sido ocupados por viviendas, en su mayor parte precarias. Hoy en día, permanecen como espacios recreativos: la costa, el río, un murallón de piedras, el Camping Municipal, el Muelle «El Pejerrey» (Club de Pescadores), el Club Náutico, algunos grandes recreos (de sindicatos y obras sociales), la vereda y la avenida costanera sobre la que se ubican grandes locales comerciales (restaurantes, confiterías, bailes); en agudo contraste con la realidad

barrial que se recuesta sobre esta franja.

Un mapa ayudará a ubicarnos; en él se señalan los límites de la zona estudiada, los sectores ocupados por

«bañados» y por la Autopista Buenos Aires-La Plata (en sombreado) y la ubicación de las distintas instituciones del lugar:



Referencias

- ★ Instituciones de salud
- ✳ Instituciones de seguridad
- Ⓡ Lugares e instituciones de recreación
- ✛ Instituciones religiosas
- ⊕ Instituciones educativas
- * Instituciones de fomento, equipamiento y promoción social

La franja costera y el río son intensamente visitados por «turistas» (gente que viene «de afuera» del barrio) en días no laborales y especialmente durante el verano; arribando con sus tablas de windsurf, sus kayaks, sus motos (cross, para vivir la aventura de transitar sobre las calles sin asfaltar del barrio y las de agua: jet-sky) o simplemente con su equipo de mate.

El río aparece como un elemento significativo en la conformación de la identidad barrial. Al indagarse en la representación social de los pobladores acerca de la zona en la que viven, surge la relación con el río: positiva (en cuanto a su aceptación o gusto por el río y su paisaje) o negativa (en tanto también provoca rechazo, por ejemplo a causa de las inundaciones reiteradas). Un río al que están tan unidos que puede provocar el «Mal del Sauce», como figura simbólica que parece sintetizar en el discurso de los entrevistados tanto sus deseos de quedarse cerca del río como lo peligroso de hacerlo (por las inundaciones que todo se llevan, por el dejarse ganar por el desaliento, el desgano; en paralelo con el árbol del sauce que en su avidez

hunde sus raíces en el agua, aunque se pudran).

También aparece como representación social, la visión de que esta es «una zona con necesidades». En el diagnóstico socio-cultural, se analizaron las «necesidades subjetivas» de la población, distinguiéndose:

- el reconocimiento preeminente de «necesidades obvias» como aquellas referidas a las carencias de infraestructura, o las que podríamos agrupar como «de subsistencia y protección» (alimentación, salud, trabajo, vivienda, seguridad, etc.);
- el reconocimiento de necesidades referidas a distintos aspectos relacionados con lo educativo: se menciona la insuficiencia de ciertos servicios educativos en la zona (guarderías y jardines de infantes, centros de educación de adultos, escuelas de nivel medio; etc.); se manifiestan necesidades referidas a la formación para el trabajo; a la formación para la participación; a la falta de información para resolver ciertos problemas cotidianos;
- el reconocimiento de otras necesidades «no tan obvias» referidas a la recreación y a la organización y parti-

cipación comunitaria;

- un reconocimiento mínimo de otras «necesidades no tan obvias» como las de afecto e identidad del individuo y su grupo de pertenencia.

Dado que, como se presentara más arriba, es claramente apreciable el uso que hacen los «foráneos» de los espacios de recreación en la zona, surgen como interrogantes ¿a qué refiere esta necesidad reconocida de recreación? ¿qué pasa con la población de «adentro del barrio» que se ha asentado sobre espacios históricamente «recreativos»?

Específicamente en relación con las necesidades referidas a recreación, aparecen en las entrevistas la mención a la falta de lugares para esparcimiento, práctica de deportes u otras actividades:

«Una plaza, queríamos hacer una acá en la esquina, que el dueño nunca vino... Ahora los chicos juegan en la autopista, pero cuando la terminen? [...]»

«[...] Habíamos pedido un espacio que está bajo los cables de alta tensión, para hacer un polideportivo.»

«Lo que sí me pide la gente para acá, en la zona: clubes o lugares de reunión... Si hay campeonato, de lo que sea, los anotan... Se ve la necesidad de los papás, de sacar a los chicos de la calle»

(De entrevistas a pobladores de la zona)

Es interesante también señalar que si bien varios entrevistados manifestaron disponer de poco tiempo para hacer alguna otra cosa que no fuera sostener a su familia (y esto tiene que ver con las condiciones de vida particularmente desventajosas que hoy sobrellevan los sectores populares), para el caso de los niños y jóvenes, la gran disponibilidad de tiempo liberado (al no estudiar, trabajar, etc.) fue mencionada como factor de riesgo. En algún caso se remarcó la necesidad de disponer de otras alternativas para el tiempo liberado, frente a problemas de la juventud o de la niñez (drogadiceión, delincuencia, etc.)

¿Qué hacen entonces los pobladores en su tiempo liberado (cuando no están trabajando o atendiendo su casa)? Presentaremos en este artículo los resultados de esta investigación referidos a dos aspectos importantes tanto en relación con las consideraciones teóricas en relación con el tiempo libre como en relación con las características particulares de la zona estudiada: el uso de los espacios de recreación y la participación social en instituciones barriales.

a) Respecto al uso de los espacios de recreación, los lugares más utilizados por los pobladores, según los informantes clave consultados, son los siguientes: en primer lugar, se menciona la costa (jugar en la arena o bañarse en el agua); en segundo lugar, aparecen el murallón y otros lugares de carácter más informal (potreros, el terreno de la autopista en construcción); y en tercer lugar, los clubes; luego los locales comerciales costaneros y las canchas de fútbol improvisadas en terrenos descampados.

¿Por qué hay espacios de recreación en la zona que sin embargo son poco utilizados por los pobladores? ¿Por qué la tercera parte de los entrevistados considera que incluso no hay lugares o que estos son insuficientes?

Por un lado, los entrevistados se refirieron a diversas

dificultades asociadas al uso de los lugares de recreación: en primer lugar, a sus malas condiciones (deterioro de la rambla; contaminación del río, basura en la playa; violencia en la zona costera); luego aparecen las razones de tipo económico que dificultan la utilización de los locales comerciales de la costa, los recreos, los grandes clubes; por último, hubo menciones referidas a la existencia de discriminación o marginación hacia la gente de la zona.

Se reflexionó entonces sobre la hipótesis de la existencia de una diferenciación entre los lugares de recreación utilizados por la población y los utilizados por el turismo foráneo.

De los entrevistados que mencionaron el uso de los locales comerciales ubicados sobre la costanera, gran parte se refirió a aquellos ubicados en determinados lugares:

«...pasando del Pejerrey para allá tienen otra categoría los locales y son a los que la gente puede acceder. De este lado en algún que otro lugar ves gente del barrio; pero en general no. Es gente de Quilmes y de otros lados»

«los adolescentes son marginados de los boliches si bien están en su barrio; o de los lugares para tomar algo...»

(De entrevistas a pobladores de la zona).

Respecto al uso de la costa, también surgen diferenciaciones:

«Algunos van pasando España [Iriarte], que son para otra clase social...»

(De turista entrevistado en la zona).

«La gente que viene a tomar sol se ubica en la rotonda, los de afuera, en el césped o en la rambla. Y la gente que está abajo y se mete en el agua es la gente del barrio.»

«Los del barrio usan del Pejerrey para allá; para acá, no»

(De pobladores de la zona).

Aparece entonces una situación bastante compleja e interesante para indagar respecto del uso del tiempo y los espacios de esparcimiento en esta población, que hacen a sus necesidades de recreación. En esta zona la necesidad de recreación está asociada a representaciones sociales particulares (acerca del tiempo de que disponen, acerca de los espacios que pueden o no utilizar) que condicionan su elección de determinados satisfactores y bienes.

b) Una de las funciones del tiempo libre que aparece como prioritaria en el contexto actual, es la del desarrollo personal y social. Desde nuestra perspectiva teórica (tal como se presentara en el apartado anterior) esta función está asociada al ejercicio de la participación social que tiende al desarrollo socio-cultural en términos de una mejora en la calidad de vida en atención de todas las necesidades humanas (y no sólo de las más «obvias»).

Respecto de la participación social de los vecinos en las instituciones barriales, aparece en la zona estudiada la siguiente situación: si bien la participación y la unión son percibidas como necesidades en el «deber ser», respecto

del «ser» (en cuanto al diagnóstico de la situación actual) de la participación y organización barrial se observó que predomina la visión de una escasa participación (tanto en instancias formales: sociedades de fomento, clubes, como informales: grupos de vecinos).

Las causas de esta situación, referían principalmente a: la desconfianza y al descreimiento tanto a las instituciones como a sus líderes; a características personales de los pobladores como «desinterés», «dejadez», «egoísmo», «individualismo», y el «no te metás»; al temor frente a experiencias represivas; a las diferencias internas del barrio; a la falta de tiempo; al desconocimiento del «know how» de la participación...

En cuanto al «cómo y en qué instancias» se participa actualmente, se pueden diferenciar:

- En las instituciones: se observan las estructuras de funcionamiento donde el poder está concentrado en unos pocos que deciden y los demás «asisten a reuniones», «colaboran» o «usan».

- En otras instancias más informales: vecinos organizados por cuadradas o sectores afectados por cuestiones puntuales (las más recordadas son: el ahogo de un niño en el río, los cortes de luz, la falta de asfaltado, zanjeo, gas). Se podría calificar a estas experiencias como «espontáneas» (generalmente surgen sin demasiada planificación previa), «fragmentadas» (por grupos/sectores/cuadradas) y de «corto plazo» (se disuelven una vez logrado el objetivo). Además se registran diversos conflictos internos a los propios grupos y entre grupos. Generalmente funcionan con un líder «a la cabeza».

Por otro lado, como se mencionó más arriba, la participación y organización a nivel vecinal es planteada por gran parte de los entrevistados como una necesidad: varios lo ven necesario para solucionar los problemas comunes, para mejorar el barrio y con ello, la situación familiar e individual; algunos para ser «protagonistas de su propia historia», en términos de modificar su realidad o generar su destino. Además, la unión entre vecinos es puesta como condición para la organización y como garantía de éxito en los reclamos. En consecuencia, todos deberían participar.

Desde nuestra perspectiva, la existencia en esta población de necesidades subjetivas referidas a educación y recreación representa un punto de partida para la formulación de demandas que apunten a su realización; por otro lado, la percepción de la necesidad de unión, participación y organización, también es crucial para que estas demandas no sean aisladas sino que se articulen como reclamos grupales y se accione en función de su tratamiento institucional o público.

El tiempo libre como ámbito para la formación de líderes con inserción comunitaria

La trama conceptual esbozada y los elementos del diagnóstico socio-cultural presentados sirven como punto de partida para plantear algunas cuestiones acerca de la formación de líderes en tiempo libre, particularmente de

aquellos con inserción comunitaria (en sociedades de fomento, clubes, etc.).

El énfasis de nuestra reflexión está puesto en destacar la importancia de contemplar en la formación de líderes los instrumentos conceptuales y metodológicos que les permitan tanto diagnosticar como intervenir junto con la población, a partir de una acción educativa, sobre la realidad cotidiana del medio en el que se desempeñen. El contexto actual nos plantea en relación con esto, una serie de aspectos desafiantes:

- El desafío de transformar el «tiempo liberado» en «tiempo libre para» el crecimiento individual y social y para el desarrollo socio-cultural en el marco del contexto actual y en particular, en relación a poblaciones de sectores populares. Apuntar al «tiempo libre para» realizar acciones que tiendan a la autovaloración de sí y del grupo de pertenencia, a la creación y recreación de las prácticas culturales de un grupo, al pensamiento reflexivo y crítico que permita actuar sobre las circunstancias que afectan a la vida cotidiana, a la realización de actividades productivo-creativas.

- El desafío de favorecer el reestablecimiento de las redes de solidaridad y la recomposición de la trama social. En la situación actual se profundiza la necesidad del fortalecimiento de la capacidad de organización grupal para formular demandas y presionar en pos de la realización de las necesidades y la superación de las «múltiples pobrezas».

- El desafío de caracterizar y comprender cómo es la realidad barrial en la que están insertos. La propuesta de un plan educativo-recreativo comunitario no puede darse en un vacío. Un primer paso importante es indagar: ¿qué necesidades reconoce esta población (cuáles son sus necesidades subjetivas)? ¿aparece el ocio, la recreación, la educación, la creación, la participación como necesidades sentidas? ¿qué representaciones sociales tienen acerca del tiempo libre? ¿y de los espacios de recreación? ¿y acerca de las instituciones barriales y la participación? en particular, ¿cómo es vista la institución desde la cual parte la propuesta?

- El desafío de potencializar y transformar los espacios para el despliegue del tiempo libre y la re-creación, apuntando no sólo a aquellos que por su situación social están mejor posicionados para demandarlo sino buscando maneras de intervenir sobre aquellos grupos donde pudiera aparecer la «demanda silenciada», partiendo desde la perspectiva de que las necesidades pueden no ser reconocida en forma inmediata en su pleno sentido.

- En sectores populares, tener en cuenta que el tiempo liberado puede parecer cada vez más escaso en las condiciones de vida que impone aplicación de las actuales políticas de ajuste y el «nuevo rol del Estado» en este modelo socio-económico neoconservador; sin embargo aparecen nuevos desafíos en ciertos grupos clave: los niños y los jóvenes; los de la «tercera edad»; los desempleados...

Los desafíos anteriores refieren a un eje para nosotros primordial en la actuación de los líderes comunitarios: su

acción educativa con la población, a través de las metodologías adecuadas, de manera tal que facilite la objetivación de la vida cotidiana del grupo, el análisis del medio, de sus problemas y necesidades así como la posibilidad de perfilar alternativas de intervención para su transformación tendiente a elevar la calidad de vida, desde la perspectiva sistémica de las necesidades.

Su formación requerirá instrumentos de análisis e intervención referidos a las tres dimensiones: del contexto socio-político, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje³⁵:

- Los instrumentos referidos al contexto socio-político deberán por un lado, permitir el análisis de las condiciones socio-políticas y económicas a nivel macro que están incidiendo en el uso del tiempo libre en la actualidad. Por otro lado, también será esencial el diagnóstico barrial como descripción y comprensión de sus aspectos estructurales, de organización social y psicosociales intervinientes.

- Los instrumentos para el análisis de la institución en la que se inserta; particularmente en sus aspectos referidos al poder, la participación y la toma de decisiones.

- Los instrumentos para el espacio de enseñanza y aprendizaje, es decir, para la intervención pedagógica en y para el «tiempo libre». Desde nuestra perspectiva y a partir de los desafíos actuales señalados más arriba, se tornan prioritarios: el fortalecimiento de la organización social, la construcción colectiva de conocimientos a partir de la confrontación entre saber cotidiano y saber científico, el crecimiento de las capacidades de los individuos y de los grupos para el pensamiento reflexivo, la participación, la creación y la recreación.

Para ello, el líder comunitario debe contar con una metodología de educación de jóvenes y adultos que facilite la construcción progresiva de un conocimiento grupal sobre la realidad actual en términos de una objetivación de su vida cotidiana, propiciando el fortalecimiento de las capacidades para describirla (identificando aspectos y reconociendo necesidades prioritarias, intercambiando puntos de vista, descubriendo contradicciones, etc.), explicarla (buscando relaciones de causa-efecto, teorías), y actuar sobre esta realidad (determinando los objetivos de la acción, seleccionando los métodos más adecuados y evaluando los resultados)³⁶.

- La formación de líderes comunitarios, entre los instrumentos para el análisis y la intervención en las tres dimensiones consideradas más arriba, deberá proveer de elementos de la metodología de la Investigación Participativa. Las instancias participativas en una investigación (como lo son las sesiones de retroalimentación mencionadas más arriba) proveen de un conocimiento más completo, profundo y complejo de la realidad en la que el investigador indaga, al tiempo que se promueve en los participantes de la comunidad no sólo la apropiación de ese conocimiento sino también de los instrumentos científicos para construirlo.

En este sentido, nuestro propio rol como investigadores sociales puede aportar tanto al conocimiento de la realidad

barrial como a la propia formación de líderes.

La formación de líderes se perfila entonces como una de las condiciones para que el «tiempo libre» pueda tornarse, a través de su acción educativa comunitaria, en un espacio significativo para la reflexión, creación y recreación de las prácticas cotidianas del grupo, en pos de una transformación social.

Notas

¹ Artículo elaborado a partir de la Ponencia para el Panel Inaugural de las 2das. Jornadas de Tiempo Libre y Recreación ISTLYR. Instituto de Tiempo Libre y Recreación; 18 de agosto de 1995; Buenos Aires.

² Este diagnóstico socio-cultural es parte de la investigación de la autora: «El saber cotidiano de docentes y padres: su incidencia en la formulación de demandas educativas». Esta investigación (con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) cuenta con el apoyo de una beca UBACyT (categoría Iniciación), siendo la directora de beca la Dra. María T. Sirvent (Ph. D.).

³ Se hace referencia a quienes se desempeñan en el área de recreación y tiempo libre, teniendo en cuenta su diversidad: profesionales y no profesionales, docentes y no docentes, jóvenes voluntarios, etc.

⁴ Ver en: Belanger P.: «The dialectics of Lifelong Education» en la *International Review of Education* Volume 40, Nros 3-5; 1994. Pp. 353-382.

Esta conceptualización es trabajada actualmente en la Cátedra de Educación No Formal - Modelos y teorías de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Fac. de Filosofía y Letras (UBA). Prof. Titular: Dra. M. T. Sirvent (Ph. D.); equipo docente: S. Llosa (Jefe de Trabajos Prácticos), C. Lomagno y M. Salas (adscriptas).

⁵ En una experiencia educativa se distinguen tres dimensiones a efectos analíticos: a) la dimensión socio-política está referida a los aspectos políticos, jurídicos y administrativos que caracterizan dicha experiencia y al rol del Estado en relación a la misma; b) la dimensión institucional refiere a la caracterización de la institución en que esta experiencia se desarrolla, sus objetivos básicos, la población prioritaria, las actividades, así como la estructura de poder y participación en la institución; c) la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje implica focalizar la atención en las características del aprendizaje de los «destinatarios», las metodologías y técnicas pedagógicas, el currículum, las relaciones interpersonales y el proceso de construcción del conocimiento, así como el poder, la participación y la toma de decisiones en este contexto.

Esto permite delinear un espacio tridimensional que ofrece múltiples posibilidades de ubicación para una experiencia educativa en particular dependiendo del análisis de «grados de formalización», organización o estructuración que posea en cada una de las dimensiones. Así, podríamos encontrar instancias educativas que cumplan con un alto grado de formalización en todas las dimensiones consideradas (por ej. la escuela) u otra que combine un bajo grado de formalización en la dimensión socio-política con un alto grado de formalización en el espacio de enseñanza y aprendizaje (por ej. una experiencia no contemplada en los lineamientos político-educativos pero que presenta una clara planificación de objetivos, contenidos explícitos, etc.). Consideramos que este abordaje permite superar la distinción estática entre Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal, como campos inconexos.

Ver avances y consideraciones actuales sobre estos conceptos en: Sirvent M. T.: «Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos? (mimeo) 1993; Brusilowsky S.: «Educación No Formal. Una categoría significativa?» (mimeo) 1994; Sirvent M. T.: «Clases teóricas de la cátedra: Educación No Formal: Modelos y Teorías». Documento de la Cátedra (mimeo); Dto. de Ciencias de la Educación; Fac. de Filosofía y Letras, 1995.

⁶ Esta perspectiva se expresa en la primera Conferencia

Mundial de Educación de Adultos organizada por la UNESCO en 1949 (en Elsinore, Dinamarca), en la cual la educación de adultos «aparecía ora como un fin en sí mismo, ora como un mecanismo de suplencia o complementariedad». A través de las sucesivas conferencias mundiales, el concepto se fue ampliando e incorporando principios de la Educación Permanente. Ver en: Gajardo, Marcela: «Educación de Adultos: De Nairobi a París» en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*: Volumen 8, N° 1 y 2; 1985.

⁷ Sirvent M.T. (op. cit. mimeo: 1993) pp. 1.

⁸ Se discrimina entre el «deber ser» y el «ser» de la Educación Permanente: el «deber ser» refiere a sus principios y postulados básicos, a sus fines, a la intencionalidad que se traduce en metas y objetivos; el «ser» es el diagnóstico de la situación actual. Ambos niveles son necesarios para plantear la normatividad de una intervención pedagógica; es decir, en el momento de diseñar las «normas para la acción». Ver: Sirvent, M. T.: «Clases teóricas...» (op. cit. 1995).

⁹ Varios autores adoptan una perspectiva «sistémica» de las necesidades humanas. Ver entre otros: I. Balbus: «The concept of interest in pluralist and Marxian analysis» en *Politics and Society*, Vol.I, N°2. Columbia University, NY, 1987; M. Max Neff, A. Elizalde y otros: «Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro» CEPAAUR. Fundación Dag Hammarskjöld; S. de Chile; 1986; M.T. Sirvent: «Educación, trabajo y formación del ciudadano» OEA/ Ministerio de Educación de Brasil; Documento de la Reunión de Coordinación del Proyecto Especial de Educación y Producción en Zonas Urbanas Marginales; 1986.

¹⁰ Max Neff y otros (op. cit.: 1986) Pp. 17. De estos autores se toma la discriminación entre necesidades, satisfactores y bienes.

¹¹ Ver en: Dumazedier J.: *Lazer e cultura popular*. Ed. Perspectiva: Sao Paulo; 1976.

¹² J. Dumazedier en: *Sociologia empírica do lazer*. Ed. Perspectiva; Sao Pablo; 1979. Pp. 168. Traducción propia del portugués original.

¹³ J. Dumazedier: (op. cit.: 1979).

¹⁴ Ver en: Pain A.: *¿Recrear o educar? Memoria compartida sobre las actividades de la Colonia de vacaciones Zumerland (1956-1969)*. Coquena Grupo Editor; Bs. As.; 1994.

¹⁵ Ver en: J. Dumazedier (op. cit.: 1976).

¹⁶ Un interesante análisis del «discurso oficial» neoliberal puede hallarse en: Calcagno A. E. y A. F. Calcagno: *El universo neoliberal. Recuento de sus lugares comunes*. Alianza Editorial; Buenos Aires; 1995.

¹⁷ Pain A. (ob. cit.: 1994) Pp. 129.

¹⁸ P. Waichman se basa en la conceptualización de libertad de E. Fromm como par dialéctico «libertad de» (en su aspecto negativo) y «libertad para» (como contrapartida afirmativa). A partir de allí, señala que el tiempo libre es tal en tanto contemple ambas partes y en un ejercicio concreto. Ver en: Waichman P.: *Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico*. Ed. P. Waichman; Bs. As.; 1993.

¹⁹ Waichman P. (op. cit.: 1993) Pp. 114.

²⁰ Sirvent M.T.: «La Educación Permanente» en *Revista Educación Popular*; Mayo-Junio 1970. Pp. 6.

²¹ Denominamos «demanda social» a la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones, que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas. Ver en: Sirvent, M.T., S. Clavero y A. Feldman: «La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis» en *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, A.G.C.E.; Bs. As. 1990.

²² Entre ellos, los denominados «mecanismos de no-decisión» inhiben, retrasan, dificultan o suprimen una demanda percibida como riesgosa para el orden institucional y/o social constituido y los intereses que éste sostiene. Estos mecanismos revisten distintas formas, desde las más directas y extremas (como el uso de la fuerza) hasta formas más sutiles (como la conformación de sentido común). Ver por ejemplo en: M. T. Sirvent: «Una perspectiva de la educación popular» en la *Revista Espacios*. Fac. de Filosofía y Letras, UBA; nov./dic. 1991.

Para más detalles acerca de los procesos de «non decision making» estudiados desde las ciencias sociales ver, entre otros a: Bachrach P./ M. Baratz: *Power and Poverty. Theory and Practice*. Oxford University Press, NY, 1970.

²³ Respecto de la identificación de «necesidades objetivas», «subjetivas» ver: M.T. Sirvent: (op. cit.) 1986. pag. 78 y 79. La autora se basa en la diferenciación entre intereses subjetivos y objetivos: los intereses objetivos son aquellos que afectan a una persona, sin referencia al estado de conciencia que haya respecto a ello; los intereses subjetivos, por el contrario, refieren al estado psicológico de la persona, cuando dice tener interés por algo. Véase, además del texto mencionado: Balbus, I (op. cit., 1971); Barreiro T.: *Hacia un modelo de desarrollo humano*; Nuevo Estilo: Bs. As., 1985.

²⁴ Ver en: M.T. Sirvent, S. Clavero y M. Feldman: (op. cit. 1990)

²⁵ M.T. Sirvent recoge evidencias de «pobreza de protección», «pobreza de participación» y «pobreza de entendimiento», en relación con el concepto de «múltiples pobrezas» en un grupo de obreros y clase media baja de un barrio de Bs. As.. Ver en su Informe al CONICET: «Educación No Formal: Sistemas de Poder, Participación y Cultura Popular»; Bs. As.; 1988.

²⁶ M.T. Sirvent (op. cit., 1986). Pag. 84. Para profundizar en el concepto de representación social, ver por ejemplo: Moscovici S.: *El psicoanálisis, su imagen y su público*, de Editorial Huenul; Bs. As., 1979.

²⁷ M. T. Sirvent define a las «prácticas culturales» como el conjunto de actividades que el sujeto realiza en el espacio de su vida cotidiana liberado de obligaciones. En varias investigaciones las analiza tomando el «eje consumo-producción» de relación de los individuos y grupos con su medio circundante, como un continuo cuyos extremos están representados por dos estilos:

a) «estilo consumista»: caracterizado por la acción de recibir como espectador, sin modificar los objetivos o bienes a los cuales está expuesto. Hay distancia entre el acto de creación y el de recepción del objeto cultural; la comunicación es unilateral; no se estimula el pensamiento reflexivo; se dificulta la transformación de los mensajes recibidos en una acción personal o social dirigida a la superación de problemas.

b) «estilo productivo-creativo» caracterizado por una acción transformadora sobre los objetos, bienes o hechos sociales. Hay participación directa en la creación del objeto cultural; no existe delimitación rígida entre emisores y receptores; hay posibilidad de emergencia del pensamiento reflexivo y de que éste surja una praxis individual y social de transformación de la realidad.

Ver entre otros trabajos:

Sirvent, M. T. y S. Brusilovsky: «Diagnóstico Socio-cultural de la Población de Bernal-Don Bosco»; Asociación Cultural Mariano Moreno; Bs. As. 1983.

Sirvent, M. T.: «Cultura popular y Educación en Argentina»; UNESCO/CEPAL/PNUD - Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe; ficha N° 7; 1978.

Sirvent, M. T.: «Desarrollo Humano, Cultura Popular y Educación en América Latina - Estudio de casos». Publicado en versión portuguesa en: J. Wertin e M. Gajardo: *Educacao Participativa*, Ed. Pax e Terra; Río de Janeiro; 1983.

²⁸ Se hace referencia a la investigación: Sirvent, M. T. y S. Brusilovsky (op. cit.: 1983). En esta investigación se considera a la «zona de residencia» como un indicador de nivel socioeconómico, a partir del reconocimiento de cinco subzonas internas al área estudiada, según el tipo de vivienda predominante.

²⁹ Ver: Sirvent M. T. en Werthein J. y M. Argumedo (op. cit.: 1986).

³⁰ Esta investigación se inició a fines de 1992; se inscribe en un plan de mayor alcance dirigido por la Dra. M. T. Sirvent (Ph. D.), acerca del análisis de la demanda educativa de los sectores populares: cómo se genera y cómo se transforma en cuestión de tratamiento institucional y/o público. Actualmente este plan cuenta con el apoyo de un subsidio UBACYT, a través del proyecto: «Estructura de Poder, Participación y Educación: La demanda educativa de jóvenes y adultos de los sectores populares».

³¹ Glaser y Strauss proponen y describen este método en: *The discovery of Grounded Theory, Strategy for qualitative reasearch*. Ed. Aldine: New York, 1967.

³² Acerca de Investigación Participativa, ver entre otros: Sirvent, M. T.: *Educación de Adultos: Investigación y participación. Desafíos y contradicciones*: Coquena Grupo Editor SRL, Libros del Quirquincho (Colección Educación Hoy y Mañana): Bs. As., 1994.

³³ Se ha delimitado para el estudio, al sector localizado entre las Av. Alsina, Cervantes, Cevallos e Iriarte. Este sector se recuenta sobre la costa del Río de la Plata.

³⁴ Para esta caracterización se utilizaron varias fuentes: documentos (municipales, escolares), observaciones sistemáticas, entrevistas «flash» (cortas, circunstanciales) y entrevistas semi-estructuradas a informantes clave. Para más detalles, ver: Llosa S.: «El saber cotidiano de docentes y padres: su incidencia en la formulación de demandas educativas». Tercer Informe de Avance: Universidad de Buenos Aires, 1995.

³⁵ Estas tres dimensiones fueron utilizadas en el Módulo:

«Animación Socio-cultural y Educación Permanente. ¿Fin o inicio de una época?», dictado por la Dra. M. T. Sirvent para la Carrera de Especialización de Formación de Formadores de la Facultad de Filosofía y Letras. Ver: Sirvent M. T.: «Animación Socio-cultural y Educación Permanente. ¿Fin o inicio de una época?» Documento Nro. 2; Fac. Filosofía y Letras (mimeo: 1995).

³⁶ Se siguen las orientaciones acerca del «método de entrenamiento mental». Ver, entre otros:

Herfray, Ch.: *¿Qué es el entrenamiento mental?* Colloque Peuple et Culture: 1990.

Chosson, J. F.: *L'Entrainement mental*: Collection Peuple et culture: París, 1975.

Toubes, A.: «Un enfoque de la Educación de Adultos» en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. V Época. Año VI, Nro. 4: 1961. Pp. 741-752.

Brusilovsky, S.: «Entrenamiento mental: Un método para un enfoque de la cultura y la educación»: Jornadas de Educación Superior No Formal: 1978 (mimeo).

