



Encuentro de Cátedras de Pedagogía

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

**“LA PEDAGOGÍA ANTE LOS DESAFÍOS
ACTUALES. DEBATES, PROPUESTAS
E INTERVENCIONES”**

9° ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA
“LA PEDAGOGÍA ANTE LOS DESAFÍOS ACTUALES.
DEBATES, PROPUESTAS E INTERVENCIONES”

EDITORIAL FFyH - UNC

AVALES

Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba

Dirección y Consejo de Escuela de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades

Decano: Dr. Diego Tatián
Vice-Decana: Dra. Beatriz Bixio
Secretario Académico: Dr. Juan Pablo Abratte
Secretaria de Administración: Cra. Graciela Durand Pauli
Secretaria de Asuntos Estudiantiles: Prof. Virginia Carranza
Secretario de Coordinación General: Dr. Sebastián Torres
Secretaria de Extensión: Lic. Liliana Pereyra
Secretaria de Investigación, Ciencia y Técnica: Dra. Jaqueline Vasallo
Secretaria de Posgrado: Dra. Silvia Morón

Escuela de Ciencias de la Educación
Directora: Lic. Edurne María Esteves
Vicedirectora: Lic. María Luisa González

Cátedra de Pedagogía

Prof. Titular: Mgter Gregorio Germán

Cátedra de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas

Prof. Titular: Mgter Marcela A. Sosa

Comité Académico

Liliana ABRATE (UNC)
Enrique BAMBOZZI (UNC)
Gabriela DIKER (UNGS)
Maria Esther ELÍAS (UNLP)
Claudia FIGARI (UNLU)
Gregorio GERMÁN (UNC)
Silvia GRIMBERG (UNPA-USAM)
Adriana HERNANDEZ (UNCOMA)
Flora HILLERT (UBA)
María Isabel JURI (UNC)
Silvia LLOMOVATE (UBA)
Mónica PASO (UNLP)
Silvia SERRA (UNR)
Margarita SGRÓ (UNICEN)
Marcela SOSA (UNC)
Ana VOGLIOTTI (UNRC)

COMITÉ ORGANIZADOR

Liliana Abrate
Gregorio Germán
María Isabel Juri
María Eugenia López
Vanesa Partepilo
Cristina Sappia
Marcela Sosa
Analía Van Cauren

Índice

Introducción	9
Apertura del 9 Encuentro de Catedras de Pedagogía.	11
Conferencias	17
Magister Gregorio Germán	26
Magister Marcela Sosa	
Capítulo 1: Pedagogía como disciplina y diálogos con otros saberes.	31
Capítulo 2: Pedagogía y formación docente.	94
Capítulo 3: Pedagogía y formación en la Universidad	184
Capítulo 4: Pedagogía en espacios escolares.	228
Capítulo 5: Pedagogía en espacios socio-educativos	272
Capítulo 6: Pedagogía, política y gobierno en la educación.	367
Capítulo 7: Pedagogía y Pedagogos en América Latina.	443

Introducción

Esta publicación resulta de la compilación de las ponencias que fueron presentadas en el 9 ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA, que se realizó en la Universidad Nacional de Córdoba durante los días 12 y 13 de septiembre de 2013. Dicho evento se inscribe en la tradición y el compromiso de un conjunto de profesionales de la educación que desde sus inicios apostaron por la construcción de un espacio colectivo de debate y análisis de la Pedagogía y su enseñanza.

En el libro del V Encuentro, realizado en la Universidad de Río Cuarto, se reconocía una “visión esperanzadora de la disciplina, potenciada a través de planteos teóricos y propuestas prácticas que reflejan la inquietud, la preocupación, la problematización de temas y procesos educativos...” Cabría destacar tal posicionamiento, en tanto hizo posible un trabajo permanente en torno a los problemas y desafíos de los procesos educativos en general y de la reconfiguración del campo pedagógico, en particular.

Los sucesivos encuentros concretados bianualmente y de manera ininterrumpida desde el año 2005 han evidenciado la riqueza y la diversidad de la producción académica desarrollada desde las cátedras, departamentos de pedagogía de las universidades e Institutos de Formación docentes de nuestro país, en sus tareas de enseñanza, investigación y extensión. Así también, la participación de distintos especialistas en paneles y conferencias como el debate desplegado en tertulias o comisiones, dio lugar a la reflexión sistemática sobre los acontecimientos, las preocupaciones y los desafíos educativos, propios de cada momento histórico. Es así como, entendemos que estos eventos constituyen “encuentros” en su pleno significado; tal como lo expresan las colegas de la Universidad de Rosario en la publicación del VII encuentro: “la celebración del pensamiento compartido, la apuesta por la construcción de un ámbito público de debate, la consolidación de una voluntad de sostener con el trabajo voluntario estas reuniones que, además de abonar vínculos académicos, son parte del deseo de honrar la Universidad pública.”

En esta publicación, en la que esperamos renovar estas convicciones, incluimos en primera instancia, dos exposiciones presentadas en los paneles centrales, las que estuvieron a cargo del Mag. Gregorio Germán y la Mag. Marcela Sosa. Los siguientes capítulos se organizan reeditando la estructura de los siete ejes en torno a los cuales se reunieron las ponencias presentadas en el 9 ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA, abordando las siguientes temáticas:

Capítulo 1: Pedagogía como disciplina y diálogos con otros saberes.

La pluralización del campo de las Ciencias de la Educación, que comenzó a fines de la década del 60 del siglo XX, ha producido entre otros efectos, un reagrupamiento de los conocimientos sobre la educación y de la educación y algunos interrogantes acerca de la posición de la Pedagogía. Los trabajos incluidos en este eje presentan diversos planteos que nutren el debate acerca del lugar de la disciplina y su relación con otros saberes de modo que pueda orientar la acción educativa.

Capítulo 2: Pedagogía y formación docente.

Las regulaciones y transformaciones de la formación docente en Argentina durante la primera década del siglo XXI, abrieron un conjunto de interesantes cuestiones en las dimensiones disciplinarias, institucionales y políticas. En este marco, los trabajos plantean reflexiones acerca del lugar de los saberes pedagógicos y de la Pedagogía como espacio disciplinar en la formación docente.

Capítulo 3: Pedagogía y formación en la Universidad.

Los trabajos aquí reunidos comparten sus preocupaciones y proponen una discusión sobre la perspectiva pedagógica en los procesos educativos universitarios ligados a la formación docente, a los proyectos de mejora de la calidad y del rendimiento académico, a los proyectos extensionistas, entre otros. En este sentido, interesan particularmente los procesos de intervención profesional de los pedagogos, en diálogo con diferentes actores en el ámbito universitario, en acciones que los interpelan.

Capítulo 4: Pedagogía en espacios escolares.

La Pedagogía como campo disciplinar y la constitución del espacio escolar han recorrido históricamente senderos cercanos y entrelazados unos con otros, con encuentros y desencuentros. Se plantea en estas ponencias una revisión del papel de la Pedagogía, al interior de las instituciones escolares; así como en el campo de la pedagogía; procurando avanzar en la reconstrucción de los conocimientos que tradicionalmente fueron conformando esta disciplina y en sus posibilidades actuales de abordar los nuevos desafíos con propuestas innovadoras.

Capítulo 5: Pedagogía en espacios socio educativos.

Pensar lo educativo hoy implica correrse de los límites que ciñen los procesos de transmisión a los ámbitos escolares tradicionales y analizarlos en los múltiples escenarios por los que circulan los sujetos. En dichos espacios podemos reconocer la tarea de profesionales que actúan y piensan procesos formativos desde diversas adscripciones disciplinares, promoviendo un desafío intenso a la Pedagogía.

Capítulo 6: Pedagogía, política y gobierno de la educación.

La crisis de la tradición y de la autoridad plantea temáticas políticas y pedagógicas claves, que refieren a la gobernabilidad de las instituciones educativas, proponiendo un debate para profundizar la democracia al interior de las instituciones. Las producciones presentadas dan cuenta de la revisión y el análisis de nuevas miradas sobre el malestar institucional, pero más aún sobre las nuevas formas de construir lazos habilitantes y dispositivos pedagógicos innovadores.

Capítulo 7: Pedagogía y Pedagogos en América Latina.

La construcción y el desarrollo de la Pedagogía se han nutrido de los aportes de pedagogos nacionales y latinoamericanos, cuyas experiencias contribuyen a repensar la transmisión de saberes y la constitución de lazos sociales intergeneracionales. Los trabajos expuestos recuperan legados, comparten prácticas de sujetos y grupos comprometidos con la educación desde distintos rincones de nuestro país.

Cumpliendo con el compromiso asumido, esperamos que esta producción pueda abonar el proceso colectivo que se proponen los encuentros y de esa manera contribuir en la configuración del campo pedagógico, imprescindible en los tiempos actuales.

Palabras de Apertura del 9º Encuentro

Dra. Beatriz Bixio.

Vice-decana

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

En mi nombre y en el del decano de la FFyH, Diego Tatian, les doy la bienvenida a este 9º Encuentro de Cátedras de Pedagogía. Una de las satisfacciones que tiene la gestión es la posibilidad que brinda de compartir, aunque sea por unos momentos, espacios como éste, abiertos, de amplia convocatoria, en donde confluyen docentes, investigadores, egresados, estudiantes, con un único anhelo: el debate, el intercambio de ideas, la exposición de las propias prácticas, investigaciones y reflexiones, exposición que no sólo es de nuestras ideas, también lo es de los cuerpos, de la cara (la face, diría Goffmann) porque, cómo no admitirlo, nos jugamos una identidad larga y pacientemente construida en cada presentación que hacemos.

Para eso estamos, para la reflexión crítica y el debate, para eso todo el trabajo cotidiano que hacemos – de gestión, de docencia, de investigación- tanto en el espacio de la ciudad universitaria como en nuestros espacios privados, ya invadidos por signos, símbolos e índices de la vida universitaria.

Creo que en este tipo de jornadas, como las que ahora comienzan, todos somos – y nos sentimos - universitarios en el sentido medieval de la palabra. Esto es, no como formando parte de una institución productora de títulos y de titulados sino, como diría el rey sabio en la Segunda Partida, Título XXXI, Ley 1: “Ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún logar con voluntat et con entendimiento de aprender los saberes”, o sea, la idea de comunidad, de voluntad, de encuentro, que se encuentra también en el diccionario de Covarrubias, de 1611: comunidad de personas, colectividad, y agrega “también llaman universidades ciertos pueblos que tienen entre sí unión y amistad”. Nuevamente aquí, a comienzos del siglo XVII, la idea de universidad como una comunidad de saberes. La docencia, la investigación, la extensión, se justifican también en tanto nos permiten por un día, por unas horas, suspender toda clasificación, toda categorización y debatir abiertamente, con iguales. En otras palabras, son estas jornadas los lugares apropiados en los que, más allá de toda división, jerarquía o capital, todos aprendemos, todos enseñamos, todos investigamos, todos conocemos.

De allí la importancia política que tiene para la universidad, y en particular para la universidad pública, potenciar y reproducir estos encuentros, sean más locales, sean más abiertos. Por ello, como miembro ocasional y pasajero de una gestión decanal, agradezco a los organizadores y celebro este encuentro. Es aquí donde se juega el verdadero carácter del conocimiento y de la enseñanza como tensión, como proyecto inacabado, como polémica y diálogo, en este espacio, continuidad de las aulas y que desemboca en estas mismas aulas. Este Encuentro es un eslabón más, en el conjunto de acciones que continuamente ofrece la Escuela de Ciencias de la Educación dedicadas a la reflexión de diferentes segmentos de realidad de su campo, prueba, entre otras, de la voluntad de la FFyH de ofrecer las propias conceptualizaciones sobre la enseñanza y también de recuperar la de los docentes que están en ejercicio en un diálogo que no puede resultar sino enriquecedor para las dos partes.

Estas Jornadas, como tantas otras actividades que se hacen en la Facultad, son el producto de un trabajo colectivo intenso y silencioso -hemos visto todos a sus organizadores solicitando, pidiendo, casi mendigando, tramitando. Pero también estas jornadas son el resultado de un profundo deseo, ése que nos mueve, que nos impulsa, que nos lleva, incluso, a actitudes

que bien podrían interpretarse como irracionales: invertimos todo, sin especulación, sin evaluar las posibles ganancias o beneficios: indagar, conocer algo más sobre este complejo campo disciplinar, mejorar prácticas educativas, redireccionar la enseñanza, reconocer y transformar los escenarios sociales móviles en los que nos toca vivir y enseñar. Y, si bien cada experiencia con la enseñanza y con el aprendizaje responde a sus propios principios, contextos y acicates, creo que el hecho de que estemos todos aquí reunidos da cuenta de un deseo político, o mejor, de una política del deseo que hemos incorporado, hecho cuerpo: creo que hay una suerte de reconocimiento personal, íntimo, de que aquello que producimos, las mínimas porciones de saber –siempre precario y falible– que alcanzamos, tienen su efecto –diferido, indirecto, sinuoso–, pero efecto al fin, sobre la polis. Se vislumbra en este encuentro una profunda creencia en el potencial transformador de la educación, del conocimiento por lo que, quizá, no esté sepultado la totalidad del proyecto moderno.

Imagino que este Encuentro, porque conozco a sus organizadores, producirá transformaciones tanto en el orden de la formación teórica, cuanto en el trabajo docente en el aula, como espacio propio, natural en el que se construye, dialógica y democráticamente, el conocimiento de nuestras disciplinas humanas y sociales.

Y si ello es así, entiendo que la labor realizada por la Facultad ha cumplido con creces con sus objetivos, objetivos que, en tanto institución de formación universitaria, recorre cada una de nuestras prácticas: no se trata de encontrar en este espacio respuestas, recetas ni conocimientos acabados o definitivos. Más importante que ello son las preguntas que nos formulamos, las respuestas que desechamos, el llamado, la vocación –vocatio– a proponer nuevas inventivas cada día, a ensayar otras miradas sobre viejos objetos, otras soluciones a viejos problemas, otras interpretaciones a viejos textos.

De eso se trata, es esto lo que buscamos como Facultad de Filosofía y Humanidades: una formación docente y de investigación orientada a la construcción cotidiana de un conocimiento complejo, de eso se trata cuando pensamos en un estudiante – y por ello, también en un docente– que pueda posicionarse frente al saber de manera personal, no sumisa, sino creativa y siempre contextualizada en el mundo en el que vivimos nuestras vidas. Un docente, y un alumno, que se opongan a todo esencialismo, a todo saber fosilizado, monológico o basado en algún principio de autoridad –académica, religiosa, estética–, un docente y un alumno que entiendan el saber como una práctica dialógica y democrática, productores de un conocimiento que nos permita superar algunos prejuicios, que nos permita intervenir en algunas políticas públicas.

Si algo nos caracteriza como Facultad es esa convicción de que el lugar de la construcción del conocimiento se da en el aula, en aquel acto, el que estoy privilegiando, en el que ponemos todos el cuerpo, estudiantes y docentes, y reflexionamos sobre un tema, un problema, un aspecto mínimo o complejo de nuestros objetos.

Es ese estar en el aula lo que reivindico como propio y necesario en nuestras disciplinas sociales que se caracterizan por la lógica del diálogo y de la polémica, de la tesis y de la antítesis, del argumento y del contraargumento. En definitiva, nuestras disciplinas, las humanidades, se hacen con discurso y por ello están imposibilitadas, por la propia materia prima que las constituyen, en ser monológicas ya que todo discurso es un interdiscurso en el que se escuchan múltiples voces de la sociedad, la cultura, la historia.

Jorge Larrosa, un gran filósofo y educador catalán escribió: “hablar y escuchar, escribir y leer, enseñar y aprender, como movimientos de la lengua... como lo que sucede entre las lenguas”. Propone algo así como una babélica de la educación, una heterológica de la educación, porque la pluralidad del lenguaje es la del logos. Este encuentro de diferentes “lenguas” que se da en el aula es el lugar en el que se ensayan, se configuran e interiorizan conceptos como libertad, comunidad e igualdad, por ello su pedagogía es también una política, pero una política que requiere del espacio del aula que se redefine como un “claro en el bosque”.

Seguramente muchas de nuestras aulas están lejos de constituir estos espacios en los que se escuche más de una lengua, en donde se renuncie a los significados estables, bien definidos, en donde se renuncie a explicar y se busque liberar la capacidad de interpretación y de relación de cada uno, donde se liberen las lecturas. Todos los que estamos aquí presentes sabemos de las relaciones entre el lenguaje, las verdades de nuestras disciplinas y las relaciones de poder propias del rol docente. Nos falta mucho todavía por hacer. Por ello estos encuentros son buenos para volver a mirar y reflexionar sobre nuestra práctica y sus fundamentos teóricos, epistemológicos, críticos y políticos.

Se trata justamente de eso, creo, de reconocer una falta, de identificar el horizonte y de buscar los caminos. Comprender que cualquier tema, cualquier problema, cualquier texto (y el lenguaje que dice los temas, problemas y textos) siempre admite otra mirada oblicua, que ilumina otro aspecto, no visible. Ese es el desafío: comenzar a establecer fracturas en el cemento de los modos de hablar, conversar, leer, escribir, enseñar y aprender convencionales, romper con los estereotipos que invaden el lenguaje, la enseñanza y la ciencia social.

Decía Barthes que el estereotipo es triste, porque está constituido por una necrosis del lenguaje, también decía que mantener el estereotipo a distancia no es una tarea política puesto que el propio lenguaje político está hecho de estereotipos; pero sí es una tarea crítica y por ello es política porque sacude el discurso solidificado y propone un discurso otro que produce siempre una transformación que no sólo corre las fronteras del conocimiento académico hacia espacios inexplorados, sino también abre la posibilidad de incorporación de nuevos contextos, actores y sentidos.

De allí la importancia que tiene para la universidad, y en particular para la universidad pública, potenciar y reproducir estos espacios de reflexión pedagógica. Por ello, como miembro ocasional y pasajero de una gestión decanal, agradezco a los organizadores y celebro la apertura de este noveno encuentro.

Estamos acá reunidos, tal como reza entre los objetivos de este encuentro, para recuperar experiencias pedagógicas nacionales y latinoamericanas que interroguen nuestro presente educativo y proyecten un futuro más justo y comprometido con la emancipación de los sujetos. Abramos, entonces, este 9º Encuentro de Cátedras de Pedagogía.

Lic. Edurne Estevez

Directora de la Escuela de Cs. de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Estimadas autoridades presentes, colegas de las diferentes instituciones que nos visitan, a todos los participantes en general, muy buenos días.

El Encuentro que nos convoca proyecta la continuidad entre los espacios curriculares que tienen como objeto de enseñanza, de investigación y de extensión la reflexión pedagógica en la historia y la actualidad, con sus diversas expresiones y propuestas.

Podríamos decir que la reflexión pedagógica nos constituye en nuestra tarea como docentes e investigadores, nos configura como sujetos capaces de cambiar nuestro devenir en pos de una mejor manera de ver lo que acontece, de relacionarnos y de proyectarnos. En el contexto de aceleración que caracteriza nuestra vida cotidiana, detener la marcha para participar, reflexionar y producir en este Encuentro es un acierto y un desafío a la vez.

Un acierto porque estamos destinando tiempo vital a producir reflexiones colectivas sobre lo que nos ocupa y nos preocupa, no sólo para comprenderlo sino para poder pensar con otros, para poder construir líneas de trabajo comunes que nos permitan transitar

Desafío porque las características que asumen los fenómenos educativos, comunicacionales y sociales en la actualidad, exhortan nuestra reflexión en torno a los modos en que la educación interviene las relaciones entre los sujetos, el papel de las instituciones educativas en general y en especial, el de las instituciones de formación superior. En este sentido, consideramos una responsabilidad ineludible de las universidades nacionales continuar estimulando actividades de análisis, asesoramiento, investigación y cooperación que posibiliten profundizar nuestra intervención en la definición de políticas educativas, la formación de niños, jóvenes y adultos, y la formación de docentes, comprendiéndolas como actividades propias de un compromiso ciudadano orientado hacia la proyección y el desarrollo de nuestras comunidades.

Bienvenidos al 9° Encuentro de cátedras de Pedagogía, fruto del esfuerzo académico organizado en pos de la creación de un espacio propicio para la discusión y el intercambio de producciones críticas y rigurosas que subyacen a las prácticas educativas, a las propuestas de extensión y a las líneas de investigación en las universidades.

Conferencias



Metapedagogía. Una Reflexión sobre la Pedagogía.

Mgister Gregorio Germán

La presentación que realizamos, parte de suponer que los temas centrales en la discusión contemporánea sobre Pedagogía, ganarían en dilucidación de su alcance y sentido, como así mismo, en mayor claridad para avanzar en un mejoramiento de la clasificación y la articulación del campo de las Ciencias de la Educación.

Nuestra propuesta se orienta a construir un aporte al debate, de manera que se inscriba en un horizonte más amplio, al cual nombramos inicialmente como “Metapedagogía”. Ésta debería poder dar cuenta de los caminos posibles de las principales batallas pedagógicas que es necesario desarrollar, para continuar la construcción de saberes pedagógicos específicos, entre los cuales destacamos la lucha contra la creciente fragmentación de los conocimientos de la educación y sobre la educación, la creciente fragmentación de las instituciones que deben ser articuladas desde una dimensión específicamente pedagógica y la fragmentación de los sujetos que interactúan en ella, los cuales a la vez que las constituyen son constituidos por esas instituciones fragmentadas. La razón moderna nos ha fragmentado en los tres niveles: los conocimientos, las instituciones, y los sujetos.

Quizás una, entre otras, de las principales limitaciones que han tenido las reformas educativas implementadas en las últimas décadas tenga que ver con que los cambios que se han propuesto y en algunos casos realizados, se han referido a los métodos y contenidos curriculares en un sentido restringido casi con exclusividad a la esfera de lo didáctico, o a aspectos de la organización escolar, o con un sentido de políticas sociales, pero no han estado articulados en proyectos pedagógicos globales. En este sentido, es necesario repensar la problemática de modo que estos cambios parciales estén articulados de manera global, guiados y orientados por proyectos pedagógicos que abarquen el conjunto. No es lo mismo un discurso político sobre la educación que un discurso pedagógico con fuerte contenido político. No es lo mismo una política social para la escuela que la construcción de proyectos pedagógicos con fuerte contenido social. Cuando sólo se tiene en cuenta una sola variable para impulsar cambios, éstos quedan como parches sobre parches que se yuxtaponen.

Proponemos como importante, considerar este momento de fragmentación, como caracterizado por el predominio de clasificaciones tipológicas, lo cual debe ser replanteado en términos topológicos desde un enfoque ontopológico (Derrida, 1995).

La propuesta incluye el trabajo de construcción de nuevos significantes topológicos, dimensionales e integradores, en el marco de procesos de deconstrucción y resignificación de las teorías acumuladas, es decir, la transformación de las nociones en nuevos conceptos específicos de un habla pedagógica. Se trata de construir la especificación y elaborar teorías específicas. Es un proceso de doble crítica, o crítica de la crítica o crítica de segundo grado, que en el marco de una posición teórica “meta”, implica un segundo momento de negación dialéctica, de modo que quizás podrían abrirse caminos para llevar dialécticamente la negatividad a positividad contribuyendo a la elaboración de propuestas específicas pedagógicas, que desde una perspectiva metapedagógica contribuya a potenciar nuevas posibilidades que atraviesen las aporías. La Metapedagogía como posición metateórica, representa desde nuestra construcción, tomar distancia de la pedagogía en la escuela para poder reflexionar sobre ella más adecuadamente. Significa un intento de superación de lo que podría ser una redundancia, en la construcción de la dimensión pedagógica de las instituciones, desde la misma disciplina. La Pedagogía en la escuela, o lo pedagógico de la escuela, pensado por la propia pedagogía deviene así en Metapedagogía.

Cuando hablamos de Pedagogía, no la ubicamos como equivalente al campo de las Ciencias de la Educación, sino como una de las disciplinas particulares que conforman dicho campo. Esta es nuestra forma de significar el campo pedagógico, sabiendo que las

diversas construcciones o aproximaciones teóricas de los procesos educativos conllevan explícita o implícitamente una determinada mirada de dicho campo. Cuando pensamos en la Metapedagogía no lo hacemos como una disciplina especulativa, intuitiva aislada de las otras disciplinas de las Ciencias de la Educación, como espacio de discusión sin final, edificadas en el aire, como filosofar en las nubes. Asumimos una posición crítica que pretende aportar a la articulación de la educación como propuestas concretas, que como veremos más adelante, la llamamos “crítica de la crítica”. Proponemos una nueva Pedagogía concreta, situada en las instituciones.

Analizaremos la problemática en dos niveles que a su vez están relacionados entre sí:

- Un nivel teórico- teórico, como meta- teoría, en el marco de lo cual uno de los problemas principales que nos interesa, es el de la clasificación de los conocimientos de las Ciencias de la Educación y la especificidad de la Pedagogía. Este nivel de análisis lo consideramos teórico- teórico, porque es una teoría reflexionando sobre la teoría, sin incorporar todavía los objetos concretos materiales de conocimiento. Es el que nos lleva más directamente al concepto de Metapedagogía para reflexionar sobre nosotros mismos, pedagogos y sobre el cuerpo teórico de las ciencias de la educación.
- El otro nivel lo denominamos teórico propositivo. Buscamos aquí construir conceptos de manera que puedan constituirse en categorías que posibiliten la indagación y la orientación de las prácticas concretas, formulando propuestas de acción. Es decir, reflexionar desde la Pedagogía con una mirada propositiva, que se localiza en las instituciones educativas, incorporándolas a estas como objeto de conocimiento concreto, experimentando en ellas y construyendo acciones que busquen articular los campos de la educación, de las Ciencias de la Educación y el pedagógico.

Abordamos ambos niveles desde un enfoque dialéctico. Nos proponemos superar las concepciones pedagógicas abstractas. Abstracto quiere decir aquí, que no tienen en cuenta en las reflexiones, las relaciones sociales concretas que se establecen entre los actores y fenómenos. Nos proponemos construir una Pedagogía que se ocupe en particular y concreto de esas relaciones en las instituciones, aunque en sus aspectos generales. La superación de una Pedagogía abstracta implica un trabajo de re-elaboración, que posibilite la construcción de nuevos objetos de conocimientos plurales y particulares. En este sentido el objeto de estudio de la Pedagogía ya no es “la educación” como un universal, planteado en singular y de modo abstracto. Esto supone, en el marco de la crisis de la modernidad, la caída de los grandes relatos de la Pedagogía general propia del proyecto de la modernidad, para recuperar las problemáticas de las instituciones educativas, a través de sus proyectos pedagógicos en sus configuraciones concretas, lo cual constituye un desafío principal para realizar plenamente aquellos aspectos inconclusos del proyecto de la modernidad (Habermas, 1995).

Esto incluye también superar el enfoque positivista del conocimiento pedagógico que pretende atenerse a los hechos, a lo dado, a los datos experimentales, como si fuera posible conocerlos directamente sin ninguna mediación o construcción teórica, reduciendo los análisis a los procedimientos metodológicos de las ciencias naturales.

Nuestra perspectiva supone mediaciones teóricas, desde las cuales asumimos una postura crítica de las concepciones tradicionales de la educación, de modo que se puedan desentrañar, explicar y comprender los supuestos que tienden a permanecer invisibles, pero que son fundamentales para las concepciones educativas históricas y sociales.

En este sentido planteamos la Metapedagogía, como una propuesta de reflexión sobre la pedagogía, desde lo que “no es” y desde lo que “no ha sido”, en el sentido de los temas sobre lo que no se ha ocupado ni se ocupa, como un primer momento de negación dialéctica, de modo que nos permita construir la afirmación de lo que sí puede llegar a ser.

La negación aquí puede ser entendida también como mediación, en el sentido que niega la inmediatez. Difícilmente los fenómenos educativos puedan ser comprendidos de un modo directo, inmediato como lo pretende el positivismo. Los procesos de conocimiento pedagógico están siempre mediados por teorías, llamados marcos teóricos o modelos o paradigmas, que atraviesan nuestra acción cognitiva de estos fenómenos. Es decir, la Pedagogía no es neutral, responde siempre a una concepción del hombre y del mundo. Una concepción filosófica, política, psicológica, etc. Esta mediación aquí es entendida como la actividad propia de un agente mediador, que produce teoría, que “es” a la vez en sí misma, es decir, tiene entidad propia como una realidad intermedia. En la búsqueda, como parte de los procesos de conocimiento, esa mediación hace posible una actitud, que no es solo un razonamiento, sino una disposición porque incluye también lo emocional y lo corporal, que media entre el objeto y el sujeto, que media lo meramente dado, para seguir buscando lo que puede llegar a ser. La mediación entendida metapedagógicamente, se construye a través de dispositivos pedagógicos que en sus relaciones concretas, como procesos articulados dialécticamente, producen un efecto de conjunto que forman y transforman los sujetos en y a través de un éthos. Es mediación entre las disciplinas de las Ciencias de la Educación contribuyendo a articular la inter-disciplina en el plano teórico epistemológico. Es también mediación entre la Pedagogía y esas otras disciplinas de las Ciencias de la Educación para intervenir y guiar a las instituciones educativas y orientar a la educación en sus prácticas concretas. Y es también mediación entre las disciplinas que se ocupan de los sujetos concretos y la reconstrucción de las subjetividades.

Las disposiciones se forman en la interiorización subjetiva de los dispositivos. Esa interiorización subjetiva de los dispositivos objetivos, es una cuestión fundamental porque es un proceso a través del cual podría decirse que los sujetos producen las instituciones desarrollando sus disposiciones.

Estos, promueven u obturan ciertas disposiciones subjetivas en los sujetos que participan en esos dispositivos institucionales porque los internalizan. Los dispositivos pedagógicos se configuran como disposiciones subjetivas. Los sujetos quedan formateados por los formatos escolares. Claro que como venimos diciendo, sostenemos que pueden ser cambiados, pero su fuerza es enorme, no tanto por los dispositivos o formatos en si, sino por la internalización de los mismos.

La noción de disposiciones, refiere al modo subjetivo como están relacionadas las partes interiores del sujeto considerado en su totalidad. Refiere a la calidad de lo que en los sujetos está disponible. Lo involucra en su totalidad, intelectual, corporal y emocionalmente contribuyendo a definir su estilo personal.

La disposición es previa a la acción y la anticipa. Es condición de posibilidad de la acción de proyectar (realizar proyectos). La actitud refiere a la exteriorización de las disposiciones hechas acciones y expresa el estado disposicional de los sujetos, es decir, “... para que están dispuestos favorable o adversamente...” (Villoro, L.; 1992). Decimos que también anticipa porque el estar dispuesto, es como esperar y desear aquello para lo cual estamos dispuestos. El sentido de las disposiciones tiene a mantenerse en relación con los cambios de situación o de objetos, es decir, tienden a relacionar las partes de un todo de modo estable tanto en su dirección y como es su significado.

Si las disposiciones tienden a establecer relaciones estables, de permanencia, ¿Cómo pueden formarse disposiciones para proyectos que implican crecimiento y con ello, cambios? Las disposiciones refieren a rasgos característicos de los sujetos que expresan modos de ser que tienden a ser duraderos. Las disposiciones para proyectar y para los cambios, bien pueden ser actitudes estables y los sujetos estar dispuestos a los cambios cuando son para crecer.

Las disposiciones median entre las pulsiones y la actitud y pueden contribuir a explicar el ethos como carácter y costumbre, que al no estar dirigidos a un objeto fijo, pueden permanecer en los procesos de cambios. La actitud media entre los estímulos externos y las respuestas, anticipando los probables comportamientos de los sujetos.

Las actitudes favorables o adversas tienen que ver con las disposiciones. Dijimos que un núcleo fundamental es considerar las disposiciones como interiorización de los dispositivos. El concepto de dispositivo pedagógico institucional está referido a los espacios materiales, simbólicos o virtuales que, a modo, de matrices institucionales, resultan de la cultura institucional y la producen, moldeando las disposiciones de sus actores. Son organizadores pedagógicos que permiten articular e integrar los cruces entre aprendizaje y enseñanza y promueven u obturan las disposiciones de los sujetos. Es un espacio particular, ya que en tanto espacio-matriz remite a las nociones de molde, fecundidad, origen y original..., y es aprendizaje institucional, porque esta matriz, atravesada por la cultura institucional... esta en el origen de los aprendizajes individuales y colectivos... y moldea los aprendizajes del conjunto de los actores (Frigerio G., 1998) los cuales a la vez que producen esa cultura la interiorizan. En este sentido, el proyecto constituye un dispositivo pedagógico institucional principal.

La Pedagogía se ha preguntado siempre por la totalidad y por lo general por la educación. Lo general y la totalidad no son conceptos idénticos, y en un contexto de dispersión y heterogeneidad de las ciencias de la educación, entre otras cosas, esta identidad entre los conceptos de generalidad y totalidad ha creado confusión en la reflexión pedagógica produciendo un distanciamiento teórico que se ve desde afuera y desde el deber ser a la Escuela. Lo general refiere a lo común de las partes de un todo, referido en este caso al modo de articulación en su conjunto, mientras que la idea de totalidad refiere a un saber omnipotente de la Pedagogía que se pretende un saber sobre toda la educación, no solo del conjunto y sus articulaciones, sino también de cada una de sus partes, lo cual, es obviamente imposible y conduce la Pedagogía, de la omnipotencia a la impotencia. (Heinz-Emar, T; 1990)

La Metapedagogía, si bien la proponemos en el marco del proceso de pluralización del campo, podría ser entendida también como disciplina que se ocupa de la Pedagogía incluso para aquellos que la ubican como equivalente a la Ciencia de la Educación (en singular), procurando introyectar, hacernos cargo, responsabilizarnos de nuestros propios límites y posibilidades, en un proceso intrapedagógico. El análisis de nuestras propias debilidades y fortalezas como pedagogos, nos permitiría pensar en otra posible disciplina formulada como "Pedagogía Interna" o "Intra- Pedagogía".

En la construcción disciplinar de la noción de Metapedagogía, confluirían diferentes aportes de distintas disciplinas como la Metalingüística, la Metalógica, la Metafísica y la Metapsicología, etc.

En relación con la Metalingüística es interesante considerar los aportes del giro lingüístico y los análisis de los meta-discursos. Es sabido que Saussure (1945) se posiciona en un lugar meta-teórico construyendo lo que denomina meta-lingüística. Se propone estudiar la lengua para lo cual necesita un lenguaje que hable del lenguaje, es decir un meta-lenguaje. Esta posición metateórica la consideramos fundante de lo que posteriormente se conocería como el proceso del giro lingüístico. Por primera vez, se enfoca el problema del significado de los conceptos en el terreno concreto de la lengua y no en el abstracto de la lógica. Estos son conceptos fundantes de Saussure que trascienden el campo lingüístico y hacen aportes que toma luego el estructuralismo para su definición de estructura y que atravesó toda la teoría social, las matemáticas, la arquitectura, etc.

Así como el meta-lenguaje es un lenguaje en el cual se habla de un objeto-lenguaje, la Meta-pedagogía puede ser considerada como un discurso pedagógico que habla de lo pedagógico en los procesos educativos, que explica lo pedagógico en la educación; una Metapedagogía que reflexiona sobre la Pedagogía. Comprende también lo que no está explicitado, lo que no es dicho, no es mostrado y que puede constituir una metateoría como estudio de los discursos invisibles de la Pedagogía.

Los intentos por vincular las teorías lingüísticas con las teorías pedagógicas constituyen un

importante e inmenso esfuerzo. Si hay espacios donde se hacen cosas con palabras, donde las palabras mismas por su carácter performativo son acciones, donde los usos del lenguaje y los modos del decir son fundamentales por su fuerza ilocutoria, son en las escenas institucionales y áulicas de la educación. El carácter performativo y la fuerza ilocutoria de las palabras refieren a que el modo como somos nombrados, funciona como profecía que se auto realiza. Al nombrarlos en los diagnósticos a los alumnos, como algo que “son” y no como un estado en el que se encuentran, como un momento de su crecimiento, quedan etiquetados, rotulados, casi cristalizados en eso que “son” obturando las posibilidades de cambio. Desde los análisis del discurso, como parte de los análisis lingüísticos también podemos ver, por ejemplo, en las huellas de los micro discursos de los actores institucionales, en su forma y contenido, las macro relaciones sociales de poder; analizando los lenguajes especializados de la educación, en su especificidad y no sólo como si fuesen una voz a través de la cual hablan otros. Es decir poder escuchar no sólo lo que nos dice literalmente el sujeto, sino también cómo nos habla, desde qué lugar, desde qué condiciones de producción del discurso nos está hablando, puede constituir una interesante posibilidad de articulación y confluencia de los análisis metalingüísticos y metapedagógicos.

En cuanto a la Metalógica, que también la podemos considerar una posición metateórica, interesa como disciplina que estudia la problemática del lenguaje específico de la lógica, proceso llevado a cabo por los propios lógicos; como interno a la lógica o intralógico. Son estudios lógicos sobre sus propias lógicas. En este sentido, como dijimos, la Metapedagogía puede ser pensada también como intrapedagogía que, sin intentar introducir complicaciones lingüísticas innecesarias, pueda pensar el discurso pedagógico desde un enfoque propio, no proyectado hacia afuera como filosófico, político, sociológico, etc. Se trata de problemas de la pedagogía tales como las temáticas referidas al estilo y clima cultural-pedagógico, éthos como carácter y ethos como costumbres, etc.; nuevas palabras que nos digan la cosa “otra”, lo que no puede decirse con las palabras ya nombradas. No para complicar el lenguaje y que nos sigan diciendo lo mismo pero de otra forma, sino para construir conceptos que nos hablen sobre lo que la pedagogía todavía no ha dicho y que requiere una reflexión acerca de cómo se configuran las diversas lógicas de la pedagogía.

Otra línea metateórica que podemos considerar, son las concepciones metafísicas que provienen de la filosofía. Destacamos, en esta línea, los problemas del ser, la nada y del concepto “ente”, problemas de los que se ocupan la ontología y la metafísica. Esta última, aunque muy criticada en los enfoques de la teoría crítica, puede ser recuperada como una disciplina particular, que estudia lo general del ser, sin entrar en las partes que constituyen ese ser. En la misma dirección puede pensarse en una metapedagogía que cuando estudia el éthos como ser de las instituciones (que con tilde significa carácter) y el ethos (que sin tilde significa costumbres) de la educación, lo hace sin entrar en sus partes. La estructura del término metafísica parece indicar también una trans-física que se ocupa de lo que está más allá de lo físico en sí.

No nos interesa aquí el significado, con el cual no coincidimos, que muchos atribuyen al concepto, con un sentido que al ocuparse del ser en general como sin relaciones, se vuelve una esencia abstracta y se considera al “ser” como algo que es superior y hasta supremo, como un ser superior, como algo sobre-natural que estudia la sustancia separada de lo material, de las condiciones concretas y se lo reconoce inmóvil, fijo, cristalizado de una vez y para siempre. En este caso el “ser” tiende a configurarse como los primeros principios como primer motor, Dios, como esencia natural a-histórica y a-social y en este sentido la metafísica se vuelve teología. Desde este enfoque la teología puede ser valorada como ontología (onto quiere decir “ser” y “logía” estudio o conocimiento) cuando se sostiene que el ser, la sustancia y la esencia son una misma y única cosa que trasciende de modo abstracto todas las relaciones sociales e históricas, y se desprende de toda materialidad.

Nosotros recuperamos el significado que refiere a lo que llamamos los modos disposicionales del ser, que trataremos de explicar. Lo disposicional significa considerar al “ser” en su desarrollo (al “ser”, lo referimos principalmente a los sujetos y a las instituciones, es decir en un nivel individual y un nivel social) en su movimiento, en su devenir, en sus transformaciones y nos interesa comprender cómo son esos procesos de cambios, con sus contradicciones, con sus avances y retrocesos. Significa no sólo ver en sus aspectos visibles, explícitos, conscientes, sino también mirar el recorrido de conjunto, general, que muchas veces se tornan “invisibles y esenciales” (El Principito, Antoine de Saint-Exupery).

En esta construcción de la disciplina que nombramos como metapedagogía, consideramos principales los aportes de Freud en relación con su metapsicología, término que utiliza para designar la psicología por él fundada, considerada en su dimensión más teórica (Laplanche y Pontalis, 1992), que comprende la teoría de las pulsiones, los procesos de represión, las instancias del aparato psíquico, etc.. La distingue de las psicologías clásicas de la conciencia en su intento de construir una teoría del inconsciente. Define la metapsicología como una tentativa de rectificar las construcciones metafísicas que sostienen creencias supersticiosas o delirios paranoicos, y que proyectan hacia afuera lo que en realidad es propio del inconsciente.

En este sentido la metapedagogía podría ser considerada como tentativa de reconstruir teoría, como auto-reflexión, como reflexión sobre nosotros mismos, pedagogos, que posibilite rectificar lo que hasta ahora ha sido considerado como de otras áreas o disciplinas, proyectando hacia afuera problemas de educación que en realidad son propios de la pedagogía y sus actores.

La metapsicología se ocupa no solo de lo manifiesto sino también de lo latente y de las relaciones entre ambos. Es una posición metateórica, en el sentido ya planteado anteriormente, que se propone estudiar la teoría psicológica desde la misma psicología. En relación con estos aportes metateóricos nos parece importante abordar lo que consideramos una crisis de identidad de la pedagogía, en el marco del paso del singular al plural de las ciencias de la educación. La metapedagogía podría contribuir a pensar nuevas posibilidades de la pedagogía, desde la misma pedagogía, en relación con lo que parece como algunos probables callejones teóricos sin salida. En las últimas décadas el plural adoptado para nombrar las disciplinas que estudian y reflexionan sobre los fenómenos educativos es muy significativo (Francis Best, 1988). Ha producido entre otros efectos, una reagrupación de los conocimientos “sobre la educación” y “de la educación” y una confusión acerca de la relación de la pedagogía y las otras disciplinas de las ciencias de la educación. Ubicar y reposicionar con todo rigor la palabra y el significado del término pedagogía, puede contribuir al avance de las investigaciones específicas relativas a cada disciplina y a la relación entre ellas y con otras ciencias, promoviendo la pluri y la interdisciplina como condición necesaria para esa profundización de la reflexión sobre la educación. Este posicionamiento de la pedagogía es fundamental, además, para sostener una mirada global, de conjunto sobre la escuela, de manera que se elaboren propuestas de cambios globales y de conjunto, superando las modificaciones que terminan siendo meros “parches” y se diluyen, siendo absorbidos por los formatos tradicionales.

La Pedagogía adquiere así un significado diferente al de las ciencias de la educación que no es equivalente al campo de la Pedagogía.

Me parece importante no minimizar la tendencia a suprimir el término pedagogía que claramente ha producido una alteración en el proceso epistemológico de su identidad, consiguiendo detener su desarrollo. Este se refleja en los planes de estudio de formación docente terciario y de ciencia de la educación universitaria donde aparecen las disciplinas tales como “Teoría de la Educación”, “ Problemáticas educativas”, “ Fundamentos de la educación”, y aun “ Educación I” y “educación II”, etc. (Julia Silbert, 1997). La dispersión es tal que podríamos decir que asistimos a un fenómeno de despedagogización de las propias Ciencias de la Educación.

Por otro lado el desarrollo de la didáctica es impetuoso y contrasta con el de pedagogía. Aunque también presenta sus propias dificultades como disciplina particular, donde una vez más el plural (didácticas) ocupa el lugar del singular. Tiene un avance bien marcado, sustituyendo las antiguas pedagogías especiales "...Así por una parte, la pedagogía en general se ha convertido en filosofía de la educación, o bien en la sociología de la educación; por la otra, las pedagogías especiales se han transformados en las didácticas..." (Francis Best, 1988). ¿Qué ha ocurrido entonces con la Pedagogía? ¿Es estéril querer restituirla? ¿Resulta tan difícil de comprender la necesidad de una disciplina particular que articule el conjunto de las disciplinas de las ciencias de la educación, promoviendo su coordinación desde un enfoque pedagógico que supere e impida el peligro de la fragmentación del conocimiento acumulado sobre la educación?

Los que desestiman la necesidad de una Pedagogía particular que puede constituirse en tal disciplina, están también desconociendo la importancia que tienen en este momento, avanzar en clasificar, ordenar e integrar un cuerpo coherente a las ciencias de la educación para poder orientar adecuadamente la práctica. Esa actitud, de los que desvalorizan la pedagogía, implica continuar de alguna manera sosteniendo, aunque sean negadas, concepciones neopositivistas que descontextualizan el saber de la emoción social de cada época, al rechazar la dimensión pedagógica como marco de sus discursos.

En nombre de la aspiración a la universalidad se descuida el estudio específico de las instituciones en que la educación se realiza de modo concreto y particular, como el lugar de intersección de una pluralidad de disciplinas cada una de las cuales proporciona una contribución original al conocimiento de los fenómenos educativos, pero a las cuales se les escapa la mirada global, de conjunto; y en este sentido se constituyen más como pluridisciplinas yuxtapuestas, que como interdisciplinas que convergen coordinadamente. Se trata de superar falsas antinomias entre, por un lado, una pedagogía que excluye a la filosofía, la sociología o la psicología, etc., o que por el otro, depende de ellas quedando subsumida. La propuesta superadora es de articulación.

En nuestra opinión sigue existiendo la necesidad de una disciplina "Pedagogía" que, apoyada en una "Metapedagogía", articule el conjunto de los conocimientos de la educación y sobre la educación. Saberes globalizados, capaces de aportar al estudio de los fenómenos de la educación en las situaciones educativas concretas, en especial las instituciones educativas. Es en este dominio que la pedagogía puede continuar el desarrollo de un saber específico, ampliando y abriendo las posibilidades de producción de conocimientos, no desde su aislamiento, sino desde su diferenciación en la articulación. El énfasis lo ponemos en la necesidad de reconstruir la disciplina y recuperar la identidad de pedagogos para los estudiosos de la educación frente al proceso de debilitamiento que sufrió en las últimas décadas, sobre todo en el marco del debate modernidad-posmodernidad, en el que han estado inmersas todas las ciencias sociales. En este sentido creemos que podemos considerar un momento de la pedagogía, caracterizado por la crítica de la crítica y el surgimiento de un nuevo enfoque sobre la disciplina desde el cual interesa principalmente pasar del debate sobre la clasificación tipológica de las ciencias de la educación a una clasificación topológica en donde lo fundamental sea la dimensión Pedagógica de las instituciones como el lugar (topos) de la articulación de los saberes educativos. También aquí nos parecen importantes los aportes de la metapsicología porque Freud clasifica las instancias del aparato psíquico en "tópicos" y no tipológicamente, flexibilizando las fronteras.

Se trata de pensar si es posible, como hipótesis metapedagógica, una relación entre el psicoanálisis y la pedagogía, que contribuya a un proyecto educativo en términos de prevención, que nos conecte con nuestros deseos, tomando lo pedagógico que las psicoterapias tienen y lo psicoanalítico que los procesos pedagógicos tienen. No se trata de aplicar (psicoanálisis aplicado) un saber ya existente a otro para señalar arrogantes el camino a seguir, ni de ser pedantes (pedagogía es también etimológicamente pedante) desde la pedagogía que guía, sino de asumir el desafío de nuevos caminos con los riesgos

e incertidumbres que ello implica, confrontando con lo reprimido y la repetición. En este sentido el discurso de esta nueva pedagogía sería también un discurso terapéutico que orientaría a los sujetos para que puedan quedar sujetos a los proyectos de realización de sus deseos, para lo cual quizás sea una buena contribución la crítica “desde” aquello que es pedagógico en el psicoanálisis. (El sujeto sujeto a sus proyectos desde un enfoque dialéctico, si es un proyecto emancipador, a la vez que está sujeto también puede ser libre). Esto implica poder correr del lugar de los mandatos fijos, para asumirnos como sujetos del deseo, tanto en la familia como en la escuela.

Se trata de un pensamiento afirmativo de la promesa desde una interpretación performativa, es decir de una interpretación que transforma aquello mismo que interpreta. Los proyectos como anticipación del porvenir, puede funcionar con carácter performativo de la promesa emancipatoria, porque el discurso pedagógico al tiempo que recontextualiza transforma, funda el proyecto. En este sentido el proyecto funciona como profecía que se auto realiza. El carácter performativo del discurso refiere justamente a esto.

Nosotros realizamos el futuro que anticipamos en los proyectos. Nosotros somos los actores. Nosotros somos los autores.

Ahora bien, en relación con la metapedagogía nos preguntamos ¿hay una narración que es específicamente pedagógica? ¿Cómo se organiza la narración del recorrido de conjunto?, Proponemos avanzar de lo que fue la “Pedagogía Institucional” y de lo que es la llamada “Pedagogía Crítica”, a una “Pedagogía de las instituciones”, porque la identidad se construye en las prácticas institucionales. La propuesta metateórica es que sea una pedagogía de la crítica, en una segunda crítica, es decir, una crítica de la crítica, de modo que se potencie la construcción de la especificación de una nueva pedagogía que se re-invente a sí misma, desde un razonamiento específico pedagógico. Es necesario explicitar cuál es la narración pedagógica. Cómo es un modo de narrar específicamente pedagógico. Cuáles son las palabras y el género, es decir, el lenguaje específico que permite nombrar más precisamente el recorrido pedagógico, y que permite pensar desde una lógica particular específica.

Cuál es el metadiscurso pedagógico, que podríamos nombrar como un problema metapedagógico. Es una narración que desde una tipología será un nuevo espacio de enunciación fuera-de-género, de manera que permita el encuentro de las diversas tipologías y permita articular diferentes géneros.

Tiene que ser otra manera de decir y escribir que las típicas establecidas, la que haga emerger la multiplicidad de los puntos de vista y articule esa diversidad de enfoques. Lo propio de la segunda modernidad es el desafío de la alianza de enfoques y su necesaria articulación. Esto no quiere decir que no haya necesidad de un marco teórico y sus problemas epistemológicos con los aportes particulares de cada paradigma, si no que éstos estén incluidos en la nueva narración, que desnaturalice la artificialidad de la diferencia entre lo literario y lo no literario. En este sentido nos parece importante destacar como la metapsicología desarrollo el psicoanálisis incorporando narraciones literarias, y, en la misma dirección podríamos decir, que una de las obras escritas que más produjo cambios en la Pedagogía fue la novela: El Emilio o la educación de J.J: Rousseau (1762).

La segunda modernidad nos propone la reconstrucción de nuestras subjetividades, en la formación de la segunda ciudadanía, que podríamos nombrar como ciudadanía cultural. Esto implica proyectos que potencien la articulación de la multiculturalidad, de manera que en estas sociedades de la multicultura, no queden yuxtapuestas sino integradas en nuevas ciudadanías que compartan proyectos comunes.

Para esto es necesario una segunda Pedagogía.

La identidad de esta segunda ciudadanía será cultural, a partir de identidades culturales, articulada en proyectos que no excluyan ni marginen a nadie incluidas las llamadas minorías étnicas. Será una ciudadanía multicultural, que siendo varias culturas se articulara en una identidad, que no excluya lo diferente, sino que lo integre, no como identidades múltiples sino como identidades de lo “multi” que se vuelven “Inter”.

Como dije antes, nosotros realizamos el futuro que anticipamos en los proyectos. Nosotros somos los actores. Nosotros somos los autores.

Bibliografía

Casullo, N (1995) El debate modernidad posmodernidad. Buenos Aires: Editorial: El cielo por asalto.

Derrida, J (1995) Márgenes de la filosofía. Ed. Cátedra Teorema

German, G (2008) Metapedagogía. La escuela ¿sin pedagogía? Argentina: Editorial Comunicarte

Saint-Exupery, A (1951) El Principito. Argentina: Emece Editores.

Saussure F. (1945) Curso de lingüística general. Bs. As.: Ed Losada.

Tenorth, h (1990) El carácter general de la Educación” España: Revista de Educación.

Villoro, l (1992) Creer, saber, conocer. Ed. S XXI

Rousseau J.J (1970). Rousseau Emilio la Educación Selección. Biblioteca Básica Universal
Temas y núcleos problemáticos del IX Encuentro

Comentarios al cierre. Recurrencias, novedades e interrogantes.

Magister Marcela Sosa

En esta presentación intento realizar un punteo de algunos temas y núcleos problemáticos en torno a los que han girado las ponencias en las diferentes comisiones reunidas en los 7 ejes propuestos. A la vez, procuro integrar algunas cuestiones que se han debatido en estos dos días y los interrogantes que surgen de un análisis, por cierto parcial, y al fragor de estas jornadas, que seguramente será reformulado después de esta exposición, con diversos aportes.

Pedagogía y Pedagogías

Pareciera que terminado ya el 9 encuentro, la discusión sobre los estatutos epistemológicos y las formas de nominación de la disciplina que tenemos entre manos, diluye su espacio y hace lugar a la valorización de la teoría como herramienta de pensamiento y acción; que moldea la indelegable tarea propositiva y sobre todo a los saberes pedagógicos fértiles para la intervención o producidos en torno a ella.

Los diálogos entre diferentes saberes y disciplinas han llegado para quedarse, no por mera invasión, sino por necesidad de trabajo; es decir las categorías en uso más mencionadas como inclusión, diversidad, intervención, interculturalidad, educabilidad, finalidad, cuidado, formación, experiencia, transmisión, autonomía, reconocimiento, igualdad, emancipación, proyecto, autoridad, complejidad, y otros, reconocen diferentes orígenes disciplinares, entre ellos se destacan la Filosofía, los estudios culturales, feministas, y de comunicación social; la literatura y el psicoanálisis. Un lugar especial corresponde a la formulación de las pedagogías decoloniales, que no podrían formularse sin los recursos de la historia, la antropología, la política y la filosofía.

Los resultados parecieran perfilar variadas y novedosas pedagogías en plural, referidas a los sectores de la realidad que se aborden y las perspectivas adoptadas. Entonces se estaría abogando hacia lo plural y situado; lo regional, local y contextualizado.

La formación de docentes

Las nuevas regulaciones y transformaciones de la formación docente en la Argentina, ha reinstalado a la Pedagogía en los planes de estudio de los profesorados y con ello nuevas prácticas que los universitarios acompañamos o protagonizamos. La formación docente se abre como un espacio de despliegue de experiencias de enseñanza e intervención, llevados por la fuerza arrolladora de los cambios curriculares que nos pone a trabajar en otros espacios, y a la invención muy poco dentro y mucho más fuera de la universidad, sobre todo en los institutos de formación. Las relaciones con los saberes de los profesores, aquellos que transforman a un especialista en profesor, para poder enseñar los conocimientos propios de su disciplina, ponen en una tensión siempre singular a la Pedagogía y la Didáctica.

Considero que es en la forma en que se libra esa tensión en donde se pueden dirimir los límites y alcances teóricos y prácticos de estas dos disciplinas que parecieran jugar a las escondidas, descubriéndose y ocultándose.

Pedagogía ministerial

Es en el campo pedagógico oficial en donde se ha producido y difundido saber y proyecto pedagógico en la última década. La pedagogía oficial, ministerial, impulsó desde diversos frentes la instalación de la mirada pedagógica a través de planes y programas, con alta capacidad de modulación de contenidos, de las palabras que usamos y de los textos a leer.

Los universitarios hemos participado en mayor o menor medida en estos cambios, pero no los hemos generado, incluso como decía, hay discusiones pendientes acerca de los procesos de mejora de la formación de docentes en la universidad. Quedaría a mi juicio una cuestión a resolver que sitúo en cómo hacemos lugar a estas transformaciones y políticas, propuestas, cómo podemos acompañar los procesos de implementación y pretendida transformación a diferentes escalas, sobre todo la cotidiana escolar.

Una lectura pedagógica de la Ley Nacional de Educación puede dar cuenta de estos procesos de pedagogización, así como los planes que atienden a trayectorias escolares diferenciadas, que alteran el denominado formato escolar en múltiples aristas. Estos procesos de implementación de políticas pedagógicas son un campo fértil para la investigación, la enseñanza y la intervención y podrían estar esperando nuestra participación, en muchos casos y provincias.

En esta línea, en este encuentro se ha señalado la escasa y opaca presencia de la producción de conocimiento pedagógico desarrollado a través de las agencias nacionales de desarrollo y financiamiento. Escaso y fragmentado, encerrado en las políticas de ciencia y técnica de las propias universidades, que en varios casos aún no logran establecer prioridades. La pérdida de la capacidad explicativa o transformadora de los conocimientos alcanzados en las investigaciones, tiene que ver también con los modos que los universitarios adoptamos para su difusión, circulación y uso, que interpela a su vez las políticas científicas que nos damos.

Medios y contextos

Un punto interesante a seguir observando es la ampliación de los entornos de aprendizaje, la redefinición del vínculo pedagógico en los usos de la virtualidad, en la alfabetización académica y las producciones multimediales, las narrativas digitales, intercambios virtuales entre regiones y grupos, que reconfiguran algunas propuestas universitarias en pedagogía y la formación de profesores. Recursos que, retomando la cuestión anterior, podríamos conquistar para la investigación.

Por otra parte, varias ponencias problematizan las prácticas escolares en contextos de pobreza, destacando la centralidad de la escuela en la experiencia de vida sobre todo de jóvenes, interrogándose asimismo acerca del conocimiento disponible que circula en las escuelas, las posibilidades y obstáculos que presentan para la emergencia de nuevas prácticas. Asimismo, se observa en prácticas extensionistas su potencialidad de configurar estilos de relación entre sujetos e instituciones y como estrategia formativa.

Una primera lectura, pareciera mostrar una débil referencia a los saberes pedagógicos en los espacios escolares, en relación a otros espacios socioeducativos, lo que haría resonar la afirmación acerca del silencio de la pedagogía en la escuela.

A las reflexiones habituales en torno a la educación popular, la extensión como comunicación, la revisión crítica de las metodologías que sustentan prácticas; se agregan interrogantes tales como la presencia de lo escolar en lo no escolar, es decir la escuela configuradora de otros espacios sociales comunitarios, la Pedagogía que interroga la formación política y sindical y la que se sostiene desde la agencia empresarial, la construcción de sentidos en la relación con el pasado en prácticas pedagógicas de memoria, el relato de los procesos de aprendizaje en experiencias de servicio solidario con niños, adultos y comunidades.

Es significativo observar el surgimiento de variadas Pedagogías en este marco, Pedagogías de la memoria, del trabajo, de la comunicación, de la investigación, de los sentidos, entre otras....

Nuevamente aquí se aprecia la importancia de las nuevas regulaciones del campo de la niñez y la educación que van perfilando nuevas prácticas y revisando otras ya consolidadas, en los vínculos entre sujetos e instituciones.

Una reflexión que podría extraerse de estas presentaciones, es que en ellas, el carácter específicamente educativo de las acciones y los saberes en juego y su diferencia con otros enfoques se perfila con mayor nitidez en las prácticas concretas de intervención.

Las políticas y sus efectos

Variadas aristas presenta la producción en torno al eje que liga Pedagogía, política y gobierno: aquellas que narran experiencias de democratización escolar y algunos efectos paradójales, las que alertan por las prácticas discapacitantes y sexistas, los efectos en la cotidianidad cuando toman cuerpo las políticas de cuidado y contención, así como las constataciones de que las normativas no garantizan de hecho su efectividad, advirtiendo con respecto a la persistencia de discriminaciones y distribución desigual de recursos de diferentes especies que es necesario garantizar, construyendo un andamiaje de políticas.

Pedagogías y universidad

En este encuentro se han presentado trabajos de sumo interés para el estudio de la Pedagogía en las universidades, a los que podrán sumarse los relatos y comentarios que durante el homenaje a Julia Silber se señalaron, hitos de interés como la creación de la Revista de Ciencias de la Educación y la Asociación de Graduados, entre otros, que remiten a procesos de institucionalización de la Pedagogía y de núcleos identitarios.

Los análisis en torno a las variaciones en la formación universitaria, torneados por espacios de trabajo emergentes cuando las nuevas políticas habilitan planes, programas e instituciones educativas, resultan de interés para observar los currículum universitarios y sus variaciones. Las preguntas sobre el lugar de la Pedagogía en las carreras de educación en las universidades argentinas, y sus cambios en el tiempo, podrían constituir un estudio necesario a fin de brindar a las nuevas generaciones un legado y un linaje; trabajo de investigación teórico y político que permitiría analizar la configuración del campo pedagógico argentino, sus relaciones con los maestros transformadores de principio de siglo, los procesos de sindicalización docente, y la concurrencia con la especialización del campo, el surgimiento de los expertos en ámbitos oficiales y privados, entre otros procesos. En suma podrían articularse, en una red de estudios que aporten a la comprensión de la historia de la pedagogía y de los pedagogos en Argentina, que quizás resitúe viejas polémicas. En otras palabras, la necesidad de disponer de un legado a pasar a los nuevos, podrá construir una demanda que desate futuras y necesarias configuraciones. En este sentido, podrán anclarse las historias de diferentes tiempos, que en perspectiva latinoamericana, permiten explicarnos ausencias y presencias, olvidos y omisiones.

Algunas ponencias han planteado aquí, la necesidad de elaboración de un andamiaje conceptual para producir procesos de decolonización de la cultura pedagógica universitaria. Quizás la sistematización de saberes en torno a núcleos tales como relación estado nación, sistemas de instrucción pública y sectores sociales, en diferentes perspectivas pedagógicas puedan articular en este sentido latinoamericano, las figuras de Sarmiento, Martí, Mella, Mariátegui y tantos otros, en su relación con la educación pública, para dar un marco de comprensión presente a procesos como la Reforma Universitaria del 18.

Lo expresado hasta aquí sólo remite a lecturas en diagonal, de ponencias presentadas, que habrá que poner a dialogar con los debates abiertos en el trabajo en comisiones, las sugerentes tertulias, las ideas y percepciones de los estudiantes y los temas abordados en los paneles, en este 9 encuentro.



Capítulo 1

Pedagogía como disciplina y diálogos con otros saberes.

La pluralización del campo de las Ciencias de la Educación, que comenzó a fines de la década del 60 del siglo XX, ha producido entre otros efectos, un reagrupamiento de los conocimientos sobre la educación y de la educación y algunos interrogantes acerca de la posición de la Pedagogía. En este sentido se propone un debate acerca del lugar de la disciplina y su relación con otros saberes de modo que pueda orientar la acción educativa.

Temas propuestos para este eje: Relaciones de la Pedagogía con otros saberes de las ciencias sociales y humanidades en la actualidad. Nuevas configuraciones de saber, problemáticas emergentes. Particularidades disciplinarias de la Pedagogía en el campo de las Ciencias de la Educación.

Interrogantes acerca de la posición y las relaciones entre la Pedagogía y la Didáctica en las demarcaciones de especialistas del campo pedagógico

Pablo Jesús De Battisti
Instituto Superior de Formación Docente N° 816 Rawson Chubut
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Sede Trelew,
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
pablodebattisti@gmail.com

Resumen

En el trabajo se revisa y analiza desde una perspectiva histórica y epistemológica el lugar y las relaciones entre la Pedagogía y la Didáctica en diversas clasificaciones y divisiones que ofrecen los textos y artículos de especialistas del campo pedagógico. Nos preguntamos: ¿qué lugar se ha asignado, reconocido y demarcado para la Pedagogía y para la Didáctica en el campo pedagógico?, ¿cómo se conceptualiza la Pedagogía y la Didáctica en las diferentes propuestas y clasificaciones?, y por último ¿qué relaciones se establecen entre la Pedagogía y la Didáctica en dichas divisiones?

En primer lugar, se describen las principales tradiciones académicas con respecto al campo pedagógico a saber: alemana, francesa y anglosajona; reconociendo el lugar asignado y las relaciones entre la Pedagogía y la Didáctica. En segundo término, se analiza el lugar de la Pedagogía y la Didáctica en las divisiones y clasificaciones de diversos textos pedagógicos de especialistas del campo que han tenido una circulación y difusión en la formación de maestros y profesores. La singular comprensión de las prácticas educativas y de la enseñanza, han configurado demarcaciones y clasificaciones de Pedagogía y la Didáctica en el campo pedagógico. Se pueden reconocer cuatro grandes momentos: a) La Pedagogía como ciencia de la educación y la Didáctica como una de sus partes o ramas de carácter práctico, b) La Pedagogía y el reconocimiento de la existencia de las Ciencias de la Educación, c) El

reconocimiento y desconocimiento de la Pedagogía y la Didáctica en el desarrollo de las Ciencias de la Educación, y d) Preocupaciones por demarcar el objeto de la Pedagogía y el objeto de la Didáctica en el diálogo con otros saberes. Por último, se destacan algunos interrogantes y la necesidad de proyectar el diálogo entre los saberes pedagógicos y los saberes didácticos.

Palabras claves: Pedagogía, Didáctica, Epistemología, clasificaciones, demarcaciones

Interrogantes acerca de la posición y las relaciones entre la Pedagogía y la Didáctica en las demarcaciones de especialistas del campo pedagógico

1-Tradiciones académicas en torno a la conceptualización de la Pedagogía y la Didáctica

Los significados de los conceptos Didáctica y Pedagogía, dependen de las tradiciones y corrientes de pensamiento pedagógico en que se las que inscriben.

En el caso francés Durkheim sostiene que “la Pedagogía consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla” (Durkheim, 1966: 45). Subyace a esta afirmación la influencia del pensamiento de Comte, en cuanto a la condición disciplinaria de la Pedagogía. El concepto de pedagogía de Durkheim es el que ha reproducido la cultura francesa, por ejemplo Philippe Merieu cuando habla de pedagogía, se centra en lo que hacen los maestros el enseñar. Para los franceses la pedagogía, significa saber explicar y saber transmitir. El término Didáctica no aparece hasta 1955, siendo utilizado como un adjetivo que se aplica a todo aquello que es apropiado para la enseñanza, asimilándose al conjunto de técnicas que contribuyen a enseñar. Se ha preferido la palabra “metodología” al de Didáctica General. En cambio ha tenido una amplia difusión la expresión “les didactiques” como didácticas de los contenidos disciplinares (Bolívar, 2008).

En la tradición anglosajona es escaso el empleo del término Didáctica en inglés, su significado ha sido acogido bajo “instrucción” o “instruccional”, empleándose “instructional methods” para los métodos de enseñanza (Bolívar, 2008). En cambio se ha recuperado la palabra “pedagogy” con un significado semejante al término pedagogía de la tradición francesa. En los libros “Mi credo pedagógico” o “El niño y el programa escolar” John Dewey (1944) expone sus ideas acerca del papel del maestro y su oficio, vinculando de este modo la palabra pedagogy en inglés al arte de enseñar y al oficio del maestro.

Como vemos tanto para la tradición francesa como para la anglosajona en un lenguaje llano: el profesor tiene “una buena o una mala pedagogía” o no sabe explicar. Las escuelas normales destinadas a la formación de maestros otorgarán una definición cultural de la pedagogía entendida como el arte de enseñar. Dentro de la tradición cultural francesa y anglosajona la pedagogía (escrita con minúscula) significa la capacidad que el profesor tiene para enseñar.

Al enfrentamos al pensamiento alemán, la didáctica es planteado como una teoría de la enseñanza y como un teoría de los contenidos de formación, como planes de enseñanza, junto con la metodología de la enseñanza. En el contexto alemán por su parte la Pedagogía (Pädagogik o Pedagogía con mayúsculas) es una disciplina, así Dilthey la define en el prólogo de su “Historia de la Pedagogía” como “teoría de la formación” (Dilthey, 1957:9). La tradición de la Pedagogía con mayúscula, viene de Alemania e Italia donde se la reconoce

como una disciplina a diferencia de las tradiciones francesas e inglesas para quienes la pedagogía en minúsculas es un arte.

2- Demarcaciones de la Pedagogía y de la Didáctica en las clasificaciones y divisiones del campo pedagógico

a) La Pedagogía como ciencia de la ciencia de la educación y la Didáctica como una de sus partes

En primer lugar podemos agrupar a una serie de autores que han producido sus trabajos durante la década de los años cuarenta como: Francisco Larroyo y Lorenzo Luzuriaga que consideran a la Pedagogía como la única ciencia de la educación, siendo la Didáctica una de sus partes. Se la designa también, como metodología didáctica o de la instrucción, dado que aborda el estudio de los métodos en la tarea de la enseñanza.

En México, Francisco Larroyo (1908-1981), influenciado por una formación filosófica alemana impulsará dicha tradición en el desarrollo de la Pedagogía. En su libro "La ciencia de la Educación", vinculó y jerarquizó el campo de estudio de la Pedagogía en cuatro grandes apartados: 1) Ontología de la Educación: estudio de lo que es el hecho de la educación, tipos, grados y leyes de la educación; 2) Axiología y Teleología de la Educación: se plantean aquí el problema de los fines de la educación y la formación de valores en el hombre; 3) Didáctica: el estudio de los métodos y tareas de enseñanza; y 4) Organización y Administración Educativas: el estudio de la organización y administración del proceso pedagógico. Las ciencias auxiliares de la Pedagogía son la biología, la psicología, las ciencias sociales (sociología, historia, economía, política, derecho) y la filosofía (Larroyo, 1949).

La Didáctica fue entendida como "la doctrina de la enseñanza" o el "conjunto de principios que explican normas" sobre los métodos de enseñanza en las vías y caminos de la orientación del aprendizaje. Le compete la investigación de los "métodos más eficaces en la práctica dirigida de la enseñanza y del aprendizaje". Al estudiar los métodos también se la designa como metodología pedagógica (Larroyo, 1979:39).

Larroyo destaca que la Didáctica tiene que ver con dos órdenes de problemas: a) Formas de enseñanza y aprendizaje, leyes del aprendizaje, fines de la enseñanza, motivación de la enseñanza, materia de la enseñanza, planes de enseñanza, método de enseñanza, recursos, situación disciplinaria, verificación del aprendizaje, tarea escolar y clase escolar de los que se ocupa la Didáctica General; y b) Especialización en niveles y grados escolares de los problemas generales, metodología especial o de asignaturas, tipos escolares (formación académica, técnica, agrícola) y enseñanza al educando anormal de distinto tipo (ciego, sordos-mudos, débiles mentales) abordados por una Didáctica Especial o didáctica aplicada. El pedagogo español Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), destacado por la prolífica producción bibliográfica durante su exilio en la Argentina escribirá un texto de "Pedagogía" a la que entenderá como "ciencia de la educación", pero a diferencia de Larroyo destacará que no está integrada por un conjunto heterogéneo de hechos y leyes, sino que posee una estructura propia, dado que "constituye un conjunto organizado y sistemático de conocimientos" (Luzuriaga, 1975: 33). Prescindiendo de la parte histórica se pueden reconocer tres partes esenciales que la conforman: a) Pedagogía descriptiva: que estudia los hechos, factores e influencias de la realidad educativa; b) Pedagogía normativa: que investiga los fines e ideales de la educación; y c) Pedagogía Tecnológica: que estudia los métodos, organización e instituciones de educación.

La acción directa a la práctica educativa le corresponderá a la Pedagogía Tecnológica comprendiendo los medios y métodos aplicados a la educación para alcanzar fines propuestos, agregando Luzuriaga que "generalmente se la denomina didáctica". Para Luzuriaga, la Pedagogía Tecnológica es la "teoría de los medios y métodos de educación", distinguiendo entre los métodos didácticos, métodos activos y métodos especiales (Luzuriaga, 1975: 199). El carácter totalizador que la asigna a la Pedagogía hace que prácticamente no se reconozca

y ni se diferencie el campo didáctico, la denominación de lo pedagógico subsume a lo didáctico, prefiriéndose utilizar el término metodología.

Queda marcada la influencia de la tradición alemana tanto en Larroyo como en Luzuriaga, al presentar la pedagogía como ciencia unificadora, con un interés central en la enseñanza y lo escolar como principal actividad profesional, cargada de una fuerte responsabilidad ética por sus resultados y efectos en su ejercicio. Por lo que el docente en esta concepción “debe ser” un “modelo social a seguir”. Los problemas de la pedagogía serán enfocados desde un punto de vista filosófico, siendo dominante la visión filosófica-humanística.

El entender a la Pedagogía como única ciencia de la educación estará presente en la autora argentina Ethel Manganiello, todas las demás ciencias relacionadas con la educación serán simples ramas de aquella y por tanto son denominadas “ciencias pedagógicas”. Para Manganiello la Pedagogía General o ciencia de la educación, es una disciplina integral que comprende: la “pedagogía teórica” o teoría educativa y la “pedagogía tecnológica” o técnica educativa. En el caso de la Pedagogía teórica, abarca dos partes: a) Pedagogía Filosófica o Filosofía de la Educación: la comprende los aspectos ontológicos, axiológicos y teleológicos, y epistemológico pedagógicos; y b) Pedagogía científica: que tiene por objeto el estudio los factores reales que intervienen en el proceso educativo, distinguiéndose: la Biología Pedagógica, la Psicología de la Educación, la Sociología de la Educación, la Economía de la Educación, la Culturología de la Educación, la Historia de la Educación y la Política Educacional. Por su parte, la Pedagogía Tecnológica se ocupa de los medios para lograr la realización de lo que la pedagogía teórica propone, abarcando dos ramas: la Didáctica y la Organización y Administración Escolar (Manganiello, 1970).

La Didáctica será una rama de la Pedagogía Técnica que se ocupa de orientar la totalidad de la acción educativa sistemática, entendida como “dirección total del aprendizaje escolar”, por lo que abarcará el estudio de todos los métodos y recursos que “aplica el educador para estimular positivamente el aprendizaje”. Destaca que emplear el vocablo metodología implica no abarcar el sentido amplio de la didáctica sino el restringido (Manganiello, 1970: 309).

b) La Didáctica General como parte de la Pedagogía Tecnológica en el marco del reconocimiento de la existencia de las Ciencias de la Educación

A fines de los años cincuenta los conocimientos acerca de la educación comenzaban a complejizarse impactando en la configuración de la Pedagogía además de la tradición alemana clásica, las tradiciones anglosajonas y francesas las que paulatinamente tomaran un papel protagónico y central en los estudios pedagógicos. Ricardo Nassif (1924-1984) en Argentina escribirá un texto clásico “Pedagogía General”, aquí considera a la Pedagogía como la ciencia general de la educación, pero no tiene inconvenientes en admitir la existencia de otras “Ciencias de la Educación”, pero sin otorgarles carácter independiente respecto a la primera. Es decir, para Nassif, la Pedagogía sigue teniendo un carácter totalizador pero reconoce la existencia de otras Ciencias de la Educación.

Nassif prefiere aplicar como criterio la coexistencia de lo teórico con lo tecnológico, reconociendo una Pedagogía Teórica que reflexiona y produce conocimientos sobre “el hecho y el proceso educativo”, y a la vez una Pedagogía Tecnológica que presenta los medios, recursos o instrumentos para las necesidades y fines de la educación. Dentro de la Pedagogía Teórica se distingue una Pedagogía general o sistemática que tiene por objeto los fundamentos y elementos constitutivos del fenómeno educativo, dedicada a cuestiones generales y universales de la educación que se abre a la dirección de una teoría filosófica de la educación o una “Filosofía de la educación”, entendida como el conjunto de reflexiones sobre el hecho y el proceso educativo conectado con la totalidad de la vida humana, y la conciencia de la unidad y dirección de las obras educativas. La misma comprende la

ontología o fenomenología de la educación, que estudia la educación como objeto, la axiología y teleología pedagógica que se ocupa de los valores, ideales y fines de la educación, y la epistemología pedagógica que efectúa un abordaje de la naturaleza, estructura y sistema de la Pedagogía.

La “teoría científica positiva de la educación” o ciencia de la educación, es otra dirección de la Pedagogía General, que tiene por objeto el establecimiento de los factores reales que intervienen en la educación mediante la investigación positiva y empírica sobre “el hecho y el proceso educativo”. Distintos orígenes de conocimiento permiten la emergencia de las “Ciencias de la Educación” a saber la Biología de la Educación o Pedagógica, Psicología de la Educación o Pedagógica y la Sociología de la Educación o Pedagógica.

La Pedagogía Teórica también contiene un conjunto de conocimientos sobre “el hecho educativo y el proceso pedagógico” a través del tiempo una “Pedagogía histórica”, comprendiendo una Historia de la educación que se ocupa del desarrollo temporal de la educación o de las realizaciones educativas, y una Historia de la Pedagogía que aborda la evolución de las doctrinas pedagógicas y de la disciplina pedagógica.

La Pedagogía tecnológica comprende por un lado la “Metodología educativa” que estudia las normas relativas a métodos estimulativos, ejercitativos, guiadores, didácticos y correctivos, y por otro la “organización educativa” que se ocupa de los medios materiales de educación sistemática. Esta última, cuenta con elementos de interés técnico docente, un aspecto pedagógico con cuestiones relativas a los ciclos escolares, planes y programas de estudio, horarios y material de enseñanza, y los elementos de gobierno y dirección educativa, que forman parte de un aspecto político como la legislación escolar y administración escolar.

La ubicación de la Didáctica en el caso de Nassif es semejante a la propuesta que realiza Luzuriaga, prefiere hablar de una “Metodología Educativa” conjunto de normas relativas a la educación sistemática en la que los métodos didácticos o instructivos son solo uno entre tantos. Pero recupera la ampliación del concepto de Didáctica a la que define como una disciplina que se ocupa de los “métodos de enseñanza e instrucción”, su objeto es la dirección del aprendizaje antes que métodos rígidos. Reconoce dos grandes partes a saber: a) Didáctica General: que se ocupa de los principios generales del método instructivo y los recursos, y b) Didáctica Especial: que estudia los métodos específicos para la transmisión y asimilación de los contenidos de las asignaturas. Pudiendo incluirse además, una Didáctica Especial para cada uno de los ciclos de enseñanza (Primaria, Media y Superior).

Reconoce Nassif que esta división se inscribe en un concepto de Pedagogía y “es relativa a determinados principios y vale para ellos y junto con ellos”. Las partes pueden concebirse por separado, pero no aisladas una de las otras, dado que no tienen independencia absoluta, porque tienen un “mutuo sostenimiento” (Nassif, 1958:72). Dicha división no fue revisada en otros trabajos posteriores del autor, al escribir “Teoría de la Educación” da a conocer su pensamiento sobre la educación como una mirada o punto de vista de los problemas contemporáneos de la pedagogía y habla de las “ciencias” o “disciplinas pedagógicas”, pero sin clarificar cuáles son y en que esquema clasificador las incluye dado que no es un texto de Pedagogía General (Nassif, 1980).

Entre las Pedagogías Específicas Nassif se ocupó de las posibilidades y estructura de la Pedagogía Universitaria (Nassif, 1959, 1960, 1961, 1968 y 1975), reconociendo que hay una pedagogía de la educación sistemática en los niveles pre-escolar, primario, medio y superior; que da cuenta de los principios orientadores para niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Si bien la Universidad se define como un organismo instructivo y educativo, presenta problemas pedagógicos por excelencia y requiere de un examen pedagógico. Por lo que a la Pedagogía Universitaria le competen los siguientes temas: los fines y funciones de la universidad (teleología de la Universidad), los sistemas de organización universitaria, la coordinación de programas y su ubicación en planes de estudios, los medios para el

conocimiento y orientación de los alumnos, los métodos específicos de enseñanza y la estructuración docente en sus vinculaciones con la investigación (Nassif, 1960).

c) El reconocimiento y desconocimiento de la Pedagogía, la Didáctica y las Didácticas específicas en el campo de las Ciencias de la Educación

Las Ciencias de la Educación poseen en la Argentina una tradición y desarrollo desde comienzos del siglo XX con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNLP, el impacto de las corrientes espiritualistas con posterioridad orientaran los estudios pedagógicos al saber filosófico, pasando a denominarse la carrera Pedagogía. En 1958 en la UBA se produce el pasaje de la denominación de Pedagogía a Ciencias de la Educación buscando transformar y modernizar la antigua carrera en las nuevas perspectivas de las Ciencias Sociales y Humanas, paulatinamente se va produciendo un cambio en la denominación de las carreras de su tipo en el país (De Battisti, 2011).

En España durante los años setenta se cuestiona el nombre de “Pedagogía” sustituyéndolo por el de “Ciencias de la Educación”, pretendiendo con esto dar aires de ciencia y de modernidad a la Ciencia de la Educación. Recuperando la perspectiva francesa se postula la emergencia de las Ciencias de la Educación, con carácter plural, multidimensional e interdisciplinar, suprimiendo algunas importantes ramas de la Pedagogía (y hasta la propia Pedagogía General). Por su difusión en la Argentina y el contexto latinoamericano se destacan la producción de Jaume Sarramona y Quintana Cabanas, preocupados por contextualizar y definir a la Pedagogía en el cuadro de las Ciencias de la Educación.

Jaume Sarramona (1985) se ocupa por asignar un lugar a la Pedagogía en el cuadro de las Ciencias de la Educación, destacará que el proceso educativo se apoya en dos ámbitos iniciales: los fines, que son objeto de la Filosofía y Teología de la Educación, y los condicionantes de la educación, en cuyo ámbito están la Biología, la Psicología, la Economía y la Sociología de la Educación. La confluencia de la experiencia histórica, da lugar al desarrollo de la Historia de la Educación y la Educación Comparada que ilustran sobre las decisiones educativas a tomar. En el nivel normativo de la práctica se encuentra la Pedagogía General y la Diferencial, mientras que en el terreno de la aplicación educativa concreta en sus diversas dimensiones están la Didáctica, la Orientación Educativa, la Planificación de la Educación y la Organización Escolar. El calificativo de “aplicativas” se emplea aquí para resaltar el carácter eminentemente práctico que tienen estas ciencias, sin excluirles por ello el nivel teórico necesario para justificar científicamente sus aplicaciones en ámbitos concretos del complejo proceso que es la educación.

En el esquema clasificatorio de Sarramona, la Didáctica se ubica en el terreno fáctico donde se materializa el proceso educativo, con carácter aplicativo en la acción enseñanza-aprendizaje mediante objetivos instructivos. Se ocupa de la instrucción estudiando el trabajo docente, siendo tradicional la división entre a) Didáctica general: que aborda el conjunto de conocimientos didácticos aplicables a todos los sujetos; y b) Didáctica especial: que aborda el trabajo docente y los métodos aplicados a cada una de las disciplinas (Fernández, Sarramona y Tarín, 1984).

El pedagogo español Quintana Cabanas (1983) destaca que la Pedagogía y sus diversas ramas son cosa distinta de las Ciencias de la Educación (Economía de la Educación, Biología de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, etc., a las que antes se llamaba “ciencias auxiliares de la Pedagogía”). Una cosa es la “Pedagogía” y otra las “Ciencias de la Educación”, son diferentes por su objeto: el de la Pedagogía es una acción “el educar, el acto educativo”; y el de las Ciencias de la Educación el “hecho educativo”, es decir el resultado de la educación en el individuo o en la sociedad. Además, la Pedagogía es una ciencia normativa, mientras que las Ciencias de la Educación son ciencias descriptivas. Para Quintanas Cabanas (1983) las Ciencias de la Educación forman parte de las Ciencias Sociales encontrándose escindidas en dos bloques: por una parte las “ciencias factuales”, las

cuales se ocupan del hecho educativo en tanto que fenómeno en sus diversas manifestaciones. Se trata de ciencias empírico-descriptivas, teóricas y entre ellas se encuentran, por ejemplo: la Sociología de la Educación, la Psicología de la Educación. Por otro lado, están las ciencias “actuales” o “práxicas” que se ocupan del acto educativo, en tanto intervención humana, con vistas a la mejor utilización de esa intervención en el desarrollo del individuo o de la sociedad en su conjunto, a las que denomina “Ciencias Pedagógicas”. Distingue así entre Sociología de la Educación, Sociología Pedagógica y Pedagogía Sociológica; o entre Psicología de la Educación, Psicología Pedagógica y Pedagogía Psicológica; epistemológicamente son “ciencias aplicadas a la educación”, medios científicos de hacer Pedagogía, forman parte de la Propedéutica Pedagógica siendo ciencias auxiliares aplicadas. Por otra parte dentro de las Ciencias Pedagógicas se encuentra la “Pedagogía teórica” que abarca la Pedagogía General y las Pedagogías Específicas o variadas.

La “Pedagogía General” o “genérica” abarca las ideas concernientes a la educación en general como acto educativo, distinguiendo las siguientes partes: Pedagogía Fundamental, Teoría de la Educación, Historia de la Pedagogía, Metodología Pedagógica y Prospectiva Pedagógica. Las Pedagogías Específicas se ocupan de una clase especial de educación, abarca a la Didáctica (General y Especial), Tecnología educacional, Evaluación educacional, Pedagogía Social, Pedagogía Diferencial, Pedagogía Orientadora, Pedagogía Psicológica, Pedagogía Religiosa, Pedagogía Institucional (Pedagogía Escolar, Pedagogía Familiar y Organización Escolar), y Pedagogía ambiental, Pedagogía Militar, entre otras.(Quintana Cabanas, 1988, 1989, 1993, 1995, 1998, y 2001). En Quintana Cabanas son escasas las menciones a la Didáctica, considera que es una “ciencia operativa y, como tal, ha de basarse en los principios que le aportan otras ciencias”, estableciendo la distinción entre Didáctica General y Didáctica Especial (Quintanas Cabanas, 1997: 37).

Conclusiones

A la largo del trabajo se han podido reconocer tres grandes momentos en la clasificación y la demarcación de la Didáctica en los textos de autores del campo pedagógico.

En primer lugar, durante los años cuarenta se conceptualiza a la Pedagogía como la única “Ciencia de la Educación”, postulándose su carácter totalizador en la comprensión y mejora de las prácticas educativas. Todavía no habían aparecido las llamadas ciencias de la educación por lo que la Pedagogía no compartía su objeto de estudio. La Didáctica, es una de las ramas de la pedagogía distinguiéndose entre Didáctica General y Didáctica Especial en el caso de Larroyo; y una Pedagogía Tecnológica en el caso de Luzuriaga, que privilegia el vocablo “Metodología” por sobre el de “Didáctica”. En los años setenta ya con la emergencia del campo de las Ciencias de la Educación Ethel Manganiello seguirá defendiendo la unicidad de la Pedagogía, formando parte la Didáctica de la Pedagogía Tecnológica, quien recupera su denominación por sobre el vocablo “metodología”.

En segundo lugar, hay autores como Ricardo Nassif que reconocen a las Ciencias de la Educación como parte de la Pedagogía, la que seguirá ocupando un papel protagónico y central. Acordando y a la vez ampliando el esquema de Luzuriaga, incluye a la Didáctica dentro la Metodología Educativa, la que forma parte de la Pedagogía Tecnológica. Distingue entre los métodos estimulativos, ejercitativos, guías, correctivos y los instructivos o de enseñanza, estos último son los que le corresponden a la Didáctica. Nassif reconoce la existencia de dos grandes partes una Didáctica General y una Didáctica Especial tanto de las asignaturas o contenidos (Lengua, Matemática) como de niveles educativos (primario, secundaria y superior).

Por último, se analizan autores que se inscriben en la preocupación por asignar un lugar a la Pedagogía en el cuadro de las Ciencias de la Educación como son los casos de los

autores españoles Jaume Sarramona y José María Quintana Cabanas. Se puede reconocer una tensión y reconfiguración con respecto al lugar asignado a la Pedagogía General y consecuentemente a la Didáctica, signadas por un reconocimiento y desconocimiento dentro del campo pedagógico. Ambos autores asignan a la Didáctica un lugar de disciplina aplicada, distinguiendo entre Didáctica General y Didáctica Especial. Así, para Sarramona la Didáctica forma parte de las Ciencias de Educación, y para Quintana Cabanas la Didáctica forma parte de la Pedagogía Especial (Específica) o variada, integra las “Ciencias Pedagógicas” un bloque de las ciencias “actuales” o “práxicas” al interior las Ciencias de la Educación.

Bibliografía

- Bolívar, Antonio (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- De Battisti, Pablo Jesús (2011) “El cambio del plan de estudios de Pedagogía de 1962 al de Ciencias de la Educación de 1969 en la Universidad Nacional de Córdoba: un análisis de los debates teóricos y epistemológico”, Serra, Silvia; Fattore, Natalia y Caldo, Paula (2011). *La Pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*. Rosario: Laborde Editor.
- De Battisti, Pablo Jesús (2011) *Clasificaciones de la Pedagogía General y Pedagogías Específicas: un análisis de las demarcaciones efectuadas por especialistas del campo pedagógico*. En línea consultado 19 de octubre de 2016. Trabajo presentado en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.960/ev.960.pdf
- Dewey, John (1944). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico (estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga)*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, Guillermo (1957). *Historia de la Pedagogía*, Buenos Aires, editorial Losada.
- Durkheim, Emile (1966) *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire.
- Fernández, Adalberto, Sarramona Jaume y Tarín, Luis (1984). *Tecnología Didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Madrid: CEAC.
- Larroyo, Francisco (1949). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- (1979). *Didáctica General contemporánea*. México: Porrúa.
- Luzuriaga, Lorenzo (1975). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Manganiello, Ethel (1970). *Introducción a las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Nassif, Ricardo (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- “Docencia e investigación. Bases para una metodología de la enseñanza superior”. Departamento de Pedagogía Universitaria de la Universidad del Litoral. Santa Fe, 1961, n° 5 de la Serie “Estudios y trabajos”.
- “Pedagogía universitaria y construcción de la universidad”, en *Revista de la Universidad*. Universidad Nacional de La Plata, 1975, n° 25, 393-413.
- “Hacia una pedagogía de la universidad”, en *Revista de la Universidad*. Universidad Nacional de La Plata del Tercer Cuatrimestre, año 1960, N° 12, 7-10.
- (1980). *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Cincel.
- Quintana Cabanas, José (1983). “Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación”, en *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.
- (1995). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- (1997). “La interdisciplinariedad en Ciencias de la Educación” en: López Barajas, E. (ed.): *Integración de saberes e interdisciplinariedad*. Madrid: Tecnos.
- Sarramona, Jaume y Marques, Salomó (1985). *¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: GERSA.

La movilización del conocimiento pedagógico

Naidorf, Judith. naidorfjudith@hotmail.com
Merlo, Marina Ayelén. merlomarina.uba@gmail.com
IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Resumen

La tensión entre la tradición centrada en la formación teórica de la disciplina Pedagogía y la presión por la intervención “práctica” o la inclusión de contenidos relacionados con la realidad educativa, así como la tendencia a orientar las investigaciones a la solución de problemas sociales, reinauguran un viejo debate con nuevas aristas.

La propuesta es presentar las políticas científicas que pugnan por la aplicación práctica de procesos y resultados de investigación en todas las disciplinas y una caracterización particular actual para las ciencias sociales y las humanidades que se sintetizan en las propuestas de la movilización del conocimiento.

Las respuestas en torno a estos incentivos y recomendaciones interpelan el lugar de la vieja disputa ciencia básica y ciencia aplicada (que hoy se enuncia como investigación orientada) y provoca reacciones diversas entre docentes e investigadores/as de las ciencias sociales y humanas, entre ellas a la pedagogía. Cómo interpretan los pedagogos en diálogo con otras ciencias las demandas sobre el conocimiento que producen y transmiten para que éste sea móvil, es parte de los estudios que actualmente estamos llevando a cabo.¹

La propuesta es aquí plantear las definiciones sobre lo que es la movilidad o movilización del conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades, indagar cuáles son las políticas científicas actuales que influyen sobre la selección de agendas de investigación orientadas a la utilidad práctica y cuáles pueden ser las interpretaciones que impacten en particular en la pedagogía como disciplina.

Palabras claves

Movilización del conocimiento, Ciencias Sociales, Pedagogía, Teoría.

Introducción

Cuenta la leyenda que hasta los años 80, con excepción de los años de la dictadura cívico-militar, en los pasillos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (también cuentan que en la Facultad de Ciencias Exactas, entre otras) se podían escuchar grupos espontáneos (y no tanto) de estudiantes y docentes, también de militantes de cualquier partido que discutían sobre los conceptos de Gramsci o sobre tal o cual interpretación de los clásicos de la sociología o la pedagogía. El lugar de la teoría por llamarlo de algún modo era una carta de presentación y una condición mínima para discutir aspectos tan importantes como de qué manera cambiar el mundo era un inédito viable.

Las discusiones, lo más parecido a las disputatio que caracterizaron el método de enseñanza en los orígenes de la universidad, se supone implicaban participar del ejercicio argumentativo pero a través de fundamentos sólidos.

Los grandes relatos eran promesas comprometidas y totales. Entre medio los sujetos particulares, lo local, el territorio y hasta la intervención concreta pasaban a un segundo plano. Las incorrectas interpretaciones de Freire en torno a la “concientización” y la idea del intelectual que conduce a las masas, configuraron un modelo verticalista que se fue desmoronando con el devenir de las teorías posmodernas y también a través de las contribuciones del posestructuralismo.

En cambio, en la década siguiente, los 90, la figura del líder carismático se volvió hegemónica. El “todo vale” en términos de lo que Fals Borda llamó el compromiso-pacto-claudicación (con el que financia lo que digo o con la moda “marketinera” de la estética neoliberal) se tradujo en que aquel bagaje teórico fue redireccionado en varios casos (claro, no todos) hacia un mejor aggiornamento llamado entonces “Pensamiento Único”.

Petras (1988) fue muy duro con los intelectuales latinoamericanos. Tanto que generó rechazos pero no debates. No los generó porque resultaba demodé definir la propia intelectualidad o al decir de Gramsci los que cumplen esa función específica.

Resultó que ser un “técnico” que hoy toca la música de por aquí pero mañana toca la música de por allá justificaba todo accionar en materia de educación. Claro está que aún no hemos procesado este cambio porque poco nos lo hemos puesto a evaluar.

Entre tanto la teoría se fue licuando. Los títulos se convirtieron en meros certificados ante un mercado universitario desbordado y que está en pleno auge en casi todos los países latinoamericanos hoy. A pesar de los avances en términos de inversión en ciencia y tecnología y en el crecimiento cuantitativo de universidades y carreras la pregunta fundante de para qué la universidad aún no está entre los temas prioritarios y estratégicos de planeamiento. Tampoco está siempre presente en los debates pedagógicos.

El posgrado no es más un espacio de producción de conocimientos. Es en general un espacio en algunos casos de formación (no siempre mejor que el que se estudia en el grado) y de generación de montañas de papeles (Porter; 2003): títulos, ponencias en congresos y publicaciones.

Como habíamos enunciado la función del académico/a y del profesorado universitario como intelectual no está en debate. El/la académico/a desarrolla su labor en el contexto de las actuales condiciones de producción intelectual (ACPI) signada por:

- 1) aumento de la competencia entre pares;
- 2) la hiperproductividad medida en términos cuantitativos;
- 3) la tensión entre la individualización de la evaluación y la promoción del trabajo grupal y en redes;
- 4) la burocratización de las actividades de investigación;
- 5) la labor a corto plazo y por proyectos específicos;
- 6) la tensión entre la hiperespecialización y los abordajes inter, multi y transdisciplinario;
- 7) la búsqueda permanente de subsidios a la investigación y
- 8) las tensiones existentes en torno a realizar investigaciones pertinentes. (Naidorf, J y Pérez Mora, R. coord.; 2012).

Las consecuencias pueden medirse en términos de pérdida de creatividad y también pérdida de horizonte y utopía. ¿Hacia dónde nos encaminamos? ¿Qué tipo de universidad está creciendo en América Latina? ¿Qué concepción de pedagogía sustentamos?

Hoy conviven dos modelos: la universidad comprometida y la corporativa, con hegemonía de la segunda:

“La crisis de 2001 ha sacudido todas y cada una de las fibras íntimas de las instituciones universitarias. Sean del color político y partidario que las tiñan las facultades o disciplinas que las componen, todos los miembros que conforman la universidad se han visto llamados a revisar sus prácticas tanto cotidianas como las más ligadas a proyectos y planes de más largo plazo. El sentido de su tarea se revisó y de manera más o menos consciente en algo cambió. Ni los temas de investigación ni los programas de las materias y en algunos casos los planes de las carreras, dejaron de ser al menos revisados con ojos ubicados en los tiempos que corren, aunque no siempre se arribó a un cambio estructural, cuando esto hubiera sido estrictamente necesario. Porque no siempre el cambio,

la reforma o la revolución requirieron ser desde la base fundamental; a veces el cambio de la cultura académica y de los contenidos, las prácticas o las prioridades fueron más parecidos a una transformación de A a A', donde se mantienen aspectos de A pero con una variación evidente. Para una institución que tuvo su origen en el siglo XII, un cambio de esa naturaleza no es menor. ¿Qué dirección tuvo ese cambio? Por parte de los estudiantes, la reapropiación del espacio universitario como un espacio de pertenencia, donde la ciudadanía universitaria se explica sólo mediante el vínculo estrecho con su condición de ciudadanos de una ciudad y de una nación. Ya no tenía sentido pensar la universidad y al estudiante como un cliente, y una sociedad que evalúa desde afuera la universidad para el público (al servicio de un público que es mero espectador de un espectáculo que dan otros). Se revaloriza entonces la universidad como espacio público, donde lo público no es lo que no es de nadie sino lo que es de todos. Los docentes revisan sus programas, los actualizan, buscan dar cuenta del cambio de afuera que no deja inmune lo de adentro, que también es afuera–adentro, porque la universidad nunca fue una burbuja, ni una torre de marfil. Los gestores adecuan su acción con la de una universidad no tanto como popular, pero sí que exige cambios en la línea de lo que Gabriel del Mazo proponía: una república menor donde sus prácticas democráticas fueran orgullo para la sociedad (objetivo no logrado cabalmente) y ejemplo de conducta y línea de orientación. Esto se cumple poco pero al menos se presenta como utopía. Pero esa orientación ya nada tiene que ver con ser el faro, ni los iluminados que “concientizan”, sino con una institución comprometida con los problemas sociales más acuciantes y en diálogo con otros sectores que han sabido dar respuestas y que nunca habían sido bienvenidos por la ciencia académica.

Los graduados, aún en búsqueda de un rol relevante, son al fin y al cabo los que podrían renovar ese binomio afuera–adentro. Pero no hay que olvidar también que los graduados actuales son en su mayoría aquéllos que transitaron por la universidad desprestigiada, recortada en el financiamiento, reformada según los parámetros del neoliberalismo, tendencialmente ajustada al mercado. ¿Y convive esta universidad con la universidad corporativa y comercial? Y sí. También contiene reductos conservadores, espacios que se entusiasman con copiar las agendas de investigación extranjera, con formar recursos humanos y no personas integrales como plantea la Bildung, con hacer negocios en la universidad.” (Naidorf, J.; 2012)

Las ciencias sociales y las ciencias humanas en la era de las teorías “Light” (o la ausencia de teorías)

La teoría cayó en desgracias y en desuso. Ya no es necesaria una sólida formación teórica ni para ser técnico ni para ser profesor. En la era de la información el conocimiento es parcial y se trata simplemente de ser un hilvanador de ideas parciales.

La enorme cantidad de información que nadie leerá nunca al decir de Kreimer (2011) se mezcla en una confusa e inestable brújula que se mueve enloquecida ya que ha perdido las coordenadas.

La teoría se aloja en espacios que se presentan como equivalentes a la basura informacional.

No hay tiempo para actualizarse ni vale la pena hacerlo en un contexto de permanente inestabilidad donde lo importante es publicar y presentar ponencias aunque nunca sean leídas por nadie. Hace tiempo no hay filtros para la presentación de ponencias en congresos y mientras prime la valoración cuantitativa para el estudiante novato todo será más o menos igual, al menos al principio.

Simultáneamente, al menos en el último tiempo, se ha comenzado a desempolvar aquello que los noventa metieron debajo de la cama y aquellos libros que los intelectuales debieron incinerar en los fondos de sus casas durante la dictadura.

Hoy los saberes se abren paso frente a los conocimientos blancos, europeos y coloniales. Hoy la ciencia debe luchar contra la pobreza tal como lo hace el Banco Mundial (es su objetivo, no?) o como lo hace un que otro desarrollista o neodesarrollista.

Pero Esperanza Huanca, líder indígena y Viceministro de Despatriarcalización del Ministerio de Culturas de la República Plurinacional de Bolivia manifestaba en una reciente conferencia ²: “¿por qué dicen que hay que luchar contra la pobreza si contra lo que hay que luchar es contra la riqueza que nos colonializa, domina y denigra?”...todo dicho. He allí los límites que la academia necesita para no seguir creyéndose el faro que no es. Lo primero sería entonces desmitificar esta idea del intelectual como iluminador o como un concientizador de masas. De esto la pedagogía ha aprendido su lección, argumento que se desarrollará a continuación.

Los reclamos a la teoría: su utilidad práctica y aplicabilidad. La movilidad del conocimiento

Nos encontramos sumidos en una serie de nuevos desafíos e increpacias a la validez y utilidad de las ciencias. A su utilidad práctica.

Podría resumirse en lo que se denomina la movilización del conocimiento, aquel requerimiento de producir un conocimiento y dejarlo listo para la acción. A partir del año 2000, surge para la discusión de las políticas de investigación en ciencias sociales y humanas el concepto de la movilidad o movilización del conocimiento; esto es, el requerimiento de una producción de conocimiento “listo para la acción”, que implica ir más allá de su difusión, en tanto también sería función del investigador encontrar caminos que enlacen la producción y la utilización del conocimiento producido.

La noción movilidad o movilización del conocimiento refiere a la puesta a punto del conocimiento para su aplicación práctica (Levesque, P., 2009; Sá, C, 2011). Mientras que la difusión no implica compromiso alguno con la responsabilidad en el proceso que conduce hacia el canal de llegada del conocimiento elaborado, la movilidad o movilización del conocimiento implica un paso intermedio entre el resultado arribado y su aplicación práctica. La metáfora utilizada para diferenciar difusión o diseminación y movilidad o movilización del conocimiento es la que se puede homologar al logro del crecimiento de una planta y la simple distribución de las semillas en una parcela de tierra. Mientras difusión o diseminación implica sólo arrojar las semillas a la tierra, la movilidad o movilización involucra otros procesos ligados al rastrillaje de la misma, su fertilización, el regado, así como el compromiso con el objetivo de que al final lo plantado florezca.

Movilizar implica ir más allá de su difusión. Sin embargo, dado que se han identificado dificultades en los canales de diálogo entre productores y consumidores de los conocimientos científicos, esta propuesta de movilidad o movilización del conocimiento es acompañada por lo que se denomina “interlocutores/gestores del conocimiento” o knowledge brokers que adquieren la forma de promotores/articuladores o matchmakers.

Esta y otras frecuentes apelaciones a la pertinencia o relevancia de las investigaciones en virtud de su capacidad para solucionar problemas concretos pone en el escenario la revisión del papel de la teoría y su uso.

Esto no implica tomar partido por una vieja definición de la función de la teoría sino un renovado desafío por explicar, al decir de Sautu (2005), que todo es teoría. Al respecto afirma: “toda investigación es una construcción teórica que no se reduce a lo que normalmente se denomina teoría o marco teórico, sino que toda la base que sostiene la investigación es teórica”.

Que toda actividad docente implica una serie de supuestos teóricos que reconocen una selección arbitraria de contenidos es algo más o menos sabido y consensado.

Sobre el valor de la teoría sería conveniente recuperar desde los actuales paradigmas de la información y el conocimiento cuál es el actual valor de la teoría o si ella, fracturada con la práctica en la modernidad no ha caído en desgracia.

La pedagogía como teoría o su carácter teórico-práctico y la valoración en la era de la inter/trans/pluri/multi disciplina: un peligroso practicismo

La Pedagogía es la ciencia que estudia a la educación. Indaga sobre el qué, por qué y para qué de la educación. Se corresponde con la reflexión crítica, analítica y sistematizada de la educación, las teorías educativas surgidas en distintos contextos socio-políticos, orientadas a fines, a través de una praxis y a partir de una mirada con perspectiva de historicidad. Se ocupa de indagar acerca de las funciones sociales de la educación a partir del conocimiento de las principales teorías educativas, su relación con los cambios socio-político-económicos y las propuestas pedagógicas alternativas y actuales presentes en América Latina.

Se la ha catalogado de dispersa (Pineau, 1999) y hasta se ha decretado su muerte (Ferry, 1967).

Afirmaba Julia Silber (2010):

“En medio de este cúmulo de demandas y tensiones, en la segunda mitad del Siglo XX entró en un proceso de debilitamiento que tuvo que ver con variados factores: el control social de la práctica pedagógica en las teorías tecnicistas; la negación de la posibilidad de una intervención pedagógica transformadora en posturas sociologistas; la diseminación del campo educativo producto de su expansión y de su crecimiento científico fragmentado; la continuidad de una pedagogía que con un criterio más enciclopedista que reflexivo acogía desordenadamente en su ámbito todo lo que se iba produciendo en materia de educación; la escasa producción específicamente pedagógica; y el renegar del valor de la teorización en posturas que se calificaban como progresistas desde una deformada interpretación de Paulo Freire, y que luego se anegarían en un peligroso practicismo. A partir de los años '80, “la pedagogía, cosificada durante varias décadas [...] manifiesta su propia lógica” (Puiggrós, 1995). Desde entonces ha ido creciendo ya que las nuevas condiciones de desarrollo de la sociedad capitalista y las maneras de interpretarlas desde enfoques disyuntivos, han posibilitado su reencuentro y reconstrucción”.

En sentido de una mirada pedagógica renovada plantea Silvia Llomovatte (2011): “entendimos que no hay un sujeto que necesite ser redimido y mucho menos hay un sujeto redentor, encarnado en los profesionales de la pedagogía. Fracasaron los modelos de educación de adultos y de educación popular pensada como modelo de educación sistemática, organizada, impartida y controlada exclusivamente desde el estado sin la participación de los interesados. Estamos ahora preparados para abordarlo como un campo permanente de lucha política”.

También afirma Hillert (2011) que a diferencia del abordaje parcelado de las ciencias de la educación, lo pedagógico requiere una mirada totalizadora y compleja, no cosificada, no sustancializada.

En ese sentido entre tanta especialización (inter/pluri/trans disciplinaria) que fragmenta tanto la realidad y que no logra ni interpretarla y menos transformarla, la pedagogía nos da una vez más la oportunidad de asumir la emancipación como el componente utópico al decir de Sacristán (1978) y comprender la praxis en un renovado sentido.

¿La pedagogía es una ciencia básica o aplicada? Cuando nos ubican en los comités de evaluación de nuestros proyectos de investigación ¿en que área son evaluados? ¿Son ciencias sociales o humanas? La respuesta es tan arbitraria como las respuestas que se plasman en la realidad. La pedagogía como disciplina o al menos como materia desapareció del programa de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires en 1986. En nuestro caso los contenidos se incluyeron en la materia “Educación I. Análisis sistemático de los procesos y acciones educativas” y en “Educación II. Análisis de los sistemas educativos formal y no formal”. No faltaron reclamos de parte de otras disciplinas de más actividades prácticas o encuentro con la “realidad educativa”. Estos debates que inspiraron la ponencia, se inician en debates internos que nos llevaron a pensar el valor de la teoría en el fundamento de la práctica a partir de las clásicas respuestas de la praxis aggiornada a los tiempos que corren.

Durkheim afirmaba que la pedagogía era una teoría práctica carente de científicidad por su carácter normativo, propositivo y por lo tanto falta de neutralidad valorativa. Se expresa como presente y variable a través de la historia y valiosa pero en un status inferior a las infinitas capacidades de la ciencia de promesa de leyes generales explicativas y por lo tanto predictivas desde un paradigma empírico analítico.

Mucho se ha debatido al respecto sin llegar a acuerdos unánimes. Para los presentes en estas jornadas la pedagogía está vigente, posee las cualidades de unir lo fragmentado en miradas abarcadoras y complejas respecto de la cambiante realidad educativa. Se asume como política y con perspectiva, se piensa como teoría que no pretende otorgar recetas universales para todos los contextos, se enfoca hacia la emancipación y en diálogo con otras luchas sociales y políticas desde lo regional sin caer en pensamientos provincialistas. Se reconoce tanto en la escuela como fuera de ella en una meta dialógica y a partir de una igualdad de posiciones (Dubet; 2011) que discute con la igualdad de oportunidades.

Lidia Rodríguez (2004) sostiene que junto a la gran extensión de la pedagogía freireana, se ha dado una versión reduccionista de su obra, al adoptarse el concepto de concientización sin el de diálogo. En la educación transformadora, el diálogo supone la praxis, en el sentido de unión inquebrantable entre acción y reflexión. Cualquier dicotomía entre estos elementos corre el riesgo de caer en puro activismo, acción sin reflexión, o pura palabrería, reflexión sin acción. Lecturas superficiales de Freire, han desembocado en prácticas vacías de reflexión y muchas han corrido el riesgo de convertirse en puro activismo.

Desde allí también muchas veces se ha criticado a la pedagogía, por su poco acercamiento a la realidad educativa, o por su poco aporte para la práctica docente. Se ha criticado fuertemente a la tradición teórica de este campo, desvalorizando la formación teórica en la pedagogía. Sin embargo, estas críticas no alcanzan a vislumbrar el valor emancipatorio que autores como Freire le asignan al conocimiento, tal como se refleja en Pedagogía del Oprimido (1969). No es mediante el activismo que Freire propone la educación como práctica de la libertad (1965); sino que es reconociendo el valor emancipatorio del conocimiento, haciendo surgir la palabra verdadera, a partir de la cual se inicia la posibilidad de transformación del mundo. En este sentido, no podemos dejar de entender a la Pedagogía como un espacio de praxis, como un espacio de diálogo, donde el nuevo horizonte para entenderla y abordarla surge en este encuentro inquebrantable entre teoría y práctica.

La pedagogía y la igualdad de posiciones

Un estudio presentado por François Dubet (2011) se propone derribar el mito de la igualdad de oportunidades. Al respecto Dubet afirma que en la actualidad existen dos grandes concepciones de la justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. Concibe a ambas con idéntica ambición: “las dos buscan reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna” (Dubet, F. 2011). La constante es el intento de reducir algunas inequidades para volverlas “aceptables” a través de la denominada cohesión social. Sin embargo estas dos concepciones difieren y se enfrentan en virtud de que la igualdad de posiciones se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir en el lugar que ocupan los individuos en la misma y se orienta en función de reducir las desigualdades de los ingresos y de condiciones de vida que se asocian a estas posiciones sociales procurando acortar las brechas existentes.

La igualdad de oportunidades, por su parte, consiste en ofrecer a todos y todas la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. “Quiere menos reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales que luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas” (Dubet, F.; 2011).

El presupuesto según esta segunda concepción es que las inequidades son justas, ya que todas las posiciones están abiertas a todos. “Esta figura de la justicia social obliga también a tener en cuenta eso que se llama diversidad étnica y cultural, con el fin de que se encuentre representada en todos los niveles de la sociedad” (Dubet, F.; 2011).

La opción mayoritaria – en materia de políticas sociales- es la igualdad de oportunidades, al menos de manera prioritaria ya que según Rawls (1997) una sociedad democrática debe combinar la igualdad fundamental de todos los miembros y las “justas inequidades” nacidas de una competencia meritocrática y equitativa.

Al optar por la perspectiva pedagógica la igualdad de posiciones crea un sistema de derechos y de obligaciones que conduce a subrayar lo que tenemos en común y en ese sentido refuerza la solidaridad. En efecto, al menos desde los principios que la rigen, la igualdad de oportunidades no dice nada acerca de las desigualdades sociales que separan entre sí las distintas posiciones; y a veces es tan profundo que pueden no llegar a franquearlo jamás. A pesar del “principio de diferencia” que invita a obrar de modo que la igualdad de las oportunidades no degrade la condición de los menos favorecidos (Rawls, 1997), se constata que donde reina la igualdad de condiciones, las desigualdades se profundizan.

Desde el discurso educativo la igualdad de oportunidades y el principio meritocrático no son puestos en cuestión, lo que impide atender la tendencia contraria a la justicia social que las mismas instituciones pregonan y pretenden sostener en un contexto social que en otros ámbitos se esfuerza por aplicar políticas redistributivas y compensatorias.

Estas son algunas cuestiones desde donde la mirada pedagógica desde la teoría y desde las prácticas se está reconfigurando en este nuevo contexto muy nuevo, tanto que recién estamos tratando de comprenderlo.

Notas

1. Proyecto UBACYT financiado (2016-2018) “Utilidad, aplicabilidad y relevancia de la investigación en ciencias sociales y humanidades en universidades públicas a través de la movilización del conocimiento que promueven los proyectos de desarrollo tecnológico y social (PDTs)”. Sede: UBA, Facultad de Filosofía y Letras; IICE, Programa de Investigaciones en Sociología de la Educación Código

20020150200130BA. Proyecto UBACYT financiado (2013-2016): Título del Proyecto: “La Movilización Del Conocimiento Producido Por Las Ciencias Sociales En Universidades Públicas Como Condición Actual De Producción Intelectual” Sede: UBA, Facultad de Filosofía y Letras; IICE, Programa de Investigaciones en Sociología de la Educación Código 20020120200166. Proyecto PICT 2013-0923. Título: “La movilización del conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades en las universidades públicas. Utilidad, aplicabilidad y pertinencia de los proyectos orientados al desarrollo social”. (2014-2016)

2. 2º Encuentro Internacional RIAIPE 3 - Simposio Internacional Interculturalidad y Educación Superior 7-8 de Noviembre de 2011.

Bibliografía

- Durkheim, E. (1974). “Naturaleza y método de la Pedagogía” y “Pedagogía y sociología”. En Durkheim (1974) Educación y sociología. Buenos Aires: Ed. Schapire.
- Ferry, G (1967). La muerte de la pedagogía. L`educación nationale.
- Freire, P (1970). Pedagogía del oprimido. México; S. XXI.
- Freire, P (1965). Educación como práctica de la libertad. México; S. XXI.
- German, Gregorio (2011). La crisis de identidad de la pedagogía. Ponencia del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentina. UNLP Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. Artículo en Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (Compiladoras), Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos. Publicado por la Universidad Nacional de Río Cuarto, 2007.
- Gimeno Sacristán, J. (1978). “Explicación, norma y utopía”. En Escolano, A y otros, Epistemología y educación. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Hillert, F, Ameijeiras, M.J y Graciano, N. (2011). La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Buenos Aires: FLACSO.
- Naidorf, J. (2012). “Un manifiesto para el nuevo milenio”. En Alderete, A. M., El manifiesto liminar. Legados y debates contemporáneos. Universidad Nacional de Córdoba.
- Naidorf, J., Martinetto, A. B.; Sturniolo, S. A. y Armella, J.. (2010). “Reflexiones sobre el rol de los intelectuales en América Latina”. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18 (25) [en línea]. Recuperado 22 de agosto de 2013 en <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/730>>
- Naidorf, J y Perez Mora, R (Coord.), 2012. Las condiciones de producción intelectual en Argentina, Brasil y México. Editorial Miño y Dávila.
- Petras, J. (1988) “La metamorfosis de los intelectuales latinoamericanos”. Estudios Latinoamericanos, Vol 3, No 5 UNAM.
- Pineau, Pablo (1999). La Pedagogía entre la disciplina y la dispersión: una mirada desde la historia. Disponible en <http://www.romerobrest.edu.ar/publi08.htm>
- Popkewitz, T., (1988). “Los paradigmas en la Ciencia de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría.”. En Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid: Mondadori.

- Porter, L. (2003). La universidad de papel. Colección Educación Superior, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Puiggros, Adriana (1995). Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XXI. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Rodríguez, Lidia (2004). “Paulo Freire: frontera de la pedagogía moderna latinoamericana”. En Revista Anuario de Historia de la Educación. No. 5. SAHE. Págs.177-202.
- Ruiz Berrio, J (2005). Pedagogía y Educación ante el siglo XXI. Universidad Complutense de Madrid.
- Gimeno Sacristán, J., 1978. “Explicación, norma y utopía”. En Escolano, A. y otros, Epistemología y educación. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Sautu, R (2005). Todo es teoría. Buenos Aires: Lumiere.
- Silber, J (2010). Reflexiones epistemológicas sobre la pedagogía. Consultado el 01 de junio del 2016 en <<http://es.scribd.com/doc/38957260/Silber-Julia-Reflexiones-epistemologicas-sobre-la-pedagogia>>

Pedagogía antropológica y los clásicos Marx Durkheim y Weber

Gerardo Viviers

En el “pensamiento complejo” o cuántico cobra vigencia el acceso epistemológico a la visión antropológica y a una convicción pedagógica definida como pedagogía compleja, de la cual se dará algunos elementos que proponen una construcción mental de cooperación frente al individualismo narcisista que inspira el resabio neoliberal.

Proponemos defender la tesis que la pedagogía como disciplina y arte conduce y vigila que la educación mantenga humana la vida humana.

Palabras claves: Epistemología, Pedagogía, Antropología.

Lo que deseamos retomar es una visión de la especie humana en la concepción pedagógica, volviendo a poner en escena las fuentes de la sabiduría de antaño, pues consideramos que la pedagogía en su construcción teórica se nutre de una visión antropológica (Mantovani, 1983:1) Para nosotros esta visión antropológica integra las siguientes dimensiones: biológica, social, psíquica y espiritual, conformando una unidad en red de energías tal como se define hoy desde la ciencia física cuántica. Es una antropología que sigue la perspectiva de la ciencia del Espíritu de Dilthey, sin entrar en el dualismo cartesiano consagrado por E. Kant en ¿Qué es el Iluminismo? Esta es precisamente la base del “humanismo” en doscientos años de modernidad, donde ciencias naturales y ciencias del espíritu se debaten en una interminable conflictividad, hasta que en 1905 Albert Einstein propuso el fenómeno fotoeléctrico (Premio Nobel de Física) que abre una nueva era en la ciencia a partir de la concepción de la energía y que da base a todo el desarrollo posterior actual de las neurociencias. Los campos científicos interconectados como ejercicios del saber humano tienen su fragmentación y continuidad, como señala Foucault, pero permanece el conocimiento en la construcción de la realidad (Foucault, 1999:8)

La tradición alemana avanzó en distintas miradas de investigación en lo que significa una antropología pedagógica de tipo integradora, analítica y de orientación de imágenes del ser humano. Toda pedagogía lleva inherente una imagen de ser humano, y tendrá contraste con la ciencia desde una circularidad hermenéutica. La ciencia no crea imágenes del hombre, sino que las descubre. (Scheuerl 1985: 25)

Hoy la diferenciación entre ciencia y tecnología nos confunde pues entra un tercer elemento que es el poder, que va a tomar distintas formas en el ámbito político, relativizado en democracia, o concentrado en el autoritarismo. Las figuras prominentes de la Escuela de Frankfurt avizoraron el peligro que encierra el poder tecnológico como un efecto unidimensional instrumental que termina en la objetivación de todos los seres. Los valores éticos del “mundo de la vida” se oponen a esta instrumentalidad moderna, que termina en el consumismo y la sociedad líquida según Bauman.

Después de un siglo de violencia instrumental, de guerras y de muerte, no puede uno menos que preguntarse cuál es el verdadero fin último de la especie humana frente al progreso ilimitado y los límites del planeta para contener una explosión demográfica que pronto (15 años más) nos llevará a duplicar la población mundial en 12 mil mll de seres, sin acceso a los recursos básico de la vida como el agua y la alimentación. ¿Cuál es el destino histórico del Homo Sapiens Sapiens?.

Las neurociencias nos informan que la evolución del sistema nervioso humano ha partido de una base llamada complejo reptílico, ha pasado en la evolución por el complejo mamífero, y

ha llegado al sistema del neocortex como etapa superior donde la racionalidad ha primado sobre la percepción, la cual anida en la etapa del complejo mamífero. La estructura encefálica se divide en dos hemisferios. El hemisferio derecho como el lugar de los afectos, sentimiento y percepciones sensitivas y extrasensoriales, y el izquierdo como lugar de las operaciones racionales abstractas, lógicas, secuenciales. Y el Ego se ha constituido en la relación que se establece entre la racionalidad y el complejo reptílico. ¿Acaso el egoísmo no devela una serie de conductas que Homo Habilis utiliza para enseñorearse instrumentalmente de la naturaleza que lo contiene y de sus congéneres próximos?

¿Reside aquí el lado oscuro de la vida humana? ¿Habrá que buscar aquí en esta conjunción entre neocortex y complejo reptílico el acto volitivo que la literatura sapiencial denominó “errar al blanco” del sentido de la vida humana? El proceso de racionalidad y dominio del hemisferio cerebral izquierdo lo describió muy bien Max Weber con la caracterización del “desencanto” de la naturaleza que produjo la fusión de la cosmovisión judeo-cristiana del mandato divino de dominar la naturaleza (Cf., los relatos de la creación en el mito de Genesis 1 y 2, Salmo 8) y la racionalidad griega, que desembocó finalmente en la cosmovisión y antropología de Occidente determinada por la ciencia y su hija predilecta, la tecnología. En cambio, - como lo señala Barylko - la antropología de la cosmovisión Oriental está centrada en la mística, la meditación reflexiva en el sentido profundo de lo humano tanto en el Budismo como en el Taoismo. Los físicos cuánticos descubrieron y bebieron de esa fuente espiritual para construir el pensamiento de la unidad de la realidad, y superar el dualismo de Occidente entre sujeto y objeto de las premisas cartesianas. El conocimiento científico de la física cuántica construyó el conocimiento de la realidad de la materia como una complejidad de energías.

En el nacimiento mismo de la modernidad y de las ideas directrices de la Ilustración al comienzo del siglo XIX surge una reacción en lo que se denominó el romanticismo. El Fausto de Johann Wolfgang Goethe sale al cruce como un primer cuestionamiento y llamado a considerar los riesgos de esta nueva civilización en ciernes inspirado en la obra sapiencial del Libro de Job en la Biblia. Goethe construye su magnífica obra literaria donde Fausto está ante la disyuntiva de responder al Señor, o dejarse llevar por el Diablo personificado en Mefistófeles. En el prólogo, en el Cielo, Dios arriesga y el Diablo disputa la voluntad de Fausto.

El hombre en su libre albedrío está ante la disyuntiva de tener que decidir. Y esa decisión libre es probablemente lo que lo hace humano. Pero el Fausto humano según la cosmovisión de occidente tiende hacia lo externo de su ser. Negocia con Mefistófeles un pacto por el cual dará rienda suelta a sus ansias de poder, de placeres mundanos, mujeres, satisfacción de todo lo que apetece en su exterioridad, y el control del poder. Jaime Baylko lo ha caracterizado muy bien con el “hombre fáustico” del racionalismo y el positivismo, que desde Europa salió a conquistar el mundo y darle su imagen y semejanza. (Barylko, 2007: 145 -146)

Pero el drama de Fausto tiene su recompensa como en el caso de Job. El justo finalmente es reivindicado. Fausto, ya en la caída en la muerte, expresa el contraste entre el país interior de la felicidad y el externo de la amenaza tumultuosa.

Los pensadores de la Escuela de Frankfurt se preocuparon por el proceso de mercantilización de los valores culturales bajo el dominio de “industria cultural” como amenaza de la deshumanización. Esta industria significa la eliminación de la autonomía y la creación humana. El Iluminismo no desembocó en un mundo verdaderamente humano, sino en la brutalidad y la barbarie de los autoritarismos del nazi-fascismo y el estalinismo. La emancipación que esperaban del Iluminismo terminó en la aporía de la autodestrucción del Iluminismo. La eugenesia hitleriana que nació en el seno de la ilustración constituye un juicio descalificador de las esperanzas de la emancipación. Héctor Schmucler señala que “el evolucionismo y la genética hablan de un lenguaje comprensible y funcional al orden político que buscaba dejar atrás la carga inexplicable de la tradición y la religión”. Hoy

la discriminación desde el siglo XX se traduce en la descalificación ideológica de ciertos actores socio-políticos como “subversivos”, y ahora más, “terroristas”, que son contrarios a regiones centrales del imperio que glorifica el mercado y una democracia liberal del “fin de la historia y “el último hombre” de Fukuyama. Los que no aceptan esta definición han perdido su condición de “humanos”, y por lo tanto, deben ser eliminados por la guerra como amenaza a la “humanidad” de los otros. Pero la dominación se hace más sutil con la ciencia y la tecnología, con las intervenciones tecnológicas que soplan la popa en esta civilización capitalista (cf., los peligros de la clonación en una robotización de los humanos). La clonación de la oveja Dolly, y el descubrimiento del mapa del genoma humano exponen con claridad la fusión entre ciencia, política y los intereses mercantiles. Se pregunta el autor: “¿pero por qué seguir llamando ‘hombre’ a los integrantes de una especie con tales características?”. Hoy es posible no sólo modificar sino multiplicar la especie humana en una sólo dirección. Schmucler concluye que la dignidad humana es irreductible ante la voluntad de otro, y esa libertad es contraria al perfeccionamiento de la tecnocracia (Schmucler 2001: 10 – 19)

Hoy la educación, y fundamentalmente la pedagogía, no pueden ausentarse en esta disputa por mantener humana la vida humana. La ilustración nos ha cargado con doble responsabilidad. Toda deshumanización ha de ser vigilada desde la formación de las personas. El llamado al diálogo permanente que hace el Papa Francisco en su reciente viaje a Brasil y Latinoamérica presupone la reflexión interior. Porque el diálogo no puede ser asumido solamente sobre los temas exteriores al ser humano, sino a los elementos interiores, místicos, espirituales. El amor sólo se recarga en el diálogo interior pero no individual, sino colectivo. Las estructuras neurofisiológicas según Bohm y Pribram organizan nuestra experiencia. Este diálogo, esta comunicación por la palabra y el lenguaje en su forma “total” ha de estar atento a redefinir las implicancias oscuras de la ilustración en una vigilancia crítica de la teoría crítica. Esta perspectiva la ha levantado Margarita R. Sgró en su aporte al colectivo de la Maestría de la UBA. La pedagogía tiene un rol crítico sobre la educación, “es un saber sobre la educación..., desde una perspectiva cuyo norte está marcado por los ideales de igualdad y justicia”. Se trata de una crítica de la crítica, una ‘negación de la negación’ como la dialéctica que planteaba Horkheimer. Pero ¿será suficiente en una filosofía social reclamar los ideales de igualdad y justicia como criterios para garantizar una educación humanista? ¿Cómo se ha de concretar el discurso? Los grandes críticos del proyecto de la modernidad como son Michel Foucault y Jürgen Habermas intentaron de diversas maneras llevar a cabo esta crítica de la crítica en el pensamiento, y los ideales de igualdad y justicia no estuvieron ausentes. La pregunta crucial es si las patologías sociales de la modernidad pueden ser superadas con una filosofía crítica que amase los mecanismos de las injusticias, los excluidos, los alienados, los andamios de una cultura industrializada y consumista si no encara una praxis de la libertad y la responsabilidad. (Renault 2007:

11 – 31)

Si la antropología es crucial en la definición de lo que es la tarea de la pedagogía, no es posible referenciarla a una especulación ni de la antropología filosófica, ni la cultural, ni a la expectativas que generó la Ilustración con la concepción de la emancipación del mundo simbólico religioso. En nuestra propuesta de una antropología que se basa en el hecho del ser humano como un ser biológico, social, psíquico y espiritual al mismo tiempo, deseamos ahora revisar aportes del tema que se desprenden de los sociólogos y filósofos clásicos Marx, Durkheim y Weber. Argumentamos que hay divergencias ideológicas profundas entre los dos primeros y el tercero.

Karl Marx fue un investigador de la sociedad occidental en su nacimiento de la revolución industrial, que instrumentalizó de la manera más brutal la actividad humana que es el trabajo. Lo describió “alienado” de sí mismo, explotación como nueva forma de esclavitud, su cultura y sus procesos socio-históricos alrededor de la evolución de los modos de producción. La ciencia y la tecnología se volvieron en contra de la libertad humana cual

fetichismo cautivante. El evolucionismo positivista de Ch. Darwin no le era ajeno. Pero en su apreciación estudiosa de los movimientos sociales revolucionarios en Europa, lo llevaron a reflexionar sobre el progreso futuro del ser humano. El ser humano libre está encarnado en el progreso revolucionario del proletariado. Después de la toma de la Comuna de París, Marx vislumbra el destino del proletariado como teoría política, la realización histórica, terrenal, de los seres humanos. Utilizó un término compuesto para referir al ser humano, que en su original es *Gattungswesen*, (que en inglés se traduce como *human species being*), y que en castellano podríamos traducir como el ser corporativo heterosexual de la especie humana (Tucker, 1978: 76 -77). En esta concepción no hay un ser individual, sino un representante del ser social, trascendente humano en su vinculación con los otros congéneres como especie. Hay muchos comentaristas que sólo ven en Marx un ser biológico, y a lo sumo psíquico. Sin embargo, nosotros argumentamos que también tiene una visión trascendental, radicalmente opuesta a la religión institucional de su tiempo que funcionaba como legitimación ideológica para dominar y explotar al pueblo. De ahí la sentencia sobre la religión como “el opio del pueblo”, que adormece su toma de conciencia.

Esta concepción antropológica en Marx está basada en su socialización primaria en la fe judía. No es difícil relacionar el *Gattungswesen* con la concepción de Adam como especie, y Adán como representante de la misma. Esto constituye verdaderamente un aporte a la antropología pedagógica que deseamos defender aquí, pues la trascendencia no se ubica fuera de la historia sino en el terreno intramundano, en la relación social en el encuentro de la relación Yo-Tu de Martin Buber. Si bien la tradición judía ha influido profundamente en la cosmovisión de Occidente, su concepción de la trascendencia en la historia es no sólo un punto de relación para recuperar el sentido de la “emancipación” en el Iluminismo, sino la llave para construir la relación y puente con la concepción de Oriente, donde la trascendencia es necesariamente histórica, como en el Tao y en la unidad del Ying y Yang del I King. Para esta posición es necesario trascender más allá del dualismo occidental, que coloca el discurso religioso de un Dios por fuera de la realidad histórica de los seres humanos, y pensar la realidad trascendente como una unidad como la planteó Spinoza.

Para Emile Durkheim, quien se ocupó específicamente de la educación y la pedagogía, la concepción antropológica también es clave en su construcción teórica. Para comprender mejor su visión humana-social es decisivo tomar nota de la biografía del autor, pues su socialización primaria hasta entrada su juventud, como hijo de Rabino, fue la comunidad judía. Para la tradición judía la formación religiosa se realiza a partir de la Torah y los Profetas.

La concepción antropológica es la formación en la conciencia de la especie, del Adam, concepción que también se encuentra en Marx. El rol de la concepción antropológica en la epistemología es determinante. No es posible una noción de cosmovisión ideológica (*Weltanschauung*) sin un presupuesto antropológico a partir de los componentes de la significación religiosa. Las diferencias fundamentales entre ambos autores, Marx y Durkheim, radica en la noción del trabajo como expresión natural de la actividad humana mente-cuerpo. Para Marx la mercantilización del trabajo produce la alienación en la naturaleza humana, en cambio en Durkheim, el trabajo como actividad humana es la base de la solidaridad orgánica, realización en comunidad. Esta solidaridad orgánica se enriquece por la formación educativa a través de la especialización profesional, riqueza del bien común del proyecto de Nación-Estado concebido a fines del siglo XIX. La “solidaridad orgánica” constituye una noción antropológica del ser social, cuya raíz es ontológica. Cada ser humano es parte de otros seres humanos en relación, tal como emerge de la misma concepción biológica. En este sentido, se puede decir, que en Marx y en Durkheim encontramos nociones antropológicas parecidas, pues beben del mismo tronco semita del Adam.

La relación y distinción entre educación y pedagogía en Durkheim hay que entenderla sobre el trasfondo de su in-formación judía durante la socialización primaria en su educación. En la Torah la tarea pedagógica consiste en acompañar las acciones educativas, las enseñanzas en sus contenidos, a fin de construir la significación y la implicancia que tienen esos contenidos en la memoria del pueblo como es la evocación del éxodo en los ritos de cada celebración que recuerda la esclavitud y la liberación, y como debe actualizarse en el presente el contenido de los mandatos que garantizan la libertad (la tabla de los 10 Mandamientos). De ahí que el mesianismo hebreo tiene el rol histórico de preservar en cada horizonte nuevo de la historia el humanismo fundante de la liberación, es decir, ser libres de la esclavitud. La pedagogía en Durkheim está definida, como arte, como disciplina (¿?), y su tarea es velar por el humanismo en los procesos educativos. Este es el modelo educativo de la Torah. El desafío para la pedagogía es actualizar la tradición, sus contenidos, en el horizonte presente de la construcción histórica.

Veamos ahora lo que nos dice Max Weber. Weber ha sido uno de los intelectuales modernos más apreciados por sus investigaciones en el campo social. Elaboró su filosofía social con una metodología muy rigurosa, y terminó con aportes sustanciales para comprender (Verstehen, interpretar) los procesos sociales. La antropología de la filosofía social de Weber hay que referirla al individuo, y su rol en los procesos del mercado, sea en sus manifestaciones sociales estructurales, sea en sus construcciones simbólico-religiosas.

El mundo de la cultura que se eleva por encima se encuentra con la realidad económica e histórica en lo que propone Weber como teoría de la afinidad, por la cual la ética protestante del duro trabajo y el ahorro coadyuva para la acumulación del capital por parte del banquero y sus préstamos para acometer las iniciativas empresariales del capitalista. Pero a la base humana están los impulsos de cada ser humano individual que desea satisfacer sus aspiraciones, y para esto se vale del juego de oferta y demanda en el mercado. “El interés de las ciencias sociales parte, sin duda alguna, de la configuración real y, por lo tanto, individual de la vida social que nos circunda...” (Weber, 2012:8).

Para Weber los fenómenos económicos de una sociedad en determinado momento histórico constituyen la realidad entretrejida de los intereses individuales sobre la que se levanta un edificio cultural de significaciones. El mercado económico determina las relaciones sociales. Se legitima el modelo de una democracia liberal capitalista, en la cual individuos compiten en distintos niveles y en distintas actividades. La competencia individual constituye el motor que mueve las organizaciones y configuraciones culturales. El ser humano es un ente individual que lucha por su subsistencia en un mar de relaciones adversas.

La educación no es otra cosa que la capacitación para esta competencia de mónadas individuales. La pedagogía se reduce a un sentido instrumental del saber cómo hacer las cosas. La ciencia y la técnica triunfan sobre los valores culturales. El mercado rige la historia, y la educación tiene por objetivo central la formación de seres individuales consumidores de bienes. Las reformas educativas del neoliberalismo de los 80 y 90 dejaron sus huellas en todo sistema educativo que moldearon, con las tremendas consecuencias de fragmentación de los planes educativos, y el darwinismo social por la competitividad. La pedagogía ha sido corrida del escenario, y los valores culturales se trasladan a segundo término. La ética y la estética se ausentan tras el velo de la ciencia y la tecnología. “Matrix” desde el arte simbólico representa el desafío de la deshumanización del mundo de la vida humana.

En resumen, estamos ante dos perspectivas que constituyen dos proyectos históricos diferentes de sociedades, dos proyectos que pugnan hoy por el sentido de los DD.HH. y por el futuro de los seres humanos en distintas áreas geográficas del planeta. Esto ha quedado claramente declarado en las formas que asumen en América Latina (Abyayala) los acuerdos del ALCA en la línea del Pacífico (Chile, Perú y Colombia) y los acuerdos del ALBA (Venezuela, Ecuador y el Caribe). El primero es claramente un proyecto capitalista, que

presume una antropología con característica de seres individuales. El segundo propone en educación un proyecto socialista donde el respeto por los DDHH cubre, en primer lugar, las necesidades vitales de los humanos en comunidad. Esta es una antropología más parecida a la que representan Marx y Durkheim. La primera se nutre de la visión antropológica de Weber.

Hay intelectuales brillantes que construyen sobre una hibridación de las visiones de Oriente y Occidente como el indio Raj Patel, para quien el capitalismo financiero internacional puede ser dejado atrás si las sociedades se animan a reformar la sociedad de mercado y a redefinir la democracia. La conciencia de que la democracia liberal no es tan universal crece hoy en la percepción de la praxis popular del Zapatismo en México y en la crítica intelectual de la democracia actual (Todorov 2012).

Pasamos ahora a la parte del argumento de esta ponencia que tiene que ver con el núcleo de sentido antropológico en la pedagogía. El humanismo que ha de defender la pedagogía, sea arte o sea disciplina, ha de tomar en cuenta la espiritualidad de la especie humana como fenómeno histórico no superable por un progresismo racionalista positivo, sino que construye su realidad bio-socio-psico-espiritual ontológica humana, y su relación con el medio y los otros seres vivos; “la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de exigencias sociales) si se centra en la relación del sujeto con el mundo” (Meirieu, 2007: 70) . Esta relación es la que ha de incorporar la dimensión espiritual de la especie humana. El “hombre fáustico” tendrá que ser redimido en su humanidad hacia el futuro en esta nave espacial “tierra” que ciertamente tiene un lugar en el cosmos (Hawking 2010). La visión cosmovisional de Oriente con su mística intramundana, y la visión de Occidente en su perspectiva de poder y control de lo externo tendrá que fusionarse dialécticamente para garantizar la supervivencia de las especies en el planeta Tierra. La educación tendrá que apostar a ese futuro, y la pedagogía tendrá que garantizarlo en los procesos. Permítanme volver a Philippe Meirieu , que recuerda la fórmula de Pestalozzi 1797 del educando “obra de sí mismo” opuesto al modelo Frankenstein, del sujeto fabricado. “Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado”. Ahora tenemos que decir que el conocimiento es relación consciente con la vida, con la realidad (cf. Morin 1984, Zohar 1996).

Los físicos cuánticos nos ilustraron sobre los nuevos umbrales que cruzan las ciencias, las que superaron la dicotomía cartesiana entre res cogitans (la cosa pensante) y res extensa (la cosa material, lo sensible), y por ende, la separación en parcelas de ciencias naturales y ciencias del Espíritu. La racionalidad científico técnica (Habermas) organizó el pensamiento y gobernó la visión de las cosas, por lo que es necesario un salto cuántico hacia un pensamiento complejo (Medina 2006). Este pensamiento complejo irá más allá de un humanismo etnocéntrico para concebir la antropología, la especie humana en el mundo, con una consciencia trascendental. La racionalidad no significa necesariamente la negación de la metafísica. La “Pacha Mama”, nuestro mundo vital, es una vivencia existencial irreductible por la racionalidad occidental tal cual la aprendimos, lo que no significa que nuestro mundo vital no pueda ser aprehendido también cognitivamente.

La perspectiva antropológica de la pedagogía no puede perder de vista el sentido político de la misma (Duchastzky 1999). Es más, el sentido político de la pedagogía radica en la defensa del Homo Sapiens Sapiens en el mundo de la vida (Pacha Mama), siendo parte del equilibrio ecológico con otros seres vivos y la naturaleza misma. Las pedagogías críticas no pueden quedarse en los límites del concepto humano de “la emancipación”. El conocimiento de la realidad no se puede limitar a los tres mundos de Popper, sino que ha de incluir el mundo de las percepciones. En el mundo político no habrá que temerle a las percepciones místicas, a la espiritualidad que motivó y movilizó a los grandes pedagogos llamados “maestros”,

Lao Tse, Buda, Jesús de Nazareth, Mahoma, Gahndi, Martin Luther King, M Teresa de Calcuta, Madiba (Nelson Mandela). Estos son los nombres de algunos grandes estadistas que han orientado la humanidad y el cuidado del hábitat. Nos atrevemos a nombrarlos pedagogos porque abrazaron la política en defensa de las relaciones justas entre humanos y la naturaleza. Los DDHH y la no violencia llegan a ser los criterios políticos supremos basados en la espiritualidad de su liderazgo.

Para terminar, queremos recordar la antropología que está detrás de la tarea pedagógica que llevan a cabo actores de la educación como E. Dabas y D.Najmanovich. Para Dabas los seres humanos nos constituimos en redes, en vínculos diversos y en escenarios históricos. La vida en redes es la vida trascendente basada en la espiritualidad que construyen socialmente los seres humanos. Esta actividad humana en sentido histórico y praxeológico es ética, afectiva, estética y política (Dabas 2010: 21). Nachmanovich se ubica en esta misma perspectiva dinámica de vínculos y redes. Toma de Deleuze y Guattari la concepción de rizoma que define las nociones de conexión, heterogeneidad, multiplicidad y asignificación para fundamentar que los lazos sociales no son algo externo a los individuos sino que los constituyen. “No hay un ‘algo’ que es el vínculo y otra cosa separada que es ‘lo que está vinculando’...”, “la creencia en una identidad independiente del contexto es la gran trampa de la cultura occidental”. Hay distintas formas de comprender la subjetividad desde la concepción antropológica. Habría otras representaciones del subjetivismo que debiéramos examinar.

Hoy, para avanzar en una conceptualización de una pedagogía antropológica, se hace necesario complementar una pedagogía crítica con una vertiente política (Giroux 1996) que tome en cuenta la trascendencia espiritual de los seres humanos. El humanismo presupuesto en la concepción de “la emancipación” no puede desconocer hoy la espiritualidad humana. Es necesario posicionarse en una contracultura como estrategia epistemológica de una contracultura que recupere los aportes de A. Gramsci (Sousa Santos 2010) Probablemente aquí está el mayor desafío para la educación y una pedagogía que ha de vigilar la realización de la formación humana como seres bio-socio-psico-espirituales. Hay una agenda nueva para la discusión pedagógica. Hay que tomar en cuenta lo que significa la contribución de J. Habermas en su obra *Entre Naturalismo y Religión*, quien ha señalado dos tendencias contrapuestas entre imágenes naturalistas y ortodoxias religiosas. Lo que está señalando es un reconocimiento de la evolución cultural del espíritu humano que se expresa en una secularización de la racionalidad cultural y social. Hay que distinguir la espiritualidad humana de un espiritualismo de la ortodoxia religiosa institucional. Nuestras reflexiones más allá de las pedagogías críticas, han de avanzar en el campo religioso con criterios científicos y racionales, sin descalificar las construcciones de la percepción, sino en un esfuerzo por comprender la construcción espiritual en el mundo social. Hay avances científicos que nos conducen a mayores profundidades del espíritu humano como son los trabajos de las neurociencias que realizan B. Lipton sobre registro de información en la célula, y el Dr. Hans Jenny con sus descubrimientos de “Cimática”.

Queda en nuestra agenda explorar la importancia que tiene el campo de la espiritualidad en la definición de una pedagogía antropológica, que recupere el sentido trascendente de las concepciones de Marx y Durkheim en el sentido intrahistórico, sin temor de la comprensión cognitiva de las experiencias espirituales de la cultura. El arte es nuestro primer anclaje para profundizar en la creatividad del hemisferio derecho de nuestro cerebro y sistema nervioso, y captar los sentidos profundos de la espiritualidad en la vida. La experiencia estética relaciona el arte con lo cotidiano, con el cuerpo, con la actividad y con la creación -según Dewey- esta experiencia educativa “implica aunar en la enseñanza intelecto y emoción, sentimientos y razón, poniendo en acción todos los sentidos y el cuerpo, el cuerpo que juega, que late, y que también duele”(Augustowsky 2012). En esta agenda para una pedagogía crítica más allá de la concepción de “emancipación”, tenemos que hacernos eco

de la investigación científica de la espiritualidad humana. Sin amor no habrá pedagogía de una humanidad. La ciencia y la tecnología precisan, en la emancipación, considerar una ciencia de la espiritualidad.(Goleman et.al 2010).

Bibliografía

- Augustowsky, G. (2012), El arte en la Enseñanza .Buenos Aires: Paidós.
- Bachelard, G. (1997); La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México / Madrid. Siglo XXI Editores. 1997. 21a edición.
- Bauman, Z. (2007), Vida Líquida. 1ra edición, 2da reimp. Buenos Aires: Paidós. Bohm, D. (1996), Sobre el diálogo, Barcelona: Editorial KAIROS.
- Crespo, M.V. (1997) Retorno a la educación. El Emilio de Rousseau y la pedagogía contemporánea. Bs. As.: Paidós. (pp. 33-37).
- Dabas, E. (2010), Viviendo Redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social. Buenos Aires: Fundación CICCUS.
- Duschatzky, S. (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Durkheim, E. Educación y Sociología. Ed. Colofón, 3ª ed., México, 1991. Barylko, J. (2007), El Arte de Vivir. Buenos Aires: Editorial Bonum. 1ª edición, 9ª imp.
- Dispenza, J. (2012), Deja de Ser Tu. La mente crea la realidad. Barcelona. Ediciones URANO. Foucault, M. (1999), La Arqueología del Saber (19ª edición) Madrid: Siglo XXI Editores.
- Goethe, J.W. (2006), Fausto. 1ra edición. La Plata: Terramar. Trad. José Roviralta.
- Goleman – Dossey – Achterberg (2010), La Espiritualidad en Debate. Barcelona: Editorial KAIROS.
- Habermas, J. (2006), Entre Naturalismo y Religion. Barcelona: Paidós Ibérica
- Hawking, S.W. (2010), La Teoría del Todo. El origen y el destino del universo. 4ta edición Buenos Aires: Debate.
- Hawking S.W. y Leonard Mlodinow, L. (2011). El Gran Diseño. 1ra ed. Y 1ra reimp. Buenos Aires: Critica.
- Hillert, F. et al. (comp) (2011), La mirada Pedagógica para el Siglo XXI: Teorías, Temas y Prácticas en Cuestión. Reflexiones de un Encuentro. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Mantovani, J. (1983), La Educación y sus Tres Problemas. 12ª edición. Buenos Aires/ Barcelona / México/ Río de Janeiro: Editorial El Ateneo
- Medina, J. (2006); El Malestar en la Pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente. 1ra edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Meirieu, Ph- (1998-2007) Frankenstein Educador (3º reimpresión). Barcelona: Laertes.
- Morin, E.(1984), Ciencia con Consciencia. Barcelona: Anthropos
- Najmanovich, D. (2012), “La subjetividad en la era de la red: el vivir lo humano entre lo singular y lo común”, Las concepciones de lo heredado: la ética-estética de la disociación. Clase Virtual Nro 6. Pp 1 – 11. www.educampogrupal.com.ar
- Nohl, H. (1988), Antropología Pedagógica. Buenos Aires/ México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Pribram, K. et al (1996); El Paradigma Holográfico. Barcelona: Editorial Kairos.
- Renault E., et al., compil. Ives Cusset y Stéphane Haber (dir) (2007). Trayectorias Cruzadas. Confrontaciones críticas. Buenos Aires: Nueva visión.
- Scheuerl, H. (1985). Antropología Pedagógica. Barcelona: Editorial Herder.
- Schmucler, H. (2001), “La industria de lo humano”. ARTEFACTO Nro 4 (invierno 2001) (Pensamientos sobre la técnica). pp. 10 – 19.
- Sousa Santos, Boaventura de.(2010), Para Descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal. 1ra edición. Buenos Aires: CLACSO Prometeo Libros.
- Weber, W.(2012), “Metodología de la Investigación Social”, copia Internet.
- Zohar, Danah (1996) El yo cuántico. México: Edivisión.

La pedagogía freireana en dialogo con la salud comunitaria. ¿Es posible hallar el sentido pedagógico del encuentro médicos/médicas-comunidades pobres consultantes?

María Paula Juárez.
mpaulajuarez@gmail.com

Dpto. Cs. de la Educación. Universidad Nacional Río Cuarto

Resumen

Este trabajo tiene el propósito de situar a la pedagogía en diálogo con una práctica intersubjetiva que acontece en la vida de las personas y que requiere de la reflexividad de sus aportes. Se hace referencia puntualmente a encuentros médico/médica y comunidades pobres consultantes que se dan en el Primer Nivel de Atención de los Servicios de Atención Pública de la Salud.

Los interrogantes que orientan el trabajo plantean: ¿Podría considerarse como pedagógica la relación médico/médica- consultantes? ¿Por qué? ¿Qué sentido le otorgaría la pedagogía a dicha relación?

Atendiendo a lo planteado el trabajo se organiza en cuatro apartados que intentan trabajar y desarrollar el supuesto que plantea que, subyacente a dicha relación se halla un sentido pedagógico que emerge como resultante de intercambios dialógicos entre consultantes y profesionales orientados a una intencionalidad formativa desde una educación preventiva que asume características de procesos de enseñanza y de aprendizaje, identificados en el contexto específico de relaciones, contenidos e instituciones de salud.

Palabras Claves: relación médico, consultante, pedagogía freireana, salud comunitaria

El sentido pedagógico del encuentro médico –consultante

Se parte del interrogante: ¿Por qué podría considerarse como pedagógica la relación médico-consultante? ¿Cuáles son posibles indicadores que permitirían confirmarlo? Atendiendo a ello se reflexionará sobre los elementos que se consideran a la hora de entender dicha relación como pedagógica.

La pedagogía es una disciplina teórico práctica en permanente construcción (Florez Ochoa, 1994) que emerge como disciplina aplicada al ritmo de la enseñanza en las sociedades modernas, donde la necesidad de comprensión y mejoramiento de este proceso exigió una reflexión sistemática durante el siglo XX, generando conceptos y teorías que configuran su campo disciplinar.

Bambozzi (2005) entiende que la pedagogía es una reflexión en torno a la educación como práctica social.

La educación es un hecho concreto, situado y considerado históricamente, cuya intencionalidad es el mejoramiento integral de la persona, de manera que lo que especifica a una práctica como educativa es su intencionalidad de mejoramiento.

El autor considera que la pedagogía es una reflexión, de igual manera concreta y ubicada históricamente cuya intencionalidad es construir una trama argumentativa del acto de educar, tal reflexión opera posibilitando que esta práctica social se oriente hacia aquella

idea de mejoramiento planteada en la educación. De manera que:

... tanto la educación como la pedagogía tienen en común el mejoramiento integral de la persona, es decir, una intencionalidad orientada hacia un estado positivo, o... una intencionalidad formativa... educar supone formar integralmente a la persona y hacer pedagogía o reflexionar pedagógicamente, establecer una reflexión sobre las condiciones de posibilidad de una formación integral de la persona [Se añaden las *itálicas*] (Bambozzi, 2005: 14-15).

Atendiendo a lo planteado se encuentra subyacente a la relación médico/médica-consultante un sentido pedagógico que emerge como resultante de los intercambios dialógicos que inician los profesionales orientados a la formación y comunicación, como una educación preventiva que propician hacia los consultantes vinculados a contenidos explicativos sobre cuadros, diagnósticos o tratamientos, los que asumen características de procesos de enseñanza y de aprendizaje identificados en situaciones, contextos e instituciones específicas en salud.

Esta educación preventiva realizada mediante la comunicación emerge como práctica social en el sentido que es histórica y contextualizada, implicando un entrecruzamiento de lo social y lo epistemológico, donde lo social compromete a lo cultural, lo espacial y temporal y lo epistemológico, comprende a la práctica educativa en salud en sí misma (Bambozzi, 2005). De esta manera la pregunta con que se iniciaba este párrafo quedaría respondida, es decir, sí la pedagogía implica una reflexión sobre la educación, en tanto que en la relación médico/médica-consultante se desarrolla la práctica social de la educación para la promoción y prevención de la salud, el sentido pedagógico se ofrecería al repensar sobre la misma, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que desencadena en el contexto específico de las relaciones, los contenidos, los intercambios comunicacionales en salud que en el espacio de la consulta se desarrollan.

La relación médico-consultante como un proceso con implicancias cognoscentes

Reflexionar sobre el diálogo entre médicos/médicas y consultantes desde una perspectiva freireana remite a un diálogo educativo entre un educador, centrado en la figura del profesional de la salud, y un educando, centrado en la figura del consultante. Un diálogo que no los convierte en iguales, pero que implica una posición democrática entre ellos, que gana significado porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad sino que la defienden. El diálogo en la relación médico/médica-consultante no nivela, no reduce, sino que implica un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él.

Para que una relación dialógica con implicancias cognoscentes sea posible es necesario superar la contradicción médico/médica-consultante, lo cual supone dejar de considerar al médico/médica sólo como sujeto de conocimiento y al consultante sólo como objeto de estudio desprovisto de conocimientos.

Superar esa contradicción significa entender que mientras el médico/médica explica, enseña, indaga y comunica sobre el cuadro con su consultante, aprende de éste, de sus saberes, sus sensaciones, y mientras aprende, enseña. Sin esta superación no es posible el diálogo pedagógico en el encuentro médico/médica-consultante que se construye sobre la cognoscitividad de ambos en torno al objeto cognoscible que es el cuadro clínico o el motivo por el que se consulta.

La idea de un proceso con implicancias cognoscentes en esta relación remite a que en ella se

produce un acto de conocimiento en el que ambos participan en enseñanzas y aprendizajes. Enseñanzas del profesional y del consultante, aprendizajes del consultante en relación a su situación de salud-enfermedad, su diagnóstico y posibles tratamientos, como del médico/médica en relación a las expresiones, vivencias y experiencias del consultante.

De esta manera el acto de enseñar se completa en el de aprender y ambos se vuelven posibles cuando el pensamiento crítico e inquieto del médico o la médica no frena la capacidad del consultante de pensar o comenzar a pensar críticamente sobre la situación que lo afecta.

Por eso, el médico/médica es con el consultante, en tanto éste es con aquel: el médico/médica rehace constantemente su acto de conocimiento desde su formación médica clínica y desde la cognoscitividad de sus consultantes, quienes se constituyen en “investigadores críticos” desde sus vivencias como entidad anatómica pero existencial, por ser histórico y social, en diálogo con el médico/médica.

Médico/médica y consultante como sujetos cognoscentes construyen, a través de la intersubjetividad, conocimiento crítico de la situación que se presenta (sea el motivo de consulta, la patología, la terapéutica planteada, etc.) mediante procesos de: codificación, decodificación, “ad-miración”, descentración para arribar a un conocimiento compartido sobre esa realidad en salud, sobre esa situación puntual en relación a un contexto, a sus entornos, otorgándole ambos de manera conjunta una dimensión explicativa desde un cuadro significativo común.

En este proceso de conocimiento debe desarrollarse la objetivación como condición necesaria para que el conocimiento que al principio emerge como ingenuo se transforme, a partir de un trabajo de reflexión compartida, en conocimiento crítico.

La comunicación dialógica como herramienta pedagógica en el encuentro médico-consultante

A la luz de los aportes de la pedagogía freireana se entiende a la comunicación en el encuentro médico-consultante como todo intercambio realizado desde una intencionalidad dialógica por parte del profesional, quien indaga en la realidad biopsicosocial y cultural de su consultante al tiempo que ofrece unos contenidos centrales vinculados a explicaciones del cuadro o situación por la que se consulta (sea indagación, diagnóstico o tratamiento, indicaciones, prescripciones, cuestiones psicosociales) las que se caracterizan por ser comprensibles, organizadas, en lenguaje sencillo, y que se nutren de la escucha profunda y la meta-reflexión como elementos centrales del proceso de comunicación que se desarrolla o desarrolló.

La relación comunicativa es la característica central del acto de conocimiento que se desarrolla en los encuentros entre médicos/médicas y consultantes. La condición de intersubjetividad e intercomunicación de sus actores es lo que define que en el encuentro se desarrollen procesos cognitivos entre ellos, y por consiguiente que la misma sea una relación pedagógica.

En este encuentro entre médicos/médicas y consultantes a través del diálogo, ambos se expresan mediante signos lingüísticos en torno al significado significativo como sujetos co-intencionados al objeto de su pensar, que activamente comunican su contenido. Para que este acto comunicativo sea eficiente es indispensable que entre comprensión, inteligibilidad y comunicación no haya separación, sino procesos simultáneos (Freire, 1973).

Si no hay acuerdo en torno a los signos, no podrá haber comprensión entre médico/médica y consultante, imposibilitándose la comunicación y generándose asimetría, propia de los procesos de extensión informativa que suelen darse en varios encuentros médico-consultantes (Juárez, 2012) donde el sistema simbólico es ininteligible para los consultantes, donde el médico/médica emplea un lenguaje técnico y científico con un universo de signos lingüísticos propios.

La comunicación dialógica en la relación médico/médica-consultante supone momentos y procesos que pueden darse de manera concatenada o bien interrelacionada. A los fines de ofrecer mayor claridad se considera que un proceso de comunicación dialógica, como proceso necesario para arribar a un conocimiento objetivado de la situación, implicaría estas etapas: (1) Codificación y decodificación; (2) Descentración y admiración y (3) Marco significativo común.

Codificación y decodificación

Previo al inicio e intercambio entre el profesional y el consultante, ambos sujetos ya han construido una significación propia de las cosas. Ello se manifiesta en su lenguaje, en el modo en cómo significan el mundo, cada uno de acuerdo a sus propias experiencias, algunos desde un pensamiento ingenuo, y otros desde uno más reflexivo y crítico.

Ya en el momento del intercambio concreto en la consulta todo ese cúmulo de representaciones de médicos/médicas y consultantes comienzan a jugar activamente en la dinámica de los intercambios verbales y no verbales. Sus códigos, su forma de diferenciar la realidad, son codificaciones que los actores mantienen y que en el curso de los intercambios podrán ser transformadas o no.

Freire (1973) entiende que la codificación es una representación de una situación existencial realizada por los sujetos, frecuentemente ligada a la situación concreta en que y con que se encuentran. Al reflejar una situación existencial la codificación puede implicar varios temas que constituyen la totalidad de la representación. Las codificaciones de los consultantes son para los médicos y médicas objetos cognoscibles, desafíos sobre los que debe incidir su reflexión crítica como sujeto descodificador.

Como objeto de conocimiento la codificación media la relación entre profesional y consultante, da lugar a su propio desvelamiento. El hecho de imaginar un cuadro clínico por ejemplo, o una imagen de una enfermedad, así como algún aspecto significativo de la realidad concreta por la que consulta, el consultante se convierte en objeto del diálogo como el contexto propicio para promover la búsqueda del médico/médica a un significado común o bien ofrecer los argumentos pertinentes sobre una situación en la que hay confusión. De esta manera la codificación como representación que se ha verbalizado funciona como objeto cognoscible que mediatiza entre los médicos/médicos y consultante en un acto de conocimiento que alcanzan mediante el diálogo orientado por el médico/médica descodificador.

La descodificación implicará para el médico/médica un proceso de descripción, interpretación y problematización de las codificaciones ofrecidas por el consultante. El objetivo de la decodificación es arribar a un nivel crítico de conocimiento, comenzando con la experiencia que tiene el consultante sobre la situación de salud o enfermedad en su contexto real.

La dinámica entre la codificación de situaciones existenciales de los consultantes y la decodificación de éstas realizada por los médicos/médicas involucra a ambos en la reconstrucción constante de lo que anteriormente era su admiración de la realidad en salud-enfermedad.

Descentración y admiración

Especialmente iniciados desde la figura del médico/médica, la descentración y la admiración refieren a enfrentarse un “no yo” para poder entenderlo y conocerlo.

La descentración refiere a la capacidad del médico/médica de vincular su propia singularidad

con la del consultante en un acto de acogimiento, concentración y comprensión. Freire retoma las ideas de descentración que propone la corriente filosófica del personalismo de Mounier que expresa la capacidad de la existencia del sujeto de salirse de sí misma, de desposeerse, de descentrarse para llegar a ser disponible para los otros: “ser todo para todos pero sin dejar de ser, sino seguir siendo uno mismo” (Mounier, 1984).

Admirar implicaría una acción que tiene una connotación filosófica especial ya que supondría que el médico/médica tiene que objetivar su “no yo”, al admirar el médico/médica se enfrenta con su “no yo” centrado en la figura del consultante, para poder entenderlo (Freire, 1990).

En este encuentro la admiración radica en la medida que el profesional tiene que aprehender el motivo por el cual consulta su paciente a partir de las narrativas que este ofrezca, como objetos de conocimiento que comienzan a ser “ad-mirados” por él para poder construir conocimientos objetivados de la situación, posibles de lograrse siempre que esa admiración abra paso al cuadro significativo común.

Marco significativo común

Constituyendo parte necesaria al proceso de conocimiento y comunicación que en la consulta se realiza, el marco significativo común refiere a toda situación en la que el médico/médica ofrezca indicios de indagar con el consultante en búsqueda de una comprensión compartida de lo que acontece.

Para que el intercambio comunicativo sea eficiente entre médicos/médicas y consultantes es indispensable que, como sujetos comunicantes estén de acuerdo, que la expresión verbal de uno de ellos sea percibida dentro de un cuadro significativo común por el otro, que, como interlocutores incidan su “admiración” sobre el mismo objeto, que lo expresen a través de signos lingüísticos pertenecientes a un universo común a ambos, para que así comprendan, de manera semejante el objeto de la comunicación.

El marco significativo común es una construcción colectiva y compartida donde los dos interlocutores participantes se ponen de acuerdo en llamar a la realidad que vivencian (la enfermedad, el tratamiento, etc.) hay acuerdo de significado para comprenderla.

En estas situaciones en que el médico/médica intente generar un marco común deberá procurar comprender qué es lo que dice o quiere decir el consultante estando dispuesto a conjugarlo con su subjetividad.

En algunas situaciones en las que el médico/médica indague en búsqueda de la construcción de ese significado podrá advertir la presencia de codificaciones/representaciones del consultante, que son muy dispares a las de él, algunas de ellas incluso erróneas, llevándolo a plantearse la dificultad para arribar a este marco común.

La actitud dialógica por él asumida lo debe motivar a ofrecer al interlocutor una explicación lo suficientemente argumentada, clara y en lenguaje sencillo, para dar cuenta que la creencia defendida no es la correcta, brindándole los fundamentos pertinentes de porqué no es así, sino como él se lo explica, propiciando que el consultante abandone sus creencias y acoja las que el profesional le proporciona, compartiendo ahora un marco significativo común sobre el objeto que se ofrece al conocimiento.

De igual manera, la actitud dialógica por él asumida debe implicar que el profesional reconozca sus propias limitaciones a la hora de aprehender los contenidos ofrecidos por el consultante, aquí deberá primar el elemento de la escucha activa, para captar la esencia de su mensaje, y de manera paulatina valerse de la herramienta del interrogatorio dialógico como momento de indagación y aprehensión de la situación del consultante. Luego, en las instancias de reflexión personal o bien compartiendo con colegas será fundamental socializar las dificultades y experiencias vividas para exponer la situación a revisión crítica

e identificar los aspectos inadecuados para modificarlos en situaciones posteriores con similares características.

Como contrapartida, si no hay acuerdo entre médicos/médicas y consultantes podrá manifestarse imposición de significados de uno sobre otro. En aquellas situaciones en las que predomine un choque entre el lenguaje de los médicos/médicas y el lenguaje de los consultantes, donde el profesional imponga desde el empleo de léxico científico y extienda información, se manifestará una situación de violencia de significado desde una concepción antidialógica (Juárez, 2012).

Características del diálogo pedagógico en el encuentro médico-consultante

El diálogo es relacional e implica el encuentro de médicos/médicas y consultantes en la pronunciación de las situaciones de salud y enfermedad. El diálogo entre ellos debe nutrirse por los elementos de:

- Amor. Freire (1973) expresa que si no se ama el mundo, si no se ama la vida, si no se ama a los hombres, no es posible el diálogo. Partiendo de la base de que la elección vocacional de quienes se orientan a las ciencias médicas, en sus inicios implica una elección profundamente altruista y humanista vinculada al servicio, este elemento exhorta a los profesionales a trabajar por su recuperación y potenciación en diálogo con sus consultantes dado la necesidad de su vigencia actual en un contexto donde la relación se ha deshumanizado. En la medida que los médicos/médicas recuperen el profundo amor al mundo y a los hombres recuperarán el diálogo con ellos, así les será posible pronunciar las realidades de sus consultantes, con ellos en un acto de creación y de recreación (Freire, 1973).
- Humildad. El diálogo como encuentro de los médicos/médicas y consultantes se rompe si uno de ellos pierde humildad, ya que la auto-suficiencia es incompatible con el diálogo, Freire expresa que los hombres que carecen de humildad o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse a otros hombres, inundado por estas condiciones difícilmente un médico o médica podría aproximarse a sus consultantes para dialogar con ellos. Por ello la humildad es una condición fundamental del diálogo.
- Fe. No se hace referencia aquí a la fe como elemento divinizado. Se trata de un convencimiento del médico/médica, de tener confianza, esperanza, de darle crédito a sus consultantes. No hay diálogo si no existe en el médico/médica una intensa fe en ellos, en su poder de hacer, de crear, en su vocación de ser más. El médico/médica dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos.
- Esperanza. Implica una perspectiva de futuro anhelada en torno al encuentro médico/médica-consultante. Si ellos como sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, no puede haber diálogo porque no hay diálogo sin esperanza. El diálogo como encuentro entre médicos/médicas y consultantes para emerger de la situación de malestar o enfermedad que los oprime no puede realizarse en la desesperanza. Freire (1973) expresa que la esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven en permanente búsqueda.
- Confianza. La confianza en esta relación ha de ser promovida desde la figura del médico/médica quien da un testimonio al consultante de sus intenciones reales y concretas para el abordaje de la situación de salud-enfermedad por la que se consulta. La confianza es un elemento de familiaridad, proximidad, intimidad y confianza en la relación que supone una relación horizontal entre ambos.

Los elementos que caracterizan la comunicación dialógica del médico/médica hacia el consultante que aquí se han desarrollado se erigen como elementos filosóficos de reflexión,

si bien no se puntualiza en acciones concretas es claro que estos elementos hallan su correlato en un plano axiológico que los profesionales de la salud han de viabilizar en la práctica.

El médico como educador

Numerosos autores reconocen el rol del médico/médica como educador (Agrest, 2008; Meeroff, 1999, entre otros). Se trata de un rol que el profesional asume fundamentalmente desde su ejercicio de la atención primaria de la salud, pero también lo es en procesos de prevención secundaria y terciaria. El médico/médica dialógico al que hace referencia este trabajo conjuga su quehacer de atención de consultorio y su vínculo con el afuera definido en la comunidad. En este sentido asume un rol de educador en ambos contextos, en el primero más vinculado a un pedagogo en la consulta clínica, y en el segundo al de un educador popular.

El médico como pedagogo/educador en la consulta clínica

El trabajo del médico/médica como educador en la consulta conlleva una práctica pedagógica que le exige constantemente una reflexión del acto educativo que realiza en intercambio con sus consultantes.

La acción del médico/médica como pedagogo humanista es la de estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Ello le exige que sea un pedagogo “compañero” de sus consultantes, que no dejando de ser educador, contribuya a la problematización de sus situaciones en salud.

Antes del encuentro concreto en la consulta ya se inicia la dialoguicidad del médico/médica cuando comienza a interrogarse, desde la reflexividad pedagógica de su práctica profesional, sobre el encuentro y las formas relacionales y comunicativas que pretende propiciar.

Atendiendo a ello la reflexión pedagógica sobre el objeto de conocimiento en salud asumida por el médico/médica implicará una devolución organizada, sistematizada y acrecentada del cuadro y/o situación por el que el paciente consulta desde la realidad de sus entornos empleando una organización lingüística en la que la “concretud” (Freire, 2000) será la condición del diálogo horizontal.

En este contexto el médico/médica en ejercicio pedagógico entiende que ambos son sujetos activos en el proceso de aprehender la realidad en salud, en el mismo rehacen constantemente su acto cognoscente sobre el cuadro o patología en la cognoscibilidad que de ella tienen sus consultantes. Juntos se transforman en investigadores críticos de esa realidad en diálogo en torno al objeto de conocimiento que se les presenta como problema en salud.

El rol pedagógico del médico/médica en la consulta se dinamiza al proporcionar las condiciones para que se dé en su consultante la superación de un conocimiento ingenuo de la realidad en salud-enfermedad que le acontece, al nivel de un conocimiento crítico-reflexivo.

El consultorio es el espacio pedagógico (Freire, 1997:94) como contexto en el cual es fundamental la solidaridad y el apoyo en el trato médico/médica- consultante. Se trata de un espacio que debe favorecer la apertura de mayores posibilidades de aprendizaje de las situaciones y realidades en salud de los consultantes.

La organización y reorganización del consultorio como espacio pedagógico debe favorecer estos aprendizajes, siendo necesaria muchas veces la redistribución de los mobiliarios, entre ellos especialmente los lugares ocupados tradicionalmente por médicos/médicas y consultantes desde la idea de asimetría en la transmisión de un conocimiento bancario. Estas nuevas alternativas en los modos de reorganizar el espacio pedagógico emergen como un “texto” (Freire, 1997) que debe ser leído, interpretado, escrito y reescrito por los médicos y médicas que se encuentran en la búsqueda de transformar y humanizar sus relaciones.

El médico como educador popular en la salud comunitaria

El médico/médica como educador popular en salud asume la responsabilidad de crear, generar y producir nuevos conocimientos que implican una recreación de la vida cultural de los vecinos, desde la construcción del conocimiento desde ellos mismos.

El médico/médica que se desempeña en comunidad lo hace desde un papel de educador popular en la medida que trabaja en talleres, junto con los vecinos participantes y otros profesionales del equipo de salud, intercambiando todos sus conocimientos, partiendo de considerar referentes en salud, entendiendo que ninguno de los participantes sabe todo y que entre todos pueden completar su conocimiento a través del diálogo, como una forma de trabajar que exige cierto equilibrio.

La tarea del médico/médica como educador popular en comunidad es trabajar en equipo interdisciplinario el universo de los temas en salud que plantea la población como necesidades y problemas sentidos y devolverlo como problema a los vecinos de quienes los recibió.

En este encuentro el médico/médica trabajará con la comunidad buscando reconocer y descubrir críticamente la realidad, allí profesionales y vecinos consultantes realizarán un acto de conocimiento con la intención de realizar un proceso de acción transformadora sobre la realidad comunitaria.

Este proceso de conocimiento implica un trabajo reflexivo de promoción del desvelamiento de la realidad sanitaria, cuyo propósito es la emersión de una conciencia crítica en los participantes, quienes irán percibiendo críticamente como están siendo en el mundo en que y con qué están, orientada a la desmitificación y su posterior inserción en la realidad.

El médico/médica como educador popular irá desarrollando, paulatinamente en la medida que permanece en la comunidad, su poder de captación y de comprensión de esa realidad, la que se le presenta como una realidad en transformación, en proceso.

Como educador popular el médico/médica encuentra en el diálogo la relación indispensable al acto cognoscente que realiza con las comunidades. Su trabajo educativo se fundamenta en la creatividad y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los vecinos sobre la realidad.

Ultimas reflexiones: el sentido pedagógico como alternativa para la recuperación de la humanización en la relación médico-consultante

El desarrollo conceptual que ha planteado este trabajo parte de reconocer implícitamente (sin haberse detenido puntualmente) la problemática de relaciones extensionistas, cosificadoras, antidialógicas que se dan en la actualidad en los encuentros entre médicos y consultantes de comunidades pobres (Juárez, 2012). De allí el punto de partida es reconocer y promover el anuncio y la utopía de su posibilidad de transformación fundamentado en la esperanza que percibe a la humanización de la relación médico/médica-consultante como un inédito viable necesario (Freire, 1970) capaz de propiciarse desde el sentido pedagógico inherente a la relación.

En este escenario, el sentido pedagógico abre la posibilidad a reflexionar sobre dicho encuentro contemplando aspectos que, probablemente hasta el momento se hallaban descuidados desde paradigmas médicos restringidos meramente a lo bioclínico, y que, desde paradigmas en salud comunitaria sociales-expansivos invitan a la pedagogía freireana (Saforcada, 2010) en este caso, a ofrecer sus elementos conceptuales para repensar sobre las implicancias cognoscentes que tiene el encuentro, las fases de su comunicación dialógica, las características de un dialogo pedagógico y el rol del médico como un educador.

Desde esta perspectiva la humanización del encuentro como un “inédito viable” (1973, 1993) comienza cuando los médicos y médicas se reconocen en “situaciones límite” (Freire, 1973, 1993) entendidas como barreras y obstáculos que es necesario vencer.

En este escenario el sueño de la humanización de la relación médico/médica-consultante pasa por una ruptura de las ataduras reales, concretas, que se hallan en: las estructuras de formación profesional desde modelos médicos tradicionales centrados en lo biológico; las situaciones económico-político que inciden en la realidad laboral de precarización de los médicos/médicas públicos; las problemáticas del sistema de salud y la valoración que ésta hace a una práctica asistencial de consultorio desarrollada de manera cuantitativa exacerbada en detrimento de la relación puntual con cada consultante; las problemáticas sociosanitarias de las comunidades con que trabajan; las ideologías y preconcepciones que mantienen los profesionales; son todos elementos que condenan a los profesionales a la deshumanización.

El sueño de la humanización de esta relación responde a la “vocación de ser hombres” de los médicos y médicas que se afirman en el ansia de reconocimiento de la necesidad dialógica de los consultantes, con los que hay que trabajar para la recuperación de su humanidad despojada durante años en esta relación que se ha mantenido tradicional y verticalista.

En el proceso de recuperación de la humanización los médicos y médicas se reconocerán inconclusos e iniciarán un movimiento permanente de búsqueda utópica, que anunciarán al denunciar los procesos de deshumanización que por un tiempo los tuvieron por protagonistas, pero que ya no los tendrán más dado que desde el reconocimiento del sentido pedagógico de la relación se harán de las herramientas para su transformación.

Bibliografía

Agrest, A. (2008). Ser médico ayer, hoy y mañana. Puentes entre la medicina, el paciente y la sociedad. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bambozzi, E. (2005). Escritos pedagógicos. Córdoba: Ediciones del Copista.

Flórez Ochoa, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: Nomos.

Freire, P. (1973). Pedagogía del Oprimido. (1º ed. 1970). Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (1990). La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona. Paidós.

Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. (1º ed. 1992) México. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México. Siglo XXI.

Freire, P. (2000). Lenguaje “culto” y lenguaje “popular”. En Freire P. y A. P. de Quiroga: El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere. Buenos Aires. Ediciones Cinco.

Juárez, M.P. (2012). Relación médico-consultante en el Primer Nivel de Atención del Sub-sistema Público de Salud. Estudio de casos y propuesta de formación médica en pedagogía dialógica. Tesis Doctoral en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Meeroff .M (1999). Medicina Integral, Salud para la comunidad. Buenos Aires: Catálogos Editora.

Mounier, E. (1984). El personalismo. (1º ed. 1950). Buenos Aires: EUDEBA.

Saforcada, E (2010). Disertación de apertura al Congreso Multidisciplinario de Salud Comunitaria del MERCOSUR. Universidad Nacional de San Luis. San Luis – Argentina. 15, 16, 17 y 18 de Septiembre de 2010.

La Pedagogía Actual en diálogo con la Filosofía Intercultural. Un aporte Decolonial

Gloria Zelaya
zelayines@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras.
CBC - UBA / Conicet / Colegio Ward

Resumen

Este trabajo tiene como intención tomar los puntos de contacto, puentes y diálogos que considero están en medio del debate teórico-práctico entre la Pedagogía con la Filosofía Intercultural Latinoamericana.

El movimiento intercultural, describe un área temática que congrega a numerosos pensadores latinoamericanos, filósofos, antropólogos y pedagogos. Sostengo que desde la perspectiva de la “inter-culturalidad”, se puede pensar un espacio que nos permita transitar hacia la dimensión ético-normativa, siendo conscientes de que esto podría incidir en la relación ética-pedagogía.

En este contexto educativo actual, me pregunto: ¿Qué elementos aporta la “educación liberadora” a la construcción de un espacio público intercultural?, ¿Qué significa construir junto a otros y otras una ciudadanía crítica intercultural en el aula?.

En este sentido, es de especial importancia el ensayo de posibles respuestas desde la interculturalidad a los enfoques relativistas de la ética-pedagógica y la posible construcción de un criterio alternativo de “universalidad”, capaz de dialogar con el modelo ilustrado, modelo que institucionalizó a la Pedagogía como disciplina, y que aún hoy se hace presente en las prácticas y teorizaciones de nuestras aulas.

Desde allí puede sostenerse la hipótesis que el proyecto intercultural no es un rechazo irracional a las formas convencionales que asume el pensamiento, sino más bien un intento de “desoccidentalizar” la filosofía para discutir con la pretensión moderno-occidental de encarnar la única lógica capaz de articular ideas de alcance universal. Considero que, el diálogo, el reconocimiento (con el diferente, con el semejante, para pensar con él/acerca de él) y a la reinención que tiene como requisito la reflexión crítica sobre la práctica -sobre la experiencia- Pedagógica como paso previo para la acción y la transformación, que requiere una mirada decolonial.

El objetivo de este ensayo, es poner en debate estas intrincaciones, más allá de formulismos retóricos.

Palabras Claves: Pedagogía, Filosofía Intercultural, Decolonialismo.

Introducción

“Interculturalidad tiene una significación en América Latina ligada a las geopolíticas de lugar y espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros, y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación.”

Catherine Walsh. Interculturalidad, descolonización del Estado y del Conocimiento.

El punto de partida de este trabajo es el movimiento Intercultural que describe un área temática que congrega a numerosos pensadores latinoamericanos, filósofos, antropólogos y pedagogos que describen expresiones muy representativas. Sostengo que, desde la perspectiva de la inter-culturalidad se puede pensar un espacio que nos permita transitar hacia la dimensión ético-normativa, siendo conscientes de que esto podría incidir en la relación ética-pedagógica. En este contexto educativo actual, me pregunto:

1. ¿Qué elementos aporta la educación liberadora a la construcción de un espacio público intercultural?
2. ¿Qué significa construir junto a otros y otras una ciudadanía crítica intercultural en el aula?

Creo que proponer una relectura de la pedagogía con los criterios de la filosofía de la educación está íntimamente relacionada con la Filosofía Intercultural, y que cobra especial significación ante los problemas que hoy plantea la educación en un contexto en donde la desigualdad se ha profundizado y ha traído como consecuencia un deterioro en la educación de nuestro pueblo. Ante este contexto, el desafío radica en redefinir los posibles alcances de la Pedagogía Actual, teniendo en cuenta un abordaje teórico que recupere la dimensión ético-política de la educación.

Cabe decir que no es objeto de este trabajo repetir ingenuamente conceptualizaciones que retrotraigan a planteos acríticos, ahistóricos y dogmáticos, sino establecer posibles puentes de diálogo, teniendo como eje las categorías de “razón ético-crítica” y “espacio público intercultural” (Cullen, 2004: 34), de acuerdo con criterios que incluyen un pensamiento crítico y la apertura a la historicidad y a la interpelación del otro en los procesos educativos y culturales.

La Educación Liberadora como categoría de la Resistencia

En nuestra “Modernidad Latinoamericana” fueron definidos fundamentos y categorías pedagógicas y filosóficas que organizaron toda la vida y la forma de mirar al mundo, especialmente el modo de pensar la educación y las configuraciones de nuestras Instituciones Educativas en América Latina.

En la propuesta de Sarmiento, firme exponente de la “Ilustración”, quien busco comprender los conflictos que agitaban a las Provincias Unidas desde la independencia acudiendo a explicaciones culturales, el concepto de “barbarie” nos remite a los procesos de “independencia” y está ligada a la propuesta moderna-europea-ilustrada que determina, a través de ella, la implantación de un orden dominante. Desde este lugar se presentó una visión del mundo, de la cultura, de la educación, que se impuso y transplantó, constituyendo la base del lema positivista “orden y progreso”.

En este sentido, Puiggrós (1992: pág 56) señala que “la propuesta sarmientina fue fundacional del optimismo pedagógico argentino y generó la convicción de que, para pensar cambios o reformas estructurales, debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba, casi como una daga, una fuerte desconfianza”. Por lo tanto, en la constitución de nuestro sistema educativo, bajo el argumento “civilización y barbarie”, se inicia un proceso de homogeneización centrado fundamentalmente en la inclusión para el disciplinamiento social y, al mismo tiempo, en la exclusión que pone foco en la diferenciación y en la desigualdad social al interior del sistema. Esta trama de producción de subjetividad y discurso pedagógico se conjugará con la modernización estetizante y moralizadora impulsada por la oligarquía, las demandas educacionales de los inmigrantes

y de la clase obrera y las articulaciones entre los procesos político-culturales y el sistema educativo argentino. Este paradigma dominante implanta un poder ambicioso que arrasa con el diferente, con “el otro”.

En discusión con las teorías de la reproducción, durante las décadas de los 60’ y 70’; surge en América Latina la “Pedagogía de la Liberación”, que afirmaba una fuerte crítica a la “educación bancaria” (Freire, 2008: 56), “reproductora de las desigualdades sociales” y firme exponente “de un Aparato Ideológico del Estado” (Althusser, 1988: 35), señalando que la educación puede ser una herramienta central en el proceso de transformación de la humanidad.

La denominada “educación liberadora” cobra un especial interés en relación a su importancia en el campo problemático de la educación y a su incidencia en propuestas educativas alternativas al modelo hegemónico. En este sentido, es de especial importancia el ensayo de posibles respuestas desde la “Filosofía Intercultural” a los enfoques relativistas de la ética-pedagógica y la posible construcción de un criterio alternativo de “universalidad”, capaz de dialogar con el modelo ilustrado, modelo que institucionalizó a la Pedagogía como disciplina, y que aún hoy se hace presente en las prácticas y teorizaciones de nuestras aulas. Desde allí puede sostenerse la hipótesis de que el Proyecto Intercultural no es un rechazo irracional a las formas convencionales que asume el pensamiento, sino, más bien, un intento de desoccidentalizar la filosofía para discutir con la pretensión moderno-occidental de encarnar la única lógica capaz de articular ideas de alcance universal.

Considero que el reconocimiento, el diálogo y la reinención que exige la reflexión crítica sobre la práctica -sobre la experiencia- Pedagógica, es un paso previo para la acción y la transformación que podría ser en clave decolonial.

El objetivo de este ensayo es poner en debate estas intrincaciones, más allá de formulismos retóricos. Desde esta perspectiva, está claro que las hegemonías deben ser, por lo menos, reconcebidas y reconstruidas desde la perspectiva de la pluri-versalidad epistemológica y de la creación de vínculos dialógicos dentro de ella, lo que plantea el siguiente interrogante: ¿es posible la construcción de ciencias sociales/culturales, y desde allí “Pedagogías” “otras” que no reproduzcan la subalternación de subjetividades y de saberes, ni el euro-centrismo, el colonialismo y la racialización de las ciencias hegemónicas, sino que apunten a una mayor proyección e intervención epistémica y social de-coloniales?.

En este sentido, desde el saber Filosófico y de las Ciencias Sociales, se comienza a postular lo que se denomina “Filosofía Intercultural”.

Un aporte Decolonial para pensar la Pedagogía en América Latina

Dar cuenta del “giro des-poscolonial” es, de alguna forma, un pensamiento que intenta vislumbrar una “desnaturalización” de la matriz colonial del poder que abarca e incluye la regionalidad de la metafísica occidental, de la cual ya se ocupó el pensamiento “deconstruccionista”, aunque limitando su tarea a una totalidad imaginaria, cuya “imagería” fue efecto de la constitución imperial de los países desarrollados, capitalistas, blancos, cristianos y occidentales, producto de la “Modernidad” europea y que hoy continúa su eje de Poder con Estados Unidos y la Unión Europea en el pronunciamiento de la conformación de una única historia posible como culminada, lineal, bajo el imperativo de “Orden y Progreso”.

La Colonialidad opera en diferentes niveles:

1. La Colonialidad del Poder: económica y política.
2. La Colonialidad del Saber. epistemológica, filosófica y científica.
3. La Colonialidad del Ser: subjetividad y construcción de la misma.

Según Mignolo (2009: 13) el “giro descolonial” consiste en:

desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías de pensamiento que naturalizan la colonialidad del saber y del ser y la justifican en la retórica de la Modernidad, el progreso y la gestión democrática. El control actual del conocimiento opera fundamentalmente en la economía y la teoría política. La filosofía neoliberal da prioridad al mercado.

Entonces, el giro descolonial tiene su propia matriz, que comienza en el mismo momento en que se gesta la matriz colonial de PODER, SER Y SABER. Con lo cual me interrogo:

1. Si Latinoamérica fue, en parte, efecto de esta distribución de Saber-Poder: ¿cómo legitimamos nuestros saberes “Pedagógicos-Filosóficos” en este lado del mundo?
2. ¿Cómo pensar y pensarnos más allá de las categorías del griego y el latín adaptadas por las seis lenguas imperiales de la “Modernidad/Colonialidad”? Italiano, castellano y portugués durante el periodo del Renacimiento; inglés, francés y alemán, desde el periodo de la Ilustración, incluido el período de auge de las Ciencias en general y de las Sociales en particular en Estados Unidos, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial y a luz legitimadora del “neopragmatismo” (Mignolo, 2009: 56)
3. Las prácticas coloniales e imperialistas no desaparecieron una vez concluidos la Segunda Guerra Mundial y los procesos emancipatorios del “Tercer Mundo”. Dichas prácticas tan sólo cambiaron su naturaleza, su carácter, su modus operandi.

En este sentido, se podría decir que existe una deshidratación de la cultura, una mercantilización de las relaciones humanas que amenaza por reducir la comunicación a objetivos de disciplina, producción y vigilancia.

Desde las propuestas teóricas de Edward Said, Homi Bhabha, el colonialismo no es algo que afecta únicamente a ciertos países, grupos sociales o individuos del “Tercer Mundo”, sino una experiencia global compartida, que concierne tanto a los antiguos colonizadores como a los antiguos (o nuevos) colonizados. El colonialismo territorial y nacionalista de la modernidad ha desembocado en un colonialismo posmoderno, global y desterritorializado. Tomaré los trabajos de Castro Gómez (2002), quien explicita que la inserción sistemática de los teóricos latinoamericanos en el debate internacional sobre el poscolonialismo se gestó en la teorización latinoamericana sobre lo poscolonial y surgió en países como México, con las obras pioneras del historiador Edmundo O’Gorman y del sociólogo Pablo González Casanova, en Brasil con los trabajos del antropólogo Darcy Ribeiro, en Argentina con la geocultura del pensamiento de la mano de Rodolfo Kusch (1974) y de la filosofía de la liberación desarrollada por Enrique Dussel (1975) en los años setenta..

Por otra parte, la crítica al eurocentrismo epistemológico, elemento central de las teorías poscoloniales, fue siempre uno de los pilares de la filosofía de la liberación desarrollada por Enrique Dussel.

Ya desde los años setenta, Dussel se propuso demostrar que la filosofía moderna del sujeto se concretiza en una praxis conquistadora.

Entre el “sujeto” que conoce y el “objeto” conocido sólo puede existir una relación de exterioridad y de asimetría. Por ello, la “ontología de la totalidad”, característica central de la civilización europea, ha mirado todo lo que no pertenece a ella (la “exterioridad”) como “carencia de ser” y “barbarie”, es decir, como naturaleza en bruto que necesita ser “civilizada”. De este modo, la eliminación de la alteridad -incluyendo, como veremos, la alteridad epistémica- fue la “lógica totalizadora” que comenzó a imponerse sobre las poblaciones indígenas y africanas a partir del siglo XVI, tanto por los conquistadores españoles como por sus descendientes criollos.

La primera gran tarea de un pensamiento crítico, liberador y poscolonial es, entonces, la “destrucción” –en sentido heideggeriano– de la ontología que ha hecho posible la dominación colonial europea sobre el mundo.

Sólo “desde las ruinas de la totalidad” – parafraseando a Dussel- “ha de surgir la posibilidad de la filosofía latinoamericana”.

Este paradigma alternativo desafía claramente la visión dominante, según la cual la conquista de América no habría sido un elemento constitutivo de la modernidad en tanto estaría asentada en fenómenos puramente intraeuropeos, como la reforma protestante, el surgimiento de la nueva ciencia y la revolución francesa. La modernidad y el colonialismo son, entonces, fenómenos mutuamente dependientes. No hay modernidad sin colonialismo y no hay colonialismo sin modernidad ya que Europa sólo se hace “centro” del sistema-mundo en el momento en que constituye a sus colonias de ultramar como “periferias”.

La Promesa no cumplida del “Orden y Progreso Ilustrado” o la lucha por el Reconocimiento

Anteriormente hemos aludido a la lógica antagonista de la “civilización y la barbarie”, “opresora, oprimida” que acarrea en la actualidad la ilusión de lo promisorio en tanto “no cumplido”. Promesa de ese “orden y progreso” que vaticinaban los Estados Nación y que no aconteció en los términos previstos.

Llegado este punto, tal vez sea necesaria una interpelación:

1. ¿Qué tan Modernos somos como sociedades latinoamericanas, teniendo en cuenta las respectivas implicancias de la categoría de “ciudadanía”?
2. ¿Cómo reconstruir nuestra propia Modernidad y, consecuentemente, nuestros discursos pedagógicos e intervenciones en clave decolonial?

En este sentido, es menester decir que nos encontramos en una transformación fundamental del espacio intelectual a raíz de la configuración de una razón postcolonial, y, por lo tanto, las teorías postcoloniales están formando un espacio de fuerza y resistencia crítica.

Por otra parte, Mignolo cita de la siguiente manera a Shoat:

El término “postcolonial” sería, por lo tanto, más preciso si se articulara como “teoría de los post-primer/tercer mundos”, o como “crítica post-anticolonial”, como un movimiento que va más allá de las relaciones relativamente binarias, fijas y estables que diseñan (mapean) las relaciones de poder entre “colonizador/colonizado” y “centro/periferia”. Tales rearticulaciones sugieren un discurso más matizado, que permita el movimiento, la movilidad y la fluidez. Aquí, el prefijo “post” haría sentido menos como lo que viene “después” y más como lo que sigue, lo que va más allá y se distancia críticamente de un cierto movimiento Intelectual –la crítica tercer mundista anticolonial- más que superar cierto punto histórico –el colonialismo- pues aquí el “neocolonialismo” sería una manera menos pasiva de referirse a la situación de los países neocolonizados y una modalidad políticamente más activa de compromiso” (Shohat citado por Mignolo, 2010: 108) en “Herencias Coloniales y Teorías Poscoloniales ob. cit., p. 108.

A pesar de todas las ambigüedades del término analizado, creo que la cita subraya un aspecto crucial de las prácticas teóricas contemporáneas identificadas como “postcoloniales”.

Por otra parte, en este trabajo es de entender la razón postcolonial (Mignolo, 2009; Quijano, 2000; Zelaya, 2012, 2013) entendida como un grupo diverso de prácticas teóricas que se

manifiestan a raíz de las herencias coloniales, en el cruce de la historia moderna europea con las historias contramodernas coloniales... por esa “lucha por el reconocimiento...”

A modo de Conclusiones no Conclusivas

Para dar cuenta de las conclusiones no conclusivas, me gustaría “Insistir” en el hecho de que el “post” en “postcolonial” es notablemente diferente de los otros “post” de la crítica cultural contemporánea. Iré aún más allá al sugerir que, cuando se compara con la razón postmoderna, nos encontramos con dos maneras fundamentales de criticar la modernidad:

- una, la postcolonial, desde las historias y herencias coloniales;
- la otra, la postmoderna, desde los límites de la narrativa hegemónica de la historia occidental.

Creo que éste es el momento de analizar la “Colonialidad del Poder-Saber” y los modos en los que regulan nuestras prácticas académicas, áulicas y de producción de saber (Zelaya, 2011, 2012, 2013).

En consecuencia, me rehúso a pensar y concebir el trabajo del cientista social desde una lógica mercantilista del consumo-colonial. En síntesis, la conceptualización “educación liberadora” propone una dimensión ético-política como lugar de diálogo, entendido como resistencia; pone en discusión la razón moderna-ilustrada y propone una “razón ético crítica”, un abordaje de pensamiento crítico y, desde allí, una ciudadanía crítica, que habilita la interpelación del otro y posibilita la construcción de un “espacio público intercultural”.

Considero al Pensamiento Decolonial como un modo de Resistencia y Liberación y que forma tendrá al final “yo no lo sé, solo sé que nadie morirá de aburrimiento”, parafraseando a Darcy Riveiro.

Bibliografía

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bonilla, A. (2010) Vulnerabilidad Vs. Autonomía. Conflictos de las Migraciones Contemporáneas. *Revista Passagens*. Lugar: Niteroi; vol. 2 p. 4 – 4. ISSN 1984-2503.
- Castro Gómez, S. (2002). *La Poscolonialidad explicada a los niños. Perspectivas latinoamericanas sobre la Modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento*. Caracas: Siglo de Hombre Editores.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles éticos y políticos en Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación (5a edición)*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- (1999). “Más allá del eurocentrismo: El sistema-mundo y los límites de la modernidad”. En Castro-Gómez, S., Guardiola-Rivera, O. y Millán de Benavides, C. (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: CEJA.
- (2001). “Eurocentrismo y modernidad. Introducción a las lecturas de Frankfurt”. En Walter Mignolo (ed.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo / Duke University.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Kusch, R. (2006). “Geocultura del hombre americano”. En *Obras Completas. Volumen III*. Buenos Aires: Fundación Ross Editorial.
- Mignolo, W. (2009). *El desprendimiento, pensamiento crítico y giro decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2010). *Herencias coloniales y teorías postcoloniales*. En www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales
- Puiggrós, A. (1992). *Escuela, democracia y educación*. Buenos Aires: Galerna.
- Said, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Walsh, C. (2009). “Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento y desde la diferencia colonial”. En *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Zelaya, G. (2010). “El caso de las subjetividades emergentes: niños/as inmigrantes en la escuela”. Presentado en las Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Educación en Formación. Organizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Inedito.
- (en prensa). *El aporte de la Filosofía de la Educación para la construcción de la Ciudadanía en la Escuela (2012)*. FLACSO.
- (2013a). *Reflexión sobre el aporte de la Filosofía de la Educación para la construcción de una Ciudadanía Plena en la Escuela. Un aporte desde el Pensamiento Decolonial*. Publicado en *Actas de la III Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2013b). *De una Epistemología una a otras Epistemologías posibles. Una Mirada decolonial* Presentado y publicado en *Actas VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. el 6, 7 y 8 de noviembre de 2013.

Pedagogía y Antropología. Diálogos, distancias y posibilidades de una relación en la experiencia académica de la Escuela de Ciencias de la Educación de Córdoba

Mónica Uanini

Resumen

Con este trabajo, intento contribuir a las siempre renovadas discusiones sobre los nexos entre Pedagogía y Ciencias de la Educación. Se trata de un esfuerzo inicial e incipiente por reconocer procesos institucionales y contextos históricos que fueron dando forma a las relaciones entre la formación pedagógica y la Antropología, considerada aquí como una de las “ciencias” de la educación.

Para ello, parto de los siguientes interrogantes: ¿Cómo se sumó la Antropología a la formación pedagógica? ¿Qué promesas alimentó su incorporación entre las ciencias de la educación? ¿Qué aspectos de la antropología resultaron privilegiados en dicho proceso? ¿Cuáles fueron los más tempranos usos institucionalizados de esta disciplina en la formación pedagógica de grado y cuáles son algunos de los debates y desafíos actuales en ese terreno?

Abordo estos interrogantes a partir de la mirada sobre la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba y lo hago desde mi experiencia como estudiante, docente e investigadora en ese marco institucional¹. En el análisis que propongo, adquiere relevancia el lugar otorgado a la etnografía como componente disciplinar de la antropología, y a la escuela como objeto de estudio y de intervención. Dicho análisis debe entenderse como provisorio e inacabado, y apuesta fundamentalmente a generar un marco interpretativo y un conjunto de conjeturas destinadas a comprender las tensiones, los desvíos y las fragmentaciones sobre las que se construye actualmente la formación pedagógica en el contexto abordado.

Palabras clave: Pedagogía, Antropología, Etnografía, escuela.

Pedagogía y Antropología. Claves, contextos e interrogantes.

La pedagogía es, dice Miguel Pasillas, “un constructo que sintetiza sustentos y problemáticas de distinta naturaleza y magnitud en una propuesta educativa; no se trata de acciones educativas que se apoyan en distintos fundamentos desarticulados entre sí, éstos son previamente armonizados por el interés pedagógico.” Me interesa destacar en este modo de entender la pedagogía, como claves que orientan este trabajo, la tarea de síntesis que supone, las acciones educativas como producción fundamentada, y el interés pedagógico como vector que da direccionalidad a las articulaciones entre fundamentos y acciones.

Esa tarea de sintetizar, esta “armonización” planteada por Pasillas, supone idealmente el diálogo, la confrontación, y la combinación lógica, organizacional y práctica de saberes diversos en coyunturas históricas específicas ante problemáticas educativas particulares. Pensada como asunto de la formación pedagógica, esta tarea de síntesis ha atravesado condiciones y desafíos muy diferentes en el pasaje de la pedagogía-como-carrera a la

pedagogía-como-asignatura dentro de la carrera de Ciencias de la Educación. En ese pasaje, la dilución de lo pedagógico en beneficio de las ciencias que toman a la educación por objeto de estudio deja en un lugar problemático, hasta fantasmal, el interés y la direccionalidad pedagógicas a construir y sostener para vertebrar la fragmentación que introducen los diversos puntos de vista disciplinares. Es en torno a esta preocupación que abordaré en este trabajo una mirada específica sobre las relaciones entre Pedagogía y Antropología Social y Cultural.

Desde la perspectiva planteada por Pasillas, la Antropología Social y Cultural puede ser considerada una de las ciencias de la educación que ofrece fundamentos para las acciones educativas. Sus aportes para comprender las relaciones sociales y culturales y su modo de aproximarse a los mundos de vida de los sujetos la habilitan a primera vista para tener algo que decir sobre los procesos educativos. Sin embargo, es preciso poner de relieve que no se encuentra inscrita en la propia antropología el modo en que pueden relacionarse fructíferamente sus saberes con la práctica pedagógica. En ese sentido, reviste cierto interés explorar los modos concretos en que, en un marco institucional e histórico particular, los saberes gestados por la antropología ingresaron en el campo de la formación pedagógica: ¿Qué promesas alimentó su incorporación en el concierto de las llamadas ciencias de la educación? ¿Cuáles fueron los más tempranos usos institucionalizados de la antropología en la formación pedagógica de grado? ¿Qué aspectos de esta disciplina resultaron privilegiados en dicho proceso y cómo se relacionaron con el interés o la intencionalidad pedagógicos? ¿Cuáles son algunos de los debates y desafíos actuales en ese terreno?

Pretendo acercarme a estos interrogantes a partir de las respuestas construidas por mi experiencia estudiantil, docente e investigativa en la Universidad Nacional de Córdoba. Esta localización temporal y espacial es indiscutiblemente parcial y diferente respecto de los procesos atravesados en otras casas de estudio en nuestro país. Pero puede quizás aportar a una reconstrucción posterior más amplia en la medida en que rescate del olvido algunos momentos claves de este diálogo y esta articulación entre saberes. Se trata de un esfuerzo inicial e incipiente por “documentar lo no documentado”, como diría Elsie Rockwell respecto de la etnografía de la cotidianeidad escolar, aplicado en esta ocasión a procesos de la historia académica reciente de la pedagogía y sus compañeras de camino.

Articulaciones posdictatoriales. Pedagogía, Escuela y Etnografía

La recuperación democrática de los ochenta constituyó un momento histórico inigualable en la revitalización de las tramas institucionales e intelectuales de la vida académica universitaria nacional. La Escuela de Ciencias de la Educación de Córdoba afronta a mediados de esa década la tarea de darse un nuevo plan de estudios.

Es un momento académico que se nutre de los criterios y los debates que aportan los docentes reincorporados y aquellos que vuelven del exilio para participar en algunas de las experiencias y de los espacios curriculares inaugurados en este nuevo contexto histórico. Entre ellos, predomina la certidumbre de que el trabajo pedagógico debe abandonar las presunciones funcionalistas, escapar de las aporías de ciertas sociologías críticas y despegarse de las perspectivas normativas dominantes en el sistema educativo. La preocupación por conocer la realidad de las escuelas y la de contar con las herramientas intelectuales y prácticas necesarias para ello se convierte en ese marco en una de las apuestas institucionales que moviliza, cohesiona y orienta un conjunto de esfuerzos formativos e investigativos.

En ese contexto, la antropología es una materia dictada para los primeros años del conjunto de las carreras que conforman la Facultad de Filosofía y Humanidades, bajo el modo sumatorio de los currículos pensados como colección de saberes, en los que el sentido

ligado a la formación profesional específica queda librado al enfoque particular del docente que dirige la cátedra y a las construcciones personales que puedan realizar los estudiantes.

El nuevo plan de estudios vigente a partir de 1986 conservará a la antropología como asignatura según la forma mencionada. Pero algunos de los saberes forjados por tal disciplina ingresarán en la formación pedagógica por la vía de otros espacios curriculares, y con articulaciones más elaboradas respecto del interés pedagógico: los talleres.

El “taller” emerge en el nuevo plan como la vía pedagógica más innovadora y apropiada para propiciar nuevas formas de relación con el conocimiento en la elaboración del oficio del pedagogo. María Saleme de Burnichon² lo promueve, dando continuidad en un nuevo contexto histórico y académico a una larga experimentación pedagógica iniciada en los setenta, que tiene al Taller Total de Arquitectura como su antecedente más relevante y rupturista³.

Los talleres son pensados como un espacio propicio para el debate, la exploración y la producción intelectual entre estudiantes y docentes sobre los problemas educativos que afronta el proceso democrático en ciernes. Constituye asimismo un gesto institucional que apuesta a quebrar la atomización disciplinar otorgándole centralidad a las problemáticas educativas como organizadoras de la relación con los distintos saberes que componen la nueva propuesta formativa. Es en el seno de esos espacios curriculares, específicamente en el denominado Taller de Problemáticas de Nivel Inicial, Primario y Medio, que una articulación particular entre la pedagogía y la tradición antropológica se formulará como matriz del oficio de pedagogo, haciendo foco en la escuela y apelando a la etnografía como el modo apropiado para producir conocimiento sobre ella.

La vida cotidiana de la escuela, fundamentalmente la escuela primaria, ocupa en esta coyuntura institucional el centro de la escena. Lo hace de la mano de apuestas ligadas a la educación popular y de conceptualizaciones desarrolladas en México por Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, que se despliegan en franca confrontación con perspectivas que trabajan exclusivamente en la escala del sistema educativo y tratan a la heterogeneidad de realidades escolares como un continuo homogéneo, destinado a ser solamente el escenario donde se realizan los fines y funciones de la educación.

Ezpeleta y Rockwell, pedagoga una, antropóloga la otra, construyen relaciones teóricas para mirar la escuela apoyándose en la tradición marxista, sobre la cual practican selecciones conceptuales específicas orientadas a resignificar la escuela como momento singular y versión local del movimiento social (Ezpeleta y Rockwell, 1985:199). El concepto de vida cotidiana forjado por Agnés Heller será la bisagra teórica para situar la escuela en los procesos de transformación social y tornarla a la vez susceptible de ser explorada empíricamente:

[La vida cotidiana] configura “pequeños mundos”, fusionados, superpuestos, a veces antagonicos. La vida cotidiana no es una cosa que se mueve o se explica por sí misma, es una dimensión de la realidad que se organiza alrededor de sujetos sociales concretos. Estos la conforman y a la vez son conformados por ella...no se contraponen, ni a un sentido abstracto y general de la vida de la sociedad, ni a una Historia que pasa por encima de los hombres. Ella constituye el ámbito específico donde sucede la reproducción de la sociedad, donde los hombres se reproducen como seres sociales y en el mismo acto generan la posibilidad de la reproducción social. Por esto la vida cotidiana es histórica. Tiene una historia propia, discontinua, que adquiere su sentido más ampliamente social en los engarces con el movimiento histórico de las sociedades. (Ezpeleta, J.,1984)

Asimismo, la “historicidad” gramsciana le dará espesor y complejidad temporal a lo que conforma el presente de las escuelas, constituyéndose en una herramienta privilegiada para

socavar las certezas dominantes del sentido común con fines tanto investigativos como políticos:

Cada forma social viva, cada institución, es, en efecto, historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas 'huellas recibidas sin beneficio de inventario'. Este conocimiento es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica. (Ezpeleta y Rockwell, 1985:200)

En el recorrido por estas referencias, sumarias pero centrales en la perspectiva que exponemos, cabe destacar que no son las construcciones teóricas de la disciplina antropológica las que intervienen centralmente en la composición del enfoque sobre la escuela. No son sus autores más prominentes, ni sus elaboraciones conceptuales sobre la cultura, la estructura social, las instituciones o la aculturación las convocadas a dar cuenta de los procesos escolares.

Es un contexto donde dicha disciplina se encuentra en franco proceso de revisión de sus fundamentos en los países en los que surgió, a partir de la paulatina desaparición de la trama colonial y de la crítica a sus compromisos intelectuales con dicha trama. Sus teorizaciones se encuentran interpeladas por las realidades de las llamadas "sociedades complejas" cuyas configuraciones y dinámicas superan las producciones teóricas de la disciplina. A su vez, la antropología ha encontrado nuevos asuntos de los que ocuparse en tierras latinoamericanas, particularmente en México y Brasil, en el primer caso, con articulaciones fuertes dentro del tejido estatal. Por ello no es casual que sean elaboraciones producidas en suelo mexicano, destino de muchos exiliados argentinos, y de cordobeses en particular, las que nutran las articulaciones que van a encontrar espacio para su transmisión en el flamante taller del nuevo plan de estudios. La incipiente antropología argentina lejos estaba entonces de ofrecer sus mejores aportes, habida cuenta del cierre de las carreras existentes durante la dictadura y la inexistencia en Córdoba de un desarrollo institucional y académico de la antropología social y cultural, más allá de su presencia como asignatura en algunas carreras ligadas a las ciencias sociales y las humanidades.

Será la etnografía el componente disciplinar de la antropología que se vuelve predominante en este proceso articulador de saberes en el taller. La etnografía se convertirá en el modo de conocer la escuela, luego de pasar previamente por el tamiz crítico que despeja parte del conjunto de posibilidades disponibles en la práctica antropológica vigente, sobre todo aquellas perspectivas más empiristas que soslayan el trabajo con la teoría como momento ineludible en la construcción del dato, y aquellas de corte positivista que centran su validez y confiabilidad en la prioridad otorgada a las "técnicas" de investigación.

Nuestras preguntas iniciales ¿qué es una escuela? ¿cómo se conforma? ¿cómo se constituye todos los días? ¿qué cosas pasan en la escuela?, nos llevaron primero, a ubicar y a ubicarnos en la escala de la vida cotidiana de la escuela y simultáneamente a la revisión crítica de la etnografía. La alternativa etnográfica, luego de ese ajuste, constituyó la opción metodológica para aportar al conocimiento de ese concreto real que son las escuelas. Recortar la vida cotidiana, supone enfrentarse a un sector desconocido –para la teoría– de la realidad de escolar. Elegir la etnografía significa, a su vez trabajar con el método que permite documentar lo no documentado. (Ezpeleta, J. 1984:3)

En el seno del taller anual abocado a las problemáticas de la educación formal de niños y jóvenes, la entrada en las escuelas como salida a campo se vuelve una práctica habitual para los estudiantes. Aprender a mirar, preguntar y escuchar, a registrar las diferentes situaciones y puntos de vista, a sistematizar y analizar lo registrado para reconstruir y comprender los procesos y las lógicas que configuran los diversos universos escolares hacen parte de una experiencia formativa que va entretejiendo artesanalmente una reflexividad en la que, de todos modos, el momento propositivo que caracteriza a toda intervención pedagógica queda suspendido. Aún así, el acercamiento a las escuelas ofrece la posibilidad de construir modos más complejos de comprensión de la vida escolar que aquellos que se derivan exclusivamente de su representación en los textos bibliográficos.

Es importante señalar también que la centralidad de la escuela como objeto de conocimiento trae consigo, en la perspectiva analizada, una particular mirada sobre la pedagogía:

Tanto en el trabajo empírico como en la revisión de otras investigaciones, debimos enfrentar importantes herencias para observar la escuela. En gran medida esta herencia responde a la clásica caracterización de la disciplina. Fines, métodos, maestro, alumno, relación pedagógica, relación escuela-comunidad entre otras, definen para el sentido común académico la trama básica de lo que se ve y no se ve en la escuela; lo que es relevante o no lo es. Las categorías del discurso pedagógico sintetizan una doble operación que al mismo tiempo que indica hacia dónde mirar, define “lo correcto” y “lo incorrecto”; operando en la abstracción más general, identifican por un lado sectores de la realidad escolar y simultáneamente los congelan al definirlos según contenidos normativos.

Más que una articulación con la Pedagogía, pareciera evidenciarse en este planteo una puesta en cuestión y en suspenso que dejaría afuera ese saber a la hora de producir conocimiento sobre la escuela. Si aquí efectivamente hay una toma de distancia, una dislocación entre la mirada que busca construirse y aquella ejercitada por la pedagogía como teoría normativa sobre la educación ¿dónde se localiza la articulación con lo pedagógico? Hablo aquí de lo pedagógico puesto que con ello parece abrirse la posibilidad de reconocer una forma de articulación en aquella perspectiva germinada en los ochenta que no parece evidente a primera vista en relación con la Pedagogía como disciplina.

La articulación reside, en principio, en la intencionalidad o el interés, para retomar los términos de Pasillas, que orienta la apuesta. Dicha intencionalidad busca incidir en los procesos educativos por nuevos caminos e interpone para ello el conocimiento de la escuela mediante recursos teórico metodológicos gestados en las ciencias sociales, y seleccionados mediante algunas de las operaciones aquí reseñadas a fin de que dicho conocimiento provea las pistas para intervenciones político-pedagógicas de diversa escala:

“Pensar en términos de intervención política o pedagógica (capacitación docente, nuevos contenidos o técnicas de enseñanza, organización sindical, por ejemplo) hace necesario elevar la escuela singular al primer plano, convertirla en sí misma en el centro del análisis. Su contexto, su trama y su dinámica propias plantean las condiciones reales y posibles para cualquier intervención.” (Ezpeleta, J. 1991:47-48)

Conocer la escuela es entonces una condición para transformarla. ¿En qué dirección? No parece haber dudas de que la apuesta es por una intervención que potencie los procesos de democratización de la educación, que contribuya a la producción de otras relaciones con el saber y el poder en los sectores subalternos (incluyendo a los docentes entre ellos).

Sin embargo, es necesario hacer notar que la articulación entre ese conocimiento producido sobre la escuela y su conversión en proceso pedagógico y político no fue ni ha sido hasta ahora tematizada, explorada ni teorizada. La intervención pedagógica está en el horizonte de la investigación etnográfica sobre la escuela, es lo que le da sentido y lo que indiscutiblemente impulsa la articulación señalada; su carácter político es explícito, al tomar partido por visibilizar las realidades de las clases subalternas en el encuentro escolar y al cuestionar tanto las imposibilidades pedagógicas que diagnostican las sociologías de la reproducción como las pedagogías oficiales orquestadas desde el Estado. Pero no se avanza en la construcción de propuestas pedagógicas específicas.

En esa dirección, Elsie Rockwell advierte que la etnografía “no es y no da, en sí misma, una alternativa pedagógica”, puesto que reconoce que “la lógica de la construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses y determinaciones sociales, a otras exigencias y supuestos, distintos a los que marcan un proceso de investigación etnográfica.” (Rockwell, E. 1986:21)

No podré avanzar en el marco de este trabajo en problematizar más extensa y rigurosamente este planteo. Me gustaría señalar, sin embargo, para cerrar este apartado, dos cuestiones que me parecen relevantes para situar y cercar algunos de los desafíos que afrontamos como pedagogos en las articulaciones orientadas a recomponer nuestro objeto de conocimiento y de intervención en el diálogo, en este caso, con la tradición antropológica.

Por una parte, podemos entender que un antropólogo se detenga allí donde una alternativa o intervención pedagógica es requerida. Reconocer allí su límite, habida cuenta de los límites de la propia formación profesional y de los intereses que nutren el propio campo disciplinar, merece ser valorado como gesto de honestidad intelectual. Pero ¿cabe la misma consideración cuando se trata de nosotros, los pedagogos? ¿Debemos considerar como propio este límite y abandonar el trabajo sobre las relaciones entre etnografía e intervención pedagógica? Creo que no, y creo también que allí reside gran parte de lo que resta trabajar sobre este legado producido en los ochenta.

Por otra parte, más allá de las adscripciones profesionales, es justo demandarle a una perspectiva que se propuso como una vía más acertada para el mejoramiento de la escuela, que efectivamente ofrezca pistas al respecto. Esta es una zona donde la construcción quedó pendiente, como esas casas que se levantaron con ímpetu en épocas prósperas y hoy las vemos sin revoque y con tantos detalles por terminar. En una afirmación que contiene promesas aún vigentes, Rockwell sostiene que

El problema central es encontrar criterios amplios –sociales, culturales, y no sólo pedagógicos- para seleccionar los ‘elementos del pasado y del presente’ que se pueden organizar en un proceso de transformación educativa que tenga sentido desde la perspectiva de las clases dominadas.

La etnografía puede ser relevante para este proceso sólo si logra indicar aquellos lugares en que la acción puede ser efectiva y tener el sentido deseado. El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente real nos orienta hacia ciertos cambios posibles. Los elementos y las fuerzas posibles de articularse son aquellos que se encuentran en el contexto particular en que se trabaja, siempre y cuando se conozca su alcance y sentido en un ámbito que trasciende el ‘pequeño mundo’ cotidiano de los sujetos involucrados en la acción. La posibilidad de recuperar lo particular, lo significativo desde los sujetos, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es una contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación.

Trataré en lo que sigue de plantear algunas referencias que a mi juicio reconfiguraron las condiciones en que estas articulaciones se habían construido, articulaciones que están a la

espera de ser revisadas y retomadas en el marco de condiciones institucionales, sociales y políticas muy diferentes de aquellas en las que se gestaron y transmitieron inicialmente, y que nos sitúan hoy ante nuevas relaciones entre las dos disciplinas en cuestión, y nuevos desafíos.

Los noventa y después: brechas y discontinuidades de un diálogo inacabado.

Durante la década de los noventa la antropología como disciplina prosigue en nuestro país el desarrollo académico reiniciado con la vuelta de la democracia, expandiéndose en el posgrado y generando investigaciones de campo inéditas en nuestro territorio. En 1993 se crea en Córdoba en el Centro de Estudios Avanzados la Maestría en Investigación Educativa con orientación socioantropológica, que se convertirá en la opción formativa de posgrado para un número importante de los docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación, en un marco donde las certificaciones de posgrado se vuelven condición para la permanencia en los cargos docentes universitarios. Con ellos ingresarán a la formación de grado diversos aspectos de la tradición disciplinar antropológica. Los desarrollos de la teoría social de Pierre Bourdieu son predominantes en ese sentido; aunque en menor medida, también la reformulación del concepto de cultura aportado por Clifford Geertz. El desarrollo editorial de producciones que tematizan y profundizan sobre la particularidad del trabajo de campo de corte antropológico nutren asimismo el dictado de aquellas asignaturas que alientan la salida a las escuelas para observar y registrar diversas dimensiones de su vida cotidiana en el marco de los objetos específicos de cada disciplina.

Más allá de la escena local y nacional, la antropología es convocada a dar razones sobre nuevos fenómenos sociales producidos por las migraciones intercontinentales y el resurgimiento de particularismos de diversa índole en el marco de las fragmentaciones sociales y nacionales que van generando las nuevas formas del capitalismo. La temática de la diversidad cultural emergerá con fuerza, y el “multiculturalismo” dominará algunas discusiones antropológicas en los países europeos y en EE.UU. La recepción de tales temáticas en nuestro país provocará sobre finales de los noventa, y en lo sucesivo, respuestas que apuntan a quebrar la identidad entre diversidad cultural y desigualdad social, particularmente en el campo educativo, donde la noción de diversidad se difunde por vía de los discursos oficiales y alimenta diversas confusiones y prejuicios.

En un contexto de transformaciones estructurales del sistema educativo y del tejido social, algunas investigaciones realizadas en el marco de la maestría ofrecen signos de los avatares que afrontan los sujetos y las escuelas en las tramas locales en su esfuerzo por elaborar con diversa suerte las precarizaciones, inestabilidades y quiebres que van produciéndose en los procesos de escolarización. Serán investigaciones que, de todos modos, alcanzan escasa o nula repercusión en el debate político sobre la educación, debate casi inexistente en la década de los noventa en la esfera pública cordobesa. Y que tendrán asimismo escasa incidencia en la interpelación y transformación de las diversas aristas de lo pedagógico que se construyen en el sistema y las escuelas, o dicha incidencia, tal vez, no encuentra canales para exponerse y analizarse públicamente.

Si miramos la escena local y nos centramos nuevamente en la Escuela de Ciencias de la Educación de Córdoba, cabe señalar que, durante los noventa, se reconfiguran las relaciones entre la antropología y lo pedagógico, dislocándose las articulaciones visualizadas en el seno de aquel taller inaugurado en los ochenta y ganando preeminencia la práctica de la investigación educativa francamente escindida de interrogaciones e intencionalidades pedagógicas. Parte de esa escisión estaba prefigurada en el planteo de los ochenta, o al menos era una de las tensiones sin zanjar, pero en los noventa la grieta se profundizará

suprimiendo lo pedagógico y la intervención pedagógica como parte del marco integral en el que inscribir y producir las indagaciones etnográficas. Y ello se hará en beneficio de la preeminencia de la investigación como fin en sí misma, como práctica y como rasgo identificador de los académicos a costa de las identidades profesionales de los pedagogos. Asimismo, y en contraste con el contexto curricular e institucional de los ochenta, en el segundo plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de la etapa democrática, vigente desde 2003, gana presencia y relieve la antropología como disciplina al generarse un espacio curricular exclusivamente perteneciente a dicha carrera (y ya no dictada para el conjunto de las carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades), mientras los talleres anuales son eliminados. En tales movimientos institucionales, aquella antigua apropiación realizada en el campo pedagógico sobre la etnografía a fin de conocer la vida cotidiana de las escuelas, se pierde. La etnografía se reubica en el seno mismo de su vieja dueña disciplinar como una mención, un pasaje declarativo desprendido de la experiencia de su puesta en juego en el conocimiento de una escuela concreta, y desgajada de los interrogantes y las interpelaciones propias de la intervención en los procesos educativos.

A sabiendas de que ingreso en un terreno abierto a la polémica, me arriesgo a decir que en el marco de las transformaciones de la organización del trabajo académico en los últimos veinte años –fundamentalmente aquellas regulaciones referidas a la función de investigación– y de las diversas desarticulaciones entre el conocimiento universitario y los procesos del sistema educativo en el contexto local cordobés, fue construyéndose entre muchos docentes de la carrera una posición dominante de investigadores y críticos, en detrimento de una posición pedagógica sobre los diversos procesos que atravesaron a la escuela pública durante los últimos veinte años⁴.

A las desarticulaciones señaladas, cabe añadir la cuatrimestralización de todas las asignaturas de la carrera de grado de Ciencias de la Educación que, sin que tal efecto fuera previsto cuando se gestó el último plan de estudios, conspira contra las aproximaciones etnográficas que antes se alentaban y acompañaban en el taller dedicado a las problemáticas educacionales del nivel primario y medio. Su duración anual permitía procesos más próximos a la permanencia y la familiaridad paulatina con los contextos estudiados, claves ineludibles de la construcción de conocimiento etnográfico. La cuatrimestralización impide alojar en cualquiera de los espacios curriculares disponibles procesos de una complejidad pedagógica y organizativa únicamente posibles en formatos de mayor duración. Un golpe de gracia inesperado sobre aquella vieja articulación gestada en la vuelta de la democracia.

Sin ánimo de concluir y con pretenciosas aspiraciones

He tratado a lo largo del trabajo de reseñar, de algún modo, los procesos en torno a los cuales planteé inicialmente algunos interrogantes sobre las relaciones entre la Antropología Social y Cultural y la formación pedagógica atendiendo a la experiencia académica cordobesa. Me gustaría en esta última parte indicar, sucintamente, algunos de los desafíos y debates a afrontar siguiendo los hilos de la experiencia institucional atravesada y teniendo como horizonte aquella “armonización” de saberes que Pasillas planteaba como parte del quehacer pedagógico.

En primer lugar, considero que uno de los asuntos quizás más complejos de abordar es la articulación práctica entre investigación antropológica e intervención pedagógica. Supone batallar con algunas posiciones que escinden ambas prácticas exacerbando su especificidad en detrimento de sus conexiones posibles. En el plano formativo, requiere fomentar movimientos complejos desde la posición de observador hacia la de quien busca intencionalmente producir algún tipo de efecto en aquello que ha sido relevado, dentro de reflexividad específicamente pedagógica en la que se integran consideraciones éticas y políticas.

Indiscutiblemente esta es una problemática de largo alcance, que toca núcleos epistemológicos no sólo en las ciencias de la educación, sino también en cualquier ciencia social que se precie, e involucra la construcción de respuestas a interrogantes tales como de qué modo la intencionalidad pedagógica orienta desde su nacimiento a los procesos de investigación educativa, qué lugar darle al carácter normativo y propositivo de lo pedagógico en ese proceso, cómo se articula el conocimiento producido con líneas de acción específicas. Pero además de epistemológica, la problemática es fundamentalmente política e institucional, que supone tomar nota de un conjunto de coacciones y fuerzas institucionales y de identidades académicas y profesionales que operan en consonancia para sostener la brecha y desjerarquizar el interés y el saber pedagógicos respecto de otros saberes disciplinares.

En segundo lugar, la mirada sobre la transmisión educativa como transmisión cultural vehiculizada por la escuela en las sociedades complejas constituye un terreno sobre el que la teoría y la investigación antropológica permanecen aún insuficientemente desarrolladas. Sin dudas la investigación antropológica sobre la escuela se ha multiplicado considerablemente, y ha logrado dar visibilidad a sujetos y procesos habitualmente ignorados por las miradas pedagógicas más normativas. Sin embargo, paradójicamente, en la proliferación de estas investigaciones, escasea la focalización sobre aquello que constituye su sentido institucional central, vale decir, los procesos de transmisión y apropiación de los saberes legitimados por el curriculum escolar. La relación con los saberes escolares, entendida como relación socialmente producida, no ha sido un objeto privilegiado en este marco, al menos en el contexto académico local. ¿Qué y cómo enseña la escuela cuando enseña lo prescrito por el curriculum? ¿Qué y cómo aprenden los niños y jóvenes en las clases escolares a partir de lo que le proponen sus docentes? Estos interrogantes permanecen aún a la espera de encuadres teóricos y analíticos y de etnografías que permitan comprender más densamente la transmisión cultural de la escuela, y constituyen un eslabón necesario para producir relaciones más precisas entre producción de conocimiento antropológico e intervención pedagógica.

En tercer y último lugar, la articulación entre la mirada sobre las escuelas y la mirada sobre el sistema educativo y el Estado, éstos últimos entendidos como fuentes de regulaciones múltiples, como entornos sometidos actualmente a importantes procesos de transformación y como mapas internamente fragmentados que se vuelve necesario conocer a fin de poder ser más precisos en el valor relativo del conocimiento que la antropología produce sobre ésta o aquella escuela singular en los contextos locales de sus abordajes. Vale decir, el conocimiento de la relación entre escuela y sistema educativo, entre escuela y Estado se vuelve cada vez más necesario porque se han complejizado notablemente las conexiones y formas de dependencia entre las escuelas y el conjunto de las agencias estatales que intervienen sobre ella. Por lo tanto, para ofrecer un conocimiento que resulte pertinente para la intervención pedagógica, es necesario que la antropología rehuya el riesgo de tratar a la escuela como una unidad social que puede comprenderse en sí y por sí misma o, a lo sumo, en función de la interacción con su entorno social más próximo, o que remita a contextos estructurales sin indagar los modos concretos en que las diferentes coacciones sistémicas se gestan y operan sobre la vida cotidiana de la escuela. Lo que estoy tratando de subrayar es que las redefiniciones del papel de la escuela en el marco de sucesivas transformaciones de la función del Estado inciden profundamente en la configuración de sus dinámicas cotidianas y que por tanto, conocer tales transformaciones se vuelve una condición para calibrar los alcances y los límites de cualquier intervención pedagógica puesta en juego por los actores escolares. La antropología en este sentido, no puede volverse ingenuamente cómplice de una mirada que tiende a explicar todo lo que sucede en la escuela a partir de la escuela misma.

Quizás resulten demasiado ambiciosas estas demandas e interpelaciones, y acepto el reproche. Pero tal vez, en su probable desmesura, contribuyan a retomar aquél entusiasmo

y aquellas promesas germinadas en los ochenta, buscando el beneficio de este incipiente inventario para enriquecer los aportes presentes y futuros de la Antropología a nuestras prácticas como pedagogos.

1 Soy egresada de la carrera de Ciencias de la Educación. Ingresé en la carrera académica como docente en el Taller de Problemáticas educacionales de Nivel Inicial, Primario y Medio de la carrera de Ciencias de la Educación.. Actualmente me desempeño como docente en la cátedra de Antropología Social y Educación, perteneciente también a dicha carrera.

2 María Saleme de Burnichon nombra, sin duda, a un sujeto y a una figura señera del campo intelectual cordobés. Pero designa además, en mi perspectiva, a una tradición pedagógica compleja, alimentada y prolongada por quienes la siguieron como sus aprendices y que desarrollaron luego como docentes líneas disciplinares específicas dentro de la propuesta formativa de la carrera en Córdoba o en otras universidades, la mayoría mexicanas.

3 El taller total de Arquitectura fue una experiencia pedagógica universitaria desarrollada en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba entre 1970 y 1976, implementado bajo la dirección de María Saleme de Burnichon con la participación de un equipo de pedagogas integrado por Justa Ezpeleta, Marta Casarini, Alicia Carranza, Susana Barco, Lucía Garay y Lilian Fandiño.

Bibliografía

- ABRATTE, Juan Pablo (2011): Segmentación, fragmentación y democracia: Condensaciones y desplazamientos en el discurso y el discurso de la política educativa. Cuadernos de Educación. Año IX, N° 9, Córdoba.
- ACHILLI, Elena (2009): Investigación educativa y escuela pública: algunas perspectivas y debates. Cuadernos de Educación. Año VII, N° 7, Córdoba.
- EZPELETA, Justa (1984): El diálogo con la teoría: una constante en el trabajo del investigador. DIE-CINVETAV. México. Mimeo
- _____ (1991): La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. Rev. Propuesta Educativa N° 5. FLACSO. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- _____ y ROCKWELL, Elsie (1985): Escuela y clases subalternas. Educación y clases populares en América Latina. IPN-DIE. Rockwell e Ibarrola (comps.). México.
- ROCKWELL, Elsie (1986): La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior. Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos.
- _____ (1985): Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1983-1985). DIE-CINVETAV. México. Mimeo
- _____ y EZPELETA, Justa (1983): La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. DIE- CINVETAV IPN. México. Mimeo

Reflexiones y propuestas para la enseñanza universitaria de las pedagogías contemporáneas

Mag.Águeda Marcela Sosa

“... la contemporaneidad se inscribe en el presente y lo marca, ante todo, como arcaico, y sólo quien percibe en lo más moderno reciente, los indicios y las marcas de lo arcaico, puede ser contemporáneo...relación singular con el propio tiempo, que se adhiere a él pero, a la vez, toma distancia de éste...”

“Aquellos que coinciden completamente con la época, que concuerdan en cualquier punto con ella, no son contemporáneos pues, justamente por ello, no logran verla, no pueden mantener fija la mirada sobre ella. ... Todos los tiempos son, para quien experimenta la contemporaneidad, oscuros. ...es, contemporáneo justamente, aquel que sabe ver esta oscuridad, y que es capaz de escribir mojando la pluma en las tinieblas del presente...”

“Y por eso, ser contemporáneos es, ante todo, una cuestión de valor... Quien puede decir: “mi tiempo” divide al tiempo, inscribe en él una cesura y una discontinuidad.... Él hace de esta fractura el lugar de una cita y de un encuentro entre los tiempos y las generaciones” G.Agamben (2007)

En esta ponencia se afirma que la enseñanza de las corrientes pedagógicas contemporáneas, permite establecer, lazos de filiación de las nuevas generaciones con un legado: las prácticas educativas, las propuestas teóricas y los discursos pedagógicos legitimados del último siglo. Asimismo, se propone que esa herencia cultural, desde una apropiación situada, y en diálogo con las problemáticas educativas del presente, contribuye a delinear el oficio de pedagogo. A los fines de estos propósitos, es necesario problematizar la cuestión de la transmisión, como parte de sus condiciones de posibilidad.

Si el conjunto de corrientes pedagógicas del siglo XX configuran ya una tradición, interesa pensar una propuesta de enseñanza que dialogue con ella, en un proceso que se inscribiría en una tradición selectiva, Carli(2007) el sentido que R. Williams(1980) le asigna: la tradición plantearía siempre “un sentido de predisposición a la continuidad”, siendo un “proceso deliberadamente selectivo y conectivo” poderoso a la vez que “vulnerable”, al estar ligada a “límites y presiones contemporáneas”, en la enseñanza universitaria se insiste en un gesto ilustrado bajo el supuesto de importancia permanente y universal de ciertos contenidos de la formación.

Pensar la selección de algunos saberes y conocimientos, para ser enseñados en el marco de ese patrimonio heredado que debe ofrecerse; instala una mirada que se dirige a dos puntos, uno, en el que nos encuentra a los profesores en esas operaciones: nuestras preferencias intelectuales, la identificación de teorías y autores vigentes y la relación que con ellos establecemos, matrices de formación que marcan horizontes; nuestra particular posición en el campo universitario, apegos y sensibilidades propias, fascinaciones y omisiones fundadas en diversas y opacas razones, etc. El otro punto, ubica a los estudiantes, sus rasgos, disposiciones, preferencias, los interrogantes existenciales que los atraviesan y las condiciones contemporáneas que ponen en cuestión el sentido y permanencia de tradiciones teóricas y experiencias pasadas. Selecciones que perfilan regímenes de visibilidad, y que implican un primer desafío al que nos sometemos no siempre de modo explícito.

En un trabajo anterior, Sosa, (2002) acordábamos con Furlán (1992) que si el objeto de

la pedagogía no era la educación sino la intervención que busca optimizar las prácticas educativas, en función de algún tipo de orientación; el análisis de las corrientes pedagógicas consistiría en reconstruir los recorridos de la pedagogía en ese sentido, las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, -es decir positivas y legítimas- y reconstruir también los discursos sobre las mismas. Decíamos también, que ese trabajo contribuye a alcanzar especificidad del saber pedagógico si logra discriminar en él, las descripciones, explicaciones y valoraciones en juego, en las prácticas de mediación de los agentes involucrados en esas prácticas, bajo la impronta de la implicación. Un rasgo característico del saber de la pedagogía consiste en que, a diferencia de otras disciplinas sociales, ésta se constituye, prioritariamente ligada al sistema educativo escolar y sus agentes, funcionando como reflexión acerca de esta actividad institucionalizada. Enfatizamos este rasgo sustantivo, ya que torna al saber pedagógico en un saber sensible a los avatares de la relación educación, estado y sociedad, en cada época. Agregamos asimismo, que hace hablar y hacer a los agentes involucrados, de acuerdo a la relación que establecen con el campo, a la posición relativa con respecto al sistema educativo y a los particulares intereses en juego.

El problema de la transmisión y la época

La cuestión de la transmisión resurge en los últimos tiempos como temática del campo político y pedagógico, por crisis que remiten a cuestiones estructurales amplias y que han afectado la eficacia simbólica de la transmisión escolar. En este sentido, la producción creciente en el campo filosófico, que retoma la cuestión educativa por efecto de preocupaciones políticas actuales, es un signo de los procesamientos simbólicos de esas crisis. La necesidad de fortalecer una herencia cultural y ciertas continuidades históricas que se verían amenazadas, las crisis de representatividad y de autoridad, extienden en diversos escenarios las preocupaciones por la transmisión, y llega desde allí a los discursos educativos, traídos hoy, fundamentalmente desde la filosofía política.

En este sentido, la enseñanza universitaria en particular, plantea la necesidad de conocer y comprender las complejidades del vínculo entre las generaciones en sus múltiples dimensiones y revisar los contextos de formación Carli (2007), para poder destacar las relaciones que se establecen con el conocimiento y el saber, así como las sensibilidades e implicaciones con ellos, construidas históricamente.

Uno de los problemas entonces, que presenta la posibilidad de la transmisión, refiere a los modos de presentación del conocimiento en la formación, en el que se involucran educadores y sus propuestas en tanto mediaciones a partir de los cuales se habilitan experiencias y en las que se hace presente la crisis de representación de las instituciones, entendidas éstas en sentido amplio.

En referencia al problema de transmitir un legado, la relación con el pasado y la historia, Trímboli, (2008) siguiendo a Hobsbawm (1998), plantea que en la modernidad, disueltas las religiones y las relaciones sociales tradicionales, la Historia pasó a ocupar el lugar seguro. Sin embargo, explica que en los finales del siglo XX dejó de ser así: la destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños. Las catástrofes y traumas del siglo, en el mundo y en nuestro país, habrían colaborado en aquellos mecanismos sociales produciendo a la vez silencios e imposibilidad de narrar. Movimiento paradójico sin embargo, en momentos en que se amplían las posibilidades de acceso a la información y en el que se multiplican las políticas de memoria.

En los procesos de formación universitaria se ponen en juego direccionalidades marcadas por los profesores y sus decisiones, fenómenos de sociabilidad habilitados o no por la institución, formación intersubjetiva, intergeneracional e intercultural que se produce en el cruce de distintas temporalidades y no en un tiempo lineal” Carli(), traduciéndose en una relación enigmática, no previsible. Esa diversa -temporalidad-subjetividad- que es constitutiva

del vínculo educativo de encuentro entre distintas generaciones, es potencialmente fértil y siempre se construye en un destiempo. Cabría entonces al gesto educador, engarzar referencias generacionales, que devengan en un bien cultural de significación más amplia. Sin embargo, la referencia al desaliento o a la frustración en la tarea de enseñanza de profesores en la universidad impone la pregunta acerca de lo que nos pasa. La apelación a una época de oro de la universidad, el anhelo ilusorio de la vuelta al paraíso perdido, muestran las dificultades de pensar la diferencia -los estudiantes, la época, la universidad hoy, “Insoportable diferencia, porque no tenemos otros soportes internos con los que leerla más allá de los consagrados por la normalidad ideal” según Leslabay (2009), y podríamos agregar, por los construidos en otras matrices institucionales de formación, en otras formas de lo universitario, etc. El hacer de buena parte de la docencia se encaminó hacia la centralidad y trascendencia de subjetivar a muchas generaciones de niños y jóvenes en los valores del orden moderno y hacia la transmisión, metódica, del acervo cultural, para lograr la promesa de bienestar y progreso indefinidos. Promesa cumplida parcialmente y en algunos rasgos.

A partir de esta perspectiva se abre la posibilidad del trabajo del pedagogo para intervenir, a fin de propiciar la tematización del malestar, asunto que en el caso del aula universitaria se ve facilitado como espacio de interlocución pública entre generaciones que brinda la posibilidad de visibilizar aquello que opera de modo implícito. Para este trabajo, la Pedagogía enfrenta problemáticas particulares, porque al haberse dislocado sus articulaciones fundantes con el Estado y las instituciones sociales modernas, tiene que repensar su proyecto y sus escenarios, ya que si hay algo que la constituye como campo de saber, es la necesaria formulación de una sociedad futura deseable, como horizonte de formación. “es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia” (1996: 29).

El problema de la transmisión en educación resulta hoy un punto nodal de los discursos educativos y ello se vincula con los diagnósticos críticos acerca de las modalidades de relación entre las generaciones en un contexto de generalizado deterioro de los vínculos básicos y de los vínculos sociales y políticos, cuestión que reenvía al problema del tiempo en la educación. En esa línea y en atención al problema de la transmisión, si tal como plantea Carli (2007) el vínculo educativo intergeneracional se mueve dos planos: uno, subjetivo-personal-intimo y otro social-publico-colectivo, nosotros consideramos que el trabajo pedagógico atravesaría estas dimensiones, construyendo mediaciones. Para ello se considera que, la creación de nuevas ficciones y metáforas, otro tipo de actividad del pensamiento y otras formas de vinculación con la realidad, recuperando la idea de experiencia. Para la generación de nuevos “acontecimientos pedagógicos Carli(2001), se requeriría que la formación cultural intergeneracional sea temporalizada, saldando las consecuencias de brechas históricas que demandan la reposición de la narración y el relato en la transmisión. La cuestión de la transmisión irrumpe, entonces, como síntoma de la incertidumbre sobre las formas de continuidad de la sociedad y sobre los horizontes de futuro. Como ha señalado Arendt “sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición -que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica donde están los tesoros y cual es su valor-, parece que no existe continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro” Entre la continuidad y lo desconocido de una generación a otra, de un tiempo a otro, de las diferencias, se instalan discontinuidades. El espacio intergeneracional debe pensarse hoy, nos dice como un trabajo de reconocimiento de esas diferencias pero también de los dilemas comunes que atraviesan a la sociedad en su conjunto.

Ello invita a una renuncia a la omnipotencia del educador, de la generación adulta, a la creencia en que la transmisión predetermina, construye destino. En todo caso el éxito de

la transmisión educativa consistiría en crear condiciones para que los jóvenes se animen a encarar esa labor, con voz propia.

Como se ha desarrollado hasta aquí, la cuestión de la transmisión puede abordarse desde múltiples perspectivas. Ciertas teorías de la información y la comunicación, ven en la transmisión un proceso de traslado de conocimiento, diríamos alguien que da y alguien que recibe en proceso lineal., en ese sentido, Cornu (2004:27), nos advierte que en la consideración de las denominadas dificultades de la transmisión, si nos concentramos en lo a transmitir como objetos, no vemos lo que estaría en juego en la transmisión: una modalidad de relación con el objeto y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente.

Lo que planteamos se distancia de ese sentido y promueve puntos de vistas que incorporan planteos desde los estudios culturales, la filosofía y el psicoanálisis. Desde este último, transmisión se liga al concepto de transferencia, como proceso que domina las relaciones humanas con su entorno, proceso fundante de lo humano, cuyas notas particulares consisten en: asumir la transmisión como fragmento, tanto en lo que se ofrece como en lo que se significa y que permite a otro hacer de lo puesto allí, que deviene propio; fragmentario no como déficit sino como renuncia a la pretensión de que todo sería transmisible y que todo sería significado. Pensar la transmisión sin resquicios, sin huecos, imaginarla como una memoria completa que se ofrece, sería confundir el trabajo de transmisión con la omnipotencia. Algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado. Aquí se incorpora la noción de trabajo, que señala proceso, camino, es decir, no tanto aquello consumado por alguien sino lo que en alguien se lleva a cabo, ir más allá de todo contenido, para atender a una experiencia-emoción-conmoción del mundo interno que no nos dejará idénticos a nosotros mismos. Transferencia y transmisión sostenidas por la convicción de herencias y legados, con ilusión de continuidad, en las que los sujetos a la vez que son marcados por ellas, se diferencian de ellas. Construir una modalidad de relación con el otro, constituyéndolo como destinatario, transmitir un saber, es reconocer en el otro la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. No sólo despertar el interés, su curiosidad, es instituirlo como sujeto del conocer.

Carli agrega que, sucesión, finitud, reconocimiento del otro, son los rasgos de la transmisión humana aludiendo a la relación de formación y discipulazgo entre el artista plástico Carlos Alonso y su maestro Spilimbergo; y nos dice que la transmisión supone el contacto con una herencia, pero hay apropiación singular y reinención, una búsqueda propia que se produce a partir de “un salto al vacío”- en palabras de Alonso- y que además, la tradición se revisa a partir del contacto del lugar propio. (2004:43-48) Enfatizamos esta frase última en dos sentidos, uno, más subjetivo, que refiere a las resonancias de esas tradiciones en los procesos de toma de posición de estudiantes y profesores con respecto a las formas en que se modula la idea de oficio y profesión en el campo pedagógico; y otra, que alude a la necesidad de localizar, situando geográfica, regional y temporalmente las miradas de esa tradición.

Las corrientes pedagógicas contemporáneas y su lugar en la formación para el oficio de pedagogo

Para delinear una propuesta de enseñanza de las corrientes pedagógicas contemporáneas, definiendo de otro modo las temporalidades como se plantea antes, y explicitando hasta donde sea posible las selecciones operadas; intentamos incorporar un trabajo con formas diversas de representación del conocimiento que hagan surgir otras sensibilidades en tanto materiales de experiencias posibles, para recrear, resignificar, lo recibido.

Para Dussel (2010) hay un “trabajo” con la imagen que buscará las formas de dar una

retroalimentación que desafíe al estudiante, que incite a una transformación sin destino, no previsible, abierta a reinterpretaciones diversas y direcciones imprevistas que, según Ranciere (2010), tendrá potencialidad política emancipatoria. El nuestro es un propósito más humilde, es decir, realista con relación a las disponibilidades propias y a las potencialidades supuestas, que considera el bricolaje de una oferta, que incorpore oportunidades de trabajo con producciones culturales entendidas como puentes hacia miradas disruptivas.

Movimiento que supone la implicación a la vez que un trabajo de explicación, (Didi-Huberman, citado por Dussel, 2010), de conocimiento, de relación ética, dándole forma a la experiencia, y al lenguaje que da cuenta de ella, reformulando nuestros saberes.

En este abanico de recursos posibles, el cine ocupa un sitio privilegiado, por ser la producción cultural moderna que vinculada íntimamente a su época, según Laguzzi (2010) proveyó ideas, estéticas, relatos y lenguajes al lenguaje audiovisual en el siglo XX modulando la experiencia contemporánea. Producciones que hacen parte y sentido con su momento social, tanto en las formas, los lenguajes, como en sus contenidos. Interesan estos aspectos y sus variaciones en el tiempo sobre todo por la impronta que introducen las tecnologías digitales- al incluir al cine como parte de la propuesta, además de recuperar los sentidos que puedan disparar, las identificaciones, y su puesta en el espacio público del aula.

En perspectiva analítica y por analogía, cine y educación escolar, pueden ser vistos como producciones culturales modernas en sus efectos subjetivos y sociales, como lo plantea Serra (2011) “cine y educación comparten: un siglo –el XX–, un régimen de visibilidad en el que ver y conocer caminaron de la mano, y una sociedad en proceso de modernización”. Sin transparencias, con sus historicidades, mirada que puede ser dirigida a cualquier producción cultural, con sus regímenes de visibilidad Abramowski (2010). Interesa enfatizar este punto de análisis: ver en cada una lo que calla, lo que da a ver, sugiere, en sus lenguajes y formas de representación, lo que se ofrece a la transmisión.

Consideramos que los sentidos pedagógicos de la enseñanza de las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en la formación universitaria, residen en la posibilidad de abrir espacios potenciales para la comprensión de prácticas e ideas educativas en su arbitrariedad y contingencia histórica, ya que esos discursos fueron y son formas específicas y particulares en que se estructura la transmisión de la cultura en nuestra sociedad, producto de múltiples luchas y determinaciones, visible en las huellas y legados en las interacciones cotidianas. Si se avanza en esta línea, puede evitarse la consideración del presente como ineluctable e incitar la imaginación y construcción de otros futuros desde una práctica profesional concreta. Tarea de reconstrucción y revisión teórica, práctica y subjetiva que permita delinear qué política de transmisión queremos promover.

En este orden, habría que considerar una política de la transmisión que excedería la postura de una materia en el plan de estudios, sino que nos llevaría al conjunto de la gramática que se configura en la institución en torno a una propuesta formativa vista desde la propuesta curricular que la sostiene, en el marco de la universidad pública.

Política de transmisión, que lleve a la inscripción institucional y política de los problemas de enseñanza que se presentan y son experimentados como problemas personales (Ezpeleta 1997) , en el sentido al que alude Terigi (2004) y que en nuestro caso, invita a preguntar por las condiciones pedagógicas, materiales y simbólicas de la enseñanza universitaria. En palabras de Corbo Zabatel (2004:144) “transmisiones que se hacen cargo de crear condiciones para que los sujetos se inscriban en un linaje individual y colectivo... “, proceso que supone “un encuentro, un desencuentro, a veces un choque, de deseos, de racionalidades y de irracionalidades”. La transmisión que hace falta, es la que nos interroga, exigente y a la vez necesariamente incompleta, que no sea pura tradición, ofrece andamios, abre a múltiples sentidos, ofrece un enlace para emancipar. Pretendemos autorizarnos con una propuesta que

Puede darse enseñanza como transmisión, Diker (2004), cuando el docente se autoriza a

recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar Cuando "lo que se pasa", junto con aquello que se enseña, sea también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido. Cuando se trata de la formación para un oficio tan complejo como el nuestro, la enseñanza se dirige en un decir y en un hacer, que invite a que cada uno pueda ensayar diciendo y haciendo también, los rasgos que irá inscribiendo en ese oficio, con sus marcas

Estamos delineando aquí, una propuesta que nos interpela en forma aguda, a nivel subjetivo, profesional e institucional. Dice Tizio (2002) que la función del agente de la educación es causar el interés y que sólo lo puede hacer, si él mismo está causado. Volvemos entonces a considerar la oferta que se realiza, en términos de eso que puede causar una demanda, un interés; el coraje para delinear los rasgos de un oficio, desplegando la palabra y las tareas en el ámbito cotidiano del aula de la universidad pública. Una oferta que enlace al pasado del oficio y que abra a las posibilidades del futuro por hacerse, podría anudar nuevos pactos entre generaciones y con lo social más amplio.

Esto convoca a un trabajo de invención permanente desde la renuncia al ideal, tarea de responsabilización civil a las que nos desafía Tizio. Meirieu (1998), lo plantea en términos de exigencia: de renuncia a la posesión del otro, de aceptación de la decisión personal del que aprende acerca del destino de lo dado, y de ofrecer los medios, lo que se da a hacer y pensar para que el otro haga y diga.

Finalmente y en comparación con las improntas pedagógicas modernas; el discurso pedagógico que sostenemos (Sosa y Partepilo ,2011) , como expresión de un aprendizaje que repara en la historia; aboga por una pedagogía contextualizada, reconoce que no puede aspirar a la predicción de los resultados porque su objeto refiere a lo impredecible de la relación educativa, admite la importancia de los espacios para las preguntas y para el encuentro con lo desconocido e inquietante del enigma que otro porta, propone un proyecto sin camino de regreso y sin punto de llegada preestablecido que garantiza las condiciones para la multiplicación de desvíos. Una intervención que propone resoluciones singulares, inseparables de las vicisitudes imprevisibles del recorrido.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio. (2001). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo editora. BsAs. (2006 -2007); *¿Qué es lo contemporáneo?* Texto, inédito en español, fue leído en el curso de Filosofía Teórica Facultad de Artes y Diseño Venecia. Traducción: Verónica Nájera
- ALLIAUD, A ANTELO, E (2009) *Los gajes del oficio* Aique ed Buenos Aires
- AMBROGGIO G.; Sosa, A.M.; Daher, A.; Biber, G.: (2005) “El primer año en la universidad: percepciones de los profesores sobre los estudiantes Centro de Investigaciones de la FFyH.
- AMROGGIO, G Y OTROS (2007): “La oferta de enseñanza en el primer año universitario: un esquema de análisis Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Tandil. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península. Barcelona.
- CARLI, S. (2001) “Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea” en *Revista Ensayos y Experiencias*. Año 8. N°40.
- CARLI, S (2006) *LOS DILEMAS DE LA TRANSMISIÓN EN EL MARCO DE LA ALTERACIÓN DE LAS DIFERENCIAS INTERGENERACIONALES* Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO.
- CARLI, S (2007): *LA FORMACIÓN CULTURAL EN LA ARGENTINA CONTEMPORANEA: ENTRE LA MEMORIA Y LA IMAGINACIÓN* Conferencia Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación FFyH UNC
- CARUSSO, M, DUSSEL, I (1996) “De Sarmiento a Los Simpsons”. Kapelusz,
- DUSSEL, I, ABRAMOWSKI, A, IGARZABAL, B, LAGUZZI, I (2010) *APORTES DE LA IMAGEN EN LA FORMACIÓN DOCENTE* Abordajes conceptuales y pedagógicos INFOD ME
- FRIGERIO, G y DIKER, G (comp.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Noveduc. BsAs.
- FRIGERIO, G y DIKER, G (2010) “Educar: saberes alterados” Del estante editorial. Bs. As.
- HOBSBAWM, Eric. (1998) *El sentido de la historia*. Crítica. Barcelona.
- LARROSA, J., (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona Leartes (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas,
- LESLABAY, L (2009) “Sobre la intervención pedagógico” Ponencia presentada en el VII Encuentro de cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Rosario
- MERIEU, P. (2001): “La opción de educar Ética y pedagogía” Ed. Octaedro.
- (2003) “Frankenstein Educador”: *Pedagogía Laertes Psicopedagogía*
- (2004): “En la escuela hoy” Ed. Octaedro. Barcelona
- (2005): “Carta a un joven profesor Por qué enseñar hoy” Ed. Graó.
- NÚÑEZ, V (2002) *Pedagogía Social: Cartas para navegar el nuevo milenio* Santillana Bs As.
- SERRA, S (2011) *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Teseo, Buenos Aires
- SOSA, A (2000) “Los aportes de la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu para el estudio de las corrientes pedagógicas”. *Revista Páginas Escuela de Ciencias de la Educación UNC*
- SOSA, M y PARTEPILO, V. (2011) *Aportes de la obra de Philippe Meirieu a la formación de profesionales en Ciencias de la Educación La mirada de estudiantes de la carrera VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. UN de La Plata*
- TIZIO, H. (2002): «Sobre las instituciones», en Núñez, V. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa, pág. 207.
- TRIMBOLI, J (2005) *Los jóvenes: entre el pasado y el presente* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente Cine y Formación Docente Conferencia

Capítulo 2



Pedagogía y formación docente

Las nuevas regulaciones y transformaciones de la formación docente en la Argentina, abren un conjunto de interesantes cuestiones en las dimensiones disciplinarias, institucionales y políticas. En este marco interesa la reflexión acerca del lugar de los saberes pedagógicos y de la Pedagogía como espacio disciplinar en la formación de docentes hoy.

Temas propuestos para este eje: Aportes de la Pedagogía en la formación de los docentes. Pedagogía, inclusión social y transformaciones socioculturales. El problema de la formación y de la transmisión en las instituciones de formación docente.

Una lectura emergente: identidades docentes desde la perspectiva decolonial

Lic. Josefina Ramos Gonzales.
Josefinaramosg@gmail.com
(IICE) Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este trabajo exploraré i) la potencialidad de la perspectiva decolonial para analizar las identidades docentes, tomando algunas categorías centrales como herramientas explicativas de esta perspectiva, ii) la colonialidad/modernidad como marco de interpretación del movimiento histórico que da origen a la conformación del estado-nación y el sistema educativo en Argentina, iii) las marcas de colonialidad y liberación que se tensionan en las Escuelas Normales como piezas fundamentales del sistema educativo moderno.

Palabras clave: Colonialidad, modernidad, Estado Nación, Sistema Educativo, Formación docente.

Introducción

“Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico, donde nuestra imagen es siempre necesariamente distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos”.
Aníbal Quijano (2011).

La perspectiva decolonial asume que el capitalismo ha sufrido y está sufriendo transformaciones estructurales importantes (Grosfoguel, 2006; 2007). Sin embargo considera que la colonialidad entendida como “patrón mundial de poder” continúa produciendo relaciones intersubjetivas con jerarquizaciones de todo tipo. Desde este punto de vista la idea de “raza” continúa desplegando sus efectos en la distribución del trabajo, las formas de explotación y los procesos de formación y producción de conocimiento.

Las relaciones sociales racializadas operan desde el momento mismo de la conquista de América y todavía no dejan de ser un patrón privilegiado de poder. Durante el siglo XVI las jerarquías sociales son justificadas por “la pureza de la sangre” como constructo ideológico-religioso. Más tarde, entre los siglos XVII y el XIX, cuando la ciencia va reemplazando a la religión se transforma en fundamento científico. Se pasa del paradigma de la “mezcla de sangre” al del “color de la piel” (Mignolo, 2001; Lastra, 2008). Éste perdura y en muchas ocasiones organiza las matrices fundacionales de los estados nacionales en América.

En el Cono Sur americano los procesos de independencia que conllevan a la conformación de los estados nacionales logran la descolonización jurídico-política. Proceso que en esta región significa una independencia relativa de las administraciones coloniales y forma parte inicial del cierre de un periodo de “colonialismo global” (Mignolo, 2001; Grosfoguel, 2006). Sin embargo en Argentina los procesos de democratización políticos y económicos, necesarios para la construcción de una versión euro-centrada de Estado-Nación no pueden desarrollarse (Villavicencio, 2008; Quijano, 2011; Terán, 2013). Justamente porque en la visión sobre el Otro perdura la raza como marca colonial, lo que impide reconocer las identidades culturales de amplios sectores de la población y en este sentido otorgarles participación política y/o protagonismo en la acumulación de recursos económicos. Desde esta perspectiva lo que pervive hasta la actualidad es una “colonialidad global” (Grosfoguel, 2006).

En la Argentina el sistema educativo tiene una configuración histórica simultánea al Estado-Nación (Dussel, 2005; Puiggrós, 2010; Fernández Moujan, 2010). La escuela sarmientina de finales del siglo XIX y comienzos del XX tuvo por principal objetivo la producción del ciudadano argentino. Las Escuelas Normales son piezas centrales en el proyecto educativo moderno, en ellas se despliega una trama múltiple y compleja de valoraciones /creencias/ certezas ilustradas y modernas que organizan las relaciones intersubjetivas en los procesos formativos habituales.

En este sentido para aproximarnos a algunas de las aristas centrales en los amplios y dinámicos procesos que conforman las identidades docentes en las Escuelas Normales, no podemos omitir la referencia a aquellas prácticas y discursos que aún se encuentran atravesados por la matriz de la colonialidad/modernidad. Como tampoco es posible invisibilizar/silenciar aquellas experiencias alternativas de liberación emergentes porque ponen en tensión y cuestionan jerarquizaciones epistemológicas establecidas.

En este trabajo exploraré i) la potencialidad de la perspectiva decolonial para analizar las identidades docentes, tomando algunas categorías como herramientas explicativas de esta perspectiva, ii) la colonialidad/modernidad como marco de interpretación del movimiento histórico que da origen a la conformación del estado-nación y el sistema educativo en Argentina, iii) las marcas de colonialidad y liberación que se tensionan en las Escuelas Normales como piezas fundamentales del sistema educativo moderno.

1. La potencialidad de la perspectiva decolonial para aproximarse a algunos procesos constitutivos de las identidades docentes

La conquista de América es un episodio complejo y fundante del sistema mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal (Grosfoguel, 2006). La modernidad/colonialidad es una

corriente de pensamiento de carácter heterárquico (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007) que permite comprender algunos procesos constitutivos de las identidades docentes en su complejidad.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuándo nos referimos a la colonialidad? Y ¿por qué es tan importante vincularla a los procesos identitarios docentes? Para responder ambos cuestionamientos, tomaré del pensamiento decolonial algunas categorías como herramientas explicativas que resultan esclarecedoras.

El primero que la conceptualiza y la introduce en la teoría social contemporánea a finales de los 80' es el sociólogo peruano Aníbal Quijano (1993, 1998, 2000, 2011). La colonialidad¹ más que una categoría es un modo de aproximarse/comprender la naturaleza histórica de jerarquización de las relaciones sociales. Para Quijano (2000) la colonialidad del poder: i) Está vinculada al colonialismo pero ha probado ser más duradera y profunda que éste, ii) Es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista iii) Opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. A continuación profundizaré en sus características.

(I)

Ya desde los años '60 se establece una relación entre el colonialismo y el poder racista y etnicista, se lo denominaba "Colonialismo interno"² (Rivera Cusicanqui, 2010). Sin embargo el colonialismo se ocupó principalmente de las relaciones políticas- económicas formales, imprimiendo un carácter asimétrico y desigual entre territorios, pueblos y/o naciones. Por eso es caracterizado como tradicional o "exterior" (Pachón, 2007) porque se limitó a una imposición política, militar, jurídico o administrativo que se instauró 1492 con la conquista y concluyó en el siglo XIX con los procesos de independencia o descolonización. En cambio si se sigue la línea trazada por Quijano, se puede sostener que la colonialidad del poder pervive con todas sus aristas: las estructuras subjetivas, los imaginarios, la colonización epistemológica, etc., que se transforman y se readaptan a la actualidad del capitalismo global posfordista.

(II)

La colonialidad del poder hoy sobrevive porque es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial capitalista – y el capitalismo se ha transformado pero no ha concluido-, en ella convergen dos procesos sociales significativos. Su vinculación no tiene parangón en la historia de la humanidad: La idea de "raza" se ensambla a la distribución del trabajo y las formas de explotación. Por un lado la "raza" ayudó a codificar las diferencias de rasgos fenotípicos entre conquistadores y conquistados como supuesta diferencia natural biológica, elaborando una jerarquización que ubicaba a unos en situación de inferioridad respecto de otros. Por otro lado, la articulación de todas las formas históricas de control de trabajo, de sus recursos y de sus productos; y del mercado mundial (Quijano y Wallerstein, 1992). Así ambos elementos raza y división del trabajo quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente del otro para existir o para cambiar (Quijano, 2000: 222).

(III)

En el ámbito de la experiencia habitual y cotidiana la colonialidad también despliega sus efectos imponiendo una nueva intersubjetividad mundial. Esto significó para toda la

1 Es un término acuñado por Wallerstein (1990) para dar cuenta del sistema mundo. Luego es recuperado por Quijano (1991) para referirse a la colonialidad del poder.

2 Existen planteos teóricos que confunden "colonialidad global" con "neocolonialismo". Son interpretaciones que se vinculan a paradigmas explicativos diferentes. La colonialidad se refiere a jerarquizaciones sociales coloniales como las raciales o patriarcales que perduran y se vivencia hasta la actualidad en las relaciones intersubjetivas. En cambio el neocolonialismo hace referencia a la relaciones jurídico- políticas entre estados nacionales caracterizándolas como "imperiales". Se inscribe en la genealogía del colonialismo y en este sentido solo enfatiza las relaciones de jurídico-económicas y no así, todas aquellas relaciones de poder que exceden una interpretación exclusiva desde paradigmas economicistas. Tales como las relaciones de género, raciales, de producción de conocimiento, etc.

humanidad un proceso de re-identificación histórico a partir del cual el hombre europeo se autodenominó blanco y al mismo tiempo nombró y atribuyó al resto de los hombres nuevas identidades geoculturales: amarillos, aceitunados, negros, etc. Así Europa se autonombra y se re-localiza como el centro geo-político, blanco, asalariado, masculino y científico de todo el mundo.

Posicionarnos desde este lugar permite visibilizar un enorme y complejo entramado de relaciones sociales jerarquizadas que se auto validaron a partir de la idea/constructo de “raza” desde tiempos de la colonización; pero vuelve a re-editarse en el doble y asociado proceso de conformación del estado nación y el sistema educativo en Argentina, esta vez fundado en el desprecio a la “barbarie”. Por todo lo expuesto comenzaré dando cuenta de algunos procesos de subalternización que estuvieron presentes en la fundación del estado moderno/ burgués/ blanco argentino. Para luego referirme a los procesos culturales orientados a la producción de un sujeto pedagógico con una identidad histórica y cultural determinada.

2. Colonialidad y Estado-Nación en Argentina

“La élite europea se dedicó a fabricar una élite indígena, se seleccionaron adolescentes, se les marcó en la frente con hierro candente los principios de la cultura occidental, se les introdujo en la boca mordazas sonoras, grandes palabras pastorales que se les adherían a los dientes tras una breve estancia en la metrópoli se los devolvía a su país falsificados. Esas mentiras vivientes ya no tenían nada que decir a sus hermanos...”
Sartre en Fanon (1963).

Para referirme al sistema educativo en la Argentina es preciso vincularlo a la configuración del Estado-Nación ya que ambos procesos suceden en un mismo movimiento histórico. Desde la perspectiva del pensamiento decolonial (Quijano, 2011) para comprender cómo se conformaron los estados nacionales en el Cono Sur americano es importante atender a cómo se resolvieron los procesos de democratización y sobre qué fundamento se efectivizaron.

Se trata de una sociedad nacionalizada y por eso políticamente organizada como Estado-Nación. Implica a las instituciones modernas de ciudadanía y democracia política. Es decir, implica una cierta democracia, dado que cada proceso conocido de nacionalización societal en los tiempos modernos ha ocurrido solamente a través de una relativa (o sea, dentro de los límites del capitalismo) pero importante y real democratización del control del trabajo, de los recursos productivos y del control de la generación y gestión de las instituciones políticas (Quijano, 2011: 226).

En la Argentina como en muchos otros estados nacionales de la región, los intereses de los distintos sectores sociales se reflejaron en las disputas por los recursos concretos y el control de las instituciones sociales. Así en el momento efectivo de participación democrática en las instituciones políticas y en los recursos económicos surge una problemática irresoluble. Los procesos de democratización no pueden ser concretados porque las relaciones sociales son “arcaicamente” antidemocráticas a causa de los efectos de la colonialidad. La matriz de conformación del estado nación argentino se organizó desde una lógica occidental/ iluminista y europea donde la raza perdura como marca de identidad de amplios sectores de población. Es decir como fundamento de relaciones sociales jerarquizadas que imposibilitó a gauchos, indígenas y negros transformarse en ciudadanos de derechos y libertades.

Lo que es realmente notable, en cambio, es que para la abrumadora mayoría de la población mundial, incluidos los opositores y las víctimas del racismo, la idea misma de “raza”, como un elemento de la “naturaleza” que tiene implicaciones en las relaciones sociales, se mantenga virtualmente intocada desde sus orígenes (Quijano, 2000: 3).

Asimismo es interesante analizar lo que sucedió con los denominados sectores “blancos” de la población. La concepción de las élites criollas que tenían intervención en las tácticas y estrategias de conformación del Estado-Nación de la segunda mitad del siglo XIX era absolutamente progresista (Dussel, 1980; Villavicencio, 2013).

Por un lado apoyaron y promovieron abiertamente las expediciones de matanza y expropiación de las tierras a los pueblos originarios como “la campaña del desierto”. Por otro lado nunca cuestionaron ni problematizaron el hecho de que esas tierras fueran otorgadas exclusivamente a los sectores blancos urbanos y acaudalados.

Esta forma de organizar la riqueza expropiada a los originarios, imposibilitó cualquier tipo de distribución de las tierras entre los inmigrantes pobres que llegaban desde Europa sin posesiones y fueron incorporados a la naciente sociedad argentina, siempre que aceptaran su condición de desposeídos. Se fue consolidando así un Estado de connotaciones oligárquicas.

[...] En Argentina la apropiación de la tierra ocurrió de una manera completamente distinta. La extrema concentración de la tenencia de la tierra, en particular de las tierras conquistadas a los indios, hizo imposible cualquier tipo de relaciones democráticas entre los propios blancos y en consecuencia de toda relación política democrática. Sobre esa base en lugar de una sociedad democrática, capaz de representarse y organizarse políticamente en un estado democrático, lo que se constituyó fue una sociedad y un estado oligárquico (Quijano, 2011: 231).

Es decir que en la matriz fundacional del Estado argentino se articularon simultáneamente al menos dos procesos de subalternización dirigidos a diferentes componentes de la población. Por un lado se asesina a indígenas y se les expropia y se los explota en sus propias tierras. Por otro lado los inmigrantes europeos serán “blancos desposeídos” en el sentido que, aún desplegados los procesos de democratización, jamás se les concretará un otorgamiento de tierras.

Uno de los discursos que operó subalternizando a amplios sectores de la población fue el de la “barbarie” entendida como exterioridad y asignada a la parte mayoritaria de la base social sobre la que se erigió el Estado-Nación. Lo bárbaro fue atribuido a los indígenas, gauchos y negros pero también fue acuñado en referencia a los sectores blancos inmigrantes venidos de la Europa campesina, pobre y periférica.

Contrariamente a lo que sostienen muchas interpretaciones los términos “civilización” y “barbarie” componen una antinomia que no es fija sino dinámica. Así los irlandeses europeos inmigrantes en los Estados Unidos, que Sarmiento describe “famélicos ignorantes” en sus relatos de viajes, representan la barbarie en esa nueva cuna de la civilización (Villavicencio, 2013: 52; los destacados son de la autora).

Se observa cómo las élites ilustradas, herederas de la perspectiva eurocéntrica y colonial, necesitan de un constructo ideológico como la barbarie para justificar la construcción y

reproducción de un sistema de relaciones sociales jerarquizadas, donde ellos se preservan un lugar privilegiado en el sistema de dominación. Observamos cómo las relaciones sociales jerarquizadas que provenían de un escenario anterior de colonialidad, se articulan a otras nuevas concepciones sobre el otro, que responden -más de tres siglos después- a la coyuntura producida por los movimientos migratorios. Ambas concepciones sobre la alteridad representadas en el indio o en el inmigrante pobre se articulan en la república naciente, detrás del discurso de la democratización se formará una ciudadanía subalternizada.

En este sentido la república “democrática” es constitutivamente asimétrica y esta contradicción es una marca que la atraviesa desde su fundación (Villavicencio, 2013: 92). Caracterizarla como democrática tiene que ver con una promesa hacia el futuro y no con una realidad de aquel presente. La base social de ese presente era un pueblo sospechado de irracionalidad y barbarie, entonces ¿cómo se logra que esa base social heterogénea y múltiple conformada en su mayoría por inmigrantes europeos, y en contados casos por gauchos y mestizos, vivencien procesos de democratización y ascenso social necesarios para respaldar la autoridad política en el naciente estado? La salida que propone un sector de la élite ilustrada es el proyecto educativo moderno, su puntal más alto será la escuela para las masas populares, ideada como artefacto para asegurar una lenta y dolorosa transformación cultural de aquellos/as que fueron formados en su seno.

3. Colonialidad y sistema educativo moderno en la Argentina

“Es el frac contra el poncho. No olvidemos que el poncho era hilado por su madre en la San Juan provinciana”
Dussel (1980).

Para Dussel (1980) los procesos de conformación del Estado Nación en Argentina tienen un rol central en el pasaje de la dependencia cultural externa a la dependencia cultural interna. La primera sucede brutalmente en tiempos de la conquista desde la metrópoli ibérica hacia las colonias. La segunda es consolidada sutilmente por las elites ilustradas locales con la obligatoriedad de los sistemas educativos. La célebre consigna de “educar al soberano” encierra un aspecto asimétrico del que no podía liberarse ni la instrucción pública ni la ciudadanía republicana. “En efecto el discurso del progreso y el de la pedagogía tienen en común la idea del retraso del pueblo, es decir que el pueblo debe superar el retraso en que se encuentra como el niño debe alcanzar el saber de su maestro” (Villavicencio, 2013: 116).

Sarmiento se inscribe en la línea de las élites criollas que propone y diagrama, para los procesos que se iniciaron con las guerras de la independencia, una salida romántica, ilustrada y positivista anclada en las ideas norteamericanas y europeas del siglo XIX. Para mostrar su adhesión al modelo de la razón occidental encarnados por Alemania, Francia y sobre todo EEUU, bastará con señalar dos cuestiones: i) La presencia explícita en algunas de sus más importantes obras como *Facundo: Civilización i Barbarie*; *Recuerdos de Provincia*; *Argyropolis* y *Educación Popular* de una concepción progresista de la historia, comprendida en etapas que marchan hacia un estadio superior de la humanidad del cual América se encontraba excluida. ii) En su viaje pedagógico en 1845 conoce el trabajo de Horace Mann que lo llevará a expresar en múltiples publicaciones su adhesión al modelo de la república federal norteamericana al punto de usar la terminología de “Estados Unidos del Río de la Plata”. Esta devoción lo llevará más tarde a importar 65 maestras norteamericanas³ para un sistema educativo autóctono. Es claro que en la propuesta sarmientina no existe una intención de ruptura o independencia con las metrópolis del norte, su pensamiento es eurocéntrico.

3 Las 65 valientes como las denomina Alice Houstin Luiggi (1959).

Estas son las concepciones que organizan el proyecto educativo moderno. Sarmiento sueña y por momentos se obsesiona (Puiggrós, 2010) con la idea de una Nación que se aliste en el progreso de la humanidad y consiga formar parte de la civilización moderna, para ello considera imprescindible generar estrategias que batallen contra la barbarie.

En este sentido comparto con Inés Fernández Moujan (2010) que para Sarmiento la educación se transformó en uno de los caminos posibles para consolidar la identidad de una nueva república. Probablemente el proyecto educativo ilustrado es la respuesta a la misma problemática de la barbarie pero en una coyuntura distinta: primero la matanza de indios y gauchos; y luego la educación para la civilización del componente europeo pobre y analfabeto de la población.

Para remediarla – se refiere a la barbarie- Sarmiento propuso una serie de acciones que oscilaban entre la represión física y el afán de construir. Algunas veces propuso la eliminación física de gauchos e indios, que eran la barbarie rural. Otras veces se inclinó por la idea de que la construcción de la nación solo sería perdurable si lograba producir nuevos sujetos civilizados por medio de la educación. En definitiva su posición puede ser caracterizada como la de una generosa -y en muchos aspectos democrática- propuesta educacional que suponía sin embargo una condición previa antidemocrática: la eliminación de todos los sujetos que caían en la descripción de la barbarie (Puiggrós en Fernández Moujan, 2010: 62, el destacado es de la autora y la aclaración es propia).

Así los sectores poblacionales que ingresaban al sistema educativo, mestizos e inmigrantes europeos, vivenciaban procesos de subjetivación acordes a la construcción artificial de un sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990) como ciudadano de una Nación (Hillert, 1999).

Esa composición heterogénea inmigrante y en menor medida mestiza sólo se transformará en el sujeto pedagógico que el proyecto republicano anhela en la medida que niegue su origen gauchesco, campesino y, en cambio se suscriba al pensamiento occidental y ciudadano, aceptando la premisa de que es universal y verdadero. Lo que al mismo tiempo lo llevará a subalternizar su propia experiencia cultural de origen.

4. Colonialidad y formación de identidades docentes

Las instituciones de formación docente son piezas centrales del proyecto educativo moderno y se desarrollan en simultaneidad a la masificación de las escuelas primarias. Cobra valor preguntarse ¿qué estrategias se despliegan en el seno de las Escuelas Normales para que maestros y maestras se convirtieran en sujetos activos de una cultura ajena, al tiempo que rechazaban su cultura de origen? Como se mencionó, los procesos de democratización en Argentina no suceden por medio de cuestionamiento o problematización de las relaciones sociales. Sino que continúan operando varias lógicas de colonialidad, a saber: la eliminación masiva de indios, negros y mestizos, la domesticación de la cultura inmigrante pobre y campesina identificada con la ignorancia y el analfabetismo; y una formación docente que se originó a partir de la borradura/omisión/subalternización/invisibilización de la cultura de los y las otros/as.

Es así como todo lo relacionado con la experiencia indígena fue visto por los iluminados del siglo XIX como un atentado contra la civilización y al progreso. En Pedagogía de la

desmemoria Valko (2010) se refiere a la invisibilización de los pueblos originarios en la construcción de una identidad nacional aferrada al espejismo de la inmigración anglosajona.

Respecto a la omisión del Otro inmigrante pobre y campesino, permítaseme tomar un relato testimonial ampliamente conocido. Sarlo (1997) analiza el famoso testimonio de Rosa del Río en la escena de las cintas celestes y blancas compradas con dinero de la propia Rosa en su rol de directora y colocadas en los cuerpos de todos los niños y las niñas en forma de moños o corbatas. Al parecer no puede encontrarse en su formación docente realizada en una Escuela Normal, ningún rasgo que explique o anticipe su conducta sino que es la experiencia formativa en su conjunto la que da sentido a su accionar.

Rosa del Río, hija de inmigrantes analfabetos, ve primero en la escuela y luego en la cumplimentación de su formación como docente, la vía para dejar de ser la hija del zapatero y convertirse en directora como todos la recordaban en el barrio de la Paternal donde estaba situada su escuela. Para hacer más ilustrativa su adscripción al discurso nacional, vale la pena citarla a ella misma:

Llegué y el primer día de clase vi a las madres de los chicos, analfabetas, muchas vestidas casi como campesinas, con el pañuelo caído hasta la mitad de la frente y las polleras anchas y largas. Algunas no hablaban español, eran ignorantes y se las notaba nerviosas porque seguramente era la primera vez que salían para ir a un lugar público argentino, a un lugar importante, donde se les pedían datos sobre los chicos y papeles. Estas madres, muy tímidas, muy calladas, dejaban a sus hijos en la puerta. Los primeros años que dirigí esa escuela tenía un chico extranjero cada diez chicos argentinos, más o menos; pero muchos de esos chicos argentinos también eran hijos de extranjeros y no escuchaban palabra de español en casa, sobre todo si eran niñas y se habían criado de puertas adentro. Esos chicos no parecían muy limpios, con el pelo pegoteado, los cuellos sucios, las uñas negras (Sarlo, 1997: 231).

Consensua y en algunos momentos álgidos del testimonio parece que entrega sin más ser inmigrante, una cultura de origen campesina, gallega e italiana. La promesa que representaba completar exitosamente toda su formación docente, y como parte de ello asumir la propia práctica y promoción del discurso nacional argentino, la convertía en maestra “liberándola de su destino de costurera, de su destino de obrera manual” (Sarlo, 1997). Es claro que en las Escuelas Normales también se desplegaron estrategias de racialización del conocimiento que fomentaban el desprecio por cualquier experiencia otra. Sin embargo, es preciso mencionar que aún desplegados los múltiples procesos de subalternización, existieron manifestaciones de resistencia. Tal como refiere Puiggrós (2010) en su texto *De Simón Rodríguez a Paulo Freire* podemos decir con certeza que en todos los tiempos existieron experiencias educativas contrahegemónicas.

En nuestras latitudes podemos dar cuenta de al menos tres paradigmas educativos, aquel vinculado a una concepción de educación diferenciada con un circuito destinado a las masas pobres y otro circuito destinado a la élite, circuitos que no tenían puntos de encuentro ni de diálogo y del que es ejemplo representativo la propuesta de J. B. Alberdi en *Las Bases*. Un segundo paradigma en el que podemos inscribir el proyecto de D. F. Sarmiento, que propone la inclusión por medio de la educación de las masas populares, aunque subalternizando sus conocimientos/culturas y cosmovisiones de origen. Y, un tercer grupo de experiencias que también existen/resisten desde tiempos de la colonia, como las escuelas

de Simón Rodríguez, situadas desde un paradigma claramente emancipatorio que reclama la participación política de aquellas masas pero además demanda el reconocimiento de sus saberes, prácticas y formas de conocer.

Dentro de este tercer paradigma podrían inscribirse, más actualmente, aquellas experiencias educativas desarrolladas por maestros y maestras en formación que se nuclean desde las Escuelas Normales. En los márgenes de estas instituciones modernas y en permanente conexión territorial con los barrios y las villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los maestros y maestras del siglo XXI también construyen sus identidades. Estos colectivos conciben/exploran/diseñan de forma autogestiva, publicaciones/encuentros/talleres/brigadas de alfabetización, pedagogías latinoamericanas, educación sexual integral, abriendo interrogantes en torno a ¿qué significación y potencialidad tienen estas prácticas para la construcción de las identidades docentes? ¿Cómo estas experiencias de participación comunitaria y barrial repercuten en el trabajo como maestros/as de escuelas? ¿En qué genealogías pedagógicas se referencian y qué epistemologías alternativas construyen? ¿Cómo interpelan/tensionan las maneras y los dispositivos habituales de formación docente?

Reflexiones finales

Tener en cuenta las herramientas conceptuales del pensamiento decolonial para introducir algunas líneas explicativas, permitieron comprender la construcción social e histórica de algunas marcas de colonialidad en las identidades docentes. Por ello destaco la importancia de estos constructos sociales en los procesos de subalternización presentes en la conformación del Estado Nación en Argentina. Así como su pervivencia en el momento fundacional del sistema educativo argentino.

Todas estas marcas de identidad fueron caracterizadas como estrategias que forman un entramado de opresiones múltiples e imbricadas. Es decir que pueden estar relacionadas tanto a procesos económicos como a procesos culturales, desplegarse en distintas coyunturas históricas y presentarse en las prácticas sociales, políticas y educativas. En este sentido hice referencia a la idea de raza operando como constructo ideológico de relaciones sociales racializadas desde el momento mismo de la conquista de América; y a los discursos en torno a la “barbarie” que en momentos de consolidación del Estado Nación en la Argentina se dirigieron a los sectores negros, indígenas y mestizos pero también apuntaron a subalternizar a la inmigración venida de la Europa periférica.

En las instituciones formadoras se desplegaron estrategias de subalternización que instauraron una jerarquización del conocimiento europeo en detrimento de los conocimientos que portaban las familias de origen de aquellas sujetas que ingresaban/deseaban convertirse en maestras, ya que esos conocimientos eran estigmatizados por campesino y rotulados como irracionales.

Finalmente cabe destacar un posicionamiento epistemológico que subyace en todo este planteo. Si bien es preciso rescatar el pensamiento crítico europeo, al mismo tiempo es imprescindible reconocer los costos que ocasiona una traspolación sin más de estas cosmovisiones para analizar los procesos económicos, políticos y culturales de América Latina. Es tiempo como expresa Quijano (2010) de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico. Cuestión que ya desde la generación del '37 -y quizás antes- significó una marca colonial cincelada a fuego en las élites criollas locales.

Bibliografía

- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico". En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre.
- Dussel, E. (2005). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Lander, E. (comp.). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- _____ (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Moujan, I. (2010) "En educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación". *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educacao*, (15), 55-79.
- Grosfoguel, R. (2007). "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas". En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre.
- _____ (2006) "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global". *Tabula Rasa*, (4), 17-46.
- Hillert, F. (1999). *Educación, Ciudadanía y Democracia*. Buenos Aires: Tesis 11.
- Lastra, A. (2008). "Walter Mignolo y la idea de América Latina. Un intercambio de opiniones". *Tabula Rasa*, (9).
- Mignolo, W. (2001). "Colonialidad del poder y subalternidad". En Rodríguez, I. (ed.). *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos: estado, cultura y subalternidad* (pp. 155-184). Ámsterdam: Rodipi.
- Pachón, D. (2007). "Nueva perspectiva filosófica desde América Latina: el Grupo Modernidad/colonialidad". *Revista de Ciencia Política*, (5).
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Quijano, A. (2011). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (comp.). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). "La americanidad como concepto o América en el moderno sistema mundial". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (134) América 1492-1992. Trayectorias históricas y elementos del desarrollo. 583-591.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *CH'IXINAKAX UTXIWA. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sarlo (1997) "Imaginario de la Modernidad". *Prisma Revista de historia intelectual*, (1), 187-191.
- Terán, O. (2013). "Lección 3: La Generación del 37: Sarmiento y Alberdi". En *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Valko, M. (2010). *Pedagogía de la Desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Villavicencio, S. (2013)** "Ciudadanos, bárbaros y extranjeros: figuras del Otro y estrategias de exclusión en la construcción de la ciudadanía en Argentina". *Revista Araucaria*, 2(9).
- _____ (2008). "Enseñar la República". En *Sarmiento y la Nación Cívica. Ciudadanía y Filosofía de la nación en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Lazo social y transmisión en clases de Pedagogía

Partepilo Vanesa Valeria
vpartepilo@yahoo.com.ar
Escuela de Ciencias de la Educación.
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En este texto pretendo pensar por escrito y ponerle palabras a preocupaciones laborales y pedagógicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza de la Pedagogía. Para ello, y a sabiendas de que la comunicación se estructura desde la inseguridad que implica el buscar crear saberes sobre lo que ocurre, recupero algunos abordajes conceptuales en torno a las nociones de transmisión, lazo social, Discurso Amo, Discurso Universitario, Discurso Histórico y Discurso Analista con el objeto de hacerlos jugar como herramientas teóricas centrales para problematizar las prácticas de enseñanza. Con esta intención, reparo en una escena que acontece en una clase de Pedagogía a mi cargo, en un ISFD. Es importante advertir que el texto dibuja un camino sinuoso.

En primer lugar, interesa inscribir la reflexión sobre las propias prácticas en procesos más amplios por los cuales los sujetos, (estudiantes), construyen progresivamente sus proyectos de formación. Para ello recupero aportes conceptuales orientados a poner en cuestión la lógica del todo, operante en los modos de construcción del colectivo institucional y de estudiantes. En este sentido se pretende una breve contextualización institucional que permitirá comprender la escena que se interpela.

A continuación se describen los acontecimientos ocurridos en clases y que serán interrogados a partir de poner en relación los conceptos antes señalados. En el marco de dicho ejercicio busco enunciar las tensiones por las que me veo atravesada en la interacción con algunas estudiantes y que me llevan a producir rotaciones de discursos estructurantes del lazo social. El propósito general de la producción es el de nombrar cierto malestar que se presenta en la tarea docente y abrir a preguntas que permitan reflexionar sobre los efectos, (siempre indimensionados), que podrían tener para algunos/as estudiantes, la manera en que se decide ocupar el lugar de Agente del discurso.

Finalmente, presentaré diferentes sugerencias orientadas a crear dispositivos de intervención en la formación docente, que se orientan a multiplicar las condiciones que permitirían a los/as estudiantes nuevos vínculos con la propuesta cultural del instituto. Estas sugerencias, de manera general contemplan: el lugar del contenido en la propuesta de trabajo en clases, posibles articulaciones entre equipos de educadores que cumplen distintas funciones en la institución y los posibles espacios que pueden crear y ocupar los/as estudiantes en vinculación directa con las problemáticas de la formación docente.

Palabras claves: transmisión, enseñanza, lazo social, cuatro discursos, Pedagogía.

Anticipando la conjetura que se argumentará

El presente trabajo se inició con la preocupación de analizar aspectos del malestar presente en situaciones laborales, en las prácticas educativas, en las que me encuentro involucrada como docente de Pedagogía, a los fines de comprenderlo mejor y de pensar alternativas de

intervención que contribuyan a mejorar los lazos sociales que hacen posible las funciones institucionales que llevo a cabo. Inquietada por problematizar las influencias de las prácticas de formación en la construcción de proyectos de vida de estudiantes de un profesorado de Educación Inicial, se decidió seleccionar una escena, que ocurrió en una clase que estaba a mi cargo, que ofrecía una oportunidad para pensar aspectos sustantivos de los vínculos que sostienen la transmisión y los efectos, siempre inconmensurables, que estos tienen en la subjetividad de los involucrados.

En este breve texto procuro argumentar a favor de la hipótesis de que las maneras que se despliegan en la clase, para enfrentar las tensiones que las relaciones transferenciales suscitan en el docente, pueden comportar actos de negación del otro (“estudiante”), obstaculizando construir relaciones con el saber que afirmen progresivamente su proyecto formativo. En el ejercicio de escritura, procuro dar cuenta de las ambivalencias que me atravesaron al afrontar los interrogantes de una estudiante que trabaja para comprender significaciones posibles sobre la transmisión y la enseñanza.

Presentando la escena en el contexto institucional

Me desempeño como docente de Pedagogía en el Profesorado de Educación Inicial, en el nivel superior de un ISFD público, creado hace 70 años

Es una preocupación institucional la cantidad de aspirantes que ingresan a la carrera y la deserción en el tiempo, que es de aproximadamente el 40 %. Son los profesores de primer año los que generalmente se enfrentan al abandono, sobre todo a partir de los meses de junio y agosto.

Una de las cuestiones que suele problematizar a los docentes, remite a los motivos que esgrimen las estudiantes como razones por las cuales deciden comenzar a estudiar la carrera. Los supuestos al respecto parecen afirmar que las estudiantes debieran comenzar el cursado con vocación, convicción por la elección, gusto por el estudio y con definiciones más o menos claras respecto de lo que esperan para su futuro. Las palabras de una docente de la casa son un ejemplo, entre otros de lo dicho:

“Hay un grupo que viene por la clásica respuesta: es una carrera breve, supuestamente fácil, ... cuyas familias no han estudiado y ven en la elección de esta carrera una oportunidad de avance para sus hijas..., más allá de que tengan vocación para lograrlo... Otras alumnas, son ya más grandes, han hecho un proceso personal por el cual deciden independizarse, tomar las riendas de su vida y por razones parecidas a las anteriores pero con una gran convicción personal, optan por hacer la carrera y ... terminan... Hay otro grupo, a veces coincidente con los dos anteriores aunque con variantes, que entienden que no les gusta estudiar, o más aún, tienen muchas dificultades para estudiar; que entienden los niños dentro de todo son algo que las convoca sentimentalmente ... pero de nuevo, el amor no es más fuerte y se enfrentan luego de muchos fracasos y repetidas “repetencias”, al hecho de que no pueden seguir en el ISFD. Por último reconozco a un grupo minoritario, aunque creo que va en aumento, que sabe lo que quiere, que tiene una vocación definida que va unida al deseo de estudiar y capacitarse...” (Entrevista 1).

Sin desconocer que existen multiplicidad de razones que condicionan las posibilidades de permanencia y de egreso en la carrera, este trabajo, al interrogar una escena en clases, tiene el objetivo de visibilizar el hecho de que nuestra manera de abordar los desafíos cotidianos de enseñar a unas 35 personas singulares, que de diferentes maneras suelen resistir a

nuestras propuestas, contribuye o no a que se afirmen intereses de formación, surjan nuevas inquietudes y objetivos y se cierren y/o abran proyectos de vida.

A continuación, se narra la situación que analizaré.

Transcurría el mes de abril del año 2011 y me encontraba en una de las primeras clases de Pedagogía, con un grupo de aproximadamente 40 estudiantes. Las dos o tres primeras clases de Pedagogía, todos los años, se destinan a presentaciones personales de estudiantes y de la profesora, a la lectura detenida del programa, a construir acuerdos pedagógicos. También, se conversa, con un énfasis especial, sobre la decisión de estudiar la carrera de Profesorado de Educación Inicial.

El primer concepto que abordamos es “educación” y lo asociamos a otros como: “transmisión” y “enseñanza”.

En esta clase, impactante para mí, intercambiábamos sobre un texto de Philippe Meirieu (2006), concretamente la introducción y los dos capítulos siguientes del libro: “Carta a un joven profesor”. El énfasis de mis intervenciones destacaba, sobre manera, la siguiente idea del autor: que enseñar implica poder transmitir la alegría que sentimos por nuestros propios descubrimientos. También, recuerdo haber destacado, con cierto aire bromista, cuánto me interesaba que pudieran, en el encuentro con los textos, encontrar la misma satisfacción que me genera pensar desde algunas de estas reflexiones que permiten explicarme un poco más mis prácticas. Posteriormente se me ocurre preguntarles si han sentido placer en espacios en los que aprendieron y/o enseñaron, si tienen memoria de algún acontecimiento que recuerden por ello, si compartir lo que saben les da satisfacción, etc. Aclaré que la pregunta venía a colación de que, en distintas oportunidades, habíamos hablado de por qué eligieron la carrera.

En ese marco interviene una estudiante, Jessica, que habla por primera vez en clases y me dice: “¿Profe, cómo se que algo me gusta?”

Me quedé un poco perturbada por la pregunta. Esperaba que les fuese complejo reconocerse disfrutando de situaciones de enseñanza y de aprendizaje, pero esa pregunta me generó malestar. No sabía qué hacer, aunque estaba segura de que no podía responderla, sentía que era muy necesario abrir un espacio para que pueda ser pensada.

Le pregunté, primero a Jessica si hacía alguna cosa porque le gustaba y luego al grupo en general. Fue cuando intervino Natalia, diciendo que a ella le gustaba bailar y que se dedicaba a enseñar folklore. Decía que se sentía bien al hacerlo, que la hacía feliz. Lo que decía se manifestaba en su rostro, con una sonrisa sostenida en el habla y en los movimientos de sus manos, que se despegaron del banco para tocar el pecho con algo de presión, como indicando que la satisfacción la llenaba y lo sentía en el corazón. Otras estudiantes intervinieron diciendo cosas semejantes.

En ese intercambio se expresó Mabel afirmando: “Yo estoy acá porque mi padre me obliga.” Pronunció algunas palabras más al respecto, enfatizando que no quería estudiar y que para su papá estudiar algo era una obligación.

Entonces, me dirigí a Mabel y a Jessica, aunque con la mirada posada más tiempo sobre Mabel, pero también con una generalidad que incluía a otras que quizás podían estar atravesando por condiciones similares, diciéndoles que sabemos mejor qué nos gusta y que no cuando conocemos más en profundidad de que se trata eso y que podía ser que por algunas materias, profesoras/es y situaciones la carrera les terminase gustando. Sugerí que estén atentas a las lecturas y situaciones que más les “enganchan” y que eso les podría ayudar a tomar otras decisiones después.

Al salir de clases, no se me ocurrió hablar con ninguna estudiante en particular, tampoco en los días sucesivos. A Jessica nunca le hice otra pregunta personal y a Mabel tampoco. Ambas asistían a clases, Mabel preguntaba un poco más y yo le invitaba a participar más

que a Jessica; ella intervino pocas veces en el año. Ambas regularizaron la materia. La pregunta de Jessica y esa sensación de malestar que intento comprender desde las argumentaciones que presento siguen dado lugar a nuevas preguntas y también me ayudan a ensayar nuevas experiencias que procuro construir “con” estudiantes Jessica dejó la carrera a mediados del segundo año de cursado.

Argumentando. Saberes y discursos en el lazo social

Perla Zelmanovich permite comprender que gran parte de la dinámica de los intercambios y preocupaciones en los espacios descriptos tienen que ver con esa fuerza con que la tensión entre la aspiración de desarrollar un proyecto individual y la de ligarse a un colectivo, se concretiza en este tiempo de trabajo en cada clase en el ISFD que, como tantos otros espacios, ofrecen una vía de elaboración de la pulsión por medio producción cultural. (Perla Zelmanovich: 2012 a)

Rethéen Cevascos (2012), sostiene que las lógicas desde las que se constituyen los lazos sociales son condicionantes de las posibilidades de sublimar parte de las pulsiones que entran en contradicción con la cultura, generando malestar subjetivo y en lo institucional más amplio.

En la relación pedagógica se podrían apreciar manifestaciones de esta tensión en varios planos y los modos en que se usa la palabra conforman un terreno fértil para el análisis de las mismas.

Desde este ángulo, el de las relaciones de acogida de los nuevos en una institución de formación y el de la relación pedagógica, es que los aportes de Cevascos y otros se vuelven significativos. La autora invita a preguntarnos por el conjunto de significaciones desde las que se interpela a los y las estudiantes que ingresan. Significaciones que aluden a lo que la institución supone que han aprendido y que constituyen herramientas y disposiciones de estudiantes, a partir de las cuales es posible iniciar el trabajo de formación específica; a las posibilidades de tiempo disponible para la tarea de estudio; a los intereses de lectura; etc.

Educar implica a las prácticas de transmitir y de enseñar e invita a una relación entre dos tipos de saberes diferentes: los contenidos que se enseñan y los saberes inconscientes que se movilizan y producen en la situación, aunque todos estos no puedan ser dichos. Encuentro en la situación analizada relaciones entre estos dos saberes, articulados en cambios de discursos desde los cuales se produce la enunciación.

Como se mencionó, en esta situación el saber a enseñar en juego, el contenido como uno de los elementos del vínculo educativo, alude a los conceptos de educación y de enseñanza, entre otros afines. Ellos constituyen el saber que se sabe, sus definiciones puntuales. Estas son comunicables y puede programarse en su abordaje didáctico. (Brignoni, S: 2012, clase 5)

En clases, la explicación oral, los ejemplos y algunas referencias escritas que se dejaban como marca en la pizarra constituían parte de la propuesta de mediación para propiciar su comprensión.

Pero en la escena se advierte que una de las ideas propuestas por el autor, la que remite a la alegría vinculada al descubrimiento y a la necesidad de su transmisión, asume un protagonismo particular, no solamente por ser la misma contenido a trabajar sino también porque me remitió a ese placer que no podía enunciar de otra manera que no sea depositando en las estudiantes la expectativa personal de que les gusten las lecturas tanto como a mí y preguntándoles si podían recordar la vivencia de esa alegría en algún descubrimiento propio. La evocación de sus placeres a partir de los míos era una estrategia a partir de la que esperaba propiciar cierta identificación entre nosotras y hacer emerger preguntas sobre sí, sobre sus deseos y sobre la relación con la docencia.

En el transcurrir de la clase este modo de interpelarlas se vuelve problemático para mí y

la pregunta de Jessica me invita a interrogarme, a dudar de lo que estoy haciendo, en esa clase y en otras y a construir un síntoma que me permita revisar mi ejercicio de la función docente.

La situación va construyéndose a partir de distintos corrimientos discursivos en los que diferentes saberes inconscientes invitan a hacer. (Perla Zelmanovich: 2012 b).

Perla Zelmanovich, (2012 b) sostiene que para que sea posible ligar la pulsión a un significante se vuelve necesaria la construcción de lazos con otros entre los cuales esos sentidos puedan ser ofertados como recursos que vienen a posibilitar la constitución de deseos legítimos. En esos lazos, la posición que busque ocupar el agente educador hablará de una manera de encarnar la función paterna.

El concepto de discurso al que hacemos referencia se encuentra articulado al lazo social. Para esta y otros autores como Marcelo Pereyra, el lazo social es posible en el discurso y asume características específicas según el tipo de discurso de que se trate. Aquí, el término discurso no remite al significado de determinados enunciado sino a concebir una “estructura intermedia que, da forma a una relación que media entre un sujeto con un objeto posibilitando con ello la regulación del goce. El discurso se ubica entre el sujeto y el Otro de la cultura...” (Zelmanovich, 2012 b)

Son cuatro los lugares posibles de ser ocupados en el discurso, (lugar del Agente o de quien dice, que en este caso nos remite a la profesora, el del Otro o de quien recibe la enunciación (estudiante), de la verdad o lo que se dice y de la producción o de lo que se hace) y cuatro los elementos, que pueden ocuparlos (S1, S2, \$ y a). Las relaciones que se establecen entre los elementos, según el lugar que ocupen generan cuatro formas posibles de discursos estructurantes del lazo social: el discurso amo, (en su versión antigua y moderna), el discurso universitario, el discurso histórico y el discurso del analista.

En tanto el malestar es irreductible en sí mismo, cada discurso produce un tipo de imposibilidad en lazo social y también modalidades de goce. Cuando en el marco de un lazo nos encontramos con un punto de imposibilidad se vuelve necesario rotar de discurso, para que sea posible continuar habilitando nuevas rutas legítimas para a la pulsión.

¿Por qué llego a perturbarme frente a la pregunta de Jessica? ¿Qué del ejercicio de la función tambalea frente a su pregunta? ¿Por qué su pregunta no me parece igual a otras? ¿Cuáles son los significantes que se ponen en juego, los de Jessica y los míos? ¿Qué me lleva a dudar de lo que sería conveniente hacer? ¿Qué discursos son los que se ponen en juego en la escena relatada? ¿Cuál es el valor de detenerse a reflexionar en una escena como esta?

Me detengo ahora en las expresiones que pronuncio a las estudiantes y en las que les convido con la idea de la satisfacción personal que siento cuando realizo lecturas pedagógicas. Con ella me doy a conocer como sujeto atravesado por el deseo, como sujeto histórico que en el curso de su vida y sus estudios se encontró con significantes con los cuales pudo entrar en relación y encontrar en ello placer. En parte, lo que hago es ofrecer una experiencia de vida como positiva para que algunos rasgos de la misma se vuelvan deseables y ello, como estrategia para dar vueltas en torno a lo imposible que resulta la pretensión de que recuperen como valiosos para sí, lo mismo que a mí me ayuda a vivir, el mismo S1 (significante amo) con el que me identifico como profesora. Entonces apelo a mi proceso de aprendizaje y lo propongo como posible camino que puede brindar importantes satisfacciones. Aquí entran en juego algunos saberes propios e inconscientes respecto de cómo hacer deseable algo a otro sujeto y a la vez pongo en juego una promesa para ellas. La promesa de que podrán encontrar placer de vivir en una relación de afectación con la lectura y la enseñanza. Considero que en este momento de la escena el lazo se estructura desde el discurso del sujeto Histórico. Según explica Pereyra, este discurso se corresponde con el deseoso o el provocador y lo que muestro con la alusión a mi experiencia es el propio deseo construido, a la vez que una pregunta general sobre el deseo, y ello para que quien ocupa el lugar de receptor se ponga en situación de pensar sobre sí y producir un saber sobre lo que desea. (Marcelo Pereira: 2012, clase 12)

En este tipo de lazo, de manera solapada, se deja entrever la relación personal construida con lo simbólico y los encuentros, positivos o fallidos con la cultura por los cuales se tramita esa renuncia a parte del goce individual.

La intencionalidad de poner al otro en situación de producir saber es confirmada en el momento en el que Jessica devuelve como respuesta la afirmación de su dificultad para reconocerse como sujeto de deseo a la vez que explicita su interés por saber al respecto. Es esa pregunta la que confirma la estructuración histórica del discurso. La situación posibilitó a estudiantes como Jessica y Mabel, entrar a este tipo de lazo renunciando al goce que se pueden estar expresando en rezongo interior. A ambas les costaba comprender las lecturas que se ofrecían y con silencio solían estar frente a ellas y las explicaciones.

Sin embargo, el sujeto histórico nunca se ve satisfecho con esa producción de saberes ya que de ser así se vería subordinado a ese amo del cual, lo que en definitiva espera es que desee, también saber. En este breve episodio mi insatisfacción aparece con la pregunta de Jessica: ¿Profe cómo se que algo me gusta? Con ella se activa nuevamente mi deseo por comprender más respecto de cómo trabajar desde/con el deseo en la enseñanza.

Mi malestar en la situación se expresó como perturbación, por la sorpresa que genero la pregunta imprevista y que dio lugar a pensamientos del tipo: “no puedo creer que surja esta pregunta”. Pero, ¿qué pudo representar la pregunta para sorprenderme de esa manera?

Si hay algo que diferencia a las respuestas de Jessica y de Mabel es que mientras una afirma sobre cuestiones de sus gustos en el marco del relato de una experiencia personal, la otra se pregunta genéricamente sobre su gusto. Esa pregunta de Jessica refiere a su identidad, sin embargo ella no parece hacerse cargo y busca en la respuesta del docente un saber un saber explícito que se juegue como contenido de la clase.

Quizás esa manera de interpelarme habla de las significaciones que otorga al Otro docente y a su función. Puede que los significantes desde los que me interpela hablen de que para ella el ejercicio de la docencia deba realizarse desde la autoridad de los saberes legitimados, con los que habría que explicarle como darse cuenta de lo que le gusta. Pienso que de alguna manera Jessica me hace saber que necesita a Otro docente y en el momento, me desoriento. Posiblemente una representación mía, referida a una estudiante reflexiva e introspectiva, haya entrado en crisis. Al decir de Moyano, posiblemente perdí de vista la dimensión enigmática que el Otro tiene y la creí reducible a mis clasificaciones, omitiendo conjuntamente la cuota de imprevisibilidad que conlleva la práctica de enseñanza. (Moyano, S.: 2012, clase 11)

Al margen de todas estas posibles cuestiones, la pregunta de Jessica me “puso en falta”, hizo tambalear la función que realizaba y el supuesto de que desde esta yo podría “responder a toda inquietud”. Mis instantes de dudas con respecto a lo que era mejor hacer tuvieron que ver con la dificultad para correrme de ese supuesto y para encontrar la manera de contribuir a un tiempo educativo desde un discurso que no implique pararse en el lugar del saber. Entendí que era una pregunta que no podía responder.

Me preocupa mi manera de sentir y el no saber qué decir, así como la duda general sobre el lugar en el que era conveniente ubicarme.

Y otra vez, un no saber que no puedo decir me lleva a la acción y con una nueva pregunta se produce un giro en el discurso que estructura el lazo. La relación entre los elementos pasa a ser aquella que da lugar al ordenamiento del Discurso del Analista.

La pregunta de Jessica precipita la apertura de ese tiempo en el que concretamente lo que importa es que Jessica pueda hacerse cargo de producir saber sobre esa pregunta. Otra vez, las invito a hablar y a producir significantes pero la diferencia entre esta pregunta y la que inicialmente les hice radica en que no les propongo hablar desde una referencia puntual (situaciones de aprendizaje en y de enseñanza en las que hayan sentido placer) sino desde aquello que libremente pueden asociar al “su gusto”. Las pongo en situación de pensarse a sí mismas viviendo esa sensación, para enunciar un saber que no se sabe, sin conocimientos

de sí ya que remite directamente a sus vivencias placenteras y que sólo puede producirse como efecto de recorrer la pregunta. (Brignoni, S: 2012, clase 5)

La estructura de este discurso promueve una relación a partir de la cual el Otro (estudiante) es interpelado como sujeto de deseo por medio del objeto causa del deseo, en este caso la pregunta. Dicho objeto es sostenido en ese lugar por la verdad del agente (profesora) que, de alguna manera, afirma que es necesario que el Otro produzca un nuevo significante amo para sostenerse en el lazo.

En el lugar del Otro Jessica, y cada estudiante, es interpelada como sujeto que alguna vez sintió placer, que alguna vez buscó satisfacción, que alguna vez, encontró un objeto que le proporcionara cuotas de bienestar.

Solo después de que aparecen diferentes opiniones de las compañeras me dispongo a ocupar el lugar de un Amo, moderno diría yo.

En este discurso el significante que ocupa el lugar del agente esconde al sujeto definido por la falta, la historia y el lenguaje, para presentarse con la autoridad capaz de invitar al Otro, con su saber hacer a producir de una manera diferente, algo que se le pide y que de no ser así no produciría por sí. Zelmanovich distingue dos maneras en este discurso: la del Amo antiguo y la de Amo Contemporáneo. El amo antiguo se presenta como sabiéndolo todo sobre el Otro y su saber hacer. El significante se presenta como inequívoco frente a cualquiera. A diferencia, el Amo Contemporáneo entiende que el saber hacer es del Otro y que entre esos saberes habrá diálogo. (Perla Zelmanovich 2012: Octava clase)

En la situación que se analiza el agente (profesora) dice, entre otras cuestiones: que se puede saber más de sí y de la pertinencia de las opciones formativas realizadas si se pueden sostener en una experiencia reflexiva con los objetos y bajo esa idea les sugiere qué cuestiones hacer: “que estén atentas a lo que les engancha” devolviéndoles el saber sobre el hacer, poniéndolo bajo su responsabilidad. Ese significante se sostiene sobre la alusión a sus experiencias anteriores con otros objetos y sobre las cuales se había conversado. El pedido de producción concreto es el de sostenerse en la carrera en una relación abierta con la pregunta que las habita y problematizando lo que les va ocurriendo en sus prácticas de estudio, de escritura, de encuentros con los otros docentes y los niños/as en las práctica.

De alguna manera, este giro al discurso del Amo Contemporáneo viene a buscar restituirle un lugar de valor al contenido de la clase: el concepto de enseñanza y lo que hay de implicancia subjetiva en el ejercicio de la misma. Indirectamente, el pedido del amo fue que se sostengan en la relación con ese texto que propuse, que se abran a la posibilidad de un diálogo con las ideas del autor y que le restituyan importancia a los saberes académicos que se presentaban.

Pero, ¿Jessica que podría hacer con tanto palabrerío? ¿No le estaba diciendo, de alguna manera, que el problema era de ella y que no tenía nada que ver con la enseñanza? ¿Esa dificultad para dirigirme a ella de manera directa no hablaba de lo difícil que resultaba mirarle después que me invitaba a enseñar de otra manera? ¿Qué efectos tuvo el discurso del Amo Contemporáneo, que poco hace luego para prestar andamios metodológicos diversificados que permitan al otro asumir el trabajo de hacer con los textos, los conceptos y las preguntas, o dicho de otra manera, para propiciar la transferencia de trabajo. (Perla Zelmanovich: 2012 c) Finalmente, Jessica abandonó la carrera al año siguiente. ¿Qué pasó con la relación de transferencia? ¿Qué le transmitimos?

Como decía, saber a enseñar y saberes no sabidos entran en diálogo en estructuras discursivas diferentes con la intención de transmitir. Sin embargo, el carácter predominantemente personal que asume el momento de la clase que analizo me lleva a cuestionar la propuesta de trabajo con el contenido que les ofrezco, es decir, la pertinencia de lo que mi propuesta didáctica les hace hacer para aprender y por esa vía.

Proponiendo, para acompañar procesos en los que se construyen proyectos formativos

Es importante decir que el ingreso a una institución de nivel superior, es entre tantas, una manera de encauzar la pulsión y de dar curso a un deseo. La falta, motor de la construcción progresiva de la identidad, se hace evidente en la decisión de asumir para sí un estado transitorio para la propia identidad, a saber: la condición de estudiante. Junto a ello se expresaría, inicialmente la aceptación de las reglas del colectivo y la institución que dan significación a esa posición.

Ser parte de una institución es pertenecer a un colectivo que se identifica con determinados significantes, que tiene acuerdos sobre estilos de prácticas, que proyecta sobre otros determinadas expectativas, etc. Esta construcción deviene de las renunciaciones individuales realizadas en el marco de luchas específicas, condicionadas por aspectos diversos de la época así como por influencias teóricas, tradiciones, etc.

En estos procesos complejos, también se tiende a dotar de ciertos rasgos de identidad a los miembros que conforman el grupo, según sea la posición de los mismos, o en términos más generales, las funciones que deban desempeñar.

Según explica Cevascos, la construcción de un colectivo puede realizarse, o no, en base a una lógica moderna de aspiración homogeneizante, que por medio de la imposición de una clasificación única legitimada, a la vez que reduce las diferencias de los sujetos entre si los concibe bajo los mismos criterios.

Pensar a los/as estudiantes de profesorado como sujetos homogéneos es una posibilidad y una opción política y pedagógica. Instalar una mirada unificadora y universal sobre ellos/as es una manera de enfrentar el trabajo de construcción del colectivo. Pero esta lógica del todo, en la misma operación, define a los extraños o diferentes a la norma como excluidos del mismo. Aquellos que no poseen los atributos que caracterizan al universal pasarían a ser elementos no reconocibles e invisibilizados.

Al momento de preguntarnos por la inclusión, la permanencia y el egreso de nuevos/as estudiantes no podemos omitir la pregunta general por la posibilidad de que las lógicas que se despliegan para sostener la función institucional y el colectivo humano que la encarna, sean parte de los factores generadores de esos productos conocidos como “egreso” y “abandono” y que nos remiten a sujetos reales que transitaron, como les fue posible el espacio-tiempo de formación en comunicación con docentes, coordinadores/as, directivos, compañeros/as. Los primeros meses del primer año de la carrera podrían significarse, institucionalmente, como tiempo de reconocimiento de otros extraños y de acogida fundamental para aquellos que vienen con intenciones de radicar allí parte de su proyecto de vida. La bienvenida, la amabilidad, el espacio para la pregunta y la disposición para escuchar, entre muchas otras cuestiones de actitud y de cultura institucional, son un marco fundamental para orientar las prácticas estudiantiles. Todo ello hace al territorio del continente institucional más o menos transitable para los distintos actores que lo habitan. Invita a enfrentar proyectos en el marco de determinados malestares, alguno de los cuales pueden ser producidos por la puesta en juego de la lógica del todo, dando lugar a la “resignación de aspectos del ser mismo como efectos de circunstancias sobrecargadas” que despojan a los sujetos de la posibilidad de pensarse hacia el futuro en una dinámica de vida en la que subsistir no sea el objetivo. (Bleichmar, S: 1997)

La enseñanza debe ser pensada como un objeto privilegiado en la reflexión sobre las prácticas institucionales y los aportes del psicoanálisis constituyen un insumo ineludible para ayudarnos a interrogar los modos en que construimos lazos con los/as estudiantes y la relación que el sujeto tiene con los objetos culturales que buscamos transmitir y, en general, con el mundo.

En la entrevista que Miller J. A, realiza a Meirieu (2008), este sostiene que la educación “se juega en otro lugar, ... en la transacción de los deseos y en la temporalidad... El pedagogo abre posibilidades y propicia alianzas... Reparte una cultura que, modestamente, liga lo más íntimo con lo más universal sin brutalizar o manipular al otro”.

A partir del análisis realizado en el apartado anterior y de estas referencias marco, me permito arriesgar algunas líneas de trabajo que podrían conformar un dispositivo potente para que docentes y estudiantes encuentren nuevos modos de tramitar su malestar con las funciones y tareas que asumen.

Las preguntas en torno a los modos definimos al otro estudiante, las formas en que nos relacionamos con el saber a enseñar, la relaciones de afinidad con algunos estudiantes y lo que en las mismas puede haber de legitimación de la fuerza del origen social de estos, el lugar del contenido en la clase, el lugar del deseo del otro en las propuestas de enseñanza y los usos otorgados a la evaluación, constituyen focos de atención claves para hacer posible la transmisión. Se trata de problematizar, entre el colectivo de docente y actores vinculados directamente al trabajo pedagógico, los modos en que los sujetos (estudiantes) son y podrían ser interpelados para asumir una posición activa frente a los obstáculos que pueden presentarse en el cursado de la carrera. (Southwell, Myriam: 2012, clase 10)

Brignoni Susana (2012) sostiene que la transmisión refiere a la puesta en juego de todo aquello que está más allá de los contenidos que se busca enseñar, que remite a los por qué de la elección del mismos por parte del educador, a los para qué y a las esperanzas que se depositan en lo que pueden dar a hacer en los otros estas ideas.

Al respecto, Segundo Moyano sostiene que “se trata de una transmisión del interés por los contenidos aunque para ello, curiosamente, éstos han de existir. El vector que une agente y contenidos ha de estar cargado de interés por lo cultural, por deseo de transmitirlo” (Moyano S.: 2012, clase 11)

Vuelvo a la escena y me permito, a partir de esta centralidad que Merieu otorga a lo que se le hace hacer al otro con los saberes culturales ofertados, preguntarme por el lugar del contenido en el vínculo pedagógico y por las características de la propuesta didáctica.

Segundo Moyano plantea que el contenido viene a dotar de especificidad al vínculo educativo y que sin el mismo la relación se personaliza dando lugar a derivas que no tiene que ver con lo formativo. A la vez, propone pensar que muchas veces los efectos esperados de la práctica educativa vienen a reemplazar el lugar del contenido y por ende asumen el rango de “lo problematizado” junto con el estudiante, cuando en realidad lo que se tendría que propiciar es que el efecto se construya en el marco de las relaciones con el contenido que las actividades posibilitan.

En el texto Aprender sí. Pero ¿Cómo? Meirieu insiste en algo similar afirmando que en el trabajo de enseñanza de lo que se trata es de hacer surgir el deseo en el marco de una situación de aprendizaje que represente un enigma para el estudiante y no partir de decretar la existencia de intereses fundamentales o de profetizar la ausencia de interés. Desde su perspectiva de lo que se trata es de generar una apertura que invite al descubrimiento. (Meirieu, P.: 2009)

Y en esto, pienso, radica la problemática didáctica de la clase: en la ausencia de una propuesta que invitara a trabajar en torno a un problema, a una pregunta que potenciara el valor del contenido de la clase como herramienta explicativa.

Hubiese sido mucho más fructífero, por ejemplo, programar ejercicios puntuales para que trabajen con las escenas de una película, o con entrevistas a distintas personas para que el contenido de la clase opere como herramienta para comprender. También, en la tarea de hacer posible que el Otro⁴ construya su diferencia, formalizar alguna consigna en torno a la posibilidad de objetivar aspectos de la historia de vida de un docente y su elección profesional hubiese contribuido a mejorar ese diálogo entre saberes y la pregunta de espíritu analista

podría haber ingresado a la escena o no, quizás a colación de preguntas que surgieran en el grupo o de modo individual. De una o otra forma, pienso que se podría haber evitado cierta deriva hacia lo personal y el corrimiento del contenido.

Pensar con rigurosidad los modos de intervención que habría que construir es una forma más de poner en juego, en las relaciones institucionales, nuestros por qué e intereses para que los estudiantes puedan apropiarse de su herencia.

En el plano institucional se vuelve necesario abrir espacios de diálogos con estudiantes y entre docentes, que permitan sentirse acompañados/as en sus esfuerzos de enseñar y aprender. A partir de problematizarla exclusión se pueden crear espacios de escucha y análisis constructivos.

Bibliografía

- ANTELO, E (2004): "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar", en Frigerio y Diker (comp): *Educación ese acto político* CEM. Bs. As.
- ARENDETT, H (2008): *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.
- (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Ediciones Península.
- BLEICHMAR, Silvia (1997) "Acerca del malestar sobrante", en: *Revista Topia* Nro. 21/ Noviembre 1997. Disponible en <http://www.topia.com.ar>.
- BRIGNONI, S. (2012): "A Propósito de síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación." *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 5*
- CEVASCO, R. (2012): "Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa". *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 14*
- MEIRIEU, P. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.
- (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Editorial Graó.
- (2008): Entrevista "Nos amedrentamos delante de esos jóvenes que se colocan en peligro con comportamientos que nosotros mismos engendramos". Versión resumida extraída de CIENDIGITAL de la entrevista a Philippe Meirieu por Jacques-Alain Miller en París. Blog de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano, Barcelona. Disponible en http://www.blogelp.com/index.php/nos_amedrentados_delante_de_esos_jovenes
- (2009) *Aprender sí. Pero ¿Cómo?* OCTAEDRO
- MINNICELLI, M. (2012): "Ceremonias mínimas" *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 22*
- MOYANO, S. (2012): "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social" *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 11*
- PEREIRA, M. (2012): "La impostura del maestro" *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 12*
- SOUTHWELL, M. (2012): "Escuela y futuro: interpelaciones fallidas". *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 10*
- ZELMANOVICH, P. (2012): "Cernir el malestar- Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo" *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 1: "Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo."*
- Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 8: "El vínculo educativo bajo transferencia" Una herramienta de trabajo.* *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5*

Experiencias para la formación pedagógica en las carreras de profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras

Prof. Lic. Mariela Meljin
marielameljin@hotmail.com
Prof. Lic. Laura Lepez
laura_lepez@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

Nuestra materia, Teoría de la Educación, corresponde al Área de Formación Docente común a las carreras de profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo: Filosofía, Historia, Letras, Geografía, Inglés, Francés, Italiano. Entendemos la formación docente como un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, creencias, habilidades y valores de sentido para el desempeño de la docencia.

La propuesta metodológica de la materia se define a partir del diálogo entre teoría y práctica: como instancias que se interpelan y retroalimentan. Incorporamos las teorizaciones como herramientas conceptuales para leer la práctica, para ser cuestionadas en la práctica y no sólo para configurarlas. Pretendemos que los estudiantes logren profundizar la comprensión de la realidad educativa, ayudándolos a desarrollar el hábito del pensamiento crítico, involucrándolos desde el comienzo en un proceso de análisis, cuestionamiento, síntesis, reflexión como habilidades fundamentales en la adquisición del conocimiento.

Desde este marco amplio, la propuesta de formación que presentamos se centra en dispositivos basados en dos ejes articuladores: la aproximación a la realidad de las instituciones educativas y la ampliación del entorno de aprendizaje a través de las tecnologías.

Por un lado, el proceso de aproximación a las diversas realidades institucionales (a partir de trabajos de observación) desde el cual se analiza la problemática escolar, se discuten sus características y se reflexiona sobre las propias concepciones desde donde se abordan e interpretan distintos aspectos de la vida escolar para resignificarlos a partir de la teoría.

Por otro lado, el segundo dispositivo consiste en la ampliación del entorno de aprendizaje a partir de las tecnologías. Desde la UNCUvirtual (plataforma oficial de la Universidad) generamos un espacio de comunicación y aprendizaje, en el que fundamentalmente ofrecemos a los estudiantes el material de la cátedra y la posibilidad de comunicarse. Es un espacio generado para para la construcción de conocimientos, reflexión, intercambio, comunicación y acompañamiento en Teoría de la Educación. El trabajo con el entorno virtual es un complemento para el cursado presencial reconocido desde su impacto curricular que cumple funciones informativas y comunicacionales. Asimismo, consideramos que el trabajo con tecnologías desde las cátedras de formación docente no es una simple opción didáctica, sino una decisión vinculada con la configuración de nuevos roles y saberes para los futuros docentes. Las tecnologías digitales constituyen tanto una herramienta para el trabajo de la cátedra como un contenido conceptual que se aborda.

Introducción

El propósito de esta presentación, es compartir la propuesta de formación que trabajamos en Teoría de la Educación para los profesados de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. La misma consistente en la puesta en acción de dispositivos basados en dos ejes articuladores: la aproximación a la realidad de las instituciones educativas y la ampliación del entorno de aprendizaje a través de las tecnologías. Entendemos por dispositivo:

Espacios materiales, simbólicos o virtuales que, a modo de matrices institucionales, resultan de la cultura institucional y la producen, moldeando las disposiciones de sus actores. Son organizadores pedagógicos que permiten articular e integrar los cruces entre aprendizaje y enseñanza y que promueven u obturan las disposiciones de los sujetos. (Germán, 2008: 23)

Para contextualizar dicha propuesta, es necesario realizar una aproximación a la problemática que se presenta en esta cátedra, sumamente numerosa, con alrededor de 350 alumnos provenientes de nueve carreras de profesorado de la Facultad: Filosofía, Historia, Letras, Geografía, Inglés, Francés, Italiano, Portugués y Ciencias Básicas. La materia se cursa en el segundo cuatrimestre de primer año de dicha formación, encontrándonos frecuentemente con dificultades en cuanto a la comprensión y adaptación de la lógica de la vida universitaria por parte de los estudiantes.

Para los docentes, conlleva una exigencia en cuanto a la precisión y organización clara de cada una de las instancias del cursado, así como también de la información que se brinda. En nuestra facultad, el cursado no es obligatorio. Ello afecta la dinámica del desarrollo de nuestras clases, ya que va disminuyendo notablemente el número de alumnos que asiste durante el cuatrimestre. Podría relacionarse con tal situación, el hecho de que muchos estudiantes no alcanzan a dimensionar, a comprender y a responder a los requisitos de la cátedra, claves para el proceso de construcción del conocimiento tanto como para obtener la condición de regular o para rendir el examen final.

Por otra parte, observamos tanto en la elección de las carreras así como en la estructuración curricular de las mismas, una primacía del interés disciplinar por sobre la formación docente, influyendo esto de alguna manera en la disposición frente a las materias pertenecientes al campo de la formación pedagógica o general.

Situándonos específicamente en la disciplina que enseñamos, asumimos que Teoría de la Educación es una materia compleja conceptualmente, que exige desde su perspectiva epistemológica, sostener las propuestas metodológicas en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica para que pueda ser comprendida y aprehendida por parte de los estudiantes.

Esta situación, sin lugar a dudas, nos interpela como equipo de cátedra, desde la reflexión sobre la propia práctica llevándonos a repensar el lugar de la Teoría de la Educación en la formación docente. Asimismo, en la necesidad de generar estrategias y espacios alternativos para intentar desarrollar diversas formas de comunicación, intercambio y seguimiento académico que posibiliten la construcción de conocimiento entre docentes y alumnos.

Para la atención de estos alumnos, la cátedra cuenta con un equipo de seis profesoras, condición que se presenta como una fortaleza y a la vez como un desafío en cuanto a la necesidad de coordinar, dar unidad y coherencia a la propuesta.

Paralelamente, en los últimos años venimos realizando algunas experiencias con tecnologías. No obstante, encontramos en el equipo de cátedra importantes diferencias respecto a la incorporación de las mismas como parte del trabajo del equipo y de una propuesta

didáctica. Estas diferencias se plasman tanto desde el escaso conocimiento como desde la resistencia de algunas de las colegas. Esta situación se convirtió para nosotras, también en otro problema relevante a dar respuesta.

Consecuentemente, la experiencia de formación que presentamos se centra en una propuesta generada por dos miembros del equipo de cátedra con la intención de ir sumando, de a poco y con las diferentes posibilidades personales, al resto del equipo en un proceso constante de diálogo, intercambio y trabajo colectivo.

En este contexto, las necesidades a las que pretendemos dar respuesta fueron, en primer lugar, articular teoría y práctica a través del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la experiencia de observación institucional como eje vertebrador de la materia. Esta experiencia es una experiencia social y pretende ser socializada, es decir que no quede encerrada en sí misma sino que se abra a la reflexión con otros.

En segundo lugar, la necesidad de generar prácticas pedagógicas que amplíen el entorno de aprendizaje más allá de la clase a través de la inserción en la realidad escolar y del uso de nuevas tecnologías.

Por último, la necesidad de consenso entre los docentes de la cátedra para introducir nuevas tecnologías, de manera progresiva y a través del uso sistemático.

Experiencias para la formación pedagógica

Teoría de la Educación, corresponde al Área de Formación Docente común a las carreras de profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras. Entendemos la formación docente como un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, creencias, habilidades y valores de sentido para el desempeño de la docencia. Desde este marco, nuestro propósito fundamental es articular la teoría y la práctica en la formación profesional desde la selección de los ejes temáticos o problemas que trabajamos, la aproximación a la realidad institucional y el acompañamiento de todo este proceso mediante el trabajo con un entorno virtual que se constituye en un soporte del cursado y del proceso de aprendizaje. Es desde este abordaje en el que se plasma la relación dialéctica entre la teoría y la práctica y desde el que la tecnología sirve como soporte comunicacional y didáctico de una propuesta pedagógica que la contiene y la trasciende.

La propuesta epistemológica de la materia se define a partir del diálogo entre teoría y práctica: como instancias que se interpelan y retroalimentan. Incorporamos las teorizaciones como herramientas conceptuales para leer la práctica, para ser cuestionadas en la práctica y no sólo para configurarlas.

Entendemos, que la Teoría de la Educación no es una “teoría aplicada” que “se base en” teorías de la filosofía, las ciencias sociales o cualquier “forma de saber”, sino que se refiere a la tarea de evaluar críticamente la adecuación de los conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que forman parte de las teorías más destacadas de la práctica educativa. Esto no significa que la relación entre la teoría y la práctica suponga que la teoría “implica” la práctica, se “derive” de ella o “refleje” la práctica, sino que, sometiendo las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes y vigentes a la crítica racional, la teoría transforma la práctica, modificando las formas de experimentarla y comprenderla. (Carr, 2002: 58)

Una característica básica que esperamos de nuestra materia es aportar a los estudiantes, como futuros docentes, algunos elementos que les permitan pensar y cuestionar las prácticas

que son productos de la tradición y la costumbre, desarrollando otras miradas, fruto de la investigación, la observación y el análisis, con el fin de examinar creencias, valores y supuestos básicos implícitos en las propias matrices de formación.

Entendemos que frente a esta perspectiva de la teoría, el docente, constituido como profesional de la educación es quien tiene la capacidad de resolver los problemas que se dan en este campo. Las características de las situaciones concretas son objeto de la investigación educativa. Desde aquí, la teoría es educativa en tanto puede comprender estas situaciones, analizarlas, interpretarlas y ofrece elementos para actuar en ella.

Esto significa el rechazo de la idea de que la teoría puede elaborarse y comprobarse con independencia de la práctica, sirviendo sólo para corregir, mejorar o evaluar cualquier práctica educativa.

Siguiendo con esta idea, valoramos el papel de la teoría en tanto nos permite mirar la práctica, pensarla y atribuirle significados en situaciones particulares y específicas.

Así, optamos por un modelo de formación docente en el que desde diversos dispositivos se procura introducir a los estudiantes, desde el inicio de su proceso de formación, en la compleja realidad educativa para poder interpretarla e interpelarla.

Pretendemos que los estudiantes logren profundizar la comprensión de la educación, ayudándolos a desarrollar el hábito del pensamiento crítico, involucrándolos desde el comienzo en un proceso de análisis, cuestionamiento, síntesis y reflexión como habilidades fundamentales en la adquisición del conocimiento.

Desde este marco amplio, nuestra propuesta pedagógica se sostiene en el concepto de ampliación del entorno de aprendizaje en torno a dos ejes articuladores: la aproximación a la realidad de las instituciones educativas y la integración de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un entorno de aprendizaje es el ámbito en el que tienen lugar prácticas o actividades significativas de aprendizaje; en el que el docente enseña y el estudiante aprende. Los tres elementos principales de cualquier entorno de aprendizaje son, pues, los docentes, los alumnos y las prácticas de aprendizaje. La interacción entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, y entre estudiantes y materiales de estudio, constituye el lugar en el que se produce el aprendizaje. El fin último de un entorno de aprendizaje es el aprendizaje (van de Pol, 2006:144).

Una de las propuestas que amplían el tradicional entorno del aula es la experiencia de observación institucional. La misma vincula al alumno con una escuela concreta para, desde allí, revisar los propios supuestos, poner en tensión las teorías estudiadas y lo que acontece. También, esta visita se convierte en una posibilidad de confrontar las contradicciones del sistema, mirando más allá de lo que muestra la superficie, para analizar otras alternativas posibles de acción.

Así el trabajo de acercamiento a la realidad institucional consiste en la observación de las problemáticas que allí acontecen. Tratar de documentar aquello que se ve y que los actores institucionales refieren desde la cultura escolar como destacado de la misma. Mirar, dejarse sorprender por el contexto, por la vida que la escuela muestra en ese encuentro entre observador y objeto observado.

La tarea consiste en realizar entrevistas, detectar problemáticas, contradicciones, limitaciones, posibilidades que la vida institucional ofrece. Una vez recogidos estos registros, analizarlos a la luz de las teorías que vamos trabajando en clase, tratar de otorgarles significados e interpretarlos teóricamente considerando los aportes que la cátedra ofrece.

En este sentido, y continuando con las definiciones de Peter van de Pol, la propuesta de formación que presentamos se centra en la “ampliación del entorno de aprendizaje” o

también llamada “e-learning”, entendida como “la extensión del entorno de aprendizaje más allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales, a través del uso de tecnologías digitales en red” (van de Pol, 2006:143).

Desde aquí, la utilización del campus virtual como soporte que guía y acompaña este proceso y el desarrollo de toda la materia, nos permite ampliar el límite del aula, correrla del cerco que genera del tiempo y del espacio, posibilitando a través de la web, otras opciones de comunicación y vínculo docente- alumno y alumno-alumno.

Comprendemos que el aprendizaje no ocurre sólo entre las cuatro paredes del aula; concepto que material y simbólicamente también comienza modificarse, desde esta perspectiva. Las tecnologías posibilitan además de la incorporación de múltiples voces al aula, que el “mundo” ingrese (desde un llamado o mensaje de celular, hasta el uso de videos, e internet o de actividades en línea) y también permite la continuación de procesos de construcción del conocimiento en forma colaborativa y de comunicación .

Ejemplos de ello son los usos de redes sociales (grupos de facebook), aulas virtuales, wikis y variadas herramientas colaborativas. De allí que podamos hablar de entornos ampliados de aprendizaje a partir de las tecnologías. Asistimos a la consolidación de las redes sociales, la creación de plataformas basadas en una clara orientación pedagógica (como lo es la UNCUvirtual, Moodle, sin duda, y la multiplicidad de plataformas y entornos surgidos en los dos o tres últimos años) y el desarrollo de la web 2.0.

Tomamos conciencia entonces que en este punto es desde donde debemos trabajar. Hacer hincapié sobre los supuestos acerca de la enseñanza que guían nuestras decisiones para proponer una u otra manera de vincularse con el conocimiento. Entendemos que las tecnologías están mediadas por las personas y cobran sentido según el modelo pedagógico didáctico que se sostenga. Asimismo, ante el desarrollo exponencial de las tecnologías, es preciso otorgarle un lugar claramente delimitado en la propuesta pedagógica: el de medio eficaz para garantizar la comunicación, la interacción, la información y, también, el aprendizaje.

Desde los supuestos antes señalados, abordamos entonces el último problema mencionado, que en realidad se convierte en nuestro “problema vertebrador” de toda la propuesta de cátedra: la necesidad de generar consenso, dentro del equipo de trabajo, sobre la importancia de generar otros procesos de enseñanza y aprendizaje que posibiliten nuevas formas de vincularse con el conocimiento. Esta mirada implica considerar que la aproximación a la realidad institucional para que el alumno pueda “mirar” la escuela como un objeto de estudio, supone un análisis desde un lugar diferente al que ha construido en sus años de escolaridad y, por otro lado, que el soporte tecnológico desde el cual esta experiencia va a estar acompañada no es ya una simple opción metodológica sino, muy por el contrario, demandas que la formación de competencias profesionales docentes nos están exigiendo día a día.

Así la interpelación a nuestras propias prácticas, generó un clima de trabajo que poco a poco se fue volviendo más colaborativo y nos ayudó a resignificar el para qué de la Teoría de la Educación en primer año de la formación docente.

Este proceso implicó una profunda necesidad de repensarnos para, a partir de allí, “animarnos” a generar otra propuesta de enseñanza y aprendizaje y que se plasmó en discusiones, encuentros y desencuentros, redefiniciones, marchas y contramarchas. Esto posibilitó que cada una fuera encontrando un lugar y una manera de posicionarse frente a la propuesta.

Para concluir este apartado, coincidimos con Davini en que:

Todo enfoque y práctica pedagógicos enseñan no sólo por lo que dicen que enseñan sino aún mucho más por lo que no dicen, por lo que ocultan o desconocen y, al fin, por lo que instauran en la misma práctica, como

estilo de interacción entre los sujetos, entre ellos y el conocimiento, y entre todos ellos y el contexto social.” (Davini 2002:106)

Algunas conclusiones

Comprender la ampliación del entorno de aprendizaje como todas aquellas experiencias que permiten “ampliar la clase” o extenderla, que la misma puede trasladarse a otros escenarios, con otras características, que se conviertan en objeto de análisis y reflexión se constituye en una posibilidad diferente para la construcción del conocimiento, es un primer paso y va más allá de la tecnología. Supone una decisión pedagógica.

Por otro lado, romper (o intentar romper) con la dicotomía teoría-práctica, a través de propuestas metodológicas que permitan superar tal escisión dándole a la teoría el sentido de interpretación sobre las realidades observadas, que les sirva para cuestionarlas, analizarlas, discutir las.

Entendido esto, la utilización de la tecnología para el acompañamiento del alumno, a través del campus virtual donde hay espacios de comunicación, foros, reservorio de información, etc. nos permitió generar otras dinámicas de interacción que sostuvieron nuestra propuesta pedagógica. En primer lugar, la posibilidad de que los alumnos cuenten con el aula virtual para informarse acerca de las novedades del cursado, significó comenzar a dar respuesta a uno de los problemas recurrentes de ausentismo; en segundo lugar, que los estudiantes tengan a su alcance un reservorio organizado de materiales y recursos variados para el estudio de la materia, que pueden consultar durante el proceso de preparación de la misma, es algo que ha sido enormemente valorado; por último, que dispongan de un espacio virtual institucional y específicamente destinado a la función académica (lo que lo diferencia de otros espacios o sitios virtuales que principalmente frecuentan los jóvenes, tales como las redes sociales o los blog), le da un carácter específico a la comunicación con docentes y entre los mismos estudiantes ya sea a través de la mensajería o de los foros de discusión.

Para el equipo docente de nuestra cátedra el “animarse” a utilizar las tecnologías como soporte de una propuesta pedagógica (más bien teñida o sostenida desde un modelo tradicional) generó todo un replanteo de lo que implica formar a futuros profesionales docentes.

Como formadores de docentes, la integración pedagógica de las tecnologías y la redefinición de la relación teoría-práctica como conocimiento situacional, nos ha interpelado desde nuestras propias construcciones metodológicas y nos ha obligado a reflexionar sobre su sentido. Se convirtió entonces en un desafío para las docentes (incluso para aquellas más reticentes a su uso) e implicó revisar y poner de relieve, el planteo epistemológico de nuestra propia práctica y el significado del uso de las tecnologías dentro de él: ¿qué tipo de conocimiento circula con el uso de las nuevas tecnologías?, ¿qué abordaje hacemos de ese conocimiento?, ¿para qué y por qué?

Finalmente, consideramos interesante poner a consideración de nuestros colegas que los principales logros de estas propuestas se traducen en una amplia aceptación y positiva valoración por parte de los estudiantes tanto de la actividad de observación institucional como del uso de la plataforma virtual. Ofrecer nuevas posibilidades para que estudiantes y educadores generen espacios de autoría, de creación y de introducción de nuevos formatos narrativos en sus producciones audiovisuales, multimodales, es nuestro desafío para los próximos años.

Bibliografía

Davini, M.C. (coord.) (2002). De Aprendices a Maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar. Buenos Aires: Papers Editores.

Carr, W. y Kemmi, S (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación – Acción en la Formación del Profesorado. Barcelona: Martinez Roca.

German, G (2008). Metapedagogía. La escuela ¿sin pedagogía? Córdoba: Comunicarte.

Van de Pol, P. (2006) “Un modelo pedagógico para el e-learning”. En Prieto Castillo, D. y van de Pol, P. E-Learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio (pp139-239). Bogotá: Ed. RNTC.

Teoría crítica y pedagogía: educación democrática y formación docente

María Alejandra Olivera
oliveramariaalejandra@gmail.com
UNCPBA

Resumen

Resulta hoy una tarea acuciante, para aquellos que estamos involucrados con la educación, pensar en el sentido y en las principales características de una teoría crítica; que nos permita señalar las patologías sociales y sus manifestaciones concretas en el ámbito de las instituciones educativas. Por eso queremos retomar los aportes que la Teoría Crítica (en especial, Axel Honneth) puede hacer a la pedagogía, con la intención de asumir el reto de establecer una Teoría Crítica de la Educación.

El presente trabajo tiene como finalidad reflexionar sobre la necesidad de una teoría pedagógica que oriente prácticas transformadoras, que sustente un ideal emancipatorio y que estimule acciones acordes para formar ciudadanos capaces de entender y actuar críticamente sobre la realidad.

John Dewey es un referente importante frente a estas cuestiones pedagógicas, sus aportes ha contribuido a una comprensión más profunda de la relación que existe entre democracia y educación, remarcando el carácter ético-político de la tarea educativa. Por esa razón, también, resultan esenciales para pensar una Teoría Crítica de la Educación.

Palabras claves: Teoría Crítica, pedagogía, educación democrática, formación docente.

El propósito del presente trabajo es colocar, en el marco del modelo de crítica que subyace en la propuesta de la Teoría Crítica, un análisis que contribuya a resignificar el rol de la pedagogía y las problemáticas a las que se enfrenta en el presente. Especialmente, aquí el problema de la formación docente desde una mirada crítica.

Pensamos que centrarse en las principales características y el sentido de una teoría crítica, que nos permita señalar las patologías sociales y sus manifestaciones concretas, en el ámbito de las instituciones educativas implica una tarea acuciante para todos aquellos que estamos involucrados con la educación. Por eso queremos destacar los aportes que la Teoría Crítica puede hacer a la pedagogía, con la intención de asumir el reto de establecer una Teoría Crítica de la Educación.

La Teoría Crítica ha proporcionado elementos claves para efectuar una reflexión profunda sobre la realidad social; principalmente desde los conceptos que se refieren al carácter normativo del universal racional, la idea de la patología social de la razón y el interés emancipador. Se hace imprescindible, entonces, destacar la conexión que debe existir entre la crítica de las anomalías sociales con una explicación de los procesos que han contribuido a ocultarlas y reproducirlas. Porque consideramos que con un análisis explicativo de esta clase se posibilita una comprensión de las circunstancias injustas y desiguales a las que los sujetos estamos sometidos.

El problema central, afirma Axel Honneth, es describir y justificar un punto de vista desde el cual se pueda hacer una crítica teóricamente productiva de la sociedad y de sus prácticas institucionales. Este representa el eje central para retomar esta tarea; por consiguiente,

lo sustancial será la delimitación de un abordaje crítico que nos posibilite reflexionar puntualmente sobre el papel de la educación frente a la incesante tarea de reconstruir la democracia, formar ciudadanos capaces de entender y actuar críticamente sobre la realidad. Y para ello también, considerar la importante cuestión de la formación docente y su actuación socio-política.

Para ampliar el abordaje a estas problemáticas es necesario recuperar otras perspectivas teóricas que han destacado fuertemente el valor ético-político de la educación y han revalorizado su función frente a la democracia; señalando, además, los obstáculos que interfieren ese propósito. En el presente trabajo vamos a centrarnos en la perspectiva de John Dewey; pero manifestando la intención de efectuar el análisis de otras perspectivas importantes para futuros trabajos.

Dewey ha contribuido a una comprensión más profunda de la relación que existe entre democracia y educación, remarcando el carácter ético-político de la tarea educativa donde prima el valor de la interacción social. En función de esto, también, ha efectuado importantes críticas a modelos instrumentales de educación. Que neutralizan su rol político en la sociedad; separando las cuestiones del conocimiento de las de la práctica, y produciendo un fortalecimiento de las propuestas pedagógicas tradicionales. Por estos motivos pensamos que sus aportes, también, resultan esenciales para pensar una Teoría Crítica de la Educación.

Aportes de la Teoría Crítica. Los retos para una teoría crítica de la educación

¿Cuáles son los aportes que la Teoría Crítica puede hacer para pensar de forma reflexiva los problemas pedagógicos? Para responder esta cuestión primero debemos conocer los aspectos centrales que caracterizan a la Teoría Crítica, y que dan unidad a las múltiples perspectivas que la componen (los planteos efectuados por Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin, Habermas, entre otros).

Honneth se propone, en su texto *Patologías de la razón*, destacar aquellos aspectos principales que definen a la Teoría Crítica; con el propósito de marcar un camino a quienes pretenden continuar esta línea teórica de análisis social. Por esta razón, vamos a presentar aquí los aspectos centrales de esta perspectiva, pero sólo de manera general; para dar un marco inicial que nos permita dimensionar el reto de establecer una Teoría Crítica de la Educación.

Axel Honneth destaca que lo que caracteriza a esta Teoría es un modelo intelectual donde se ensamblan teoría e historia. Esto, afirma el autor, significa que “el pasado histórico debe entenderse en sentido práctico como un proceso de formación cuya deformación patológica, por parte del capitalismo, sólo puede superarse si los implicados inician un proceso de ilustración.” (Honneth, 2009: 29). O sea, que requiere un proceso de indagación crítica sobre el desenvolvimiento social y sus problemáticas, con la consciente voluntad de superarlas.

Otro aspecto central que comparten los autores de la Teoría Crítica, es el supuesto “de que la autorrealización del individuo sólo se logra si está ensamblada en sus metas con la autorrealización de todos los demás miembros de la sociedad mediante principios o fines aceptados por todos.” (Honneth, 2009: 34) Esto significa que la socialización del ser humano sólo puede lograrse en condiciones de libertad cooperativa. Mediante una praxis racional y colectiva que implica más que una coordinación de intereses individuales, sino que requiere establecer un núcleo de convicciones de valor compartidas (que incremente la racionalidad social). Por esto denuncian, en su análisis crítico, la relación que existe entre las patologías sociales y la falta de racionalidad.

Los autores de la Teoría Crítica comparten las premisas centrales del análisis que efectuó Marx del capitalismo; coincidiendo con la idea de que “las circunstancias sociales que constituyen la patología de las sociedades capitalistas tiene la característica estructural de velar precisamente aquellos hechos que serían motivo de una crítica pública particularmente dura.”(Honneth, 2009:38). Por esto, el tipo de crítica que se propone conecta el cuestionamiento de las anomalías sociales con una explicación de los procesos que contribuyen a ocultarla; es así, como mediante el análisis explicativo de estas patologías (efectuado en un marco sociológico) que pueden hacerse públicas las desigualdades y las injusticias. El diagnóstico que se establece muestra la condición de racionalidad bloqueada; pero, al mismo tiempo, provee las fuerzas para contribuir a superar las patologías sociales. Otro aspecto que caracteriza la Teoría Crítica es el que se determina desde el aporte del psicoanálisis (Freud), al afirmar que “las patologías sociales siempre tienen que expresarse en un sufrimiento que mantiene vivo el interés por el poder emancipador de la razón”. (Honneth, 2009:45). Lo cual destaca que el sufrimiento insta a la curación,

“(…) este sufrimiento que vivido subjetivamente o atribuible objetivamente lleva a los miembros de una sociedad al mismo deseo de curarse, de liberarse de los males sociales, (...) y tanto en un caso como en el otro el interés por la propia curación quedará documentado en la disposición de reactivar, a pesar de la resistencia, justamente las capacidades racionales que han sido deformadas por la patología individual o social.”(Honneth, 2009:49)

Esto permite definir una forma de relación de la teoría con la praxis que requiere un impulso racional, llevando a la teoría a remitirse a una praxis potencial en donde las explicaciones dadas orienten acciones para la liberación del sufrimiento. Por esto, la necesidad de un “interés emancipador” que permanezca activo y actualizado es una condición indispensable para superar las patologías sociales.

Continuar este modelo de crítica, esta forma de reflexión que propone la Teoría Crítica, implica una reformulación conceptual; una mediación con el estado actual de nuestro conocimiento para seguir cumpliendo con su propósito crítico. Así Honneth formula el problema central desde el que se puede pensar la posibilidad de crear una Teoría Crítica de la Educación. La cuestión que debemos considerar será: ¿cómo describir y justificar un punto de vista desde el cual se puede hacer una crítica teóricamente productiva de la sociedad y de sus prácticas institucionales?

Es necesario, para esto, una crítica que esté ligada al contexto educativo de manera profunda, al horizonte de valores existentes para poder identificar las anomalías pedagógicas, favoreciendo la participación de todos los involucrados. Esta tarea implica un importante valor social y político, porque implica resignificar el alcance de la emancipación en un contexto pedagógico y social; con el fin de comprender teóricamente esa realidad para poder examinar sus obstáculos y sus posibilidades actuales.

Honneth plantea una reconstrucción del modelo de crítica que propusieron los clásicos de la Teoría Crítica pero sólo recuperando sus fundamentos y no los contenidos materiales de la teoría social. Con este fin, el autor destaca (por su relevancia actual) principalmente dos modelos de crítica desde el planteo de Michael Walzer (el de “invención” y el de “interpretación”) a los que el autor denomina: como “construcción”, al primero, en la medida que parte de un procedimiento de carácter universal cuya ejecución lleva al establecimiento de normas justificadas; y al segundo, como “reconstrucción” en la medida que pretende llegar a los fundamentos normativos de una sociedad reconstruyendo normas morales que se encuentran en sus mismas prácticas sociales. Honneth afirma al destacar este último modelo de crítica que “aquí se trata de reconstruir dentro de la realidad social misma las

ideas o aspiraciones normativas cuyo carácter trascendente permitirá luego someter el orden social existente a una crítica fundada.”(Honneth, 2009: 57). Sin dejar de lado, sino dando lugar, a su vez, a un enfoque de crítica que abarque diversas versiones reconstructivas.

En tal sentido puede anclarse la idea de pensar una Teoría Crítica de la Educación que proporcione justificaciones normativas propias del ámbito pedagógico. Sumando, para este planteo, lo propuesto por el autor como una tercera concepción de crítica, la “genealógica” (recurriendo a Nietzsche) como cuestionamiento a un orden social, para demostrar cómo sus ideales normativos se convierten en prácticas disciplinadoras y represivas.

Afirma Honneth que la Teoría Crítica siempre propuso un modelo de crítica reconstructivo que implica un avance y una diferenciación sobre el modelo interpretativo (reconstructivo) de Walzer. Porque los principios morales que puedan encontrarse en el horizonte de valores de una sociedad determinada no son garantía de ser igualmente válidos para todos sus miembros. De allí que sea necesario un paso adicional, que en el ámbito de la Teoría Crítica, lo proporciona el concepto de racionalidad social. Ya que “la reconstrucción normativa significa ahora poner al descubierto en la realidad social de una sociedad dada aquellos ideales normativos que se ofrecen como puntos de referencia de una crítica fundada porque constituyen encarnaciones de la razón social.”(Honneth, 2009: 60)

De esta manera, el problema de la fundamentación que se plantea a toda forma inmanente de crítica de la sociedad, se resuelve interponiendo un concepto de racionalización social; que muestra que un ideal existente representa un progreso en el proceso de realización de la razón, desde el cual se puede criticar el orden social vigente.

Pero aquí aparece una problemática, en el desarrollo del modelo crítico de la Teoría Crítica, que no puede obviarse. Y es que, desde estos mismos ideales o principios normativos se puede desarrollar una praxis social sumamente alejada del sentido moral original. Por este motivo, según Honneth, se hizo necesaria la genealogía que aportó al modelo reconstructivo de la Teoría Crítica un criterio metacrítico. Que permite estudiar el contexto efectivo de aplicación de las normas morales; ya que sin este diagnóstico o análisis histórico la crítica no puede tener la seguridad de que los ideales siguen teniendo, en la praxis social, el significado normativo que los caracterizó en un principio.

Finalmente Honneth afirma que la Teoría Crítica reúne los 3 modelos de crítica que describimos, aquí, brevemente. Incluye, entonces, la fundamentación constructiva de una perspectiva crítica que provee una concepción de racionalidad marcando un nexo sistemático entre racionalidad social y validez moral; desde cuyo potencial de racionalidad se determina (reconstructivamente) la realidad social en forma de ideales morales; y sobre los cuales es imprescindible realizar un examen para determinar si su significado original se ha desplazado.

Este modelo de crítica sin dudas marca un desafío muy alto para los que pretendan continuar con esta tradición.

Marcos Nobre en su texto, A Teoria Crítica, afirma que la crítica significa “decir lo que es en vistas de lo que aún no es pero puede ser” (Nobre, 2004: 9-10. Traducción propia). Por esto podemos definir al modelo de crítica de la Teoría Crítica como aquel que posibilita ver lo que existe desde la perspectiva de lo nuevo, que se encuentra presente en la misma realidad actual. Que permite, también, analizar los obstáculos o patologías que deben ser superadas para que esas potencialidades de lo nuevo puedan hacerse efectivas. Así esta potencialidad es vista como oportunidad de emancipación frente a los procesos de dominación vigentes. Este es el sentido más importante de la Teoría Crítica, posibilitar una práctica transformadora de las relaciones sociales actuales.

Podemos destacar entonces que las tareas centrales de una Teoría Crítica son: primero, hacer un diagnóstico del tiempo presente basado en las tendencias que existen (en cada momento histórico) determinando las oportunidades y potencialidades para la emancipación, o los obstáculos reales que la impiden. Determinando la posibilidad de pronosticar, según los

obstáculos, el rumbo del desarrollo histórico. A partir de allí, la segunda tarea consiste en definir acciones capaces de superar esos obstáculos. Que, también, permiten hacer una confirmación o rectificación de dichos pronósticos.

De este modo, la teoría crítica se confirma en la práctica transformadora de las relaciones sociales vigentes; dejando claro que el primer principio de la Teoría Crítica es la emancipación.

Afirma Nobre:

“Si la orientación de la emancipación está en la base de la teoría, como lo que da sentido al trabajo teórico, la teoría no se puede limitar a describir la realidad social; sino que tiene que examinarla desde la perspectiva de la distancia que separa lo que existe de mejores posibilidades aún no realizadas, pero presentes en ese contexto. Vale decir, a la luz de las carencias de lo que existe frente a la mejor que podrían existir. En ese sentido, la orientación para la emancipación exige que la teoría sea expresión de un comportamiento crítico relativo al conocimiento producido bajo condiciones sociales capitalistas y a la propia realidad social que ese conocimiento pretende aprehender.” (Nobre, 2004: 32-33. Traducción propia)

Este comportamiento crítico pretende lograr un conocimiento crítico que oriente la emancipación, pero no niega o desconoce conocimientos que no se basan en este principio. Sino que, por el contrario, son tomados para demostrar la parcialidad y los límites de esos enfoques; para poder integrarlos a la perspectiva crítica. Con el objetivo de lograr un diagnóstico amplio y necesario para detectar las patologías sociales.

Podemos decir entonces que la idea de una Teoría Crítica se entiende como una forma de intervención política e intelectual sobre la realidad y sus relaciones sociales. Que no establece un conjunto de tesis inmutables, sino que se caracteriza por estar en permanente renovación; al valorizar y estimular la pluralidad de modelos críticos en su interior.

En esta breve colocación de los aspectos que definen la Teoría Crítica, queremos destacar los aportes de Jürgen Habermas, en función de continuar con el propósito general de esta teoría. Este autor hizo un importante aporte al colocar un concepto nuevo de racionalidad, que permite otro enfoque explicativo frente a los, cada vez más complejos, cambios sociales. Habermas desarrolló la idea de que la evolución histórico-social de las formas de racionalidad llevó a una diferenciación progresiva de la razón humana, determinando dos tipos de racionalidad: una instrumental y una comunicativa.

La instrumental busca el éxito, al escoger los mejores medios para alcanzar fines preestablecidos. Su propósito es lograr la manipulación de objetos y personas en pos de una reproducción material de la vida. Por el contrario, la comunicativa está orientada por el entendimiento, determinando acciones que prioricen la comunicación; donde no haya asimetría de poder; y donde los sujetos se dejen convencer por el mejor argumento. Promoviendo una reproducción simbólica de la realidad.

Para el autor esta racionalidad comunicativa se encuentra presente en la realidad de las sociedades capitalistas contemporáneas. No obstante, es consciente de que las condiciones para la acción comunicativa no siempre se cumplen en el mundo de las relaciones sociales; y por eso mismo sostiene que al orientar las acciones para el entendimiento se pueden anticipar las condiciones ideales necesarias para la acción comunicativa y, al mismo tiempo, detectar las distorsiones o los obstáculos para llevarlas a cabo.

Podemos decir, entonces, que la Teoría Crítica nos brinda un modelo crítico-explicativo que ayuda a detectar las patologías y disponer parámetros racionales para establecer las acciones concretas que se necesitan para eliminarlas. Este es un aporte relevante para pensar los retos que enfrenta una Teoría Crítica de la Educación; porque define la necesidad de construir

un enfoque teórico propio (alineado con los principios de la Teoría Crítica) que permita no sólo definir una perspectiva educativa; sino, además, detectar los límites y los problemas que impiden realizarla. Considerar que esta perspectiva no abarca exclusivamente lo educativo, sino que implica una mirada completa sobre la realidad que la comprende, para poder establecer un diagnóstico que realmente contribuya a dimensionar las patologías propias de la educación. Y que requiere de un comportamiento crítico que tiene que reconstruirse permanentemente desde el interés emancipador y en la intersubjetividad de las relaciones educativas y sociales. Con el propósito de posibilitar una práctica transformadora de sus propias relaciones.

Pensar desde el planteo pedagógico de Dewey

La educación tiene una tarea específica y relevante en la formación de sujetos y, también, en el incentivo de cambios sociales cuando se fundamenta en un ideal democrático concreto como el que formula John Dewey; en donde la educación y la democracia tienen un nexo invariable en la medida que lo educativo comprende la creación de condiciones necesarias para una experiencia más libre y más humana en la que todos debemos ser participantes conscientes, en la medida, que nos constituirmos como protagonistas de una forma de vida que se establece en la interacción social. Esto es, que se forma en una asociación humana y social que tiene como fin crear significados y propósitos comunes, desde un proceso de reflexión colectiva y sobre el contexto amplio en el que nos desarrollamos y vivimos.

Esto destaca un especial sentido social y moral de la educación, y plantea la necesidad de reconstruir este valor ético-político ya que se encuentra disminuido o ausente en numerosas prácticas educativas que promueven la mera socialización o adaptación al contexto vigente; impulsando de esta manera el ajuste a las condiciones existentes y neutralizando la capacidad de problematizar y mejorar dichas condiciones.

Frente a esta problemática educativa y social, reconstruir el valor ético-político de la educación requiere una mirada crítica sobre los modelos instrumentales de educación, sobre sus fundamentos, sus prácticas, y sus resultados o consecuencias para la formación de sujetos sociales. Y de manera central, es necesario reconstruir una fundamentación teórica que explique esta idea de educación que considera indispensable generar experiencias educativas en un contexto de interacción social; con el fin de contribuir a la formación de sujetos que puedan comprender los hechos o situaciones de las que forman parte; formular ideas que expliquen esos acontecimientos; problematizar sus propios conocimientos y generar acciones que transformen dichas realidades, en un marco de libertad y cooperación. Aquí es importante destacar que, en esta concepción pedagógica, el educador cumple un rol central. Es el responsable de acompañar el proceso de crecimiento físico, intelectual y moral de sus alumnos; sistematizando, guiando y dirigiendo este proceso educativo, hacia una dirección que tenga como principios la continuidad de la experiencia y la interacción social. Estas cuestiones necesitan ser analizadas en el contexto actual de la tarea docente y, por ende, de la formación docente; reconstruyendo sus lineamientos teóricos y las condiciones inherentes a una formación profesional que pueda desempeñarse en el contexto de una educación democrática como la que hemos mencionado anteriormente.

Educación democrática: una continua reconstrucción de la experiencia

Ya hemos señalado que uno de los ejes centrales de la perspectiva pedagógica de Dewey es el valor educativo de la experiencia, en un sentido que trasciende lo meramente empírico

o circunstancial. El autor sostiene que toda experiencia humana es social en la medida que representa comunicación y contacto con los demás. A partir de lo cual podemos decir que la experiencia no es una cuestión netamente individual, que acontece sólo al interior de cada individuo; sino que es influida por el medio ambiente social.

Una de las primeras responsabilidades del docente es conocer este principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, pero sobre todo debe saber de qué manera estas experiencias contribuyen con el crecimiento de sus alumnos. Una tarea central en el trabajo docente es la utilización de aquellas condiciones sociales y culturales que presenta el entorno, en el que ejerce su profesión, para convertirlos en recursos educativos que posibiliten un aprendizaje de mayor significación, porque vincula los contenidos que la educación proporciona con las experiencias y problemáticas reales, del mundo social en el que los alumnos viven.

En este contexto, es primordial que se distingan las experiencias que son educativas de las que no lo son. Una experiencia educativa requiere de una interacción entre las condiciones objetivas y las internas al sujeto, cuando Dewey afirma lo anterior pretende destacar que no cualquier experiencia es educativa. Si se consideran solamente los aspectos internos de la experiencia en el individuo prevalecen el deseo y las intenciones inmediatas, si consideramos solo los aspectos objetivos o externos de la experiencia se bloquea la interacción con las condiciones vitales de cada individuo y de su contexto socio-cultural.

De esta manera, una experiencia es valiosa porque en ella tiene lugar una transacción entre el sujeto y lo que, en el momento, constituye su ambiente. Un ambiente que no es únicamente tiempo y espacio, sino que es cualquier condición que interactúa con las necesidades, los propósitos y las capacidades personales.

Por tal motivo es necesario que el docente se preocupe por las situaciones educativas que propicien esta interacción. Su papel está determinado por su responsabilidad de regular tales situaciones, de determinar las condiciones objetivas para lo cual no se considera solo el modo en que se hace y lo que se dice; sino también los materiales y, lo más importante, la estructuración social de las situaciones en las que se hallan los alumnos. Dice Dewey:

“La responsabilidad de seleccionar condiciones objetivas lleva, pues, consigo la responsabilidad de comprender las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un momento dado. No es suficiente que ciertos materiales y métodos hayan demostrado ser eficientes con otros individuos en otros tiempos. Debe existir una razón para pensar que funcionarán provocando una experiencia que tenga cualidad educativa para individuos particulares en un tiempo particular”. (Dewey, 2004: 87-88)

Esta afirmación cuestiona a la educación tradicional y a su carácter instrumental, en la medida que da valor educativo únicamente a ciertos conocimientos y método que solo tienen un valor intrínseco y universal. Aislado, de este modo, ese conocimiento de las necesidades y problemáticas propias de los alumnos y de su entorno y no permitiendo la continuidad de la experiencia. Continuidad que implica considerar las condiciones de una experiencia presente para que pueda ser parte de un proceso de crecimiento con miras hacia el futuro que se desea alcanzar.

De esta manera se ponen de relevancia los aspectos de continuidad e interacción cuando nos proponemos pensar en una educación que tenga un fuerte sentido de formación democrática, que permita una forma de vida caracterizada por las capacidades de establecer propósitos comunes, utilizar hábitos reflexivos y generar planes de acción cooperativos para la realización de estos fines y la resolución de los problemas que sean necesarios superar de manera conjunta. Esto es designado por el autor como: “ejercicio de la inteligencia” (Dewey,

2004: 116), el cual permite superar las dificultades propias del crecimiento individual y social, en función de la formación de sujetos conscientes y participativos en tal proceso vital.

El docente que trabaje con este propósito, de favorecer el crecimiento en el sentido amplio que ya mencionamos, necesita que su plan de acción permita significar problemas vinculados con las experiencias presentes y que sean acordes con las capacidades de los alumnos; y, al mismo tiempo, que estimule un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas.

Este proceso activo de considerar y reflexionar sobre hechos e ideas es un proceso educativo siempre presente. Dice Dewey: “Ninguna experiencia es educativa si no tiende a un conocimiento de más hechos y a una consideración de más ideas, y a una organización mejor y más ordenada de ellos. No es verdad que la organización sea un principio ajeno a la experiencia”. (Dewey, 2004: 119)

Esta organización esencial para la educación de los individuos tiene que partir de un eje social y humano para luego ampliarse en un esquema intelectual y más objetivo de organización; pero considerando que lo intelectual no es un fin en sí mismo sino que justamente es lo que posibilita comprender más inteligentemente las relaciones sociales y los vínculos humanos. De esta manera, se le da al conocimiento un valor fundamental; en la medida que se comprende en función de la asociación y la interacción a la que anteriormente nos referimos. Ya que el conocimiento no es una cuestión meramente técnica, sino que es el resultado de influencias culturales y sociales; que se vinculan directamente con las realidades humanas. Es así como el conocimiento posibilita una mirada crítica sobre los acontecimientos; no es una lección que debe ser aprendida, es un hecho consciente que comprende y analiza lo que sucede y sus conexiones. Como resultado, entonces, el conocimiento amplía la propia perspectiva y facilita la interacción con otros puntos de vista para poder alcanzar fines comunes; y contribuye en la organización de los medios para alcanzarlos.

Lo dicho hasta ahora nos permite plantear un modelo de educación democrática que se caracteriza porque los alumnos tienen oportunidades y condiciones de vivir experiencias educativas; interactuar con otros deseos, necesidades y propósitos; formular ideas y problematizar en base a ellas, consentir en propósitos comunes; y desarrollar procesos continuos de reconstrucción de dicha experiencia social.

Los desafíos de la formación docente en el contexto de una Teoría Crítica de la Educación

La educación democrática, que propone Dewey, requiere educadores capaces de tener una perspectiva crítica sobre lo que acontece en el propio proceso de formación; en la propia práctica y en el contexto más amplio en donde la educación se relaciona con los acontecimientos y cambios sociales, culturales y políticos. Este es uno de los principales desafíos que enfrenta la formación docente y que se debe inscribir en una Teoría Crítica de la Educación; desde donde se establece un enfoque teórico que determina los ideales de esa formación, inscriptos en la propia realidad docente, educativa y social. Colocando, así, el valor ético-político que la educación tiene frente a su rol democrático; y que, por ende, también tiene el docente. Que no solamente enseña (de manera instrumental) a desenvolver procedimientos políticos. Sino que estimula a sus alumnos para alcanzar una forma de vida representada por la cooperación social y que pueda reflejarse en las instituciones educativas y sociales.

En este contexto, se debe analizar lo que promueve al reconocimiento de las capacidades sociales propias de los sujetos; desde las cuales pueden incrementarse las posibilidades para

lograr establecer y mejorar su forma de vida y la de los demás. Esto implica desarrollar la capacidad para juzgar y actuar inteligentemente cada vez que sea necesario en contextos de libertad y de plena comunicación. Esta acción inteligente y cooperativa por la que se dirimen cuestiones, diferencias y problemas de la vida cotidiana supone, al mismo tiempo, el reconocimiento de la posibilidad de aprendizaje conjunto; que se da cuando existe la posibilidad de expresarse y la voluntad de ponerse de acuerdo. En este sentido, los docentes deben propiciar experiencias educativas que estimulen la interacción, la acción conjunta y asociada con los demás y, al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de capacidades reflexivas sobre el conocimiento que se va adquiriendo.

Dice Dewey:

“La experiencia significa la libre interacción de seres humanos con el entorno y sus condiciones – en particular, con el entorno humano. Tal interacción transforma las necesidades y satisface los deseos por medio de un aumento del conocimiento de las cosas. El conocimiento de las condiciones reales es la única base sólida para la comunicación y la participación”. (Dewey, 1996: 204-205)

Entonces, las experiencias en este contexto educativo son democráticas y educativas a la vez; en la medida que se proponen ampliar el valor y el sentido presente de tales experiencias por medio de la interacción y la comunicación. Esto se hace posible, en la medida que exista una conciencia crítica de los obstáculos que impiden lograr estos ideales.

Es importante analizar las posibilidades existentes de realización de una formación docente crítica, para marcar las parcialidades y los límites de una formación docente centrada en la transmisión de técnicas y conocimientos a ser reproducidos en el aula. El requisito es poder orientar prácticas que consigan el objetivo de una formación profesional que tenga como principal objetivo la valoración del rol docente en cuanto es el responsable de la organización de la experiencia educativa. Donde, además, esta organización debe considerar las necesidades y capacidades de los alumnos; con el fin de generar un conocimiento que sea resultado de la continuidad entre los contenidos, las necesidades y problemáticas propias de los alumnos y el estímulo para un constante crecimiento.

Para dicha tarea los docentes necesitan alcanzar autonomía en el ejercicio inteligente y contextual de la práctica pedagógica; y abandonar el rol meramente instrumental y mecánico de la aplicación de materiales y actividades aprendidas. Su tarea es la de guía pero, también, la de director de la experiencia educativa; para la cual se requiere, por un lado, de un profundo conocimiento académico sobre su función; asimismo, ser capaz de desarrollar un conocimiento que se vincule con los hábitos, intereses y necesidades de los alumnos para que se pueda promover su crecimiento; y también, poder conectar lo que es preciso enseñar con las experiencias de los alumnos, para lograr comprender las problemáticas de su realidad y buscar respuestas desde el desarrollo permanente del pensamiento reflexivo.

Este comportamiento crítico implica un análisis voluntario y consciente, un examen activo y cuidadoso del conocimiento de acuerdo con los fundamentos que lo sostienen y las conclusiones a las que tiende, en relación al problema o al conflicto que se quiere resolver. Lo que permite esclarecer las patologías de los modelos vigentes y hacer pronósticos que puedan orientar al planeamiento de acciones que busquen resolver esos problemas.

La perspectiva de Dewey destaca, en su planteo crítico, que estas cuestiones tienen implicancia social y humana, por lo cual se hace necesaria una interacción cooperativa y una reconstrucción permanente de la experiencia reflexiva.

Por lo dicho hasta aquí, pero sin dejar de considerar que aún estamos en el inicio del camino, pensamos que el análisis sobre la formación de docentes debe alcanzar un nivel de mayor problematización, acorde con las demandas del presente. Para eso, es fundamental formular

una Teoría Crítica de la Educación que oriente prácticas transformadoras, que sostenga un ideal emancipatorio y que estimule un comportamiento crítico; como propone la Teoría Crítica y el planteo pedagógico de Dewey.

Bibliografía

- Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Madrid: Morata.
--- (2004). Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca Nueva.
--- (2010). Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Madrid: Ediciones Paidós.
--- (1996). Liberalismo y acción social. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
Honneth, A. (2009). Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica. Madrid: Katz Editores.
Nobre, M. (2004). A Teoria Crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Investigación educativa y producción de conocimiento pedagógico en la formación docente. Análisis de las producciones investigativas de los docentes formadores de la Provincia de Buenos Aires

María Gabriela Marano
gabimarano@yahoo.com.ar
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Nos proponemos analizar la producción académica relacionada con la investigación educativa realizada por los docentes formadores de las instituciones superiores de formación docente, tomando como caso de estudio los proyectos y los trabajos de las instituciones superiores de la Provincia de Buenos Aires, ante las convocatorias realizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), entre 2010 y 2012.

La creación del INFD en 2007 ha significado un hito fundamental en la educación superior en nuestro país, al “autonomizar” y empoderar a las instituciones terciarias de formación docente. Al mismo tiempo, constituye un hito en la producción de políticas públicas para la identidad de la formación docente en el país.

En ese marco político-institucional se ha establecido por resolución que la investigación es una de las funciones básicas de los institutos, rompiendo con una matriz que les asignaba solamente el lugar de la enseñanza y reservaba la producción de conocimiento para las instituciones universitarias. De este modo, se ha generado una política activa en pos de su desarrollo en las instituciones, considerándola una estrategia que puede fortalecer la formación académica de los docentes formadores y así elevar la calidad de la formación brindada por los institutos.

El estudio de los proyectos y de las investigaciones realizadas por los docentes formadores permitirá dar cuenta de un estado de situación de la investigación educativa en ese contexto institucional. Para ello, se tomarán las temáticas elegidas, las problematizaciones construidas con especial referencia a las cuestiones pedagógicas implicadas y los marcos conceptuales y metodológicos empleados. En definitiva, aspiramos a establecer un panorama inicial sobre la investigación educativa y la producción de conocimiento pedagógico en la formación de docentes.

Palabras claves: formación docente, investigación educativa, INFD

Presentación

En este capítulo analizamos la investigación educativa realizada por los docentes formadores de los institutos superiores de formación docente, tomando como caso de estudio los proyectos y los trabajos de las instituciones superiores de la Provincia de Buenos Aires ante las convocatorias realizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

La creación del INFD, establecida en la LEN N° 26.206 y normada en abril de 2007, significó el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina e implicó, sin dudas, un cambio crucial en las políticas para el sector a nivel nacional, con un modelo federal. En el marco político-institucional promulgado se estableció que la investigación era una de las funciones básicas de los institutos, rompiendo con una matriz que les asignaba solamente el lugar de la enseñanza y reservaba la producción de conocimiento para las instituciones universitarias. Luego, se generará una política activa en pos de su desarrollo en las instituciones, considerando que las políticas de promoción de la investigación constituyen una de las estrategias para fortalecer la formación académica de los docentes formadores y así fortalecer la calidad de la formación brindada por los institutos.

En forma particular, analizamos la política del Programa de Convocatoria de Proyectos concursables “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas” (INFD 2007- actual) y su desarrollo en la Provincia de Buenos Aires. El estudio de los proyectos y de las investigaciones realizadas por los docentes formadores nos permitirá dar cuenta de un estado de situación de la investigación educativa en ese contexto institucional, a través del análisis de las temáticas elegidas, las problematizaciones pedagógicas construidas y los marcos conceptuales y metodológicos empleados. En definitiva, aspiramos a establecer un panorama exploratorio inicial sobre la investigación educativa, la producción de conocimiento pedagógico y la formación de docentes en torno a una política específica.

El kirchnerismo y una nueva política para la formación docente: la creación del Instituto Nacional de Formación Docente

Al promediar la gestión de gobierno de Néstor Kirchner, en el año 2005, el Ministerio de Educación convocó a especialistas para la realización de un estado de situación de la formación docente y de sus instituciones⁵. Los estudios mostraron una serie de problemas de larga data como la baja consolidación de la identidad de la formación docente, la desarticulación organizacional en el gobierno del sector, entre las instituciones formadoras de nivel terciario y universitario y entre éstas y las escuelas asociadas, la gran fragmentación curricular según atravesamiento de criterios nacionales, jurisdiccionales e institucionales y la débil planificación e inadecuación de la formación continua, entre otros. Así se dice: “en síntesis, la heterogeneidad organizacional y formativa, unida a la debilidad política, hacía que el sistema formador funcionara más bien como un conglomerado de instituciones y planes de estudio y propuestas de capacitación coexistentes y desintegrados” (Informe de Gestión INFD 2007-2011, p.7).

En abril de 2007 se pone en marcha el proceso de construcción de las políticas nacionales de formación docente impulsadas y coordinadas por el INFD (Decreto PEN 374). En estos años, el INFD ha desarrollado una poderosa acción gubernamental a través del presupuesto específico para el sector, actuando sobre las direcciones de educación superior de las jurisdicciones. Sus políticas se encuadran en las áreas del desarrollo organizacional (prescribe la implementación de mecanismos colegiados de toma de decisiones en los niveles jurisdiccional e institucional, con promoción de la participación estudiantil) y el planeamiento de la oferta; el desarrollo curricular (incluyendo los lineamientos federales comunes a la formación inicial de las carreras docentes llevadas todas a 4 años y la validez nacional de los títulos) y el desarrollo profesional docente con políticas activas para la capacitación docente a través de postgrados y estadías (“stages”), entre otros.

Por otro lado, la creación del INFD supone un cambio en la gubernamentalidad y conformación de la educación superior y la interacción de los distintos tipos institucionales.

⁵ Se trató de 8 informes de destacados especialistas, más los informes de la DINIECE/ME y de la Comisión Federal para la FD inicial y continua. En particular, el “Informe Davini” resultó crucial ya que fue el discurso argumental que operó de justificación y legitimación académica para la creación del INFD.

En otro trabajo hemos postulado como hipótesis que la política universitaria kirchnerista, a diferencia de algunos aspectos centrales en los que se ha mantenido con continuidad de políticas noventistas (Suasnábar, 2008; Chiroleau e Iazetta, 2009), ha efectuado una ruptura en términos de la configuración misma de la educación superior argentina, al hacer crecer el sector universitario por un lado, pero al autonomizar y empoderar a las instituciones terciarias de formación docente. Así también supone un cambio en la estructura de gestión de políticas de educación superior, ya que emparenta al INFD con la función de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en su rol de producción, gestión y financiamiento de políticas públicas (Marano, 2013).

En el caso de las políticas para la educación universitaria, hay una relación directa entre la SPU y las instituciones universitarias desde la década del 90. De hecho, aún cuando crecieron los “mecanismos amortiguadores” a través de los organismos intermedios (Krotsch, 2001), se han generado grupos de gestión de áreas o programas con relativa autonomía en la dinámica institucional, lo que Suasnábar (1999) ha denominado “mandarinatos académicos”. En el caso de la formación docente, durante el kirchnerismo se generó un nuevo patrón de interacción conformado por el nivel central y los institutos superiores; sin embargo, ese patrón es mediado por la dependencia jurisdiccional. En ese plano, el INFD trabajó por una construcción nacional, armando una Mesa Federal con los directores de las áreas de Educación Superior de las respectivas provincias. Si bien las decisiones del INFD y de su Mesa Federal son aprobadas por el Consejo Federal, con la participación de los Ministros de Educación de todo el país, en la práctica política las áreas de Educación Superior relativas a la Formación Docente han cobrado una relativa autonomía dentro de las gestiones provinciales, con financiamiento, prescripciones, normativa y políticas propias de orden nacional. Pero al mismo tiempo, en este análisis político-educativo no se puede dejar de tener en cuenta que la gestión del INFD tiene líneas de trabajo que si bien deben ser refrendadas a nivel jurisdiccional, los márgenes de actuación provincial son débiles ya que se limitan a ser gestores (difusión, aval y elevación) de sus convocatorias; tal es el caso de las políticas de promoción de la investigación.

Las relaciones entre Formación Docente e investigación educativa: perspectivas y políticas

A partir de los años 80, comienza a difundirse las perspectivas conceptuales que establecieron fuertes vínculos entre docencia e investigación, donde ésta se convirtió en un factor estratégico que, como llave para la mejora, podía habilitar los cambios en la enseñanza y en su misma definición como docente, en tanto intelectual de la educación. La reflexión sobre la práctica, la investigación-acción o el docente como investigador fueron algunas de las conceptualizaciones que desde paradigmas críticos y hermenéuticos pretendían resituar la figura de un docente activo como productor de conocimiento y no meramente ejecutor de modelos externos, capaz de realizar un análisis crítico sobre los sentidos alcanzados y la efectividad de los propósitos de su acción educativa.

En este marco conceptual, la formación docente aparecía como el lugar privilegiado para marcar la impronta de ese futuro docente, en la medida que éste se apropió de la perspectiva de reflexión sobre su práctica y de una “actitud investigativa”, aun cuando esa no era una práctica real, concreta ni habitual de los propios docentes formadores. Al mismo tiempo, que la investigación de la realidad educativa brindaba elementos para su mejoramiento, especialmente cuando se vinculaba en trabajo colaborativo con las escuelas del entorno de la institución formadora (escuelas asociadas).

En palabras de Serra (2009) “estas discusiones han nutrido la definición de las políticas sobre formación docente desde la década de 1990 a la actualidad, en el contexto de una fuerte integración del campo académico al campo de la política educativa...”, por lo que “analizar la relación entre la formación docente y la investigación educativa en nuestro país reconoce la necesidad de articular un conjunto de cuestiones surgidas tanto del ámbito académico como de la política educativa, que se alimentan mutuamente”. Las políticas para la formación docente en nuestro medio comienzan a tomar a la investigación como eje a partir de los años 90 en adelante y reconoce distintos Programas anteriores al INFD.

La valorización de la investigación como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la formación docente estuvo presente desde el nacimiento mismo del Instituto y se la ha designado como una de las tres funciones básicas para los institutos superiores de formación docente: la enseñanza, la investigación y el apoyo pedagógico a las escuelas (CFE Res. N°30/08). En la Resolución INFD N°3 de agosto de 2007 se aprueba como línea estratégica del Instituto, el fortalecimiento de investigaciones educativas que incidan en el mejoramiento de las prácticas docentes, la gestión institucional y la promoción del intercambio horizontal de experiencias innovadoras. En esta normativa, se aprueba el financiamiento de Proyectos concursables “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares”.

En noviembre del mismo año, se aprueba como política de Estado, el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Res. RCFE 23/07), donde se dedica una sección especial al tema de la investigación -la “necesidad de promover la investigación y la experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes”- y como estrategia a seguir: el “fortalecimiento del desarrollo de la investigación pedagógica sistemática y la publicación de experiencias innovadoras” (problema 8: pág.23). A su vez, en el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 se da continuidad a esta línea de trabajo, se advierte una mirada más estratégica y madura, ya no se pone el acento en la experimentación innovadora sino en la búsqueda de articulación entre las áreas a nivel macro, se continúa con el propósito de la investigación para identificar problemas educativos y se suma la búsqueda de aportes a temáticas con vacancias. En la línea I se propone el fomento de la función de investigación, la producción de conocimiento en áreas de vacancia y la articulación de acciones de investigación, desarrollo profesional, formación docente continua y TIC. Se espera que los resultados de las investigaciones se conviertan en insumo para diseñar y/o implementar estrategias que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La línea Investigación del INFD se gestiona mediante distintas áreas de trabajo que incluye convocatorias a proyectos, estudios y publicaciones⁶. Justamente uno de los Estudios encargados por INFD consistió en un trabajo de ponderación de la investigación en los Institutos de Formación Docente de Argentina con los objetivos de conocer las condiciones y características de las actividades de investigación desarrolladas por los ISFD y analizar condiciones y procesos institucionales que favorecen la articulación entre investigación educativa y formación docente (ver Serra, 2009).

En este trabajo nos abocamos a la Convocatoria de Proyectos de Investigación denominado “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas”, por medio de la cual se convoca anualmente a los ISFD de gestión estatal de todo el país a presentar proyectos de investigación empírica con la intención de promover el análisis de las prácticas pedagógicas, con los objetivos de fortalecer la producción de conocimiento, potenciar la equidad y la calidad de la formación, transferir y difundir los resultados de las investigaciones a los Institutos e instituciones educativas estudiadas y articular acciones de cooperación entre los equipos de investigación de los ISFD, las universidades y otros institutos de investigación educativa. El marco institucional de las convocatorias ha tenido continuidad en el tiempo con algunas especificidades. En el 2007 se partía de la distinción entre investigadores y equipos conformados y en proceso de conformación. Esa distinción se diluyó en las convocatorias

6 La Línea Investigación incluye además: a) Estudios Nacionales para la producción de conocimientos y toma de decisiones en la gestión de la FD; b) Investigación Evaluativa para ponderar procesos y resultados de acciones INFD, revisión

siguientes destinadas directamente a docentes en general y estudiantes (éstos, incluidos desde el inicio). Otra diferencia importante es que a partir de 2011 se distinguió entre proyectos institucionales y proyectos interinstitucionales entre varios ISFD, variante que permitiría crecer sustantivamente el intercambio académico.

Desde la gestión del Programa se reconoce la incorporación de ajustes: “estos cambios se han expresado tanto en lo que respecta a la orientación que se pretendía dar a las investigaciones a partir de las bases de la convocatoria como en los dispositivos de soporte al proceso de investigación brindados por la Coordinación de Investigación Educativa del INFD: talleres metodológicos regionales y/o nacionales, aulas virtuales, talleres de escritura, elaboración de documentos de apoyo y capacitación en uso de fuentes virtuales...” (INFD, 2009). Es interesante señalar que se ha realizado un Congreso en 2009 para presentar los Informes finales de convocatoria 2007 y se ha editado una publicación⁷, aunque vemos que esas iniciativas no han sido continuas.

Advertimos que las áreas temáticas fueron variando desde la simplicidad de la enunciación a una mayor complejidad; de la mayor división en líneas a partir de 2008 a una concentración en cinco grupos en 2012. Al considerar las áreas temáticas de cada convocatoria 2007-2012 (Cuadro N°1) se pueden señalar tanto las recurrencias como los cambios introducidos. El estudio de las áreas de enseñanza de las distintas materias, la inclusión educativa y las tecnologías de la comunicación aparecen como los tres grandes campos que están presentes en todas las convocatorias. A partir del 2008, las temáticas de diversidad e interculturalidad tienen gran pregnancia, así también como un eje centrado en los sujetos que se va transformando en distintas expresiones: partiendo del “aprendizaje” hacia una perspectiva de imbricación subjetiva y socioeducativa con “sujetos de la educación” y más aún pedagógicas con “trayectorias educativas”. Las cuestiones relacionadas con el currículum comienzan a cobrar un lugar destacado, al mismo tiempo que van cobrando centralidad en las acciones del propio Instituto. En cuanto a las particularidades, se destaca que sólo en una convocatoria se hace alusión a políticas educativas y que en la última convocatoria se refuerza la apelación discursiva a las “decisiones pedagógicas” tomadas.

Cuadro N°1: Listado de áreas temáticas por convocatoria Proyectos de Investigación INFD 2007-2012

Áreas temáticas por año de convocatorias
2007

y elaboración de nuevas propuestas; c) Escritura en Ciencias, convocatoria de profesores de Ciencias de ISFD de gestión estatal para formar grupos de estudios y elaborar producciones sobre temas actuales de la agenda científica, guiados por especialistas de escritura e investigadores; d) Apoyo a la investigación: materiales teórico-metodológicos para el desarrollo de investigaciones y e) Centro de Documentación Virtual, sitio con material bibliográfico y producciones generadas en el Programa.

⁷ Producto de la convocatoria 2007 se editó un libro que recopila 14 Informes finales de investigación, de los cuales tres corresponden a esta provincia: Pérez. V. “Memoria y pedagogía: el abordaje de Malvinas en las aulas balcarceñas antes y después de la guerra”. IS N°32 Balcarce // Ricci, C. “Estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de la Escuela Primaria Básica y su incidencia sobre las competencias comunicativas en lengua española”. IS N°41 A. Brown// Speranza, A. “Diversidad lingüística y cultural: hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación”. IS N°29 Merlo.

<p>1. Enseñanza y aprendizaje en alfabetización inicial, lengua, matemáticas y ciencias para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo //2. Enseñanza y aprendizaje de otras disciplinas del currículo escolar, para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo //3. Tecnologías de la información y la comunicación y MMCS //4. Evaluación.//5. Prácticas de retención / inclusión.//6. Análisis de temáticas que aporten al cumplimiento de LEN N° 26.206.</p>	
<p>2008 y 2009</p>	
<p>1 a 9. Enseñanza y aprendizaje de: Cs Naturales/ Físicas / Químicas; Matemática; Lengua y/o Literatura; Alfabetización Inicial; Cs Sociales y Humanas; Educación en valores y Formación Ética y Ciudadana; Lenguas Nativas y Extranjeras; Disciplinas artísticas; Educación Física//10. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en enseñanza y aprendizaje//11. Educación para sujetos con Necesidades Educativas Especiales ///12. Escuela y diversidad: género, ruralidad, diferencias culturas y étnicas, prácticas de retención inclusión.</p>	
<p>2010 y 2011</p>	
<p>1. Aprendizaje y desarrollo en cualquier nivel y modalidad//2. Enseñanza y conocimientos disciplinares: análisis epistemológico de la disciplina y su enseñanza; desarrollo de la acción e innovación educativa y la evaluación. Matemática, Lengua y Literatura/Alfabetización (temprana, inicial, avanzada, académica). Lenguas extranjeras, Lenguas nativas, Cs Sociales y Humanidades, Cs Naturales/ Física / Química/Biología, Educación Física, Disciplinas artísticas, Tecnología//3. Currículum: orientaciones conceptuales, prácticas y procesos curriculares en la educación formal, análisis de experiencias de innovación, cambios curriculares y evaluación de programación educativa//4. Sujetos de la educación: constitución e interacción de sujetos individuales o colectivos, las condiciones institucionales de las condiciones de vida, trayectorias educativas, perspectivas e identidades como actores de la educación y procesos de socialización//5. Interculturalidad y educación: el multiculturalismo en la educación, el valor de la diversidad y del pluralismo cultural en la escuela y sus contextos//6. Modelo 1 a 1. Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación: la incorporación de las TICs a las escuelas y en las actividades de enseñanza y de aprendizaje; las decisiones pedagógicas para definir el sentido del uso en los contextos escolares//7. Inclusión y retención: exclusión y expulsión; prácticas o dispositivos de acompañamiento a estudiantes y docentes que favorezcan el acceso y la permanencia//8. Política y gestión: políticas públicas para la cobertura, equidad y calidad; los procesos de toma de decisiones, formas de gobierno, clima organizacional y liderazgo de las instituciones educativas en relación a sus procesos de planeación, programación y evaluación.</p>	
<p>2012</p>	

1. Las disciplinas y su enseñanza: enseñanza de contenidos disciplinares en los diversos niveles y modalidades educativas. Ídem 2011//2. Temas transversales: Interculturalidad y educación; Educación sexual, Rural, Especial, Educación y Memoria: el interculturalismo, el valor de la diversidad, la memoria y el pluralismo cultural en la escuela y sus contextos//3. Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: incorporación y uso en las instituciones educativas, en la enseñanza y el aprendizaje, y las decisiones pedagógicas para su utilización//4. Trayectorias formativas de los estudiantes de FD y de otros niveles y modalidades educativas. Los problemas de inclusión educativa, prácticas o dispositivos de acompañamiento a estudiantes y docentes que favorezcan el acceso y la permanencia en las instituciones//5. Desarrollo curricular: los procesos de diseño, implementación y evaluación en el sistema formador y demás niveles y modalidades. Incluye la elaboración de documentos curriculares de apoyo y secuencias didácticas.

Fuente: Ordenamiento propio según Bases. Ver: www.portales.educacion.gov.ar/infd 24/07/2013.

Los docentes formadores y la investigación. El caso de la Provincia de Buenos Aires
Si se toma en cuenta las Convocatorias 2007, 2008, 2009 y 2010, se datan 545 Proyectos financiados a nivel país, destacándose el peso de la provincia de Buenos Aires con 104 Proyectos. En el cuadro N°1 se detallan la cantidad de Proyectos presentados por los docentes de la Provincia de Buenos Aires en cada una de las convocatorias y los proyectos efectivamente aprobados para su financiamiento. Los porcentajes de aprobación varían entre 13% y 69%, siendo la media de 42, 4% de aprobación. Resulta particularmente llamativa la convocatoria 2009 por su mala performance, lo cual demuestra la necesidad de formación en elaboración de proyectos de investigación.

Cuadro N°2: Cantidad de proyectos presentados y financiados en Convocatorias INFD períodos 2007-2012. Provincia de Buenos Aires.

Convocatoria	Proyectos presentados	Proyectos financiados	% de Aprobación
2007	74	51	69
2008	38	21	56
2009	105	14	13
2010	45	18	40
2011	49	17	34
2012	ND	15	----
Total		136	x: 42.4

Fuente: Portal INFD /Informe INFD – Situación Provincia de Bs As, octubre de 2012.
ND no disponible.

Asimismo, a partir de 2011 se diferencia entre Proyectos institucionales y Proyectos Interinstitucionales. Al respecto, en el año 2011, de los 17 Proyectos financiados, 14 son proyectos institucionales y 3 interinstitucionales. En 2012, se financiaron 11 proyectos institucionales y 4 interinstitucionales.

Los Proyectos interinstitucionales de la Provincia representan más de un 30% del total país, siendo una oportunidad para generar lazos académicos entre equipos de diferentes institutos y aumentar el impacto en el nivel, considerando la baja visibilidad de la investigación producida. En un relevamiento realizado por la dirección gubernamental del nivel superior en 2012 se pone de manifiesto la baja socialización de los proyectos y de los resultados de las investigaciones. Ante la consulta sobre los ámbitos académicos, eventos y publicaciones donde fueron presentados los mismos, las respuestas remiten a los encuentros regionales y provinciales organizados eventualmente por el Nivel de Educación Superior a nivel central o a encuentros locales y regionales organizados por los Institutos. La publicación de los mismos es bajísima, prácticamente inexistente.

Estos últimos datos nos hablan de los alcances de la promoción de la investigación en los Institutos Superiores en donde no existen circuitos académicos consolidados, ni parecen estar en consolidación. No se dan circuitos académicos propios ni se participa de los circuitos académicos de las universidades, salvo el caso del movimiento de narrativas docentes que ha conformado la Red IPARC, en la que participan muchos docentes formadores de la Provincia de Buenos Aires junto a otros a nivel nacional e incluso con proyección latinoamericana⁸. Ese movimiento autogestionario, que se vincula con especialistas universitarios en la temática, ha generado circuitos de formación y encuentros propios, a lo que le ha sumado la edición de libros con las investigaciones producidas. Algunos de esos trabajos se presentan en las convocatorias de INFD, así como han tenido apoyo y financiamiento en algunos tramos de la gestión del Nivel Superior jurisdiccional, pero la Red es independiente de ambos y funciona con autonomía.

Ahora bien, nos preguntamos qué temáticas les interesa a los docentes formadores que se presentaron en las convocatorias. Realizado el análisis panorámico del total de Proyectos financiados (136) en los cinco llamados, se puede establecer una característica peculiar de los Proyectos: la orientación de la investigación hacia prácticas educativas y particularmente, sobre la enseñanza. A los fines acotados de este trabajo hemos agrupado las investigaciones en dos grandes paquetes que se desarrollan a continuación.

Investigaciones sobre Educación Secundaria.

Un primer grupo de interés lo constituyen los proyectos sobre el nivel secundario; cabe señalar que la preocupación por este nivel es mucho mayor que el resto de los niveles de enseñanza obligatoria. A la par de la obligatoriedad del Nivel establecido en la LEN de 2005 y del crecimiento de las políticas para el sector, la investigación educativa contribuye a la visibilidad del nivel y desoculta, problematiza las prácticas educativas –tanto tiempo ocultadas– en las instituciones medias. En contraposición, la investigación de prácticas educativas en la educación primaria está considerablemente presente en la primera convocatoria, pero luego se diluye, y resulta prácticamente ausente la investigación destinada al nivel inicial.

Dentro de los proyectos planteados, se puede diferenciar aquellos ligados a las cuestiones curriculares –la enseñanza de las disciplinas– de los destinados a las temáticas de la inclusión educativa. El primer grupo incluye un amplio abanico de proyectos en los que están presentes las distintas áreas o materias del Diseño Curricular, incluyendo la formación para la ciudadanía. En consonancia con la centralidad en las prácticas de enseñanza, muchos de los Proyectos problematizan sobre cuestiones didácticas como el uso de materiales didácticos o la elaboración de secuencias didácticas. Algunos ejemplos son:

8 Nos referimos al “Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen investigación desde la escuela”.

- Secuencias didácticas en Matemática: validación en el contexto de establecimientos del distrito de Tres Arroyos.
- Experiencias de enseñanza de las Matemáticas que logran aprendizajes relevantes en el nivel secundario
- El Prof. y alumno de Cs Naturales en escuelas secundarias: la necesidad de generar estrategias innovadoras docentes que aproximen el conocimiento escolar a los nuevos adolescentes y jóvenes.
- ¿Qué niveles de competencia lectora se fomentan en las escuelas secundarias? Las propuestas en Prácticas del Lenguaje y Literatura en escuelas de Cañuelas.
- ¿Cómo enseñamos –aprendemos gramática lingüística? Diseño de materiales innovadores para el aula de Prácticas del Lenguaje en ESB, desde una perspectiva sistémico funcional
- El rol de la enseñanza de la gramática en el aprendizaje de las lenguas. Un estudio exploratorio en Escuela Secundaria.
- Tensiones epistemológicas y políticas en torno a la Construcción de Ciudadanía en la Escuela secundaria. Estudio de casos de las escuelas del distrito de Junín.
- Representaciones docentes en torno al área de construcción de la ciudadanía. El caso de Lezama.
- La enseñanza de la Filosofía en escuelas secundarias inclusivas.
- Enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la educación secundaria: difusión de innovaciones curriculares.
- La construcción de categorías tiempos y espacio en los tres primeros años de la escuela secundaria. Un estudio de casos desde la Geografía y la Historia.
- Memoria e Identidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Diagnóstico de situación en el nivel Polimodal. Propuesta de cambio a partir de la reflexión sobre la práctica.

Los proyectos sobre educación secundaria aluden a un eje crucial del nivel en el contexto de la obligatoriedad: la inclusión educativa. La peculiaridad en este caso y de modo muy interesante, es que se problematiza la inclusión con relación a las prácticas educativas, prácticas de enseñanza e institucionales. También está muy presente el planteo acerca de la diversidad cultural en el aula y su relación con las prácticas de inclusión efectivas. Ejemplos:

- Diversidad lingüística, cultura y prácticas inclusivas
- Los sentidos de la diversidad cultural: representaciones sociales en la cotidianidad de la escuela y prácticas democráticas
- Interculturalidad y enseñanza del Inglés
- Necesidades de atención educativa domiciliaria y hospitalaria de los estudiantes secundarios

- Las prácticas corporales escolarizadas como vehiculizadoras de procesos de inclusión en comunidades socialmente desfavorecidas
- Cambios en las estrategias pedagógicas como respuesta a las transformaciones conceptuales en la cultura juvenil
- Miradas interdisciplinaria a las prácticas de inclusión y retención de los adolescentes

De este modo, se dan dos fenómenos relacionados con el lugar que ocupa la investigación en educación. Por un lado, hacia el interior del campo de la producción pedagógica, se revierte un proceso histórico en la investigación educativa de índole didáctica, dedicada preferentemente al nivel primario. Se suman a un área de estudios en proceso de consolidación que refiere al tratamiento de la educación secundaria y que toma algunas cuestiones relativas a otro campo ya consolidado, que es el de estudios sobre la juventud. Por otro lado, el interés en esta temática muestra la relación que se establece entre investigación y políticas educativas, participando ambas de la trama que constituye la agenda de los problemas educativos, sus temas prioritarios y subsidiarios.

Investigaciones sobre Formación Docente

Se distingue claramente un segundo grupo de proyectos cuya preocupación son los procesos educativos en la propia formación docente. En este caso, una problemática que sobresale como preocupación permanente tiene que ver con la importancia otorgada a la alfabetización académica y los procesos de lectura, escritura y argumentación en el Nivel Superior. A modo de ejemplos, se transcriben los temas de algunos proyectos:

- Literacidad crítica: desafíos posibles desde el espacio académico
- Experiencias de escritura y estrategias de enseñanza en las prácticas docentes del Nivel Superior
- La escritura en la FD como eje transversal para desarrollar prácticas discursivas en el aula en distintas materias y carreras
- La alfabetización académica como estrategia de retención inclusión en la FD de grado en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria
- Prácticas de escritura de los docentes de un ISFD
- Aproximaciones al estudio de las prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes del primer año del Profesorado de la EPB
- El estado de la reflexión gramatical de los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura y su relación con las escrituras de textos académicos
- Prácticas de lectura y escritura en la educación superior. Diseño, implementación y análisis de intervenciones didácticas en un profesorado y en una escuela media destino de las prácticas docentes en el conurbano bonaerense.

Como señala Paula Carlino (2013), éste es un asunto de creciente atención. Hasta el año 2000, la didáctica de la educación superior examinaba las prácticas docentes desde una perspectiva general, en la cual la lectura y la escritura tendían a pasar desapercibidas y los textos que sí hablaban del tema, lo hacían como diagnóstico de un déficit. La autora muestra que en el mundo hispanohablante el campo de estudios y experiencias educativas vinculadas con estos temas se ha constituido en apenas una década hasta llegar al debate actual, en el cual se ha desplazado la discusión desde si es apropiado o no ocuparse de la lectura y escritura en los estudios superiores, hacia la disputa por quién, cómo, dónde, cuándo y para qué hacerlo. Asimismo, por un lado redefine la definición de “alfabetización académica” propuesta por ella misma hace diez años, para reformularla en términos de procesos de enseñanza. Por otro, diferencia ese concepto de “literacidad”, que hace alusión a la apropiación de las prácticas por parte de los estudiantes para participar de una comunidad académica, lo cual profundiza el análisis en términos pedagógicos y didácticos.

En esta cuestión, es posible advertir cierto impacto entre los proyectos presentados y las líneas de la gestión política jurisdiccional. Así, la alfabetización académica, el estudio del pasado reciente y la relación entre memoria y educación se relacionan directamente con el énfasis que puso la gestión a nivel provincial en dichos temas.

Luego, pueden agruparse de modo amplio, los proyectos que aluden a procesos formativos en la propia formación docente inicial en los que se problematizan cuestiones ligadas a las prácticas de enseñanza. En este caso es importante destacar cómo la investigación permite el desarrollo de una práctica reflexiva, al poner en cuestión las decisiones tomadas, las actividades y la consideración de los sujetos en su propio trabajo pedagógico. La puesta en cuestión de un contexto tan cercano como el de la misma institución o aula en la que se enseña, trae aparejado uno de los puntos críticos de la investigación educativa: la tensión entre el compromiso y el distanciamiento en la delimitación del objeto de estudio y las formas metodológicas de abordarlo, lo que debe ir acompañado de un proceso de reflexividad sobre el lugar del investigador y su relación con lo investigado. Algunos ejemplos de proyectos sobre la formación docente son:

- La planificación como objeto de enseñanza y de aprendizaje en la FD
- Planificación, acción y reflexión en la Práctica Docente de los alumnos del Profesorado de Matemática
- El conocimiento pedagógico del contenido en la formación de Profesores de Ciencias Naturales y su aplicación en el aula de secundaria
- La función de nutrición en la formación docente y su impacto en las prácticas educación del segundo ciclo de la EPB
- La investigación como herramienta p la construcción del conocimiento pedagógico del contenido de los Profesores de Ciencias y su impacto en la Formación Docente
- Prácticas de innovación e integración en Educación Ambiental en los Profesorados de Ciencias Naturales y Sociales y su impacto en la actividad profesional de los egresados
- Las fuentes visuales y literarias en la Didáctica de las Ciencias Sociales y las estrategias de trabajo interdisciplinario sobre las Efemérides en Educación Superior

- La enseñanza de la gramática lingüística
- La formación en Educación Física para el desempeño docente con niños y niñas que viven en contexto de riesgo social
- La construcción de conocimiento durante la Residencia en el Profesorado de Educación Inicial
- Indagación e implementación de prácticas pedagógicas de los alumnos de los Profesorados de EP y EI en una experiencia sociocomunitaria/Educación No Formal

Si estos dos grandes aspectos señalados –la educación secundaria y la formación docente –y su abordaje con relación a prácticas de enseñanza e inclusión, y a además a prácticas de lectura y escritura en el último caso- constituyen las preocupaciones principales de los docentes formadores, cabe reseñar que hay otras temáticas que están en agenda y que no tienen demasiadas propuestas, éste es el caso de las temáticas sobre tecnologías en educación. Si bien hubo algunos proyectos sobre esta temática, tanto en el nivel secundario como en la formación docente, no constituyó un volumen importante en comparación con la importancia creciente del tema. Cabe resaltar la diferenciación respecto de lo planteado arriba con el eje de la obligatoriedad del nivel y la inclusión educativa, respecto de una menor imbricación entre investigación y políticas educativas, si consideramos la visibilidad e importancia que adquirió como política el Programa Conectar Igualdad con Modelo 1 a 1, a través de la distribución de las netbooks en el Nivel Secundario y en el Superior. Una posible respuesta a esta cuestión podría estar dada por la ajenidad que tienen aún los docentes formadores con las TICs, que se manifiesta en su bajo uso en las clases y la baja problematización como objeto de enseñanza en la formación. Como nota ampliatoria, podemos aportar que esta temática ha sido considerado clave y se ha prescripto su incorporación en la reformulación de los Diseños Curriculares de los Profesorados a Nivel Secundario a nivel nacional (Res. 24/09), así como en el proceso curricular que se está llevando adelante en la jurisdicción 2014-actual.

Conclusiones

Distintas perspectivas conceptuales y políticas han señalado la importancia de vincular la formación docente con las prácticas investigativas. La política del INFD “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” es una línea que ha promovido de modo continuo entre 2007 y la actualidad la conformación de equipos entre docentes y estudiantes del Nivel Superior para la formulación de proyectos de investigación.

No se cuenta en la actualidad con un estudio sistemático sobre el impacto que puede haber tenido esta política en la formación docente y en la participación de los docentes formadores en su fortalecimiento académico. Sobre este último aspecto, un relevamiento realizado muestra las dificultades para la circulación de los docentes-investigadores y la socialización de sus producciones.

Puede visualizarse la diferenciación entre la investigación educativa producida en los institutos de la producida en las universidades, ésta última más orientada a problemas generales de la Pedagogía como la relación entre educación, formación y producción de subjetividad, la transmisión, la autoridad y la relación educativa o la insistencia sobre el estudio de las representaciones docentes, temas ausentes en los planteos de los docentes formadores. Las investigaciones educativas de los docentes formadores se inscribirían en

un campo más específico, fundamentalmente relacionado con preocupaciones didácticas. Advertimos, entonces, que se replica la diferenciación marcada en términos de producción de conocimientos entre las instituciones universitarias y las no universitarias. Pero lejos de pensar que la investigación de los docentes formadores debería equipararse en temas y alcances a la investigación que hacen los docentes universitarios, cabe pensar si las preocupaciones de los primeros no pudieran capitalizarse y potenciarse como investigación educativa hecha en territorio y en instituciones educativas particulares y situadas, para entrar en diálogo con la producción más teorizada y más genérica que se desarrolla en el campo universitario, habilitando así un vínculo enriquecedor para ambas partes. Se requiere pensar en las condiciones institucionales y académicas para que la investigación educativa de los Institutos Superiores pueda tener mayor impacto. Para ello se necesita una acción más enérgica de las instancias gubernamentales para instalar circuitos de producción de conocimiento y difusión de las investigaciones, así como el re-conocimiento del aporte que pueden hacer en la discusión de políticas para la formación docente en distintas áreas, tales como en el campo del diseño y el desarrollo curricular.

Bibliografía

Cámpoli O. (2004). "La formación docente en la República Argentina". Trabajo para IESALC. Buenos Aires.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57), 355-381. Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Chiroleau, A. e Iazetta, O. (2009). "La política universitaria en la agenda de gobierno de Kirchner". En Marquina, M., Mazzola, C. y Soprano, G. (comp.). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Bs. As.: Prometeo.

Instituto Nacional de Formación Docente - Coordinación de Investigación Educativa (comp.). (2009). *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas. Primeros resultados de una política nacional de promoción a la investigación desde el sistema formador*. Bs. As.

Instituto Nacional de Formación Docente (2012). *Relato de una construcción política federal 2007-2011*. Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación.

Krichesky, G. (2012). "La universidad y la formación de docentes para la educación secundaria: nuevas demandas en escenarios sociales complejos". En Chiroleau, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (comp.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: UNGS.

Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Quilmes: UNQui.

Marano, M. G. (2013). Ponencia "La ruptura kirchnerista en la configuración de la "educación superior": análisis de las políticas sobre la integración, la articulación y la especificidad de los sectores universitario y no universitario". VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano: "La Universidad como objeto de investigación" UNSL. San Luis.

Serra J. C. (2010). *Estado de situación de la investigación en los Institutos de Formación Docente. Informe final*. Buenos Aires: INFD.

Suasnábar, C. (2008). "Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner". *Revista de la Sociedad Argentina de Análisis Político*. Bs. As. Disponible en www.saap.org.ar.

Tenti Fanfani, E. (2007). "Investigación y política educativa, el diálogo necesario". En *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: SXXI.

El desarrollo de una identidad docente.

Concepciones acerca de los profesores de secundaria

María Esther Elías
melias@isis.unlp.edu.ar
(FAHCE/IDIHCS-CONICET/UNLP)

Resumen

La formación de profesores generalmente tiende a definirse en torno a secuencias de materias, contenidos, competencias, estándares u otro tipo de requisitos que los estudiantes deben completar como parte de programas académicos definidos por las universidades y otras instituciones de nivel superior. Suele prestarse en cambio menos atención al hecho que la formación docente es una vía privilegiada de incorporación en una cultura profesional específica, la de los profesores. Esta cultura implica un conjunto de conocimientos académicos tanto disciplinares como pedagógicos así como la asunción de una serie de normas que hacen al sentido mismo que los miembros de la profesión le otorgan a su trabajo. Una verdadera formación docente implica por tanto abordar y acompañar la transición que supone introducirse en una cultura profesional y de este modo se constituye en una influencia ineludible en el proceso de conformación de una identidad docente. La construcción identitaria es un proceso relacional e interactivo altamente afectado por la historia del individuo y por los marcos socio-históricos e institucionales en los que se desenvuelve. La formación docente inicial si bien no puede considerarse absolutamente definitiva en esa construcción, tiene sin duda una influencia importante que no puede ser descuidada. En línea con esta argumentación, consideramos la conformación de una identidad docente como un eje de nuestra propuesta de formación de profesores. El trabajo explora las maneras en que los estudiantes de diversos profesorados para el nivel secundario que inician el trayecto de formación pedagógica definen lo que significa ser un buen profesor. El estudio se realiza en el marco de la materia Fundamentos de la Educación (UNLP), encargada de introducir a los estudiantes de profesorados en los saberes pedagógicos. Se toma como referencia un estudio realizado a nivel nacional con profesores de educación secundaria de distintas materias y tipos de escuelas y se comparan las concepciones de los estudiantes con las de los profesores en ejercicio. También se analizan algunos matices diferenciales en las concepciones que manifiestan los estudiantes al principio y al final del cuatrimestre en el que entran en contacto por primera vez con los saberes pedagógicos.

Palabras clave: formación docente, formación pedagógica, cultura profesional, identidad docente, concepciones.

Introducción

¿Quiénes son los profesores de secundaria?, ¿cómo se ha concebido históricamente su ocupación, ¿qué marcas quedan de ese pasado?, ¿qué cambios y reconfiguraciones sociales están afectando más fuertemente la visión fundacional?, ¿cuáles son las expectativas sociales acerca de quienes tienen la tarea de educar a los jóvenes en el sistema educativo? Éstas son algunas de las preguntas que les [nos] planteamos a los estudiantes de la universidad que inician su trayecto de formación pedagógica para convertirse en profesores de diversas disciplinas. Estas preguntas constituyen a su vez el punto de partida para otras que los

involucran personalmente e implican un trabajo reflexivo en pos de asumir una posición personal acerca de ser profesor, por ejemplo: ¿Cómo me veo yo como profesor?, ¿qué quiero hacer?, ¿qué creo que podría hacer? La discusión acerca de los docentes y el trabajo de la enseñanza constituye un eje central en nuestra propuesta formativa que se despliega en los contenidos seleccionados, en los abordajes que se hacen de los mismos y en los dispositivos de enseñanza y evaluación propuestos a los estudiantes.

Entendemos a la formación docente como una vía importante para facilitar la incorporación de los estudiantes en la cultura profesional de los profesores y por lo tanto como una influencia sustancial en la conformación de una identidad docente. El presente trabajo explora las maneras en que estudiantes universitarios de diversos profesorados para el nivel secundario que inician el trayecto de formación pedagógica definen lo que significa ser un buen profesor. El estudio se realiza en el marco de la materia Fundamentos de la Educación (UNLP), encargada de introducir a los estudiantes de profesorados en los saberes pedagógicos. Se toma como referencia un estudio realizado a nivel nacional con profesores de educación secundaria de distintas materias y tipos de escuelas y se comparan las concepciones de los estudiantes a principios del cuatrimestre con las de los profesores en ejercicio. También se analizan algunos matices diferenciales en las concepciones que manifiestan los estudiantes al principio y al final del cuatrimestre. Las preguntas específicas de la investigación son las siguientes: ¿Qué piensan los estudiantes de profesorados que es ser un buen docente cuando inician Fundamentos de la Educación, primera materia del trayecto de formación pedagógica?, ¿cómo se comparan sus concepciones iniciales con las de los docentes en ejercicio?, ¿qué piensan cuando terminan la materia?

La cuestión de la identidad y el profesorado secundario

La formación de profesores generalmente tiende a definirse en torno a secuencias de cursos, contenidos, competencias, estándares u otro tipo de requisitos académicos que los estudiantes deben completar como parte de programas académicos definidos por las universidades y otras instituciones de nivel superior. Suele prestarse en cambio menos atención al hecho de que la formación docente es una vía privilegiada de incorporación en una cultura profesional específica, la de los profesores. Esta cultura implica un conjunto de conocimientos académicos tanto disciplinares como pedagógicos así como la asunción de una serie de normas que hacen al sentido mismo que los miembros de la profesión le otorgan a su trabajo. Una verdadera formación docente implica por tanto abordar y acompañar la transición que supone introducirse en una cultura profesional y de este modo se constituye en una influencia ineludible en el proceso de conformación de una identidad docente. La construcción identitaria ha sido concebida por C. Dubar (1991) como un proceso relacional e interactivo altamente afectado por la historia del individuo y por los marcos socio-históricos e institucionales en los que se desenvuelve. Desde su perspectiva, retomada por numerosos estudios recientes (por ejemplo Bolívar, 2007; Bolívar, Gallego, León, & Pérez, 2005; Cattonar, 2001; Gewerc, 2001; Prieto Parra, 2004) la identidad implica un proceso de interacción complejo que se construye desde los sujetos pero no de manera individual sino en interacción con otros significantes en contextos históricos y socialmente estructurados.

La docencia secundaria se organizó históricamente en torno a una tradición academicista en la cual la identidad del profesor estaba fuertemente vinculada al campo disciplinar que debía ser transmitido (Davini, 1995; Pinkasz, 1992) y en el marco de una escuela secundaria marcada por el carácter enciclopédico, rígido, uniforme y elitista (Giovine y Martignone, 2011). La expansión del nivel que se produce durante todo el siglo XX y que culmina con el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en los comienzos del

presente pone en tensión estos mandatos tradicionales y enfrenta a los profesores con nuevas realidades que alteran la imagen que tienen de sí mismos y de su trabajo y plantean la necesidad de un “rol expandido” (Bolívar et al., 2005). El ingreso de nuevos sectores sociales a la escuela y las demandas que generan, la pérdida de prestigio relativo de la escuela secundaria, la pérdida del monopolio en la transmisión del conocimiento y por lo tanto la relativización del valor que supone el dominio de un saber especializado son todos factores que constituyen el marco de referencia en el cual profesores (y estudiantes que se preparan para serlo) construyen su identidad.

Descripción del estudio

El estudio se realizó en el marco de las actividades formativas de la cátedra de Fundamentos de la Educación de la UNLP. Esta cátedra introduce a los estudiantes en el saber pedagógico y es la primera en la secuencia del trayecto de formación docente de casi todos los profesorados de la UNLP. Participaron en total 137 estudiantes de los siguientes profesorados: Sociología, Inglés, Matemática, Historia, Ciencias Biológicas, Letras, Geografía, Filosofía, Francés, Física, Química, Bibliotecología.

La información fue recogida utilizando un instrumento que preguntaba “Qué es para vos ser un buen docente” y que debía ser respondida seleccionando, en orden de prioridad, tres de un conjunto de nueve alternativas de respuesta cerradas. La pregunta y las respuestas forman parte de una encuesta llevada a cabo para un estudio nacional sobre las visiones de profesores y alumnos acerca de las escuelas secundarias por Dussel, Brito y Nuñez (2007). Además se solicitó a los estudiantes que explicaran en un texto breve las razones por las que habían seleccionado la primera opción. Este instrumento fue utilizado el primer día de clase y el último. En la segunda oportunidad se agregó además un ítem abierto solicitando que agregaran al conjunto de respuestas otra/s característica/s que ellos consideraran importantes en los buenos docentes y que no estuvieran contempladas en la lista dada; debían también justificar su respuesta.

De los 137 estudiantes participantes, 134 respondieron a principios del cuatrimestre y 54 al finalizar el cuatrimestre.

Representaciones iniciales acerca de la profesión. Comparación con profesores en ejercicio

El siguiente cuadro sintetiza las respuestas de los estudiantes a la pregunta ¿Qué es para vos ser un buen docente? A los efectos del análisis se consideraron las respuestas seleccionadas como primera opción.

Cuadro 1. Características de un buen docente. Respuestas de estudiantes al inicio del cuatrimestre⁹

Que sepa la materia que da	15,7 %
Que sepa explicar a los alumnos	27,6 %
Que le guste lo que enseña y lo demuestre	37,8 %
Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos	10,2 %

9 Ítem tomado de encuesta utilizada por Dussel, I; Brito, A. y Nuñez (2007)

Que tenga buena onda	0 %
Que transmita valores para ser buena persona	4,7 %
Que sea exigente	0,8 %
Que trate a todos por igual	3,1 %
Que tenga autoridad	0 %
Total	100 %

Las cuatro primeras opciones concentran casi la totalidad de las respuestas, dos opciones son elegidas por un porcentaje reducido y las restantes tres por una proporción ínfima o por ninguno de los encuestados. El hecho de que el gusto por el saber y la demostración del mismo sea la opción más elegida pone en evidencia la centralidad que le otorgan estos estudiantes a la cuestión del saber en la definición de la identidad del profesor de secundaria. Esta visión por otra parte sería totalmente congruente con el legado que emerge del mandato histórico de la profesión. Sin embargo, cuando se leen las razones por las cuales los estudiantes señalan haber elegido esta opción, se advierten algunos matices que es interesante rescatar. El gusto por el saber y la capacidad de demostrarlo no es entendida solo como una característica que afecta al docente en sí mismo, sino que también es valorado en tanto se constituye en una condición que posibilita la enseñanza:

Considero esa opción [Que le guste lo que enseña y lo demuestre] la más adecuada porque me parece que encierra muchos de las demás características. Si te gusta lo que enseñas implica: que sepas de la materia, que te intereses porque los alumnos aprendan y por ende, intentar llegar a ellos de diversas maneras con un grado de autoridad indicada, proponer actividades distintas y siempre intentando llegar al alumno para que él también se interese por la materia. (E. 38)¹⁰

O al menos la facilita:

Creo que es fundamental para ser un buen docente que a ese docente le guste lo que enseña y que lo demuestre a sus alumnos, de esta manera se crea un ambiente ‘especial’ en donde los alumnos se sienten entusiasmados y tienen ganas de aprender. (E. 13)

Esta interpretación se ve reforzada si se tienen en cuenta que la segunda opción más elegida es “Que sepa explicar a los alumnos” lo cual claramente enfoca la mirada en la tarea de enseñar. La explicación aparece asociada a actividades que realiza el docente tales como captar el interés de los alumnos, identificar sus dificultades, transmitir. Las explicaciones que proveen los estudiantes también están conceptualizadas en términos de un vínculo entre el docente y el alumno en el que se genera una “comprensión” o una “reflexión”.

El siguiente testimonio muestra que para muchos estudiantes la explicación es algo que va más allá del docente:

Por una buena explicación entiendo también que se construya conocimientos con los alumnos fomentando la participación y el desarrollo de la propia subjetividad. (E. 88)

¹⁰ A los efectos del trabajo de sistematización y análisis los estudiantes fueron numerados, la expresión (E. 38) significa que el testimonio corresponde al estudiante identificado con el número 38.

En tercer lugar, con un porcentaje de casi la mitad que la opción elegida en segundo término, los estudiantes señalan la importancia del conocimiento de la materia como base indispensable para la enseñanza. La cuarta opción - Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos 'vuelve a enfatizar la tarea de enseñanza como central en la definición de qué es un profesor. La enseñanza de valores y tratar a todos por igual tienen un porcentaje similar (4,7 y 3,1) y mucho más bajo que las otras opciones.

En términos generales los datos muestran que estos estudiantes al iniciar su formación pedagógica definen al profesor como alguien que disfruta de la posesión de un saber pero enfatizan la vinculación con los alumnos alrededor de la función específica de enseñar. Estos resultados presentan algunas diferencias con respecto a las respuestas obtenidas por Dussel et al. (2007) de una muestra nacional de docentes en ejercicio.

Cuadro 2. Percepciones de los profesores sobre las características de un buen docente¹¹

Que sepa la materia que da	31,1 %
Que sepa explicar a los alumnos	16,4 %
Que le guste lo que enseña y lo demuestre	32,2 %
Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos	7,6 %
Que tenga buena onda	0,2 %
Que transmita valores para ser buena persona	8,6 %
Que sea exigente	1,2 %
Que trate a todos por igual	1,6 %
Que tenga autoridad	2 %
Total	100 %

Los docentes encuestados por estos autores también seleccionaron en primer lugar, pero en una proporción algo menor que los estudiantes, la opción “que le guste la materia y lo demuestre”. Los autores interpretan que esta preferencia unida al hecho que un porcentaje similar eligió “que sepa la materia que da”, sumando más del 60% entre las dos, muestra una clara valoración por el saber como definitorio de los profesores. Esta valoración reafirmaría la visión histórica de los docentes secundarios para quienes la posesión de un saber especializado se constituyó en un eje estructurante de su profesión. Los autores señalan como un rasgo interesante que las características más valoradas en un buen docente son aquellas que suponen menor relación con los alumnos (Dussel et al. 2007).

En síntesis, las características de un “buen docente” más valoradas por los estudiantes en formación parecerían ser aquellas que ponen en relación al docente con el alumno en la tarea de enseñar mientras que en la escala de valoración de los profesores tiene preeminencia el dominio de un saber.

Representaciones acerca de la profesión al finalizar el cuatrimestre. Análisis comparativo

En la última clase del cuatrimestre los alumnos recibieron nuevamente el instrumento con el pedido de que lo respondieran y enviaran por ¹²mail. Sus respuestas son analizadas comparándolas con las obtenidas a comienzos del cuatrimestre, en un intento por echar luz sobre el proceso de construcción identitaria y potenciales contribuciones de las experiencias formativas desarrolladas en su paso por la cátedra.

¹¹ Tomado de Dussel, I; Brito, A. y Nuñez (2007:50)

¹² El envío por mail, a diferencia de la encuesta inicial que se hizo en la primera clase, sumado a cierto desgranamiento del grupo de estudiantes explica la diferencia en el número de casos entre el comienzo y el final del cuatrimestre.

Cuadro 3. Características de un buen docente. Respuestas de estudiantes al finalizar el cuatrimestre

Que sepa la materia que da	29,9 %
Que sepa explicar a los alumnos	18,5 %
Que le guste lo que enseña y lo demuestre	7,4 %
Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos	14,8 %
Que tenga buena onda	0 %
Que transmita valores para ser buena persona	9,3 %
Que sea exigente	1,7 %
Que trate a todos por igual	16,7 %
Que tenga autoridad	5,6 %
Total	100 %

La primera observación que puede hacerse es que los datos obtenidos al final del cuatrimestre muestran una mayor dispersión, mientras que a principios del cuatrimestre las cuatro opciones más elegidas representaban más del 90 % de las respuestas de los estudiantes, en este momento representan menos del 80 %. La característica más valorada sigue estando vinculada al dominio del saber pero en este momento se observa un desplazamiento de la valoración del gusto por el saber a la posesión de un saber en tanto prerrequisito básico para la enseñanza. Esto podría estar marcando un corrimiento desde un lugar de preocupación por uno mismo y su propio bienestar como docente (“si me gusta, me siento bien con lo que hago y probablemente lo haga mejor”) a una preocupación por las necesidades que plantea la enseñanza. Estaríamos asistiendo a un proceso de mayor maduración en el desarrollo docente que está marcado por la transición de una preocupación por sí mismo a una preocupación por la enseñanza y los alumnos (Fuller, 1969; Brookhart & Freeman, 1992). La segunda característica más valorada es la de “saber explicar” que conjuntamente con “proponer actividades interesantes y ayudar a los alumnos (opción elegida en cuarto lugar) pone el foco en la capacidad de trasmisión y comunicación. Al igual que al principio del cuatrimestre los estudiantes piensan que el conocimiento didáctico expresado en términos amplios como la capacidad de planificar, generar actividades, comunicarse, es central a la función de un profesor. Lo que sobresale claramente en términos comparativos con los datos de comienzos del cuatrimestre es el ítem que aparece en tercer lugar con el 16 % (contra el 3,1 al inicio) que indica que un buen docente es quien “trata a todos por igual”. En relación a este ítem los estudiantes ponen de manifiesto una gran preocupación por la igualdad entendida fundamentalmente en términos del reconocimiento de la educación como un derecho de todos los sujetos. La igualdad queda fuertemente asociada al tema de la inclusión como se evidencia en este testimonio:

Hoy en día una de las mayores preocupaciones en la escolaridad es la desigualdad social. Es por esto que creo que quienes deseamos integrarnos al sistema educativo como profesores debemos interesarnos profundamente y buscar todas las opciones posibles que nos lleven a evitar la desigualdad dentro y fuera de la escuela. (E. 21)

Hay una minoría de estudiantes que justifican su elección de este ítem planteando el tema de la igualdad en el sentido de la no discriminación y apelan a la necesidad de ver “lo

común” o “la persona” detrás de diferencias de distinto orden en una perspectiva que se asemeja a las posturas del multiculturalismo liberal (McLaren, 1998).

Aunque no en la misma magnitud, también experimentó un importante incremento, quedando quinta en orden de importancia, la opción que identifica a los buenos docentes con la trasmisión de valores. Los estudiantes ven en la trasmisión de valores el reconocimiento de que la tarea de enseñar implica “algo más” que el aprendizaje de ciertos saberes disciplinares aunque no puedan definir claramente de qué se trata. El siguiente testimonio es representativo de esta percepción:

Elegí la primera opción porque considero que además de los contenidos curriculares, debe haber una conexión que no se limite a lo estrictamente académico entre el docente y el alumno. El docente debe transmitir algo valioso al alumno [...] El curriculum es importante, pero también los valores para ser buena persona lo son. Es por eso que creo que además de transmitir contenidos el docente debe significar algo más para el alumno, haberle transmitido algo más que conocimiento y herramientas con las que desempeñarse en la vida. (E. 79)

En cierto modo esta formulación remite a lo que Meirieu (2006) refiere como ese “resto” o dimensión oculta de la tarea del profesor que es a la vez universal y personal y que es lo que da sentido al proyecto de enseñar. Los estudiantes que dieron precisiones acerca de valores particulares que deberían ser promovidos, en todos los casos plantearon valores que tienen que ver con formas de vida deseables y que en su perspectiva no son prevalentes en este momento. Por ejemplo valores propios de la vida democrática, el cuidado de la vida, la solidaridad:

Desde mi punto de vista, una buena educación se basa en la trasmisión de valores, porque considero que es la mejor manera de formar ciudadanos, creo que la trasmisión de la no competitividad, la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad, del trabajo comunitario, y no de la individualidad, son conceptos primordiales que pueden dar las bases a una sociedad mejor, más comprometida y menos salvaje. (E. 25)

Que transmita valores para ser buena persona si se refiere a cuidados y atención a la vida, saberes que nos brindan herramientas para desenvolvernos en una sociedad conflictiva. [...] Involucra saberes fundamentales sobre el conocimiento de nosotros mismos como individuos y sobre el colectivo de personas del cual formamos [parte] y nos relacionamos continua y profundamente. (E. 61)

Frente a la pregunta abierta ¿Qué otra característica agregarías que no esté contemplada en la lista y que te parezca importante?, los estudiantes respondieron con propuestas a las que asignaron un orden de importancia similar a las que habían seleccionado en primero o segundo lugar de la lista dada. Las características que ellos agregan no son completamente diferentes a las dadas sino que en muchos casos las reelaboran o enfatizan y podríamos sintetizarlas bajo el concepto de compromiso. Un buen docente es aquel que se compromete. Este compromiso refiere a tres cuestiones: la tarea, los alumnos y la sociedad.

El compromiso con la tarea se expresa en términos de la responsabilidad que demanda una actividad que se entiende valiosa y con importantes consecuencias en la vida de otros, particularmente los niños y jóvenes. Constituye una reelaboración de los elementos vocacionales asociados desde siempre con la docencia aunque ahora formulados en términos de responsabilidad profesional. Si bien ya no se espera una entrega total del profesor y no

hay apelaciones que remitan a la noción de apostolado propia de los primeros tiempos de los sistemas educativos, todavía se plantea que educar no es solo un trabajo, y tiene un significado que excede la relación laboral.

Yo no creo que los docentes tengan que ser super personas ni ejemplos perfectos de nada [...] pero sí creo que como cualquier cosa que uno haga no se puede hacer bien de fondo si no se hace con amor, con disfrute. (E.106)

En algunas respuestas, una minoría, sí se advierte una continuidad con la idea de que los docentes deben ser ejemplos de vida, dentro y fuera de la escuela remitiendo a la concepción según la cual la profesión de enseñar involucra toda la persona y la vida de los que la ejercen (Pinkasz, 1992).

El compromiso con los alumnos implica en primer lugar procurar que las experiencias de aprendizaje que se les proponen sean significativas porque solo en la medida que los jóvenes le encuentren sentido a lo que se les enseña podrán apropiarse de nuevos contenidos y desarrollarse:

Me parece útil proponer que los docentes estén capacitados para otorgarle a los contenidos dados una estrecha relación con los contextos actuales que viven los estudiantes para que éstos puedan encontrarle sentido a la educación. Es decir contextualizar la educación. (E. 18)
[...] se trata de enseñar a partir de un contenido común a todos pero se trata también de ayudar a los alumnos, cada uno de los cuales apropiará ese saber y ese contenido común de un modo particular. Por eso es fundamental conocer a cada estudiante en su historia y su trayecto educativo para poder ayudarlo, incluirlo dentro del aula y dentro del sistema educativo de un modo activo, participativo y creativo. (E. 28)

Este compromiso con los alumnos también se expresa en la necesidad de que los profesores se preocupen por el bienestar de los mismos, creen vínculos de confianza, los escuchen y los orienten. Se advierte en estos planteos la expectativa de que los profesores entablen una relación de cuidado con sus alumnos lo cual implica crear condiciones que estimulen y hagan posible que los alumnos den lo mejor de sí (Noddings, 2006).

El compromiso con la sociedad, a su vez, significa fundamentalmente poner énfasis en las dimensiones ético políticas de la docencia y resalta la responsabilidad del profesor en el cuestionamiento de la realidad y en la transformación social en una dirección de mayor igualdad y justicia. Los siguientes testimonios son ejemplos elocuentes de esta posición:

Me parece importante que el docente asuma una posición política, social, en la situación concreta, que asuma un compromiso moral en su labor promoviendo el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos a fin de permitirles pensar por sí solos y poner en cuestión los saberes. (E. 4)

Una característica definitoria de un buen docente, en la medida en que engloba toda su actividad, es tener la conciencia cabal y plena de que puede ser parte de un proceso transformador tanto de él como del otro. Rescato esta idea freireana porque me parece dar cuenta del compromiso y responsabilidad docente sin caer en imágenes falseadas como las del maestro apóstol o artesano/creador. Considero que los que vamos para educadores nunca debemos perder de vista el para qué de

nuestra práctica, la potencialidad transformadora del acto de enseñar; no olvidar que la escuela no deja de ser un espacio político, y que la política puede servir para construir realidades más justas. (E. 5)

En síntesis, si comparamos las características que los estudiantes le asignan a un buen profesor a principios del cuatrimestre y al final observamos que se mantiene alta la relevancia asignada al lugar del saber, pero con un corrimiento desde el saber visto como una satisfacción personal al saber como prerrequisito para poder enseñar. También se mantiene alta la preocupación acerca de la capacidad de comunicación de los docentes en la trasmisión del saber y aumenta en forma muy significativa la preocupación por el rol de los profesores para asegurar mayor inclusión. Esto se completa con una expectativa de que los docentes se comprometan con su tarea, con los alumnos y con el cambio social.

Reflexiones finales

Los resultados del estudio cobran mayor sentido si se considera que la cátedra sostiene una perspectiva teórica crítica promoviendo el análisis de las dimensiones sociales de la educación y enfatizando los aspectos ético-políticos de la docencia. Teniendo en cuenta esta orientación, el crecimiento que se evidencia entre comienzos y final del cuatrimestre en la valoración que hacen los estudiantes de los profesores que se preocupan por la igualdad e inclusión y el énfasis que ponen en el compromiso que deben tener con la transformación social es una señal de que estamos ejerciendo el tipo de influencia que nos hemos propuesto. En este sentido se reafirma la idea de que la construcción identitaria puede ser influida por el proceso de formación y que por lo tanto tiene relevancia prestar atención a dicha construcción. En muchos casos los estudiantes mismos manifiestan explícitamente, que ellos cambiaron su forma de ver y entender el lugar de los docentes a partir de su paso por la materia. También se hace evidente el peso de las biografías escolares, muchos estudiantes apelan a su sola experiencia individual para decidir qué es valioso en un docente, lo cual también reafirma la necesidad de trabajar en la revisión de las ideas incorporadas en su paso por la propia escolaridad.

Para finalizar es necesario advertir que si bien en términos generales se advierte una transición en los estudiantes a una visión más elaborada del trabajo docente, es claro que se requiere continuar trabajando en esa dirección y ése constituye un desafío importante dada la tendencia al aislamiento y fragmentación que suele afectar la formación de profesores en la universidad.

Bibliografía

- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios de Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45). En línea: [https:// epaa.asu.edu/ojs/article/download/150/276](https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/150/276)
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSERF*, 10. En línea: <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión. Buenos Aires: Paidós.
- Dubar, C. (1991). La socialization. Construction des indentités sociales et professionnelles. Paris: A. Colin.
- Dussel, I., Brito, A., & Nuñez, P. (2007). Más allá de la crisis: voces de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires: Santillana.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 207-226.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2).
- Giovine, R., & Martignone, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *L.Cad. Cedes* 31(84), 175 - 194. En línea: <http://www.cedes.unicamp.br>
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Hommo Sapiens Ediciones.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral* (1era ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos. In C. Braslavsky & A. Birgin (Eds.), *Formación de profesores*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-40.

Pedagogía de las Diferencias. El Sentido de la Diversidad como Complejidad

Gloria Yolanda Díaz
gloriadiaz@arnet.com.ar
Facultad de Humanidades.
Universidad Nacional de Formosa

Resumen

Paulo Freire sostuvo que nadie enseña a nadie, todos aprendemos y enseñamos en una búsqueda conjunta. Siendo así, el aprendizaje es una red de relaciones en la que se entretreje el hacer de los actores de la comunidad educativa.

Como profesora de Pedagogía en Primer Año del Profesorado universitario en Educación Especial, me preocupa cómo lograr la apelación personal que con-mueva a encuentros en redes significativas, redes sinápticas generadoras del conocimiento. En el imaginario está fuertemente arraigada la concepción de que son especiales sólo los discapacitados.

Es necesario reconocer en el Otro diferente a un sujeto complejo. No un individuo más, estandarizado en el grupo del curso, sino una persona con su singular sistema de representaciones, capaz de organizar sus experiencias con conciencia. La experiencia construye el sentido de todo lo que hacemos y pensamos, y permite transformar las experiencias vividas en historia propia.

Un otro, muchos otros, de los que los enseñantes debemos hacernos cargo. Particularmente en esta era de información e incertidumbre, cuando nos bombardean estímulos que impactan en nuestras emociones, en nuestra capacidad cognitiva, desde lugares impensados. La diferencia de la que hablamos es núcleo de la inclusión. También son diferentes las necesidades educativas especiales, cuyo concepto fue evolucionando de discapacidad hacia dificultades de aprendizaje. El concepto especiales se complejiza entre las necesidades educativas, en la idea de que éstas son diversas y resistentes a la categorización. Además hay niños con discapacidades que no tienen problemas para aprender, y otros con insuficiencias intelectuales que se desempeñan bien en ciertas áreas.

Considero que nos atañe plantearnos estas cuestiones como educadores. Creo más: es una responsabilidad indelegable pues la dimensión política del hacer pedagógico configura el sentido de la educación. Berger y Luckmann (1997) sostienen que el sentido es una forma más compleja de conciencia: implica conciencia de las relaciones entre múltiples experiencias, almacenadas en el saber subjetivo y en las reservas sociales del conocimiento. El sentido está dado por la conciencia de la complejidad de la educación, de su diversidad y su poder de autoorganizarse en las redes vinculares que nos permiten aprender a ser enseñantes, ciudadanos, humanos. Buscar orientar nuestra tarea pedagógica con una ética de la mirada que ponga en foco el reconocimiento del otro en su diferencia, su nombre, su rostro, su presencia, para lograr el milagro del encuentro y la esperanza de la educación.

Palabras clave: Diversidad, diferencias, sentido, complejidad, formación docente, educación especial.

Por qué Pedagogía de las Diferencias

Paulo Freire sostuvo que nadie enseña a nadie, todos aprendemos y enseñamos en una búsqueda conjunta. Siendo así, el aprendizaje es una red de relaciones en la que se entretreje el hacer de los actores de la comunidad educativa, cooperando en una sinergia colectiva. Para

que se produzca ese acontecimiento es necesario el autoconocimiento del docente como conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esencialmente, conocer a los sujetos que aprenden y al contexto social en el que se desenvuelven todos y cada uno: no más homogeneidad, no más estandarización. ¡He ahí las diferencias!

Desde tal perspectiva, una de las posibles respuestas de docentes e instituciones a las preguntas iniciales – la habilidad para dar respuestas es responsabilidad - es la que plantea la necesidad de una política significativa, creativa y movilizadora de la elección del aprendiz como sujeto de aprendizaje a conciencia.

Esto me recuerda una reflexión acerca de que el profesor sólo puede responder por sus políticas de enseñanza, no por el aprendizaje, pues éste es una prerrogativa del estudiante desde su subjetividad. Sin entrar a analizar los mandatos y contratos sociales de las instituciones en el sistema educativo, esta reflexión debiera contrastarse con la idea de que no hay enseñanza si no hay alguien que aprenda, es decir que la entidad del maestro estaría ontológicamente supeditada al aprendizaje del estudiante. Estudiante que por otra parte, puede aprender sin maestros y hasta a pesar de los maestros.

Así, resulta sugestivo que en nuestros días la sociedad polemice acerca de los 180 días de clase en el año, como si por sí solos fueran un salvoconducto contra el fracaso escolar. Sin embargo, y mirado desde una arista más transversal, el conjuro funciona gracias a la presencia; no sólo por ella, pero sin dudas tampoco sin ella. Pero no se trata de la mera presencia física, la de poner la cara; se trata de una presencia acogedora, hospitalaria, convocante y promisoría.

Por esta línea de reflexión derivo a dos cuestiones: una de ellas es la fuerza apelativa que debe tener la presencia para lograr el encuentro educativo, personal, cara a cara, encuentro de miradas que se reconocen mutuamente en comunicación. Aquí veo las caras, miro, observo, encuentro los mensajes de las miradas y la expresión toda. Pero también me preocupa, como profesora de Pedagogía de noventa estudiantes en Primer Año del Profesorado en Educación Especial, cómo lograr esa apelación personal que conmueva al encuentro. A veces tengo la sensación de estar ante noventa fotos sin presencia real. ¿Acaso mi propuesta no es suficientemente hospitalaria a sus expectativas?

La otra cuestión apunta a la esperanza de Freire, que asumo como la utopía educativa. ¿Qué es la utopía sino el sentido de la educación?

El Sentido de la Educación

El sentido puede ser conceptualizado en tres dimensiones: como aquello que se siente, el sentimiento, las emociones de los alumnos y sus familias respecto de su educación y de la escuela; las emociones de los docentes en el desempeño de su profesión. La dimensión emocional no ha sido suficientemente considerada en la formación docente ni en la Pedagogía en general. Sin embargo, es sustancial en la construcción de subjetividad pues moviliza, mueve a actuar (del latín, *emovere*: mover, motivar, conmover), media entre el pensamiento y la acción. Estudios de las neurociencias aplicados a la educación, revelan cómo inciden las emociones en las experiencias subjetivas, y por ende en el aprendizaje.

El cerebro emocional del docente está profundamente involucrado en la enseñanza que ejerce, en los vínculos que logre con sus alumnos y en la interpretación y orientación de las conductas y actitudes de éstos. Lo mismo ocurre con el yo emocional de los estudiantes, por lo que resulta evidente la importancia del autoconocimiento emocional de unos y otros en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La prueba de fuego del sentido educativo es la implicación personal de lo que se aprende y lo que se enseña. [...] Nada será significativo para el

alumno, si antes no lo ha sido para el maestro. Si queremos vincular al estudiante con aquello que aprende y provocarle un aprendizaje que se adhiera a su piel, hemos de superar la tendencia, predominante en educación, de estimular al alumno a comprenderlo todo menos a sí mismo. (Cases Hernández, 2007: 116)

Otra dimensión para interpretar el sentido es la de dirección, trayecto, recorrido hacia un destino, un mapa que trazamos para llegar a algún lugar. Como las flechas que señalan un sentido de circulación. En su primera acepción, el sentido- emoción impulsa a la acción, al movimiento que se encauza en proyecto. En esta segunda acepción aparece el método como camino, como proyección de un recorrido hacia el lugar que alimenta la esperanza.

La tercera dimensión del sentido es ese lugar, el de la esperanza. El punto de llegada que es en realidad un punto de no llegada, un no lugar, porque es un destino ideal, es la utopía (del griego “ou- topía”: lugar ideal, inexistente) que moviliza a actuar y a hacer proyectos de vida. Proyección de aspiraciones con significaciones entramadas en redes multirreferenciales. Significaciones vivas, dinámicas, articuladas en la experiencia individual y social, de las cuales el sujeto toma conciencia para poder proyectar su hacer y su ser.

Como expresan Berger y Luckmann (1997: 32): “El sentido no es más que una forma algo más compleja de conciencia: no existe en forma independiente. Tiene siempre un punto de referencia. El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias.” Es esta conciencia compleja la que redimensiona su propio sentido y por ende, construye subjetividad. Construcción que demanda implicación en el proyecto y en la acción que el proyecto impulsa, y también compromiso con la esperanza, con la promesa, con la utopía de la educación en, para, con, las diferencias.

Pero, ¿la esperanza, la utopía de quién? Diremos: de la sociedad, del sistema, de los profesores... ¿Y de los sujetos que aprenden? ¿Cuáles son sus esperanzas y cómo contribuimos a su construcción? ¿Podremos hablar de encuentro, de hospitalidad, de comunicación, en tanto no logremos establecer esa conexión intersubjetiva?

Emerge aquí la necesidad de reconocer en el otro diferente a un sujeto complejo. No un individuo más, estandarizado en su franja etaria equivalente a un grupo curso (los de 1º año), sino una persona con su singular sistema de representaciones, en una dinámica construcción de su historia. Otro, muchos otros, de los que los enseñantes debemos hacernos responsables, es decir, darles respuestas.

Otra categoría usual para simplificar las diferencias es la de las generaciones, lo intergeneracional. ¿Por qué restringirnos al concepto de educación de Durkheim como influencias ejercidas por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes? Particularmente en la era de la información y de la incertidumbre, cuando nos bombardean estímulos que impactan en nuestra capacidad cognitiva desde lugares impensados. Incluso desde nuestra propia interioridad tantas veces no consciente. ¿Acaso los pares de la propia generación no ejercen también una fuerte influencia formadora? ¿No aprendemos los adultos de los jóvenes? Discriminar generaciones o cohortes más allá de un criterio de administración institucional, conlleva una segmentación reduccionista que pretende simplificar la diversidad aplicando esquemas clasificatorios. El sujeto, el otro, que es diferente, se pierde, se invisibiliza en los agrupamientos categoriales.

La diferencia de la que hablamos es precisamente la que hace posible el acontecer de la enseñanza. Si fuéramos todos idénticos, o evolucionáramos naturalmente sin diferenciarnos unos de otros, no tendría sentido enseñar ni aprender, no habría qué ni para qué; en consecuencia, tampoco sentimiento, ni dirección, ni finalidad... ni utopía. Y, como dice Joan Manuel Serrat: “Sin utopía la vida sería un ensayo para la muerte”.

El reconocimiento del otro en su diferencia, su nombre, su rostro, su presencia, logra el milagro del encuentro y de la esperanza en la educación. Allí radica su fuerza apelativa, capaz de con-mover al acontecimiento educativo.

Este acontecimiento es una resignificación que Skliar (2007: 39) describe como “una irrupción imprevista: el comienzo de una nueva narrativa, de una nueva comprensión, de una nueva relación con el mundo.” Toma palabras de Bárcena diciendo que el acontecimiento es un estallido de sentido.

Peter Senge (1995:3) describe rasgos de la cultura de una tribu sudafricana llamada Ubuntu: se saludan diciendo Te veo, a lo que el otro responde Estoy aquí. La falta del saludo es para ellos una ofensa imperdonable pues les niegan existencia, los invisibilizan. La palabra Ubuntu surge de un dicho en zulú que significa “Una persona es una persona a causa de los demás”.

En palabras de Uzín Olleros (2005: 1): “Nuestra existencia transcurre en la frontera entre la palabra que nos niega y la palabra que nos afirma, entre la palabra que nos nombra y la palabra que nos ignora.”

Quisiera tener tiempo y espacio para responder cotidianamente estoy aquí a cada uno de mis alumnos de Profesorado. No porque tenga todas las respuestas, sino para lograr el encuentro que desencadena las preguntas, la curiosidad que abre al conocimiento.

Encuentro que demanda voces, respuestas, recepción, abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar su responsabilidad.

Lo que yo soy es lo que muestro, lo que marca presencia cuando actúo. José Contreras (2010: 64) expresa: “Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia”.

Korthagen (2010: 99) lo dice así: “Conscientemente enseñamos lo que sabemos, inconscientemente enseñamos quiénes somos”.

Política de las Diferencias

Decíamos que la estrategia para lograr el encuentro comenzaría con una política significativa, optimista, creativa y movilizadora de la elección del aprendiente. En esta aseveración surgen enérgicamente dos palabras: política y elección.

Veamos qué entendemos por política. Si apelamos a su doble raíz etimológica, diremos que es la organización de la cosa pública (polis), el ejercicio de la ciudadanía. Por otra parte, sería el manejo del conflicto, la polémica y el antagonismo (polemos). Ambas acepciones aluden a tensiones inherentes a la sociedad, a dialógicas que no deberían ser disyuntivas. Es por la inclusividad, por la conjunción, que se busca la convivencia, aprender a vivir juntos. La fuente y razón de la política está en la misma naturaleza humana; ya Aristóteles sostenía que el hombre es un animal político. Su sentido es la libertad. Libertad para actuar, para elegir, para ser él mismo, sujeto singular, diferente.

Es ésta la paradoja humana: ser diversos, cambiantes, complejos, y en esa incertidumbre luchar por configurarse a sí mismo. Ser autónomo en un entorno que ejerce el poder instituido para hacernos iguales, como muñecos o robots.

Política es la capacidad de actuar en la sociedad con otros diferentes, entre otros diferentes, donde también yo soy otro diferente. Yo soy parte de lo múltiple, de lo diverso. Lo uno en lo múltiple. Y a la vez esa multiplicidad es parte de mí. El todo en cada parte y las partes en el todo, en permanente autoorganización. Es lo que sostiene E. Morin cuando explica que el Pensamiento Complejo es recursivo y hologramático; cuando se refiere a la condición humana como la unidad “hombre – sociedad – especie”.

Tal autoorganización del sujeto social y político y de la sociedad, supone un aprendizaje. La ciudadanía activa se construye en permanente dinámica, también se enseña y se aprende.

Este es el sentido de la educación: formar ciudadanos autónomos, críticos, con conciencia de su identidad singular, social y política.

Y actuar en un mundo cambiante, diverso e incierto reclama la toma de decisiones. Es decir, la capacidad de elegir del sujeto. Aprendemos a actuar, a hacer, a través de múltiples y complejas elecciones - tan inevitables como impredecibles - para el ejercicio de nuestra libertad, en la aleatoriedad del universo.

Si la política es la organización, autoregulación de la sociedad en su multiplicidad, a través de la acción de los ciudadanos, o sea de los sujetos que la integran, y esta acción se imbrica con procesos de aprendizaje que construyen conciencia, desarrollando la capacidad de tomar decisiones, llegamos al sentido de la educación como política. Y en consecuencia a descubrir la necesidad de enseñar. Enseñar a aprender, y aprender a aprender en una sociedad capaz de organizarse en la multiplicidad, la diversidad, la compleja trama de diferencias. Y éste es el acontecimiento: el encuentro con los otros, la común unión y la esperanza.

Una política de la diferencia es una política capaz de generar multiplicidad de acontecimientos singulares, culturales, históricos, situados, encuentro de diferentes que pactan construir más diferencias, subjetividades unidas en la promesa de libertad.

Antes dije que mi punto de encuentro como profesora es la cátedra de Pedagogía en el Profesorado universitario en Educación Especial. En su imaginario se mantienen rasgos del paradigma del déficit, según el cual son especiales sólo los discapacitados. En la teoría, el paradigma de la diversidad o de la diferencia nos incluye a todos.

La Educación Inclusiva reconoce diferencias culturales, intelectuales, étnicas, de género, sociales, individuales, entre otras. La Conferencia de UNESCO sobre Educación Inclusiva en 2008 señalaba que el concepto de inclusión se aplicaba tradicionalmente a los alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales), “principalmente los discapacitados físicos y/o mentales, así como los refugiados”, y fue evolucionando hacia dificultades de aprendizaje. A la vez, relativiza el concepto de especiales entre las necesidades educativas, en la idea de que éstas son diversas y resistentes a la categorización. Además hay niños con discapacidades que no tienen problemas para aprender, y otros con insuficiencias intelectuales que se desempeñan bien en ciertas áreas.

De modo que no deberíamos pensar las diferencias como reemplazo de términos con connotaciones descalificantes como discapacidad o deficiencia. “Todos somos diferentes, todos y cada uno de nosotros y de nosotras, padecemos alguna incapacidad, nuestra ignorancia supera nuestros conocimientos, y nuestros temores nos juegan una mala pasada a la hora de encontrarnos y desencontrarnos con los demás”. (Uzín Olleros, 2005: 185)

Las Diferencias en nuestra legislación

En Argentina, la Ley de Educación Nacional declara a “la educación y el conocimiento como bien público y derecho personal y social, garantizados por el Estado.” (Ley 26.206, art. 2). Entre sus fines y objetivos garantiza la inclusión educativa y asegura condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas.

Pero en el capítulo destinado a la Educación Especial, nos encontramos con que la define como “... la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes”.

¿Qué fue de la diversidad y de la inclusión? Aquí me surgen otros interrogantes. Además de la Educación Especial, el Sistema reconoce otras diferencias, las que atiende a través de modalidades: Educación Artística, Técnico Profesional, Intercultural- Bilingüe, Rural, Jóvenes y Adultos, Domiciliaria y Hospitalaria, en Contextos de Privación de Libertad. ¿Creando

una modalidad para cada tipo de diferencia, no volvemos a etiquetar y categorizar por el déficit?

¿En qué categoría incluimos a los otros diferentes, como los niños víctimas de violencia, los obesos, los extranjeros, los diferentes en género...? ¿Y qué decir de los sujetos que – discapacitados o no, carenciados o no – tienen un talento especial, como puede ser en cualquiera de las inteligencias múltiples? La categorización desconoce su complejidad y niega la singularidad. En definitiva, niega las diferencias.

Este orden lineal también desconoce las transversalidades: los Sujetos aprendientes por ser complejos y formar parte de una sociedad compleja, no pueden encasillarse en una u otra modalidad. ¿Cómo compatibilizamos en la formación de profesores la complejidad con la diversidad segmentada? ¿Qué responsabilidad nos cabe a los profesores de Pedagogía en la formación docente?

Por otra parte, si la Educación Especial se reduce a la discapacidad, ¿es el retorno al paradigma del déficit? ¿Resulta que Especial es sinónimo de Discapacidad?

Aún en el modelo social de la discapacidad la paradoja persiste: la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006) las define como “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con los demás.”

Como si con el concepto deficiencias no alcanzara, las NEE quedan encapsuladas en el largo plazo. ¿En qué categoría quedan las temporales? ¿Necesitará el sistema otra modalidad que se ocupe de ellas?

Sin embargo, el Documento para la Concertación Serie A – 19 del Ministerio de Educación de la Nación, en el marco de la Ley Federal de Educación, en 1998 había definido a la Educación Especial como...

...continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados.

Caracterizó a las Necesidades Educativas Especiales como...

...las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño.

Estas definiciones de la Educación Especial y de las Necesidades Educativas especiales son mucho más congruentes con el paradigma de la Complejidad, porque sus núcleos conceptuales admiten sujetos reconocidos en sus diferencias y sus relaciones intersubjetivas. Relaciones que construyen identidad individual, social y cultural en un sistema complejo, que no es otra cosa que el sentido de la educación. Es un proceso continuo que – por ser incierto e impredecible – es flexible, articulado y con una dinámica de autoorganización. Ésta contempla recursos, estrategias, servicios, conocimientos que componen una red compleja, cuyas interconexiones se dan en multitud de referencias. Por lo mismo, el conocimiento que se pone en juego se transversaliza, pues debe articular también las diversas disciplinas que se ocupan de las necesidades educativas a través de los servicios y estrategias que ofrecen las ayudas y los apoyos diversificados. Es lo que E. Morin llama

transdisciplina: espacios articulantes del pensamiento, ecologizadores, superadores de la fragmentación y el reduccionismo.

Por otra parte, en esta concepción, las NEE no se reducen a la discapacidad, sino que abarcan a todas aquellas personas que requieren ayudas o recursos, con lo que abre un universo imposible de categorizar, al menos a priori. Y esto es precisamente la complejidad y la utopía: jamás se estratifican, son esencialmente inciertas.

En consecuencia, resulta que la concepción de la Educación Especial y de las NEE en las normas reglamentarias del período 1993 – 2006, durante la vigencia de la Ley Federal de Educación, estaba más cerca de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y políticos que se sostiene en la educación actual. Es decir que la Ley 26.206, en realidad marcó un retroceso de trece años.

Puede pensarse que las actuales prácticas pedagógicas, respecto de la diversidad, responden más a este último modelo que al descrito en el documento A-19. No tanto por el impacto producido por las políticas recientes, sino por el arraigo a los modelos pedagógicos de principios del Siglo XX, en sentido contrario a los enunciados de organismos internacionales como Unesco. Como ya dije, la función de la legislación es instrumentar el sentido de la multiplicidad para organizar la acción sistemática y sistémica, porque la educación es acción política y, como tal, atiende a un modelo ideológico que en nuestro caso es humanista y social. Y las leyes, definiciones y enunciados del sistema educativo son los andamiajes teóricos que hacen sustentables las prácticas reales y cotidianas, en el sentido de praxis, es decir: práctica fundada en teoría, que a su vez reconfigura la práctica.

Definida la educación como bien público y derecho personal y social, el principal mandato de la sociedad es la inclusión con hospitalidad. Por ende, la norma política (la ley) debería hospedar con equidad a todas las formas de diversidad. Recuérdese que vengo cuestionando que la Educación Especial está definida en la Ley 26.206 que nos rige, como “la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.”

Recuerdo haber leído una metáfora que me pareció esclarecedora del concepto de inclusión: una persona ofrece una cena a un grupo de amigos; los invita personalmente y les pregunta cuáles son sus preferencias respecto de la comida. Así se entera que entre los comensales hay algunos diabéticos, celíacos, abstemios, vegetarianos.... De ese modo puede programar un menú que verdaderamente incluya a cada uno de sus amigos. Eso es hospitalidad.

Estoy convencida de que nos atañe plantearnos estas cuestiones como educadores. Creo más: es una responsabilidad indelegable pues la dimensión política del hacer pedagógico configura al fenómeno de la educación. El sentido, como conciencia compleja, implica conciencia de las relaciones entre experiencias almacenadas en el saber subjetivo y en las reservas sociales del conocimiento.

La experiencia es el proceso por el cual el sujeto vive y deviene sí mismo, y en el que se hace consciente de sí. La experiencia construye el sentido de todo lo que hacemos y pensamos. La búsqueda de sentido transforma lo que vivimos en una historia, y demanda la reflexión compartida sobre cada inesperado, inevitable acontecimiento, para orientar nuestra tarea pedagógica y poner en foco el sentido de las diferencias en la praxis; para aprender a actuar como enseñantes, como ciudadanos, como seres humanos.

Bibliografía

- Berger, P y Luckmann, T. (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cases Hernández, Imma (2007) *La Educación Emocional del Profesorado: un paraguas contra la lluvia del estrés*, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Contreras Domingo, José (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24,2(68).
- Korthagen, Fred A.J. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24,2(68), 83.
- Morin, Edgar (2005), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Morin, Edgar y otros (2002), *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Valladolid, Universidad de Valladolid – Unesco.
- Senge, Peter (1995), *La quinta disciplina en la práctica*, Barcelona: Granica.
- Skliar, Carlos (2007), *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Buenos Aires: Noveduc.
- UNESCO. Conferencia Internacional de Educación, "La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, Documento de referencia. (2008, Noviembre) [en línea]. Consultado el 15 de Marzo de 2009 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Uzín Olleros, Angelina (2005). "Una política de la diferencia desde la experiencia en la multiplicidad". *Revista Universum, Universidad de Talca*, 1(20) 174-187. Consultado el 8 de Agosto de 2011 en <http://universum.otalca.cl/contenido/index-05-1/UzinOlleros.html>.

¿Qué Pedagogía para la Formación docente? Acerca de los saberes necesarios para el oficio de educar

Mg. Natalia Mariné Fattore
nfattore@hotmail.com
Cátedra de Pedagogía
Departamento de formación docente.
Facultad de Humanidades y Artes
UNR.

1-La Pedagogía en el campo de la Formación Docente

En los últimos tiempos, una cantidad importante de investigaciones vienen reconociendo los múltiples y variados escenarios donde se construye el “oficio” de enseñar. La formación para el ejercicio de la docencia se entiende como un proceso complejo, que no solo incluye la formación en instituciones pensadas y diseñadas para tal fin, sino que la trasciende ampliamente, involucrando procesos formativos múltiples que se desarrollan en diversos contextos. En este sentido, no puede ser pensada como una variable independiente, sino como una dinámica que busca instalarse en un entramado social, político, cultural, escolar, que le da forma, le marca fronteras, le plantea nuevos y viejos interrogantes (Birgin, 2006: 285). Desde esta mirada, la pregunta por la formación docente requiere revisar las trayectorias de los sujetos en el campo de diversas experiencias educativas (como alumno/a de instituciones escolares y como futuro/a docente) pero también en el campo de experiencias sociales más amplias que se entrecruzan en el momento de poner en acto la tarea de enseñar.

Sin desconocer estos planteos, nos interesa aquí ofrecer algunas reflexiones acerca de los saberes que ofertamos en los espacios de la formación docente universitaria y fundamentalmente aquellos referidos a la Pedagogía, sus definiciones y sus posibles modos de abordaje.

Partimos de afirmar que la docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo (Terigi, 2012). Si en el ejercicio usual del trabajo docente el saber sobre la transmisión no suele tematizarse, en el caso de la formación docente es su objeto central, pues es en torno al saber sobre la enseñanza y al trabajo docente que se estructuran los procesos de formación. Es este un rasgo de identidad del sistema formador, un asunto que no puede ser sustituido por ninguna otra instancia institucional: puede proponerse como asunto propio del sistema formador, la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación¹³.

Entendemos que la formación docente requiere ser pensada mas allá de la clave de las didácticas –sean estas más simples o más complejas–. Las instancias de formación docente requieren un trabajo sistemático y sostenido de interrogación sobre ese “hacer” de la enseñanza, que no evada la complejidad que atraviesa el vínculo entre el sujeto y la cultura, la escolarización contemporánea y los límites y posibilidades de la tarea docente.

En esta línea, la Pedagogía es para nosotros un conjunto de intervenciones teóricas sobre los problemas que tienen lugar en el interior del campo problemático de la educación (Antelo,

13 Documento “Hacia una institucionalidad del Sistema de formación docente en la Argentina” (CFE, Resolución CFE Nro.30/07 Anexo I)

Consultado en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/hacia_un_institucionalidad.PDF (21/06/2013)

2005). No se trata de una valoración de su estudio en términos de “aplicación” a la práctica, sino de un vocabulario, un léxico del que creemos debe apropiarse quien se disponga a enseñar, un discurso con capacidad productiva.

Pensamos en este sentido en una Pedagogía que no reduce la educación a la enseñanza y la enseñanza a un problema didáctico, sino que la define como un problema político. Afirma Terigi en este sentido:

“Demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología, con el supuesto “todoterreno” de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político” (2004: 200).

En tanto entendemos a la enseñanza como un problema político, es imposible evitar que en su abordaje las prescripciones, las teorizaciones y las intervenciones coincidan y produzcan sentidos.

2-Sobre los saberes necesarios para el oficio de enseñar

¿Será que en materia de formación docente la pregunta debe incluir no solo lo que se debe saber –y es obvio que nunca se sabrá todo-, sino también lo que se debe ignorar, en el sentido de desoír, deconstruir, desnaturalizar? (Frigerio, 2010)

Porque si la pedagogía es lo que es, es fruto de sus relaciones con el higienismo, la psicología evolutiva, el disciplinamiento de las conductas, la ortopedia, y cuantos otros saberes con olor de abuelas pero con más vida que los gatos. ¿Qué sucede si la filosofía, la lingüística, la tecnología, el análisis del discurso, la teoría de la estética, la teoría política o el rock se convierten en partenaires de la pedagogía, se sientan por un tiempo en su mesita? (Serra, 1998)

Las profundas transformaciones que vienen produciéndose en el plano de lo político, en los desarrollos del conocimiento y las tecnologías, en el campo amplio de la cultura, y de la producción de subjetividades, han modificado no solo el terreno en el que se desarrollan las prácticas educativas, sino que han producido una serie de alteraciones (Frigerio y Diker, 2010) en las categorías y los saberes que configuraron a la pedagogía como disciplina.

Es desde esta posición que nos interesa discutir un modo posible de abordaje de la Pedagogía, ubicando una serie de saberes que consideramos necesarios para ejercer el oficio de educar, saberes que problematicen la construcción de la identidad profesional.

En primer lugar, afirmamos que es necesaria una Pedagogía que recurra a diversos lenguajes para construir sus marcos conceptuales: la filosofía, la sociología, el psicoanálisis, la historia, la teoría política. Lenguajes que creemos necesarios para poder analizar algunos

problemas del campo educativo, tanto aquellos que hacen a problemáticas propias de una escala macropolítica, como algunos que se circunscriben a pensar la tarea cotidiana en las instituciones educativas.

Sostenemos, en este sentido, la necesidad de una formación docente que piense la educación “entre disciplinas”. En palabras de Rancière:

“una disciplina siempre es algo diferente a la explotación de un territorio del saber. Es la constitución de ese territorio, por lo tanto, la demostración de una idea del saber. Y una idea del saber implica regular la relación entre los dos saberes y las dos ignorancias. Es una manera de definir una idea de lo pensable (...) por lo tanto se trata siempre de una regulación del disenso” (2007: 289)

Si tal como creemos, abundan en el campo de la educación, saberes encapsulados en las disciplinas, que no se animan a atravesar sus fronteras (Frigerio, 2010), se trata de poner en tensión aquello que opera delimitando el territorio de lo pensable. Pensar “in-disciplinadamente”, es entonces volver a ubicar a los discursos como “armas de una querrela” (Rancière, 2007: 289).

Algunos debates al interior del campo de la Pedagogía vienen sosteniendo esta necesidad de dialogar con la alteridad como “condición de supervivencia” (Jódar, 2001). Frente a la necesidad de repensar el complejo proceso de producción de hombres, la Pedagogía se enfrenta al desafío de abandonar los fundamentos, las esencias y sustancias y recuperar aquello que quizás haya sido una marca propia de la pedagogía; el diálogo con “el afuera”:

“conectar las inconfesables relaciones entre lo propio y lo ajeno, entre lo viejo y lo inédito, entre la tierra de los padres y la novedad de los recién llegados al mundo, entre lo actual y lo virtual” (Jodar, 2001: 14).

En el campo de la formación docente, hay que sumar además la discusión sobre la diversidad de tradiciones que dan forma a las disciplinas de origen de los estudiantes, para quienes la pregunta por la utilidad de la Pedagogía se hace recurrente en tanto la docencia constituye una segunda elección profesional, luego de haber optado por la profundización de un campo de saberes disciplinares específicos¹⁴.

Por otro lado, es necesario señalar que los “mandatos” universitarios no siempre han instalado “buenos diálogos” con la formación para la “enseñanza”. No hablamos solamente de las tensiones entre formación general (pedagógica) / formación especializada (disciplinar); didáctica general / didácticas específicas; teoría / práctica, tensiones que sabemos no han sido saldadas en la formación docente y en la formación docente universitaria; sino de ciertos mandatos universitarios que instalan un modo de entender el quehacer docente como oficio “menor”. En un artículo periodístico reciente, Eduardo Rinesi afirma “la enorme importancia que tiene la función de la enseñanza (muchas veces subordinada, en las propias representaciones de los docentes y de los demás actores del juego universitario, a otras, a la que diversos incentivos sistémicos, no tan antiguos, pero sí muy penetrantes, han llevado y llevan, con demasiada frecuencia, a suponer más meritorias o más nobles) en nuestras universidades públicas” (Rinesi, 2013). De esta manera las demandas, los mandatos y los imaginarios que se instalan sobre y hacia la formación docente son variados y múltiples, ofreciéndose a veces definiciones amplificadas de lo que ella “puede”, y otras tantas, versiones simplificadoras.

14 En general, los modelos de la formación docente universitaria han tendido a separar disciplinas de pedagogía. En el caso del Ciclo de Formación docente de nuestra Facultad, se dicta para 14 carreras de la propia Facultad y de otras Facultades de la UNR.

Creemos que en materia de formación docente quizás no se trate de aquellos saberes insuficientes, sino de aquellos “saberes obturantes” (Frigerio: 2010) que será necesario desaprender para establecer nuevos y mejores diálogos entre las disciplinas. Se trata también de poner en tensión ciertos “imaginarios” que impregnan las identidades tanto estudiantiles como de los profesores universitarios y sobre los cuales se instituyen discursos que no siempre resultan habilitantes para pensar la enseñanza.

Ahora bien, sostener la necesidad de pensar la educación “entre disciplinas” supone asumir una cierta posición acerca de cuáles son esos saberes que “forman” a un educador. Por un lado, consideramos el “entre disciplinas” como una vía privilegiada para producir un cambio de percepción sobre los efectos de la propia práctica (Frigerio: 2010). Por otro lado, coincidimos con Frigerio que “abordar la formación de los educadores es pensar la problemática de la transmisión y reflexionar acerca de saberes a aprehender y aprender, así como a propósito de aquellos que deben ser desaprendidos para ser ignorados” (Frigerio: 2010, 28). Se trata en este sentido de una formación que ponga en duda todo aquello que se considera natural y “fuera de cuestión”, proponiendo otras preguntas para el territorio de la formación.

Es desde este doble posicionamiento, que proponemos un cierto modo de abordaje de la Pedagogía para el campo de la formación docente. Las afirmaciones que siguen están formuladas en términos de objetivos que se proponen problematizar¹⁵ el campo de la pedagogía, desde la clave del trabajo “entre-disciplinas”.

Decimos entonces que se vuelve necesario construir una Pedagogía para la formación docente que...:

- Recupere la tensión descripción-prescripción presente en la forma misma del saber pedagógico (Serra, 2010), lo que implica reconocer que en las reglas/instrucciones que ofrece la Pedagogía –claro que siempre precarias, arbitrarias e insuficientes-, se juega también el carácter político de la educación, esto es, unos fines, intenciones, ideales que atraviesan su misma forma y contenido. Serra plantea que se trata de abrir un camino que desafíe la posibilidad de formular un pensamiento prescriptivo que no sea “metafísico”. Esto requiere de un diálogo importante entre la pedagogía y los saberes filosóficos.
- Interrogue algunos conceptos que entendemos operan como “claves” en las prácticas educativas, entre ellos: la transmisión, la autoridad, la igualdad, la libertad, el lazo social, el vínculo intergeneracional, la utopía; y para ello es necesario recurrir a la filosofía, a la teoría política, a la antropología, y al psicoanálisis.
- Desnaturalice la forma escolar, mostrando sus condiciones históricas, políticas y pedagógicas de producción¹⁶. Esto implica por un lado analizar aquellos aspectos de la forma “moderna” que le otorgaron identidad, de tal manera de poder discutir sus “efectos”¹⁷ y sus variaciones en el presente. Para esto es necesario recurrir a la

15 Problematicar es “Construir un obstáculo en lo que por hábito se considera cierto; este escollo o roca resulta de marcar una diferencia en un mecanismo de repetición; introduce, además, una inquietud en un universo de creencias” (Abraham, 1997)

16 “Es fácil olvidar que la naturalización es ella misma una construcción moderna, una forma de organización del lenguaje a través del cual ciertas ideas sobre lo que es correcto se vuelven pensables” (Mc. William, 2004, citado en Abramowski, 2006)

17 Remitimos para pensar los efectos de la forma escolar a los abundantes trabajos de Flavia Terigi.

historia y a la historia de la educación. Claro que se trata también de evitar una lectura de la forma escolar en clave contextual, como producto de causas externas. Dice Pineau en este sentido: “Durante el período de hegemonía educativa escolar se alzaron nuevos modelos sociales, se erigieron nuevos sistemas políticos y económicos, se impusieron nuevas jerarquías culturales, y todas estas modificaciones terminaron optando por la escuela como forma educativa privilegiada. La eficacia escolar parece residir entonces –al menos en buena parte- en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela” (Pineau, 2001: 29) Recuperar entonces la tensión entre el texto escolar y su contexto, permite discutir mas complejamente las razones por las cuales la forma escolar “resiste”.

- Cuestiona algunas categorías disponibles, -como las de infancia y adolescencia-, en sus visiones monolíticas y universales (Diker, 2008), esto es, como identidades fijas y homogéneas, de manera de mostrar el carácter normativo que suele operar como modo de calificar y clasificar a los sujetos. Claro que también será necesario discutir las construcciones “plurales” –infancia/s y adolescencia/s-, ya que no necesariamente implican miradas que lo discutan (Kantor: 2008). Para todo esto será necesario volver a mirar –entre otras cosas-, los históricos vínculos entre la psicología-pedagogía, y ciertos modos en que la psicología ha sido abordada en el campo de la educación (Walkerdine, 1995)¹⁸
- Discuta algunos enunciados que se han vuelto hegemónicos en el terreno pedagógico. Las premisas de “la participación y el respeto por el interés” (Kantor, 2008), el imperativo del “afecto” (Abramowski, 2010), o el tratamiento educativo en clave de “atención a la diversidad”, dando cuenta de aquello que queda omitido en estos discursos, de sus contradicciones y tensiones internas. Se trata de problematizar las versiones acerca de las “buenas prácticas educativas” que suelen mostrarse como obvias. Discutir ciertos dictados de las teorías psicológicas y sociológicas, se convierte aquí en una tarea necesaria.
- Abra el campo pedagógico a múltiples abordajes que no se agotan en el terreno de “lo escolar”. Desde hace ya bastante tiempo, el horizonte pedagógico postestructuralista ha permitido desdibujar y volver a trazar los límites de la escolarización del pensamiento educativo, y relativizar su exclusiva confianza en la formación de habilidades cognitivas (Antelo, 1999: 85) Es ese desplazamiento el que hace que la pedagogía se enfrente al desafío de pensar la formación de las identidades colectivas, la fabricación de sujetos, las relaciones entre el deseo, el poder, la autoridad, las identidades, la política. Relaciones que no solo ocurren en la escuela, sino en una variedad de sitios culturales. El vínculo entre la pedagogía y los saberes ligados a la cultura popular¹⁹ emergen aquí como necesarios de ser revisados. Si bien

18 .El binomio Psicología del Desarrollo- Pedagogía centradas en el niño, se integra -según Walkerdine- en un discurso normalizador. Las prácticas docentes han operado una apropiación de los discursos “científicos” de la psicología del desarrollo acerca de la secuencia normal (esperable) del desarrollo de un niño; dichas prácticas “están pues totalmente saturadas de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo infantil, de modo que tales prácticas ayudan a producir niños en tanto objetos de su concepción” (Walkerdine, 1995: 85).

19 El concepto de cultura popular se usa aquí no en la acepción de ciertas “pedagogías críticas” que lo circunscriben

el modo en que cierta pedagogía ha analizado estos vínculos, señala relaciones lineales entre cultura dominante/dominada, nos interesa una lectura que tensione el horizonte de múltiples significados que lectores/observadores le imprimen a las producciones culturales (Monsiváis: 2000, Caruso y Dussel: 1996).

- Recupere a los clásicos del pensamiento educativo y de la pedagogía, lo que supone el desafío de abordar las lecturas de las “fuentes”, corriéndonos de la circularidad generalizada de los discursos “actuales” (Aguirre Lora, 1997). Los clásicos, “leídos como paradigmas fundadores de la disciplina, al permitirnos reconstruir nuestro legado disciplinario –la configuración de nuestros gestos, de nuestro lenguaje-, le dan a nuestro oficio consistencia y horizonte, dotando con nuevos significados, fundamentalmente, con contenidos, nuestros discursos y nuestras prácticas (...) Abren una posibilidad nueva de teorizar” (Aguirre Lora, 1997: 30) En este sentido, los clásicos pueden leerse en clave de pensar los núcleos transdiscursivos²⁰ de la pedagogía, en tanto nombran aquellos dispositivos que perduran a pesar de la existencia de profundas y a veces definitivas mutaciones (Narodowski, 1999).

- Discuta el modo como nos posicionamos en relación a lo “nuevo” que atraviesa las prácticas educativas,²¹ -nuevas infancias, nuevas adolescencias, nuevas tecnologías, nuevas subjetividades, entre múltiples “nuevos”-. Giorgio Agamben sostiene que la contemporaneidad es “una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia; mas precisamente, es aquella relación con el tiempo que adhiere a él a través de un desfase y un anacronismo. Aquellos que coinciden plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella” (Agamben, 2008) Se trata en este sentido de pensar la formación de docentes que asuman esta posición contemporánea, entendida en clave de tensión entre un presente a la vez cercano y lejano. En este sentido, es necesario preguntarse cuanto de “lo nuevo” lo es totalmente, problematizando la historia que conlleva. El “entre disciplinas” se nos vuelve aquí fundamental.

- Revise y discuta la noción de pedagogías “críticas”. Si entendemos al pensamiento

a prácticas ligadas a ciertos sectores sociales y a la dimensión emancipatoria del acto educativo, sino en clave de incluir tanto “el fondo de memoria, prácticas y tradiciones y su permanente reconstrucción en lenguajes como las mediaciones o resignificaciones que convierten a las diversas voces sociales en cultura del común, y que incluyen a la cultura masiva, a las culturas urbanas y a todos los diversos modos presentes en nuestras complejas sociedades”(Serra, 2011) Remitimos a las discusiones que se abren en el texto citado

20 “En el orden del discurso, se puede ser el autor de otras cosas además de un libro –de una teoría, de una tradición, de una disciplina en el interior de la cual otros libros y otros autores podrán ocupar a su vez un lugar-. En una palabra diría que estos autores se encuentran en una posición transdiscursiva (...) En el curso del siglo XIX en Europa, se ha visto aparecer unos tipos de autor bastante singulares y que no deberían confundirse ni con los “grandes” autores literarios, ni con los autores de textos religiosos canónicos, ni con los fundadores de ciencias. Les llamaremos, de un modo un poco arbitrario “fundadores de discursividad”. (Foucault, 1999: 344)

21 Este es un planteo que hizo Alejandra Birgin en la conferencia inaugural de las Jornadas de Formación docente universitaria 2013, organizadas por la Escuela de Ciencias de la educación de nuestra Facultad, y que tomo como un aporte enriquecedor.

crítico como aquel que “produce un tipo de verdades definidas no por su procedencia sino por sus efectos: efecto de trastorno de las coherencias dadas, de rectificación, de torsión sobre los enunciados dados hasta entonces como validos y estructurantes” (Lewkowicz, 1999: 85) será necesario revisar los postulados de las pedagogías críticas, en su capacidad de producir efectos e intervenir sobre la realidad (Serra, 2011). Esto implica abandonar la noción de pedagogía crítica ligada a una colección de enunciados ya pensados -que han funcionando como verdaderos “direccionadores” de las prácticas, sean estas curriculares, áulicas, pedagógicas, etc.-; y asumir la crítica como la acción y el efecto mismo del pensar. El diálogo con la filosofía contemporánea puede ayudarnos en esta tarea.

- Tensione los esquematismos propios de los modelos educativos (tradicional, crítico, reproductivista, renovador) que hacen las veces de cajones “clasificadores” (Aguirre Lora, 1997). El pensamiento pedagógico ha sido proclive a organizarse en torno de oposiciones binarias, donde siempre un término es privilegiado en relación al otro, al mismo tiempo que superador del mismo. La historia de la educación se ha leído así como una continuidad en donde “las experiencias históricas solo acaban para dar paso a formas superiores, entre las que se ubica el propio discurso que explica estas mudanzas, el propio relato que da forma al pasado” (Narodowski, 1999: 197). La lógica binaria ha tendido a separar términos que son mutuamente dependientes (tradicional/crítico, tradicional/nuevo, inclusión/exclusión, homogéneo/diverso). El desafío es sostener el carácter paradójico de la constitución de las identidades, perspectiva que nos invitaría a pensar lo educativo como un campo mucho más abierto, híbrido y contingente.

- Por último, se trata de ubicar la función de la enseñanza en clave de “oficio”. La noción de oficio remite a la perspectiva del “saber hacer” y “producir algo” e implica recuperar el componente artístico de la tarea, la “obra”²² producida. Pensar la enseñanza como oficio implica asumir el ideal de “fabricación” (Meirieu, 1998) presente en ese trabajo de transformación de los otros. Esta constatación de lo hecho o producido no solo otorga confianza y autoridad hacia la figura del docente, sino identidad profesional (Antelo y Alliaud: 2011) Sin embargo, y en tanto se trata de un “trabajo sobre los otros”, el oficio requiere de ciertos rasgos distintivos, entre ellos: la creencia /confianza en el “transformador”, un componente vincular, cierto misterio o autoría en el proceso, y una dimensión vocacional presente en la tarea. En términos de Alliaud y Antelo, si bien esa dimensión de llamado o inspiración que habita en la idea de vocación presupone “renuncia, entrega y sacrificio”, también supone deseo, inclinación hacia, placer por lo que uno hace. La vocación no se comprende descalificándola (Ibid, 2011). Sin duda pensar en clave de oficio requiere recuperar un saber que no circula lo suficiente, esto es, el saber pedagógico producido por los propios educadores.

Creemos que esta última afirmación recupera y sintetiza en cierto sentido, la serie de

22 “En la historia de la formación de los docentes, la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en los estudios recientes sobre la formación de profesores” (Antelo y Alliaud: 2011, 89).

planteos anteriores, en tanto pone el énfasis en lo que creemos es nuestra tarea específica como formadores de docentes: la de configurar un espacio de problematización acerca del territorio de la Pedagogía para introducir a los estudiantes en las lógicas y herramientas de un específico ejercicio de su profesión como es el del oficio docente.

Bibliografía

- Abraham, T. (1997) "Pensar es un disgusto". En Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año 1, N° 2.
- Abramowski, A. (2010) Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Bs. As.: Paidós
- Agamben, G. (2008) "¿Qué es lo contemporáneo?" En: http://salonkritik.net/08-09/2008/12/que_es_lo_contemporaneo_giorgi.php
- Aguirre Lora, M. (1997) Caleidoscopios comenianos. México: Plaza y Valdez
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique: Bs. As.
- Antelo, E. (2000) Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes. Bs. As: Santillana.
- (2005) "La pedagogía y la época", En Serra, S. (org.): La pedagogía y los imperativos de la época. Ensayos y Experiencias N° 61, Bs. As.: Novedades Educativas.
- Birgin, A. (2006) "Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo". En: Terigi, F. (comp) Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs. As.: Siglo XXI.
- Caruso y Dussel (1996) De Sarmiento a los Simpsons. Kapelusz: Bs. As.
- Diker, G. (2009) ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Bs. As.: UNGS-Biblioteca Nacional.
- Frigerio, G. (2010) "Curioseando (saberes e ignorancias)". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp) Educar: saberes alterados. Bs. As.: Del estante.
- Foucault, M. (1999) "¿Qué es un autor?" En: Entre filosofía y literatura. Obras esenciales Vol. 1. Barcelona: Paidós.
- Jódar, F. (2001) "Principio de alteridad e ilusión de auto proyección. Tientos para la supervivencia de la pedagogía". En Cuadernos de Pedagogía. Año IV, N° 8. Abril de 2001. Rosario: Laborde editor.
- Kantor, D. (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Bs. As.: Del estante.
- Meirieu, P. (1998) Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

- Monsivais, C. (2000) Aires de familia. Barcelona: Anagrama.
- Narodowski (1999) Infancia y poder. Bs. As: Aique.
- Pineau, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo” En: Pineau, P; Dussel, I.; Carusso, M: La escuela como maquina de educar. Bs. As.: Paidós.
- Ranciére, J. (2007) “Pensar entre disciplinas”. En: Frigerio, Diker (comp). Educar: sobre impresiones estéticas. Bs. As.: Del estante.
- Rinesi, E. (2013, 28 de mayo) “Ecos de una tradición”, Diario Página 12.
- Serra, S. (1998) “Editorial”. En Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año II, N° 4. Rosario: Laborde.
- (2010) “¿Cuánto es ‘una pizca de sal’? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía”. En Frigerio G. y Diker, G. (comps.) Educar: saberes alterados. Del estante: Buenos Aires.
- (2011) “La pedagogía como efecto del pensamiento”. En: Hillert, F; Ameijeiras, M., Graziano, N. (comp.) La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Bs. As.: UBA: Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de investigación y posgrado.
- Terigi, F. (2004) “La enseñanza como problema político”. En: Frigerio, G. y Diker, G. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción. Bs. As.: Noveduc.
- (2012) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Bs. As.: Santillana.
- Walkerdine, V. (1995) “Psicología del Desarrollo y Pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la Educación Temprana” En Larrosa, J. (comp) Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid: La Piqueta.

Probar e intervenir en la formación docente: una propuesta curricular y didáctica de la asignatura Pedagogía de la Formación con pretensiones de contribuir al campo pedagógico

Mariana Cecilia Ojeda.
María Ester Resoagli
marianaceciliaojeda@gmail.com.
Pedagogía de la Formación.
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades.
Universidad Nacional del Nordeste.

—

Introducción:

Con este trabajo pretendemos –sin grandilocuencia- contribuir con la permanencia y la vigencia de la Pedagogía en nuestros tiempos. Es así como vinculamos la problemática del lugar de la Pedagogía en el campo de las ciencias de la educación y de los currículos de la formación docente con el aporte que puede lograr una asignatura denominada Pedagogía de la Formación desarrollada en el Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Por esa razón, exponemos el sentido que construimos las autoras –equipo de la cátedra- a esta asignatura en relación con la Pedagogía en la formación docente. Por una parte, dichos sentidos surgen de una postura epistemológica en el campo pedagógico y de la emergencia de la perspectiva de la formación. Cuestiones que se desarrollan en los tres apartados que siguen.

Por otra parte, relatamos la experiencia desarrollada en el marco de la propuesta curricular y didáctica de la asignatura que, consistentemente con lo predicado, promueve la formación de futuros docentes: profesores en ciencias de la educación mediante dispositivos metodológicos vinculados con la narrativa biográfica de su propio trayecto de formación. Intentando así, provocar en los y las alumnos/as espacios y tiempos de lectura, escritura, diálogo, escucha, reflexiones donde encuentren los caminos, los significados, las interpretaciones que intenten aproximarlos a entender la construcción de su identidad como docente a lo largo de sus experiencias vitales. En el quinto apartado veremos cómo es la metodología de trabajo y qué procedimientos y ‘resultados’ tiene el dispositivo tanto en estudiantes como en los docentes. En síntesis, analizaremos el dispositivo como intervención para aportar a la formación docente desde la Pedagogía.

Palabras clave: formación docente – narrativa biográfica – campo curricular pedagógico.

La Pedagogía en la formación docente inicial en la Argentina: breve contextualización de los avatares del campo pedagógico

La pedagogía pugna por recuperar espacios tanto en las ciencias de la educación como en los currículos de la formación docente (Silber, 2011). Son varios los condicionantes que llevaron a la Pedagogía por el derrotero de permanecer definiendo su 'identidad'. Pero fundamentalmente, las corrientes y tendencias de las comunidades académicas y científicas y los contextos históricos y políticos nacionales que establecen las políticas educativas, les fueron dando diferentes lugares y estatus a la Pedagogía.

En torno a ella se desarrollaron y desarrollan debates acerca de su carácter epistémico: si es una ciencia, un arte, si es un discurso, un saber, o bien es praxis; si es una disciplina o es interdisciplina (Silber, 2009 en *ibidem* 2011; Larrosa, 2004). Todas estas cuestiones se expresan en el mantenimiento, incorporación o reincorporación de la Pedagogía en los planes de estudio de la formación docente en las universidades y los institutos superiores.

En este sentido, apelamos a la noción de campo de Bourdieu (1999) válida para comprender qué se entiende por disciplina: "Para constituir un campo científico es preciso conservar el modo del habitus científico en la producción y reproducción de los bienes científicos tales como los sistemas de enseñanza y curricula de grado y posgrado, las acreditaciones, las revistas, las becas, los subsidios, etc" (Ojeda, 2009-2011: 31)

Asimismo, Antonio Viñao (en Silber, 2011: 414) contribuye de algún modo a esta tesis al señalar que la incorporación o no de una disciplina en los planes de estudios, constituye un 'arma' a utilizar con vistas a la adscripción o no de determinadas tareas a un grupo profesional. Es el 'código disciplinar' el que se consolida y se transmite de una generación a otra merced a los mecanismos de formación y selección. Con ello se asegura su continuidad y permanencia académica frente a todo intento de desaparición, merma, devaluación o integración en otras disciplinas o materias (Viñao, 2002, *ibidem*: 414).

Habría dos alternativas de la aparición de la Pedagogía en los planes, una de ellas es en tanto disciplina; y la otra opción sería la de condensar sus temas y saberes, en problemáticas particulares dentro de diferentes formatos curriculares con denominaciones diversas

En este caso, la pedagogía se dispersaría en problemáticas particulares, con el riesgo de no asegurar la presencia del carácter complejo y de intervención que la caracteriza. Así, aunque pueda discutirse su carácter disciplinario o no, lo que nos preocupa es que tal querrela conlleve a su desaparición justificándola, por ejemplo, en su amplia dispersión en variados saberes sobre la educación, que la colocarían en varios lugares pero finalmente en ninguno... (Op. cit. 2011: 409)

Sea considerada en cualquiera de los estatus epistémicos mencionados, el saber de la Pedagogía constituye un campo y se conforma en un lugar dentro de nuestro plan de estudios. La carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación²³ de la Facultad de Humanidades tiene dos asignaturas que detentan ese nombre: Pedagogía –ubicada en el primer año- y Pedagogía de la Formación –en el quinto y último nivel; sobre esta última se va a desarrollar esta ponencia.

Según las indagaciones que realizamos²⁴, la asignatura Pedagogía de la Formación no tiene

23 Plan vigente desde el año 2000 (Res. 736/99-CS). El anterior data de 1983 y fue transformado a partir de un proceso de Cambio Curricular acontecido en la Universidad Nacional del Nordeste desde 1998. Consultamos fuentes que se citan al final del texto en el apartado bibliográfico

24 Agradecemos los aportes de la Profesora Adjunta a cargo que se desempeñó hasta el año 2010 María Delia Cabral. Las programaciones, bibliografía, orientaciones metodológicas han constituido las bases para pensar, diseñar y llevar a cabo las propuestas de los años siguientes.

una análoga en carreras de grado de dicha profesión, en planes de otras universidades nacionales.

Ahora bien, señalamos la existencia de dos carreras de posgrado con la misma denominación: Especialización en Pedagogía de la Formación, con la que se comparte algunos contenidos.

De la exploración surgen las siguientes consideraciones:

1. No existe una asignatura de similares características a la Pedagogía de la Formación en los planes de estudio de las carreras de grado de profesorado en Ciencias de la Educación de universidades públicas más relevantes del país: Universidad de Córdoba, de Buenos Aires, de La Plata, de Rosario, de Cuyo.
2. En dichos planes se encuentran asignaturas con denominación Pedagogía y sus especificidades: institucional, comparada, o bien dos asignaturas sucesivas con el nombre de pedagogía 1 y 2.
3. Otras denominaciones que implican el desarrollo de saberes pedagógicos son teorías de la educación, corrientes pedagógicas contemporáneas, análisis sistemático de los procesos y acciones educativas. Éstas responderían a las características de 'otras opciones' de Silber.
4. Existen dos carreras de posgrado con carácter de Especialización en Pedagogía de la Formación, una en la Universidad de La Plata y otra en la de Córdoba.
5. Ambas proponen la formación del docente una vez que ha egresado en tanto profundización de temáticas específicas y focalizadas y en un entrenamiento en la práctica profesional (Res. 160/11 ME).
6. Abordan la formación, el saber y la acción educativa fundamentalmente, desde las problemáticas actuales acontecidas en el sistema educativo, en la escolarización. Aparecen múltiples disciplinas para tratarlas y sus temas se vinculan con la formación, el trabajo docente, la cultura, la sociedad, la institución escolar, los sujetos en formación en sus constituciones actuales.
7. Algunos módulos a desarrollar incluyen en su denominación a la Pedagogía.
8. Expresamente se abordan saberes vinculados con la corriente de la formación.

Acerca de la nominación de la asignatura: Pedagogía de la Formación ¿De dónde proviene esta acepción?

Al hacer una búsqueda de antecedentes encontramos que Silber, en su desarrollo acerca de las diferentes consideraciones de la Pedagogía, da cuenta de la existencia actual de corrientes que la postulan como no ciencia sino como praxis desde las perspectivas de Ferry y de Meirieu. "En estas pedagogías, han cobrado nuevas significaciones las categorías pedagógicas de intervención y de formación –como dos procesos diferentes que merecen ser analizados en todas sus connotaciones- y la relación pedagógica..." (2011: 412)

Pareciera que aquí tenemos un referente claro acerca de la constitución del campo de la Pedagogía de la Formación. Toma el sentido de formación desde Larrosa sobre la experiencia de sí:

... en las últimas décadas el campo pedagógico ha estado escindido entre los así llamados tecnólogos y los así llamados críticos, entre los partidarios de la educación como ciencia aplicada y los partidarios de la educación como praxis política... Lo que voy a proponer aquí es la exploración de otra posibilidad digamos que más existencial (sin ser existencialista) y más estética (sin ser esteticista), a saber, pensar la educación (y la lectura) como experiencia (Larrosa, 2004: 85 y 86)

En este sentido, el equipo de cátedra autor de este trabajo, consideramos encaminarnos en esta propuesta de abordar a la formación humana desde la constitución de la subjetividad en la vida de los y las seres humanos/as desde un proyecto no normado, indeterminado, constituido por las experiencias vitales que transforman, deforman y conforman nuestras identidades.

Por otra parte, hemos encontrado otra manera de concebir esta Pedagogía. Autores argentinos han acuñado este término para referirse específicamente a la formación docente. En esta línea sería posible tener una visión más restringida de la formación, ya no en sentido amplio.

Davini fue la primera que lo hizo, así es señera en este campo. Si bien alude a la capacitación y perfeccionamiento docente –limitando el tramo de formación docente a aquellos ya en servicio- lo hace advirtiendo que no se trata de un proceso de formación técnica sino que “es intrínsecamente una empresa cultural, política y ética” (1995: 151).

La siguieron en esta dirección, Diker y Terigi (1997), quienes en su texto “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta” de tanto auge en la etapa de reforma educativa de los 90 en nuestro país, marcó la manera de concebir a la formación docente en el sistema.

Davini ha llamado una “pedagogía de la formación”(…) una lógica para el proceso de formación y perfeccionamiento que provea “criterios de acción pedagógica específica para la formación de los docentes, recogiendo aportes de experiencias y de líneas de pensamiento especializado en la materia, así como [...] la recuperación de variadas estrategias didácticas que puedan servir para orientar las prácticas en la formación inicial y en la formación en servicio (1995.: 215)

Estas autoras, en aquel momento, incluyeron en esta pedagogía a todo el proceso de formación docente centrándose en criterios de acción, en prácticas específicas para la profesión y el trabajo docente. Allí tienen un lugar privilegiado, saberes vertidos desde las producciones propias del campo destacándose las estrategias didácticas. Expresiones que dicen mucho de una afiliación a una concepción técnico-científica de la educación y la pedagogía. De esta manera, se alejan de la visión más subjetiva y experiencial de la formación.

Actualmente, en el marco de nuevas tendencias en el campo pedagógico nutridas por los aportes de Larrosa, Meirieu y otros tantos pedagogos, asistimos a nuevos enfoques en la formación docente. Podrían inscribirse aquí, las contribuciones de Antelo y Alliaud que exponen el término Pedagogía de la Formación aludiendo a la preparación específica en el oficio docente. Al revitalizar este concepto de oficio y retomar el eje de este trabajo centrado en la transmisión de “fragmentos del mundo a las nuevas generaciones” consideran

[...] que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de este tipo colocando la enseñanza y el oficio en el centro de la reflexión. Porque, ¿dónde, sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que supone el ejercicio de los oficios, es posible apropiarse de las claves para la formación? (Antelo y Alliaud : 2009: 93)

La propuesta de cátedra: encuadre y propuesta didáctica

Pedagogía de la Formación, asignatura objeto de esta ponencia, viene dictándose desde el año 2005. Al estar ubicada en el último año de la carrera, dada la proximidad con el egreso de los y las estudiantes, toma un lugar central en esta instancia del trayecto de la formación de los especialistas en educación en íntima relación con el perfil profesional.

La propuesta actual es deudora de las experiencias y de los sucesivos intentos de diseñar el campo específico. Es una empresa ardua porque se trata de un campo en construcción (Diker y Terigi; 1997) del cual no se tienen muchas referencias. Por lo tanto, la propuesta didáctica ha sufrido variantes tratando de hallar o más bien de construir (y re-construir) planteos que presumiáramos, podrían contribuir a la comprensión de la Pedagogía de la Formación. Además de las experiencias, resultaron significativas las constantes producciones bibliográficas de la comunidad académica en el país y en el mundo.

Su objeto ancla sus raíces en el conocimiento que surge de la reflexión sobre la práctica social que es el fenómeno educativo. Orientada a la formación, pretende develar ¿qué se entiende por tal? Proponiendo una nueva mirada, apartada, separada y superada de aquella que se obtiene mediante las pedagogías científico-técnicas u otro saber que, con pretensiones de científicidad, no alcanza a comprender el sentido social, político, ético y crítico de la Pedagogía.

En todo este planteo epistemológico, académico y curricular y teniendo en cuenta el estado de situación y avance del campo de conocimiento, proponemos abordar la Pedagogía de la Formación en dos facetas. La primera en tanto formación humana y la segunda, específicamente, en tanto formación docente.

Respecto de la primera faceta, la formación puede ser tomada desde sus dos ideas clásicas: por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones pre-existentes; por el otro, llevar al hombre hacia la con-formidad con un modelo ideal prefijado de antemano. Desde este punto de vista, habría una idea prefijada de un determinado ideal de personalidad y habría un mundo habitable y con sentido para esa persona (Larrosa, 2000 y 2004). Estas ideas, que nos han colonizado, llevan a entender que la formación del individuo es un desarrollo integral y continuo de sus inclinaciones, conducido por una fuerza organizadora, y que el mundo es un suelo donde crecer con totalidad de sentido.

Propuestas actuales, invitan a pensar por fuera de estas estructuras, de estos modelos impuestos (Larrosa, 2004; Contreras y Pérez de Lara, 2010). Es así como se propone estructurar el programa en un eje que gire alrededor de una pregunta central para los alumnos y docentes: ¿Cómo se llega a ser el que se es? formulada por Nietzsche (en Larrosa, 2004). Es una pregunta en primera persona, es la pregunta por la condición humana.

En el marco de la formación del perfil profesional del profesor en Ciencias de la Educación, es crucial que los/las mismos/as alumnos/as puedan comprender las coordenadas de su propia formación junto con la formación que ellos promoverán en sus futuros colegas y alumnos. Por ello, los alumnos y alumnas recuperan las experiencias que constituyen su subjetividad en torno a la trayectoria vital como docentes. En este sentido, en su propia formación se utilizará una práctica que es a la vez formadora en sí misma, y un recurso de formación de 'los otros': la narrativa biográfica.

En relación a la segunda faceta, se propone focalizar en la formación docente. Como vimos en el apartado anterior, diversos autores acuñan el término de "Pedagogía de la Formación" para referirse al conocimiento, el saber, los criterios de acción necesarios para la formación

en el oficio de ser docentes, en el trabajo docente; es decir, aquello que especifica la formación profesional de grado o inicial y la continua (o lo que hoy se llama desarrollo profesional). El abordaje que hacemos plantea un enfoque situacional porque delimita la particularidad de la docencia en nuestro país, en lo que produjo el devenir histórico escolar y del sistema formador, acentuándolo en el contexto actual.

Por ello, el segundo eje del programa se estructura en referencia a la pregunta ¿Qué es lo que forma en la formación? enunciada por Terhart (1987). Partiendo de la construcción de la condición docente en tanto profesión, oficio y trabajo –categorías conceptuales y discursivas que condensan el debate pedagógico docente desde hace décadas- es posible recuperar los nodos centrales del rol y acción pedagógicos del profesor, las relaciones pedagógicas, sus estructurantes y los problemas centrales que hoy los socaban en los escenarios escolares, áulicos y sociales. Y, discutir a la formación docente actual, los dispositivos de formación y su impacto en la constitución docente. El análisis de distintos dispositivos que pretenden formar, así como asumir el análisis de dispositivo que los formó como profesores será central en el trabajo de los y las alumnos/as.

Los interrogantes que estructuran el programa y que conforman los dos ejes a desarrollar se instalan entonces, como disparadores del trabajo de esta materia. Con su desarrollo se pretendemos ofrecer pistas, aportar indicios y producir propuestas y argumentos al respecto. Como equipo de cátedra, sostenemos que partir de interrogantes es una alternativa válida para interpelar, a quienes formamos y a quienes se forman, a buscar posibles sentidos que orienten las respuestas y las propuestas de acción. Congruentemente con la postura epistemológica asumida, cuestionarse y preguntarse, es una manifestación de la disposición de apertura, de disponibilidad del sujeto en la búsqueda de la experiencia y del saber que surge de ella.

La biografía: sus fundamentos, el proceso y sus resultados

La metodología vertebradora de la asignatura es la narrativa biográfica porque, consistentemente con la posición epistemológica adoptada, las experiencias de formación del sujeto que las vivencia se expresan en la narrativa porque “[...] mostrar como el sentido de lo que somos o mejor aún, el sentido de quien somos depende de las historias que contamos y que nos contamos...” (Larrosa, 2004: 607).

Inspirados en la pregunta nietzscheana que estructura el programa, promovemos el interrogante ¿Cómo estoy llegando a ser el que soy: profesor en ciencias de la educación? A partir de la escritura de relatos biográficos les proponemos a los y las estudiantes del último año del profesorado que realicen una autobiografía del trayecto de formación en la carrera. Porque:

Para transformarse hace falta que nos pase algo y que lo que nos pasa nos pruebe, nos tumba, nos niegue. Y para establecer algún tipo de continuidad entre el que salió uno y el que llegó otro, es preciso una construcción narrativa. El que llegó otro es otro porque sabe quien era antes y porque puede contar la historia de su propia transformación... Mi experiencia construida en una trama puede mantener algún tipo de identidad personal (Op. cit.: 616)

Entendemos que este dispositivo ²⁵ permite hacer un alto en este momento de sus vidas para re-pensar, comprender, reflexionar la propia formación. Una de las autoras que son referentes del diseño metodológico define: “Autobiografía: narración de la propia vida contada por su protagonista, el objetivo es recuperar hechos del pasado y traerlos al presente de tal modo

25

Adoptamos la definición de Edelstein (2011) que dice que dispositivo pedagógico es aquel que se vincula a aptitud,

de reconstruir, comprender e interpretar la vida individual del narrador y el contexto desde el que se relata...” (Anijovich: 2009:86)

La escritura y el proceso de pensamiento que surge de recapitular la propia historia, son espejos o ventanas que permiten observar, conocer, entender la persona, acercarnos a ciertos aspectos de la sociedad o grupo social. En calidad de espejos, ayudan a su autor a comprenderse a sí mismo. Una alumna del curso 2013 manifestó: “pude comprender la importancia de la autobiografía como dispositivo para la formación, la necesidad de hacer un “parate” para poder , a través de la narración, reconstruir nuestra historia, saber porqué estamos acá, para que , que nos formó,... junto con el presente vivido poder proyectar un futuro”

Al comenzar el cursado de la materia se les planteó a los y las cursantes, la propuesta de escribir y analizar su autobiografía y presentar un informe con carácter de Trabajo Final Integrador. Esta actividad se viene haciendo en los años 2011, 2012 y 2013. Durante el transcurso de los cuatrimestres se realizaron dos talleres. El primero, tuvo como objetivo presentar los avances de escritura, compartir las experiencias (sólo de aquellos que así lo quisieran); y revisar y analizar en forma colectiva, la escritura del relato biográfico en cuanto forma y contenido del texto. La producción, a partir de allí, debería focalizarse en trabajar los relatos biográficos donde reconozcan indicios del trayecto “actual” de formación en el profesorado.

Las sucesivas experiencias de esta actividad grupal nos indican que si bien la mayoría de los alumnos trajo el relato, fueron muy pocos los que se animaron a compartir en los grupos. Dicen Pérez de Lara y Contreras (2010): “Toda práctica educativa busca ser experiencia, quiere promover el pensar” -aunque no siempre nos dejen-. El dispositivo intentó promover la experiencia pero no siempre lo logró. Algunos pudieron narrar, fueron muy pocos los que se comprometieron con esta tarea de repensarse; en otros la escritura fue superficial; al decir de Anijovich (2009) cuentan solo lo que pasó, y el relato podría ser de cualquiera, impersonal; y algunos hicieron reclamos como: “me cuesta escribir, no se lo tengo que colocar”, resistencias propias de la imposibilidad de pensarse en ese tiempo para poder cumplir con las exigencias de la cátedra.

Durante las clases insistimos en el avance de la escritura, que se tomen un tiempo, que anoten lo que ‘les venga a la mente’, que hagan un listado de posibles temas que quisieran incorporar, para luego sentarse a escribir. Así fue que llegamos al segundo taller, decidimos hacerlo en grupos muy reducidos y los resultados fueron diferentes a lo que esperábamos. Las profesoras ya habíamos anticipado la lectura de las producciones pero, una vez reunidos con ellos propusimos volver a leerlas. Surgieron movilizaciones emocionales: algunos lloraron, otros se enojaron, unos pocos seguían resistiéndose a escribir y lo manifestaron a través de gestos, palabras, expresiones corporales.

Al lograr este punto de inflexión en la escritura de los y las alumnos/as, pudimos avocarnos a trabajar con el análisis pedagógico de las categorías que surgieron del relato autobiográfico. La propuesta fue entonces, que identifiquen temas, características, nudos de interés dentro de su propio relato que indiquen pistas acerca de ¿cómo es que llegaron hasta aquí? ¿qué es lo que formó en su formación? Emulando las preguntas de Nietzsche y Terhart (sin sus pretensiones). Y que puedan desarrollar comprensiones, interpretaciones sobre ellas, utilizando los autores trabajados por la cátedra.

Ofrecimos instancias de tutorías para realizar un acompañamiento más personalizado, fundamentalmente, para realizar el análisis de la autobiografía. Este espacio fue bien recibido por los alumnos, aunque no eran obligatorios, casi todos asistieron. En 2013, las tutorías fueron en pequeños grupos creándose un clima íntimo, privado, lo que permitió otro tipo de abordaje. Fue tan movilizante que, por ejemplo una alumna dijo:

a potencia, posibilidad y puede dar lugar a algo nuevo, a crear, a generar, cambiar y provocar acciones

ahora que estamos en clima de confianza, me animo a contarles que me di cuenta que no me gusta dar clases, no es lo mío”; otra manifestó : puedo reafirmar que no estaba equivocada cuando elegí, tenía mucho miedo porque mi familia no me apoyaba”; una tercera expresó: “quiero compartir con ustedes que me di cuenta que si bien no me disgusta cursar la carrera, no tuve inconvenientes para aprobar las materias, no es lo que me gusta; empecé arquitectura. (alumnas de la Carrera: 2013)

Hemos procesado las evaluaciones realizadas por los y las estudiantes (en su mayoría mujeres) que nos permitieron valorar las condiciones del procedimiento de elaboración del trabajo y de los ‘impactos’ o ‘resultados’ que provocó en ellas y ellos.

Del procedimiento de la escritura del relato biográfico y su análisis:

Sobre la tarea de escritura de la autobiografía los y las alumnas expresaron que les resultó complicada, no es frecuente realizar esta actividad en el ámbito académico por lo que no es un hábito del estudiante. Al respecto señalaron que “no es una tarea sencilla, no sabia por donde empezar” y que es “complicado pero enriquecedor” (2012); “me costó mucho, me gustó hacerlo, pero me sentía frustrada al no poder escribir” (2013)

Queda claro que “preguntarme acerca de lo que soy hoy no es nada fácil” como dijo una de ellas. No lo es escribir la biografía y menos aún, el análisis posteriormente solicitado desde la cátedra. Porque genera la movilización del pensamiento, de las emociones y hasta del cuerpo. Continua diciendo “todo el trayecto tuve que recorrer apropiándome de vivencias y circunstancias que me hicieron sufrir, ponerme triste pero que a la vez me iban transformando mi forma de ser y pensar.”(Alumna 2012)

Como dice Arendt (en Contreras y Pérez de Lara, 2010), el pensar conduce a la experiencia personal porque pone en marcha el proceso de pensamiento. Este proceso lleva a los sujetos a la negación, no saber por donde empezar, no querer escribir, resistirse porque pone en situación de negar lo que hasta ahora sabían y era ‘común’ hacer y saber de sí mismos. Pero finalmente, resulta enriquecedor, es una “negatividad productiva” (Contreras y Pérez de Lara, 2011) porque da lugar a un nuevo saber.

Al finalizar este trabajo puedo concluir que es de enorme importancia trabajar con autobiografías, si bien me resultó complicado resaltar mis propias experiencias debo decir que finalmente resultó enriquecedor. Lo que más me llevó de este trabajo es haber analizado mi propia trayectoria, que si bien hay muchas cuestiones y detalles que no están incluidos, pero las pensé y reflexioné y eso es lo positivo y significativo (Alumna 2012)

Otra rasgo son las movilizaciones emocionales que pasan por sus cuerpos, los afectan, lloran, les duele, se enojan, se irritan, se resisten y lo manifiestan con gestos, expresiones corporales. Porque toda experiencia es experiencia de un cuerpo.

La disposición a vivir el proceso es necesaria. También lo es, que el dispositivo pueda comprender los tiempos y espacios imprevisibles en que va a acontecer el punto de largada en que cada sujeto arranca el proceso de escritura biográfica. Debemos ser consistentes que si

la experiencia no obedece a un plan, no es posible programarla; pero, también los sujetos tienen que ponerse en situación de vivirla.

Una de las alumnas (2013) dijo “empecé a escribir profe, y no podía parar de escribir”. Damos cuenta que este proceso se presenta de improviso, el tiempo de la escritura es un tiempo personal, singular que nosotros, desde la cátedra y el dispositivo, no puede manejar solo puede promoverlo.

Nicastro y Greco sostienen que la narración posibilita “contar con un proceso de historiar que nos permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual estamos focalizando” (2009:25) La temporalidad los ayuda a mirar el pasado, el pasado en perspectiva de esta trayectoria ayuda a entender el presente: “Este dispositivo me permitió volver la vista hacia atrás, recordar y pensar y veo que ya no soy la misma, y puedo afirmar que el conocimiento transforma, pero no solo el disciplinar sino que la relación con el otro también...” (Alumna 2012)

De los impactos y logros incipientes:

Creemos que los y las cursantes lograron una comprensión de lo que significa la formación en el proceso vital de los seres humanos porque manifestaron la “comprensión de la formación como construcción” (2012); “entender que la formación se da en la vida, durante toda ella y en todos los ámbitos” (2011).

Dicha construcción se expone cuando narran, cuando vivencian la experiencia.

También allí dan cuenta de la relación con los otros, de los sujetos y de sus entornos o contextos y el poder que tienen de incidir en sus decisiones: “me queda claro que la formación de uno, se va construyendo conforme a un entorno, y nos vamos permitiendo pasar por situaciones que nos llevan a tomar decisión de cambio, de transformación” (alumna 2012) Tanto Larrosa (2004) como Nicastro y Greco (2009) acercan la narración a la construcción de las identidades, de las subjetividades. Sin pretensiones de lograrlo, incluso casi en convicción ideológica que no lo haremos, intentamos acercar a los alumnos y alumnas a identificar algunos de esos rasgos identitarios.

Otro aporte significativo de este trabajo fue el realizar procesos de reflexión y transformación a partir del análisis provocado por el dispositivo de la escritura de la autobiografía. Esta reflexión estuvo compuesta de pensamientos sobre sí y sobre los conocimientos y saberes leídos, sobre la práctica como estudiante y como futuro docente: “pone en cuestión la relación teoría-práctica pero no ya solo desde lo que dicen los autores, sino también incluyéndome en la reflexión y tomando postura ante ello”. También de análisis, de distanciamiento de sí, de re-pensar, de volver sobre sí: “analizarme mediante el relato” (alumna 2011) Hubo la posibilidad de hacer ‘reajustes’ o bien algunas transformaciones (o al menos proponérselo): “reflexionar repensarse y a partir de ello, reajustarse” (dos alumnas de 2011 y 2012)

La verdad que me pone muy feliz haber aprobado la materia, pero mas lejos que solamente aprobar, porque con esto me estaba probando a mi misma de qué era capaz de hacer y hasta dónde realmente llegaba mi capacidad con respecto a los distintos saberes que son múltiples. Y a la vez también ver que ejemplos quiero seguir y cuáles no. (Alumna 2012)

Damos cuenta de la riqueza que implica hablar de análisis y reflexión en sentidos pedagógicos. Al menos esa es nuestra propuesta desde la cátedra.

Por último, vemos que contribuye a que se asuman en el lugar de profesionales en este mo-

mento del final de su carrera. Fue así que dijeron:

“Ver la profesión desde otro lugar, ya no como alumna sino ‘metida en la misma’” (Alumna de 2012) “Y estando ya en este último año de la carrera y teniendo en cuenta mi trayecto, puedo decir lo que soy hoy, es lo que me gusta ser, futura profesora en ciencias de la educación” (Alumna de 2012).

En este año sucedió que algunos expresaron que “la autobiografía me brindo la seguridad en si esto era para mí...” (Alumno de 2013) Mientras otras alumnas se dieron cuenta que no era para ellas, tal como lo expresó mas arriba la que comenzó a estudiar arquitectura.

Seguir probando en el camino

Para cerrar este texto -aunque sigamos pensando- exponemos con convicción y avaladas por las consultas realizadas, que la Pedagogía constituye un campo del saber de la educación, es una disciplina que tiene que ocupar un lugar en la reproducción y producción de saberes y profesionales en la educación superior. Más allá del estatus que se le asigne, del debate o del acuerdo sobre él, el código disciplinar se mantiene actualmente.

La ausencia o dispersión en otros formatos curriculares perjudica la formación de los profesionales de la educación. Es necesario revitalizar el sentido de la Pedagogía -como dicen (Larrosa, 2004; Silber, 2011)- tanto en la formación inicial como en la de aquellos que están en actividad. De allí surgirá la posibilidad de mejorar las prácticas pues la reflexión y análisis pedagógicos contribuyen con una mirada específica que permite transformar e intervenir en la realidad, con sentido político, ético y crítico.

La propuesta curricular y didáctica de la asignatura Pedagogía de la Formación condensa este propósito, es validada en dos líneas vigentes en el campo pedagógico local e internacional: la Formación Humana y la Formación Docente. En este sentido, apostamos a ofrecer claves para la formación centradas en el saber, la reflexión y la práctica del oficio docente (Antelo y Alliaud, 2009).

Llevamos a cabo la tarea de promover procesos de reflexión pedagógica provocados a partir de experimentar la escritura de la autobiografía de los y las jóvenes que están por egresar. Al describir la propuesta, el proceso de desarrollo y los impactos que causa, identificamos algunos rasgos de lo que podría denominarse análisis y reflexión con sentido pedagógico. Sin pretender alcanzar la definición de una identidad docente (porque no la hay, hay una sino todas) sabemos que el dispositivo conduce a poner en situación de vivir la experiencia. La escritura desata procesos de pensamiento vinculados con la identificación de experiencias, de aquellos acontecimientos que dejaron marcas, el descubrimiento de algunos de ellos, el trabajo con el recuerdo, la recuperación de otros sobre los cuáles se tenían algunas imágenes y la comprensión, la construcción de sentidos y significados, para componer una trama, una trayectoria al punto donde están: el último año del profesorado.

Por último, queremos manifestar nuestra propia implicación en este proceso y la permanente tensión de preparar y ‘dar’ las clases. Nos reconocemos a nosotras mismas como sujetos partícipes de este proceso de formación. Estamos convencidas que esta disposición a vivir la experiencia es lo que genera la potencia de esta propuesta.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Bs As. Aique. Educación.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Davini, María Cristina (1995) La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós.
- Edelstein, Gloria (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As.: Paidós.
- Larrosa, Jorge (2000) Pedagogía Profana. Estudios sobre Lenguaje, subjetividad y formación. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Larrosa, J (2004) La Experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Nicastro, Sandra y Greco, M Beatriz (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Bs As. Homo Sapiens.
- Ojeda, M (2011) La práctica de la investigación en las propuestas de enseñanza de la Metodología de la Investigación de las carreras del campo de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Mimeo.
- Silber, J. (2011) “La Pedagogía... ¿Una disciplina indisciplinada?” En Serra,S; Fattore,N y Caldo, P La Pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos. Rosario: Laborde.
- Tèrhart, E. (1987) “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación?” En Revista de Educación N° 284. Madrid.

Fuentes consultadas

<http://educacion.filo.uba.ar/content/plan-de-estudios> Sitio web institucional de la Universidad de Buenos Aires. Visitas realizadas 6 de junio, 12 de junio de 2013.

<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escuelacienciaseducacion/?cat=7952> Blog de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Visitas realizadas 6 de junio, 12 de junio de 2013.

<http://www.uncu.edu.ar/estudios/titulo/profesor-de-grado-universitario-en-ciencias-de-la-educacion> Sitio web institucional de la Universidad Nacional de Cuyo. Visitas realizadas 6 de junio, 12 de junio de 2013.

<http://www.fahce.unlp.edu.ar/fahce/posgrado/maestrias-y-especializaciones/pedagoga-delaformacin> Sitio web institucional de la Universidad Nacional de La Plata. Visitas realizadas 6 de junio, 12 de junio de 2013.

<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/ensenanza.php?id=../carreras/carr5> Sitio web institucional de la Universidad Nacional de Rosario. Visitas realizadas 6 de junio, 12 de junio de 2013.



Capítulo 3

Pedagogía y formación en la universidad.

En este eje nos propusimos una discusión e intercambio acerca de la perspectiva pedagógica en los procesos educativos universitarios ligados a la formación docente, a los proyectos de mejora de la calidad y del rendimiento académico, a los proyectos extensionistas, entre otros. En este sentido, interesan particularmente los procesos de intervención profesional de los pedagogos, en diálogo con diferentes actores en el ámbito universitario, en acciones que los interpelan.

Temas propuestos para este eje: El lugar de la Pedagogía en los procesos formativos en la universidad. Particularidades de la formación docente universitaria. Cambios curriculares e intervención pedagógica. Proyectos de mejora e innovaciones y prácticas pedagógicas.

Pedagogía en los procesos formativos en la Universidad Nacional de Salta

Autores
Soria, María Gabriela
mariagabrielasoria@gmail.com-
Cisen. UNSa
Cayo, Nadia Elizabeth
ncnadiac7@gmail.com
Cisen. UNSa

Resumen

Presentamos un relato sobre el trabajo que venimos realizando como equipo docente de la cátedra Pedagogía y Didáctica del primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, en torno a la posibilidad de recuperar el saber pedagógico y la Pedagogía misma como constitutiva del trayecto formativo de los futuros profesionales de la educación

Se trata de una experiencia reciente en donde el camino ha sido sinuoso y árido en sus inicios, los debates teóricos y epistemológicos con los colegas nos interpelaron reiteradamente, lo que nos fortaleció para no abandonar lo iniciado, empeñándonos en rescatar lo pedagógico, que históricamente ha sido marginado y velado en los procesos formativos en la Universidad Nacional de Salta.

La experiencia compartida nos va formando en un saber pedagógico que no sólo historiza los procesos educativos sino que confiere potencialidad explicativa para orientar prácticas y, sobre todo, aventurar nuevos caminos humanizadores en el campo educativo. Sostenemos que la recuperación del saber pedagógico en el trayecto de formación del profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, puede brindar a los estudiantes diversas perspectivas para abordar algunos nudos problemáticos de la educación que contribuyan a una mirada amplia, compleja y comprometida con la educación actual; se trata de “liberar nuestra propia mirada (...), de volvernos atentos, de prestar atención. Ésa es la clase de atención

que hace posible la experiencia. La atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir un espacio de libertad práctica.” (Dussel y Gutiérrez, 2006:296)

En esta oportunidad comunicamos dimensiones del dispositivo de formación que venimos construyendo y re-construyendo para ofrecer a los estudiantes una perspectiva multirreferencial a decir de Ardoino, J (1998:22)- que propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes apropiados a las descripciones requeridas y fenómenos situados y contextualizados.

Palabras claves: Formación, Dispositivo, Pedagogía

Del contexto que transitamos

Presentamos un relato compartido sobre el trabajo que venimos realizando como equipo docente de la cátedra Pedagogía y Didáctica del primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, en torno a la posibilidad de recuperar el saber pedagógico y la Pedagogía misma como constitutiva del trayecto formativo de los futuros profesionales de la educación

Pertenece a una universidad del norte argentino, de un poco más de 40 años de vida, que en sus inicios estuvo ligada a la Universidad Nacional de Tucumán (el decir ligada refiere a que en Salta solo existía inicialmente un departamento de Ciencias de la Educación que dependía de Tucumán y que dio lugar con el tiempo a la actual Facultad de Humanidades) Sin hacer una historia del contexto académico, creemos significativo expresar que en los últimos tres planes de estudio de la carrera en Ciencias de la Educación, no hubo una asignatura denominada Pedagogía, esto significa que en estos 30 últimos años los profesionales de la educación que formó la UNSa no tuvieron la oportunidad de acercarse a la Pedagogía desde el currículum real.

En el año 2001, a partir de una modificatoria al plan 2000, un pequeño grupo de docentes propusimos incorporar la pedagogía en una asignatura del primer año de la carrera, configurándose así Pedagogía y Didáctica.

Se trata de una experiencia reciente, en curso, en donde el camino ha sido sinuoso y árido en sus inicios, los debates teóricos y epistemológicos con los colegas nos interpelaron reiteradamente, lo que nos fortaleció para no abandonar lo iniciado, empeñándonos en rescatar la Pedagogía que históricamente ha sido marginada y velada en los procesos formativos de la Universidad Nacional de Salta.

Encontrando-nos en la Pedagogía

Desde el equipo docente hemos analizado y problematizado sobre la relación entre la Didáctica y Pedagogía, advirtiendo que históricamente la Didáctica ha estado ligada a la Pedagogía y que en principio mantienen simultáneamente una dependencia y autonomía. En este sentido, desde los aportes de Karl Stöcker (1964) y Alfredo Furlán (1.998) se sostiene que existe un estrecho vínculo entre Didáctica y Pedagogía; y que las mismas se nutren de saberes que provienen de otras disciplinas o bien de la experiencia práctica.

Hacia el siglo XVIII se produjo el movimiento desde una didáctica científica a una pedagogía científica, de Comenio a Herbart. Este último desarrolló la primera constitución disciplinar de la pedagogía y en su obra “Pedagogía General derivada del fin de la educación” (1806), dedica un capítulo a la instrucción, subsumiendo de esta manera a la disciplina didáctica. Este enfoque llega al SXX en el que se extiende el denominado “paradigma alemán” sobre la

disciplina pedagógica, que clasifica a la didáctica como una ciencia aplicada de la pedagogía y así “se procede de una clasificación general entre las disciplinas llamadas teóricas- tal es el caso de teoría pedagógica, filosofía de la educación, historia de la educación, entre otras- y las llamadas aplicadas, como pueden ser la didáctica, la orientación vocacional y la psicotécnica.” Díaz Barriga,(1998:45) Esta postura da lugar a la formulación de diversos textos de pedagogía, en los que la didáctica general es presentada como una rama de la Pedagogía: la Pedagogía Tecnológica, instalándose así a la prescripción y a la normatividad de la didáctica como disciplina de la enseñanza.

“Así, la normatividad de la didáctica pudo funcionar como bisagra o realización intersticial de los postulados de las utopías pedagógicas y las prácticas educativas” (Davini, M.C., 1996:47).

Estos referentes históricos y otros nos invitan a repensar la Didáctica y la Pedagogía, a volver sobre las huellas que las ligaron como a recuperar algunas cuestiones o dimensiones que las configuraron, pero puestas a la luz de los problemas de nuestro tiempo. “La conciencia de una época demanda no ya tener pretensiones de contar la historia tal como fue y como es, sino construirla desde los problemas del presente en el que los sujetos son sus protagonistas”(Castells,.2000:12)

No es nuestra intención abordar una mirada histórica de la Pedagogía y la Didáctica, ya que los alumnos cursan en el primer año de la carrera la asignatura Historia de la Educación. Intentamos, desde la Sociología del Conocimiento, adentrarnos con un pensamiento relacional en el campo pedagógico y didáctico, recuperando y problematizando por un lado algunas categorías pedagógicas que los “imperativos de la época parecen habilitar”Serra, (.2.005: 30); como por el otro; dimensiones de la didáctica; que conjuntamente se funden en el entramado del campo educativo a ofrecer a los futuros profesionales de la educación. Asimismo estamos convencidos que Pedagogía y Didáctica en primer año, constituye un acercamiento a algunas “coordenadas” del saber pedagógico y del saber didáctico que posibilitará en el alumno pensar y sistematizar problemáticas de la educación, la cultura, el contexto, el sujeto, la enseñanza como problemas constitutivos de la Pedagogía y la Didáctica. Es decir la intención no es trazar una historia de la Didáctica y /o de la Pedagogía, tampoco procurar una clara demarcación entre ellas, aunque sí parece necesario una referencia a sus orígenes y construcción, para comprender el estado actual de las mismas (Barco,1989:7).

Multirreferencialidad en Pedagogía

Nuestro marco teórico-epistemológico, se construye desde una perspectiva multirreferenciada, entendida como un proceso que implica “ópticas de lectura plurales y contradictorias para entender mejor un objeto de estudio, una dificultad, un problema -en este caso los nudos problemáticos y constitutivos de Pedagogía y Didáctica. La multirreferencialidad nunca es el punto de vista de todos los puntos de vista, sino que es un esfuerzo para ir un poco más allá de los límites y las dificultades que se encuentran en el terreno” (Ardoino, J. 2.005:22).

El enfoque multirreferencial “se propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes apropiados a las descripciones requeridas y en función de sistemas de referencias distintos , que suponen y reconocen explícitamente como no reductibles los unos a los otros, es decir heterogéneos” (Ardoino J.2005:24).

Por otra parte adherimos a un posicionamiento que posibilita un análisis complejo. Al decir complejo, referimos al sentido que le otorga Edgar Morín, es decir una postura epistemológica de ver, pensar, abordar la realidad, el conocimiento; en nuestro caso el pensamiento

pedagógico y didáctico desde una concepción donde “nada está realmente aislado, todo está en relación con todo, pero donde cada parte conserva su singularidad y su individualidad, y de algún modo, contiene el todo”. Existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, etc.) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes.

Es poniendo en juego distintas ópticas desde la multirreferencialidad, que se va ir analizando el campo pedagógico y didáctico. “Se renuncia desde las teorías de la complejidad a la construcción de un nuevo conocimiento trans-disciplinar, que nuevamente tienda a homogeneizar. El respeto a lo heterogéneo es un principio básico como la vigilancia epistemológica sobre el pensamiento de lo diverso y no de lo único. Por lo tanto, la multirreferencialidad plantea la articulación entre las distintas perspectivas de análisis pero no la homogeneización del conocimiento”.

Del dispositivo de formación

La propuesta de trabajo de la cátedra, se construye a partir de la noción de dispositivo. Desde los aportes de Marta Souto (1999:78) el dispositivo puede ser pensado y analizado en tanto construcción social (requiere lecturas sociológicas, filosóficas, históricas, organizacionales e institucionales preferentemente) .Pero también en tanto construcción técnica (refiere a lecturas pedagógicas y didácticas).

Lo que define un dispositivo es un objetivo estratégico, el cual no es dado de una vez y para siempre, sino que se reinstala de manera permanente. La conjunción de espacio y tiempo procuran propiciar un proceso formativo, un encuentro del estudiante consigo mismo y con los otros, entendiendo ese encuentro desde el juego de las interacciones con el otro en la dimensión social. Encuentro, en que la formación implica un compromiso personal, formación que no se recibe, no viene de afuera hacia el individuo, sino que es el individuo el que se forma. Se trata de una aventura interior, pero necesita de los otros para ser completada.

El dispositivo, propone a los estudiantes adentrarse al campo pedagógico –didáctico, desde un abordaje teórico-metodológico complejo y multirreferenciado. Permitiendo que hagan una trayectoria propia en un espacio compartido.

Hablamos de trayectorias propias refiriéndonos a la respetuosa atención que le brindamos a las trayectorias plurales con las que trabajamos año a año, en este sentido, desde nuestro trabajo, hacemos un fuerte hincapié en el acompañamiento de las trayectorias reales de los estudiantes, trayectorias que ligan a los sujetos de la formación de primer año a sus realidades más íntimas, singulares, plurales. Situación que va condicionando los modos de habitar el espacio formativo universitario desde diferentes formas de estar presente en el proceso de formación. En este sentido:

La formación docente en tanto trayectoria es llevada a cabo por un sujeto o grupo a lo largo del tiempo, cuya reconstrucción y estudio pone de manifiesto distintos recorridos posibles, que se engarzan a su vez con otras trayectorias ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural, y que muchas veces se hacen presente generando procesos de formación de manera discontinuas y no lineales. (Cols 2007:57)

Es desde allí, que como equipo de trabajo, reconocemos la importancia de estar presentes y atentos a la singularidad de los trayectos, acompañando a cada uno de ellos en sus obstáculos y potencialidades.

Desde estos referentes en Pedagogía y Didáctica se intenta que los estudiantes:

-Adviertan sus saberes pedagógicos y didácticos empíricos con la intención de de-construirlos y comprenderlos desde categorías teóricas; re contextualizándolos en procesos históricos-sociales y biográficos.

-Asuman un posicionamiento personal sobre la complejidad de la Pedagogía y la Didáctica, para comprender que todo conocimiento es un proceso selectivo orientado por determinados fines y teorías.

-Interactúen y confronten ideas con sus pares y con el equipo docente, favoreciendo el meta-análisis sobre sus propias interpretaciones. Se propone un cursado que articule permanentemente la relación teoría- práctica.

Los trabajos prácticos intentan favorecer procesos de co-construcción de conocimientos, argumentación y reflexión, análisis y posicionamiento crítico ante las diferentes problemáticas abordadas. También se prevé un espacio de tutorías en pequeños grupos de acuerdo al número de alumnos cursantes. Las mismas implican un espacio de encuentro entre el equipo de la Cátedra y los/as estudiantes. Un acercamiento que propicie el diálogo y el seguimiento de los estudiantes en torno al proceso formativo.

Al finalizar el año lectivo los estudiantes, en condición de regulares, realizan un coloquio integrador, a partir de un texto leído en forma completa en el año, cuya presentación se hace con técnicas y recursos no convencionales.

También se proponen actividades culturales y/ o de integración, realizadas dentro o fuera de la universidad, con el fin de acercar a los alumnos a diferentes modos y formas de expresión que colaboren en la formación elegida. La participación se acuerda con el equipo de cátedra y suele constituirse en una instancia más de formación teórico-práctica.

Por último se realizan registros de clases, que permiten volver sobre las clases, reflexionando no sólo sobre el contenido trabajado, sino también sobre la forma, que se constituye también en contenido. El registro puede ser realizado por el equipo de cátedra y/o por los estudiantes.

Se propician instancias de autoevaluación y heteroevaluación sobre el propio proceso formativo, favoreciendo el compromiso ético ante la actuación. “La cuestión estriba en poder mostrarles a los estudiantes su propio progreso, poderles retornar imágenes que les permiten verse en sus posibilidades y recorridos, en lo que hacen y lo que podrían”, etc. (Meirieu, 1998: 38).

Hacemos nuestro lo que sostiene Skliar (2010:23) “La educación no es tanto el contenido como la presencia .Qué querrá decir esto? De cómo nos hacemos presentes en los que decimos, en lo que hacemos, en cómo nos ponemos en ello” Desde allí consideramos en el proceso formativo de los estudiantes:

- Disposición: refiere a la disposición personal puesto en juego en cada una de las tareas propuestas (acercamiento al otro, a los contenidos, al trabajo grupal, al debate)
- Posicionamiento: refiere a la construcción de un punto de vista desde la interrelación de los referentes teóricos y las propias experiencias-, que les permita proceder ante las experiencias formativas propuestas.
- Reflexión: refiere a volver sobre sí mismo, sobre el proceso formativo para analizar y reorientar la propia acción

De los estudiantes

Año tras años las características del grupo de sujetos en formación con los que compartimos el espacio y tiempo de cursado de Pedagogía y Didáctica nos invitan a innovar y transformar nuestras prácticas en función de generar espacios formativos democráticos y de calidad. Tarea que nos interpela como equipo de cátedra.

Las formas de trabajo tienen una fuerte ligazón en conocer y reconocer respetuosamente al estudiante de primer año en su singularidad. El primer año en la vida universitaria conglomerará múltiples realidades, ansiedades, temores, fantasías con la que convivimos y a la vez aprendemos como equipo al compartir este espacio de formación.

Las características generales de los estudiantes aludiendo a sus procedencias sociales, culturales, geográficas, económicas, etc. son diversas, como también, sus trayectorias formativas. Tal es así que, nos encontramos con estudiantes que ya han culminado una carrera de grado en el Nivel Superior no Universitario y deciden continuar una carrera universitaria, como también con jóvenes recién graduados del nivel medio, con adultos que estuvieron fuera del sistema educativo por razones laborales y/o familiares y deciden retomar sus estudios, entre otros.

En una mayoría, los estudiantes que constituyen el grupo clase de primer año son del interior de la provincia (Orán, Tartagal, Metán, Rosarios de la Frontera, Cerrillos, Cachi, etc.) como también de otras provincias vecinas (Jujuy, Chaco, Formosa, etc.) y de Salta capital.

La situación económica social es diversa, aunque la media es de clase media y baja. Es el caso de estudiantes del interior que emprenden un camino formativo alejados de su hogar familiar, que viven en pensiones o en departamentos compartidos, los cuales llegar a fin de mes es un camino pedregoso con el que conviven, mala alimentación, poca contención afectiva, desapego, etc.

Por estas razones mencionadas, nuestras prácticas como equipo de cátedra brindan atención en medida de lo posible a cada una de las realidades singulares que presentan los estudiantes, sobre todo en generar vínculos con el sujeto de la formación, desde una pedagogía de la presencia, generando espacios de formación democráticos, flexibles en pos de ser creativos y flexibles para poder generar espacios formativos inclusivos y democráticos.

En este sentido, “todos los estudiantes de todas las clases sociales necesitan tener la oportunidad y la expectativa de desarrollar todo tipo de capacidades. Las universidades tienen que poder enseñar a todo tipo de estudiantes, no sólo a unos pocos, y para eso hay que poder ser muy creativo y flexible. Sin embargo, lo que vemos es que se optó por la posibilidad de la estandarización escolar y esto es exactamente lo opuesto a lo que necesitamos en términos de creatividad y flexibilidad y en términos de comunidad e inclusión. La estandarización escolar atenta contra la construcción de universidades democráticas.

A modo de cierre

Nuestro hacer como formadoras se enmarca en una perspectiva multirreferencial para el análisis del campo pedagógico y didáctico, configurado por el campo político, social, cultural, económico que las nutren y contextúan. Desde la complejidad del campo, nos acercamos a la educación y a la enseñanza misma, sin adentrarnos en los referentes históricos, recuperando algunas cuestiones o dimensiones que las configuraron, pero puestas a la luz de los problemáticas actuales.

La Didáctica y la Pedagogía misma, tienen un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad. Es decir ambas, remiten a un saber eminentemente antropológico, comprometido y no yuxtapuesto a la realidad. Vinculan la práctica, la teoría y los sujetos, habilitan pensar las cuestiones vivas de la educación y se constituye en un discurso incisivo sobre las decisiones que se toman en el plano político o en el económico, a la vez que se interesan por las cuestiones que surgen entre los estudiantes, los profesores y la enseñanza.

Desde allí, seguimos transitando el camino, recuperando historia, encarnando nuevas con el compromiso de co-construir espacios de formación emancipadores, críticos atentos a las turbulencias cotidianas que interpelan y nos interpelan como formadores de profesionales de la educación.

Bibliografía

- Ardoino J.(2005) Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires Ed. Nov. Educativas
- Barco,S. (1989) “Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica”. Revista Argentina de Educación Asociación de Graduados en Cs. De la Educación N° 12 Año VII.
- Castells, M. C. (2000)“ El legado de los clásicos al campo didáctico-pedagógico.Una referencia a Comenio” en Cuaderno de Pedagogía de Rosario. Año IV N 7
- Davini, C.(1995) La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Buenos Aires. Paidós.
- Dilthey, W.(1968).Historia de la pedagogía. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Dussel y Gutierrez, (2006). Educar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen. Buenos Aires. Edic. Mantiales.
- Cols,E. (2007) La formación docente inicial como trayectoria Bueno Aires.Paidós.
- Ferry, G. (2004). Pedagogía de la formación. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- Heargraves, A. (2007). “El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad”. Revista Propuesta Educativa (27), 63-69.
- Meirieu, F. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes.
- Serra, S y Caldo, P.(2005) “¿De qué estamos hechos?. Encuentros y desencuentros entre cultura y educación” La pedagogía y los imperativos de la época. Ensayos y Experiencias N° 61. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Souto, M. y otros (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario. Homo Sapiens.

Los procesos de formación pedagógica en la Universidad.

Una propuesta de intervención en la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata.

Felipe, Celeste

Gómez, Soledad

Úngaro, Ana María

celesteunlp@gmail.com

gsoledad25@gmail.com

anaungaro@info.unlp.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Facultad de Informática - UNLP

Resumen

En este artículo compartiremos algunas ideas que nos permiten pensar las múltiples situaciones educativas en las que se desarrolla la formación del sujeto y la importancia de la formación pedagógica de los estudiantes y de actores institucionales vinculados al trabajo con otros, que no provienen de disciplinas pedagógicas.

Nuestra experiencia concreta, desde la Dirección Pedagógica en la Facultad de Informática, está vinculada a la articulación de las prácticas de gestión académica desde una mirada pedagógico comunicacional que nos habilita nuestra formación. Esta experiencia nos situó frente a la necesidad de posicionarnos en torno a la problemática de la formación desde un lugar más amplio que excede el espacio clásico del aula, como espacio legitimado para identificar los procesos formativos de los estudiantes. Hablamos de estos sujetos, porque en ellos se centra nuestra intervención pedagógica.

Desde nuestra óptica, reconocemos que la formación es una decisión de los sujetos que participan de procesos de intervención pedagógica.

En este caso, consideramos la capacitación para tutores en la Facultad de Informática durante el período 2011-2013, como central en la estrategia del programa de tutorías. Esta situación implicó considerar la importancia de la formación pedagógica en sujetos que no tenían formalmente saberes y habilidades específicos para la tarea de “ser tutor”. Los tutores de la Facultad de Informática son pares, en tanto son alumnos avanzados de las carreras, y algunos de ellos se encuentran atravesados por sus experiencias en el aula. Con lo cual el espacio de capacitación facilita el desarrollo de la mirada sobre la práctica intervenida, es decir, no sólo pueden analizar su práctica tutorial en tanto trabajo con los alumnos, sino que les permite entender algunas cuestiones de lo que les sucede dentro del aula, en otros roles, como docentes en algunos casos, como alumnos en otros.

Si tenemos en cuenta que la propuesta de capacitación tiene que ver con otras áreas de conocimiento que no son propias de la formación académica elegida, el desafío es grande. Entendiendo que lo disciplinar implica el trabajo desde una interdisciplinariedad que se construye en tanto configuración de un lenguaje común sobre ciertas temáticas y el desarrollo de múltiples posicionamientos disparadores sobre el qué, cómo, por qué y para qué

intervenir la realidad, con el objetivo máximo de promover procesos de formación que sean interpeladores para los estudiantes.

La misma situación envuelve un proceso de doble articulación: mientras construimos la mirada y definimos las estrategias de abordaje con los estudiantes, nos formamos a nosotros mismos, mediados por lo pedagógico, como intencionalidad de transmitir algo a alguien, que no es estrictamente académico, ni estrictamente disciplinar y puede o no develar sus efectos en forma instantánea. Es creer, nada más ni nada menos, que es el otro quien, en su condición humana, tiene en sus manos el proceso de su propia formación, pero es también, lo que nos obliga a generar las condiciones para que esa formación no sea un artificio de magia sino una realidad.

Palabras claves: formación, intervención pedagógica, gestión académica, mirada pedagógico, comunicacional, tutorías.

Desandando los conceptos teórico-prácticos: la formación e intervención pedagógica en el marco de la gestión académica

En el escenario de las instituciones universitarias de carácter público, pensar y actuar en la gestión académica, implica necesariamente reflexionar sobre el componente pedagógico inherente a la misma.

Gestionar lo académico es poner de relieve cómo pensamos a los sujetos que transitan las instituciones, cuáles son las experiencias y procesos que queremos generar en los mismos y de qué manera pretendemos hacerlo. En este sentido, la reflexión que se realiza es, desde el sentido común o el sentido especializado, o de manera tácita o explícita, de carácter pedagógico. Resaltamos esta cuestión del sentido común o especializado, ya que en múltiples instituciones universitarias no se piensa lo académico-pedagógico desde la pedagogía, sino desde otras disciplinas que intentan dar respuesta a diversas problemáticas, necesidades o demandas que surgen en la coyuntura político-institucional.

Como integrantes de la Dirección Pedagógica, parte del equipo de gestión de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata, conformamos un grupo interdisciplinario con el objetivo de promover y movilizar procesos de reflexión acción en los sujetos generando aportes a la gestión integral de la institución, desde una mirada pedagógica amplia.

El área denominada Dirección Pedagógica, creada en el año 2010, fue pensada como nexo entre la institución y los estudiantes. Dicha perspectiva de trabajo constituyó un dilema, en tanto creemos que no se puede pensar de manera disociada lo pedagógico, no podíamos pensar a los estudiantes como centro único de intervención, excluyendo a los demás actores institucionales de la escena pedagógica. Nos posicionamos, entonces, desde una perspectiva amplia y compleja para ver, analizar y comprender la realidad educativa institucional de la cual empezábamos a formar parte.

Si bien este posicionamiento no revela ninguna novedad teórica dentro del campo pedagógico, sostener en la acción concreta esta perspectiva, constituye un desafío cotidiano. De alguna manera, tal como lo plantea Lidia Fernández (2012; 11) los espacios institucionales que trabajan lo pedagógico (áreas pedagógicas) están fuertemente asociados a la conformación de un equipo de trabajo y un espacio institucional, como también al proceso y a los modos de plantear la acción pedagógica, aunque es preciso reflexionar sobre lo que ocurre

a nivel de las instituciones específicas, en tanto este trabajo, tiene una singularidad propia. El trabajo de formación pedagógica se realiza en el marco de un establecimiento con una lógica particular, por tanto lo que se haga en esta línea tendrá que ver con las vicisitudes y rasgos de ese lugar.

Esta idea hace que las acciones diseñadas deban considerar dos grandes cuestiones: por un lado, la disponibilidad y apertura para poder intervenir, y por otro, la estrategia de trabajo que se construya.

Es decir que para poder intervenir es necesario encontrar una entrada y la posibilidad de construir un espacio de interacción y cooperación mutua para comprender el campo disciplinar, la enseñanza y la formación.

Pensar y construir lo pedagógico en una institución universitaria pública que por definición se dedica a la práctica educativa, en tanto que enseña, pero que no contiene áreas de formación disciplinar vinculadas a la pedagogía, nos coloca ante la responsabilidad de poder dialogar interdisciplinariamente para construir colectivamente nuevas reflexiones y soluciones a los desafíos cotidianos de los procesos de formación.

Nuestra propuesta de trabajo desde esta área, retoma fundamentalmente la intervención pedagógica desde su configuración entre límites difusos y sólo comprensibles en el marco de culturas institucionales y políticas específicas. Siguiendo a Eduardo Remedi (2004; 2), en el nexo entre lo instituyente y lo instituido. Coincidimos con este autor en tanto ubicamos la intervención en lo instituyente, como posibilidad de ser y hacer, con el desafío de generar procesos de reflexión en los sujetos que permitan pensar a la intervención en este sentido. Entendemos que una intervención pedagógica es la puerta de entrada a los procesos de formación del sujeto. En este sentido, la intervención es posibilidad y esperanza de transformación, del sujeto y su entorno, del sujeto y su contexto, del sujeto y su institución. Sin embargo coincidimos con Julia Silber cuando expresa "...intervención es el intento de modificación de la práctica desde una acción consciente, de la que puede o no resultar modificada la práctica y de serlo, no necesariamente en el sentido esperado". Desde este lugar pensamos en los procesos que puedan llegar a devenir de nuestras intervenciones no como resultados, sino como potencialidades. Asumimos la responsabilidad pedagógica de los efectos que dichas intervenciones generan, acompañando el proceso de intervención no como portadores de saber sino como facilitadoras de espacios de reflexión.

Intervenimos pensando en procesos de formación. Lizárraga Bernal (1998: 157) propone "...el proceso formativo no se reduce a la escuela, ni exclusivamente a los procesos cognoscitivos. Sino más bien, lo vemos desde la perspectiva de Gramsci, en el sentido de que todas las instituciones sociales cumplen una función pedagógica. Es decir, tal proceso se da en el conjunto de espacios donde discurre la vida del individuo, sus interacciones, sus prácticas (tanto de pensamiento como de acciones)".

En este sentido el trabajo realizado con los estudiantes y docentes desde la Dirección Pedagógica apunta a promover nuevos espacios, nuevas reflexiones, de forma colectiva, porque consideramos que en la interacción con estos actores está el potencial para transformar no sólo el ideal institucional sino la forma en que se considera al sujeto de la educación.

Es así como nuestro trabajo surgió a partir del análisis de cuáles eran las lógicas de la institución, los lugares de poder y las articulaciones posibles, para luego pensar en propuestas que, si bien tienen como horizonte la transformación, sean posibles de realizar en el escenario concreto. En relación con esto destacamos el trabajo dentro de los encuentros quincenales con los tutores pares, quienes nos pusieron ante el desafío teórico práctico de desandar estas nociones pedagógicas en el devenir singular de la práctica.

Capacitación de tutores pares, una instancia de formación

Antes de comenzar el desarrollo de nuestra intervención en el proyecto de tutorías de la Facultad de Informática, es necesario explicitar desde qué lugar se rescata el enfoque pedagógico en esta propuesta. Las tutorías universitarias forman parte de las estrategias que se implementan en la Facultad para trabajar la problemática de la deserción estudiantil. La mirada sobre esta situación que nos compromete, nos obliga a posicionarnos desde un enfoque amplio y problematizador.

La pedagogía nos invita a reflexionar las acciones cotidianas dentro de la institución, así como también el trabajo con los actores. No podemos entender nuestra intervención por fuera de las relaciones institucionales, sino operaríamos como un factor externo que llega a la institución con un sentido aplicacionista. Si pensamos desde categorías como intervención, el verdadero sentido de esta acción es para nosotros el trabajo cotidiano con el cuerpo de tutores, no sólo en el momento de la capacitación sino en el hacer mismo de la tutoría como proceso de acompañamiento y de implicación en/con el otro.

Este pensar en/con los otros, en este caso los ingresantes, los alumnos con discapacidades, los alumnos en riesgo de deserción, nos obliga a pensar cuáles son las condiciones que están siendo para que tengamos que afrontar estas problemáticas, cómo son atravesadas por el contexto que nos rodea, nuestra responsabilidad en ellas y como parte de una institución educativa, qué podríamos hacer para modificar esa realidad.

Pensado desde aquí y desde la propia experiencia, la capacitación pedagógica ofrecida a los tutores trabaja sobre la contención de ellos mismos, en tanto el deseo de transformación pueda ser pensado desde la tensión idealidad/realidad propia de lo educativo. Decir esto nos obliga a pensar que la tutoría es una práctica educativa, y en ella confluyen estas tensiones, de las cuales los tutores no siempre son conscientes, y esto es entendido en la medida en que reconocemos que desde su formación de base no se les ofrecen herramientas para comprender procesos político institucionales, aunque sí desde las propias acciones se ven involucrados como estudiantes, tutores y como docentes. El aporte de la capacitación en tanto recorren algunas categorías y problemáticas pedagógicas, les permite pensar su propia intervención comprendiendo la complejidad que significa intervenir en clave pedagógica.

Desde las instancias presenciales de la capacitación se pretendió construir un espacio donde los tutores puedan dialogar, preguntar, debatir, consultar sobre las actividades, situaciones o momentos de la actividad tutorial, así como construir propuestas concretas de acción alternativas. Los objetivos de esta metodología de trabajo tuvieron que ver con:

- Compartir las experiencias del día a día con los alumnos ingresantes, resultando vital para poder dilucidar momentos de mayor riesgo de deserción. Porque es en la interacción donde creemos que los tutores pueden llevar a cabo ese acompañamiento que caracteriza al proceso y su función.
- Conformar herramientas comunicacionales a través de estrategias que nos ayuden a establecer un vínculo con los alumnos, produciendo sentidos que nos permitan configurar una nueva relación dialógica entre la información y estos nuevos sentidos.
- Trabajar en el armado de un canal de transmisión y nexos entre la institución y los alumnos, acercándole la información útil e indispensable para su tránsito académico.
- Facilitar a los tutores, nociones y conceptos que los ayuden a pensar de manera amplia el trabajo con otros estudiantes.
- Construir un espacio donde el tutor sea parte de la construcción de estrategias de trabajo y no un mero ejecutor de las mismas.

Este nuevo espacio, fue pensado desde la necesidad de: “deconstruir ciertas estructuras producidas para ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto de aprendizaje” (Díaz Barriga, 1997). Los tutores son sujetos de aprendizaje no por su instancia de formación académica sino porque dentro de las tutorías, deben reconstruirse como tutores, orientado-

res de otros sujetos del aprendizaje. Son los tutores quienes desde nuestro trabajo y apoyo deben deconstruir un sentido propio del trabajo que hacen con los alumnos. Las estructuras metodológicas que sostienen la intervención nos permitieron llevar adelante las distintas estrategias, al mismo tiempo que tuvieron la flexibilidad necesaria para la construcción de nuevas formas de desarrollo.

Algunas reflexiones sobre la propia intervención

La intervención como eje para el desarrollo de una práctica educativa es la herramienta que al pedagogo le otorga la posibilidad de dialogar y abrir puertas institucionales que le permitan por un lado construir puentes de conexión con los sujetos y, por el otro, encontrar sentido en su propia práctica. Es decir, le otorga identidad al trabajo que esa institución requiere del saber pedagógico.

Tomamos lo que plantea Lidia Fernández (2000; 11) sobre la importancia de la conformación de un área pedagógica en el nivel superior: “La convulsión en los modos de ser social junto a los avances científicos y tecnológicos, su desfasaje en las condiciones de justicia y equidad para la población universitaria, hacen que espacios como estos permitan intervenir en las condiciones institucionales que permiten la estructuración (no estructurante) de un espacio de disponibilidad con respecto al asesoramiento pedagógico como producción colectiva, y las condiciones del encuadre que permiten que esa disponibilidad se convierta en acto”.

De este modo, la experiencia que aquí relatamos, da cuenta de una forma particular de construcción de un espacio pedagógico, a partir del trabajo con una realidad concreta. El desafío puesto en la formación de estudiantes de informática en la función de tutores de contención institucional, nos colocó en un lugar de incertidumbre y de búsqueda para el armado de una capacitación que no los “instruya” sobre contenidos pedagógicos sino que los contenga y les brinde un espacio de reflexión y acción para comprender e intervenir en esa realidad compleja y cambiante.

El dinamismo del proyecto impactó en el espacio de formación desde el cual se abordaron, en un primer momento, cuestiones técnico metodológicas de uso de plataformas virtuales, construcción de mensajes comunicacionales claros hasta herramientas para la realización de observaciones de clase, y categorías pedagógicas que aportaran en la reflexión sobre el sentido de la tutoría en la institución, en ese momento, con esos alumnos y con esos docentes.

Desde la extranjería del aula a la porosidad de los muros de las clases, hoy damos cuenta de que la tutoría en el espacio de capacitación encuentra, por un lado el valor del intercambio con los pares, el valor de la reflexión pedagógica, pero también el valor de re-pensar la propia práctica a partir del planteo de nuevos espacios de intervención institucional.

Dentro del espacio de formación pedagógica proyectamos el trabajo hacia nuevos espacios de intervención, descubrimos que el tutor es un sujeto que puede aportar desde un lugar diferente al proceso pedagógico. Esto es, por un lado, como tutor par, establece un diálogo fluido con sus compañeros estudiantes y por otro, puede ser un informante clave, una fuente de información que aporte al análisis de las prácticas educativas una dimensión que suele estar ausente y que puede resultar de gran valor para aquellos que se preocupan por la enseñanza y dan importancia a la mirada del alumno.

En nuestra experiencia el aporte de los tutores a la enseñanza de algunas asignaturas ha sido clave permitiendo incorporar ajustes y reconocer áreas de vacancia, relevar las dificultades de los estudiantes, otorgar claridad y valor al contrato pedagógico y de alguna manera comenzar a construir un rol novedoso que se mantiene opaco, incluso podríamos decir difu-

so, pero que es de valor político-pedagógico y requiere de formación y reflexión para tal fin. Destacamos en este sentido que la capacitación de tutores constituye un espacio de formación pedagógica, en tanto muchos de los estudiantes tutores, inician sus prácticas docentes en algunas materias, y si tenemos en cuenta que en esta facultad no se cuenta con una carrera de profesorado, es relevante la importancia de este tipo de capacitación. En este sentido entendemos que el tutor se forma pedagógicamente en un espacio de diálogo atravesado por la problemática de la deserción y de la contención de otros alumnos, motivando a la vez la reflexión sobre las propias prácticas docentes.

Bibliografía

- Celman, S.(2009). “La universidad pública: un lugar para pensar la gestión académica”. *Praxis Educativa* (Arg), Vol. XIII num. Marzo-Sin mes, pp. 34-38.
- Cornu, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativa. Bs. As.
- Ferry, G. (1997) “Acerca del concepto de formación” en *Pedagogía de la formación*, Facultad de Filosofía y Letras-UBA
- Lizárraga Bernal, A. (1998). “Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología”. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, N° 2, Santiago, Chile.
- Remedi, E.(2004). “La intervención educativa”. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.
- Silber J. (2007). “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”. Cap. de libro en Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (Compiladoras), “Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos”. Publicado por la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Silber, J (2007). “Intervención, acción y formación pedagógica”, apunte de cátedra.
- Fernández, L. M. (2000). Prólogo. En Elisa Lucarelli (Comp.) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Editorial Paidós.

Qué aporta la categoría intervención a la construcción de una perspectiva pedagógica de formación de profesores? Reflexiones y apuntes provisorios.

Mónica L Paso
monicaluisapaso@gmail.com
Instituto de Investigaciones
en Humanidades y Ciencias Sociales
(IdIHCS-UNLP-CONICET)
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El objetivo de esta ponencia es presentar un conjunto de reflexiones articuladas a partir del diseño de un programa de Pedagogía dirigido a la formación de profesores en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, que implicó incorporar como contenido de enseñanza la noción de intervención. Si bien desde algunas miradas se entiende que la intervención es inherente al campo pedagógico, lo que conlleva todo un posicionamiento epistemológico, no es menos cierto que esta categoría - adjetivada pedagógica, educativa y socio-educativa - ha suscitado controversias relativas a su significación, estatuto y especificidad. Nos preguntamos: ¿Qué construcción de sentido acerca del campo pedagógico y de la propia profesión se promueve en los sujetos en formación al proponer la categoría intervención en el programa de estudios? ¿Qué perspectivas teóricas y prácticas abre la noción de intervención en relación con la Pedagogía y con los ámbitos y prácticas educativas clásicas y nuevas? ¿Cual es el plus de significación que aporta esta noción a las de acción, praxis y mediación, entre otras? ¿Qué múltiples miradas de la intervención pueden reconocerse en distintas tendencias pedagógicas y qué posiciones de sujeto y relaciones educativas moldean cada una de ellas? Con la finalidad de poner en común el proceso de problematización y de indagación realizado, historizamos la categoría intervención y reconstruimos su tratamiento teórico e inclusión en procesos de formación en la pedagogía platense, tradición de la que recogemos la idea de una Pedagogía comprometida con la transformación de la realidad. Luego, sistematizamos aportes pertinentes al tema y buceamos en las discusiones que ha suscitado la noción de intervención en el campo pedagógico. Por último, formulamos algunas reflexiones de lo que esperamos lograr en términos del proceso de subjetivación de los estudiantes a partir de reflexionar con ellos acerca de las relaciones entre Pedagogía e intervención.

Palabras clave: Pedagogía, intervención, formación de profesores, perspectiva pedagógica

Presentación y encuadre del tema

El curso de Pedagogía en el que se inscribe nuestra práctica docente está dirigido a estudiantes de la licenciatura y profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata (en adelante, FAHCE-UNLP) que transitan su tercer año de carrera. El curso pretende ser un espacio de reflexión crítica

sobre temas y problemas teóricos- prácticos de la educación, retomando de Nassif (1958) una mirada de la Pedagogía como campo con voluntad de intervención, lo que le plantea a ésta el desafío de un permanente vaivén entre la teoría y la práctica. Más recientemente, la idea de Pedagogía como campo teórico - práctico orientado deliberadamente a la mejora de las prácticas educativas o, dicho de otro modo, con sentido intervencionista, la recogemos de autores como Furlan y Pasillas (1993), Silber (2007), entre otros.

La propuesta pedagógica del curso se organiza en torno a cuatro unidades temáticas¹. En el programa vigente hasta 2012, la primera aproximación de los estudiantes al objeto de estudio comprendía el análisis de la educación y de la Pedagogía desde las vías histórica, sistemática y práctica, partiendo del concepto de universo educativo desde el cual se abría el análisis hacia educaciones plurales. También se focalizaba el entendimiento de la educación como “acción o efecto de educar” desde aportes de Nassif (1958, 1983) quien problematiza la relación entre el sujeto educativo y los influjos que se ejercen sobre él y relativiza la cuestión de los resultados. En ese marco, hasta ahora, hemos venido abordando la acepción de educación como influencia externa mediante las categorías situación educativa, acción educativa y acción socio-educativa procurando identificar los constituyentes específicos de la educación y deslindarla de otras prácticas.² Para ello, se procuraba identificar los elementos de situaciones educativas tanto escolarizadas como extraescolares con el fin de analizarlas en su complejidad y reflexionar sobre las condiciones de una genuina práctica pedagógica. En ese marco, se tematizaban cuestiones atinentes a la direccionalidad de la educación, señalando su politicidad y eticidad y lo que tal proceso reclama del educador.

La mirada de la educación antes aludida, si bien permitía describir situaciones que configuran una actividad o un modelo educativo a partir de ciertos componentes (agente, sujeto educativo, contenidos, metodologías, contexto, o tiempo y espacio educativo, intencionalidad, etc) pronto se nos reveló como problemática. Por un lado, si bien la intencionalidad era objeto de discusión, preocupaba su posible dilución en la totalidad de componentes de la situación educativa y, por otro, tampoco resultaba suficiente, por si sola, para captar la educación en su devenir contradictorio, más bien redundaba en una descripción de la práctica. Por tal razón, sin abandonar esas categorías de análisis, en la propuesta pedagógica de 2013, se incorporó la idea de intervención, que nos salió al encuentro a partir de procesos formativos personales y del conocimiento de experiencias de cátedras afines. En ese marco, nos preguntamos: ¿Qué perspectivas teóricas y prácticas abre esta noción en relación con la Pedagogía y con los ámbitos y prácticas educativas clásicas y nuevas? ¿Cual es el plus de significación que aporta la noción de intervención a las de situación educativa, acción educativa y acción socioeducativa?

Desde tales inquietudes, efectuamos una indagación bibliográfica y de experiencias de enseñanza en cátedras afines que nos permitiera una toma de decisiones. El resultado es un primer ensayo de incorporación del tema de la intervención al programa del curso, en una unidad didáctica introductoria al objeto de la Pedagogía, apelando a estrategias de lectura y discusión de textos, artículos y prácticas pedagógicas documentadas.

En lo que sigue damos cuenta de un itinerario que nos permitió apropiarnos de conocimientos, delimitar algunas facetas relevantes y provocadoras desde el punto de vista pedagógico que pudieran articularse, contrastarse y relacionarse con otros tópicos del programa del curso y enriquecer el análisis de la educación en el encuentro con los estudiantes. No haremos un examen exhaustivo de las fuentes sino de algunas lecturas y experiencias que nos resultaron

1 Actualmente el programa consta de Unidad 1 : “Pedagogía , educación y escolarización : perspectiva histórica y sistemática , la Unidad 2:Teorías pedagógicas :perspectiva histórica y problemas actuales e implicaciones para el campo de la educación física , la Unidad 3: Instituciones y sujetos educativos en America Latina y Argentina :problemáticas y apuestas históricas y actuales, y la Unidad 4: Pedagogía, educación y post-modernidad : interrogantes y problemas para la reflexión e intervención.

2 La bibliografía de referencia para esta temática era la siguiente: Freire, P (2009).”Elementos de la situación educativa” En El grito manso.(pp.31-48). Buenos Aires: Siglo XXI.; Moyano, S (2012). “La educación social como práctica educativa” En: Acción educativa y funciones de los educadores sociales. Barcelona: UOC

provocadoras, incitaron reflexiones y luego nos posibilitaron efectuar un recorte temático y problemático relativo a la intervención para integrarlo a la enseñanza.

Explorando la categoría intervención: mapa de ruta

- La intervención en la enseñanza de la Pedagogía en la FAHCE-UNLP

Nuestros primeros acercamientos al concepto de intervención son deudores de pedagogos platenses que introdujeron esta noción en la enseñanza de la Pedagogía, la investigaron y acercaron lecturas y discusiones hacia nuestro grupo de la cátedra de Pedagogía de Educación Física.

Al examinar programas de Pedagogía dirigidos a profesores y licenciados en Ciencias de la Educación de nuestra casa de estudios, puede verse el itinerario y envergadura que adquirió la categoría intervención en este espacio curricular por impulso de Julia Silber, responsable de esa cátedra por quince años.³ En efecto, desde 1996 en adelante, en el programa de Pedagogía Sistemática este concepto adquirió relevancia para el análisis de la realidad educativa y de las funciones de la escuela articulándose con otras nociones clásicas, como las de formación y educación, en procura de captar la especificidad de los procesos educativos y darle relieve a la dimensión proyectual del saber pedagógico. En ese contexto, la intervención adquirió significación desde un definido posicionamiento, explicitado en el programa, a favor de la construcción del campo pedagógico desde el paradigma crítico y de la asunción de una responsabilidad con la mejora de la situación de los sectores sociales más desfavorecidos. Sobresale, también, la intención de estimular en los estudiantes el desarrollo de un compromiso en relación con las injusticias sociales, para lo cual se considera imprescindible una formación epistemológica que los habilite para fundamentar alternativas relevantes para afrontar las problemáticas educativas. En tal superficie de inscripción, se recupera un perfil del profesor de Pedagogía, retomado de Furlan quien, a su vez, lo recoge de Snyders, como un sujeto que interviene aprovisionando de criterios para realizar opciones conscientes relacionadas con buenos fines. En este programa, la noción de intervención es objeto de un tratamiento teórico centrado en los mecanismos de mediación en la escolaridad. Quince años después, en el programa de Pedagogía II de 2011 y producto de varios lustros de experiencia docente, la noción de intervención, adjetivada pedagógica, se constituye en eje del curso y asume un carácter teórico-práctico. Tal noción según Silber, Hernando y Fava (2013) permite abordar de una manera renovada y específica la relación dialéctica entre teoría y práctica educativa, a la vez que abona una mirada de la Pedagogía como una disciplina implicada en la acción y del rol del pedagogo como un profesional que tiene una participación en el mejoramiento del ser humano y la sociedad. En este programa, la noción de intervención pedagógica trasciende el nivel áulico para abarcar variados ámbitos institucionales y sociales en los que tienen anclaje distintas posibilidades de actuación pedagógica. Consistentemente, el nivel de conceptualización de la intervención se ha ampliado y se la significa como una práctica político- cultural, en tanto supone una interpretación del mundo, de la vida y la educación transida de intereses y sentidos plurales, que se proyectan en acciones estratégicas que irrumpen en la dinámica de las prácticas culturales.

3 Entre la producción de Silber dedicada al tema de la intervención pueden mencionarse "Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico" En Vogliotti, A, de la Barrera, S y Benegas, A (comp.). Aportes a la pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos (pp. 89-101) Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto ;La intervención pedagógica (2005) Ficha de cátedra (mimeo); Silber, J; Hernando, G y Fava, M (2013) "La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. La intervención educativa como eje de la propuesta" En Paso, M.; Elías M.E. y Hernando, G. (2013). (comp.). *Debates en Pedagogía. Teoría, formación intervención*, (pp757-767). La Plata, EDULP.

Otra fuente de conocimientos sobre la intervención devino de la lectura de las producciones académicas de la mencionada pedagoga y de la interlocución directa con ella. Una primera cuestión que se propone Silber (2007) en sus indagaciones es deslindar educación, formación e intervención y, a la vez, relacionarlas con la dimensión explicativa y propositiva de la Pedagogía, aunque nosotros, por razones de espacio, sintetizaremos sólo los aportes relativos a la intervención. La autora define a la intervención como toda acción educativa consciente o influencia intencional que se ejerce sobre otros con el propósito de formarlos y, desde tal conceptualización, asocia este término con la faz propositiva de la Pedagogía. De ahí que entre sus preocupaciones nodales se destaque lo referido a los criterios que fundan la intervención, inquietud que retoma y recrea de Nassif (1967, citado en Silber, 2007) quien planteó la centralidad de hallar principios e instrumentos pertinentes en la empresa de construcción de una Pedagogía vinculada con los problemas de su tiempo y, también, de Snyders quien llamó la atención sobre la elección como un componente crucial de la intervención, asentado en criterios. Silber también recoge de Zemelman (2004) planteamientos epistemológicos que asumen que el sentido primordial del conocimiento debería radicar en la intervención, reconociendo en la realidad un espacio para generar acciones. Tal mirada, abona la construcción de una mirada pedagógica proyectual y comprometida con las circunstancias concretas del medio social.

En la argumentación de Silber, los criterios ideológico-pedagógicos se asocian directamente con la posibilidad de generar y fundamentar alternativas deseables y viables para afrontar las complejas problemáticas pedagógicas de la época. Si bien la idea de criterio está apenas esbozada, se la entiende como la asunción activa de un posicionamiento desde el cual actuar, que no se confunde con la elección de procedimientos didácticos, sino que se trata de elecciones valorativas desde las cuales se actúa, que son construidas a partir de reflexiones o elementos filosóficos, políticos, científicos y éticos, aunados a la experiencia previa y a las singularidades de la situación. También se interroga la autora acerca del tipo de saber más relevante para interpretar los desafíos y problemáticas actuales y para dar una relativa certeza a la elección de opciones, concluyendo que un enfoque multidisciplinario sería el más apropiado.

Esta primera y provisoria incursión nos animó a seguir indagando y pronto comprobamos que el campo discursivo y práctico de la intervención educativa y también de la intervención adjetivada socio-educativa y pedagógica estaba muy nutrido de planteamientos, problematizaciones y en franca expansión. En lo que sigue presentamos algunos desarrollos que fuimos hilando con el fin de construir un marco referencial y también de ponderar su valor como herramientas de análisis y discusión en el marco de la formación de profesores.

Abordajes relativos a la intervención en España y América Latina

El examen de la literatura especializada en intervención nos permitió advertir posiciones encontradas alrededor de su uso en el campo pedagógico, desde quienes la consideran apropiada y útil para entender las relaciones y acciones educativas pasando por otros que problematizan su sentido, hasta quienes la adoptan sin mayores restricciones.

En el contexto español, según Ucar Martínez (2006) la noción de intervención emerge en los años setenta, procedente de la Psicología de la educación y vinculada con una perspectiva pedagógica de orientación tecnológica, lo que hace que se la asocie con enfoques tecnocráticos y relaciones pedagógicas jerárquicas y autoritarias y se la invista de un tinte negativo o bien que haya posiciones polarizadas en torno a ella. En ese país, en los años 90, se generaron producciones abocadas a la elucidación y la crítica del concepto de intervención que comprenden contribuciones de Escudero, 1990; Palazón, 1992; Sáez Carrera, 1993; entre otros.

Diversos autores señalan la carga semántica que traería consigo la idea de intervención, producto de su origen en los campos militar, médico y/o psicológico (Sáez Carrera, 1993; Ucar Martínez, 2006, Moyano, 2012) Uno de los interrogantes gira alrededor del sentido que tiene adoptar categorías de otros campos para hacer inteligibles las prácticas educativas. Sáez Carrera (1993) se pregunta si es con fines de control de las prácticas, si el interés es revestir a los educadores de la experticia asociada a médicos e ingenieros o si se pretende recuperar prestigio frente a otras profesiones. Lo que se critica no es el préstamo de categorías entre campos discursivos sino la adopción sin distancia crítica ni re-contextualización. Se plantea que el usar términos de otras áreas sin retraducciones, consagraría un pensamiento y actuación de los profesionales que la utilizan desde los supuestos de las disciplinas de origen, que no serían propios del discurso educativo. Tal forma de asunción conlleva el riesgo de generalizar rasgos de la intervención desde parámetros que no consideran las peculiaridades de la educación y pueden deformar y/ o desenfocar actuaciones genuinamente pedagógicas. Se ilustra esta cuestión aludiendo a la mirada tecnicista, que extrapola presupuestos de las ciencias naturales a las ciencias humanas y entiende a la intervención como una tecnología social, entendimiento desde el cual reclama la aplicación de un saber experto sobre la educación y no desde ella. El corolario sería que, vista así, la intervención se convierte en una intrusión que altera las condiciones de vida de los sujetos y consagra una separación entre teoría y práctica.

Quienes señalan las deudas del concepto de intervención con el modelo médico plantean que éste supone un modo de actuación desde posiciones de autoridad y poder sobre una realidad que es pensada como susceptible de modificar desde una direccionalidad externa. Consideran este abordaje poco pertinente para la acción educativa, que no constituye un acto meramente técnico, al modo en que pueden serlo otras prácticas. Quienes se pronuncian a favor de abandonar la noción de intervención, como Sáez Carreras (1993) también subrayan que arrastra marcas de su origen en el paradigma tecnológico, tales como la ambición de control de las prácticas, el dirigismo y autoritarismo. Como alternativa, reivindican otras nociones como acción o participación, entendiendo que son más pertinentes para comprender las dinámicas educativas y para identificar el perfil de los educadores, en tanto que prácticos que trabajan con otros sujetos con fines de mejora.

Los planteos precedentes no son ajenos a otra disputa, referida a qué concepto es más pertinente para caracterizar relaciones y procesos educativos, si acción, praxis, intervención u otro. Entre quienes impugnan la categoría intervención educativa o intervención socio-educativa para pensar en la educación social, puede citarse a Moyano (2012) quien aduce que, en virtud de su inscripción originaria en el discurso militar y quirúrgico, la idea de intervención se relaciona más a la intromisión, supervisión y control. En cambio, la idea de acción le resulta más precisa y específica para connotar la intencionalidad de educar de los agentes e instituciones, su interés de producir efectos educativos y de transmitir contenidos culturales que filien al sujeto a la sociedad de su tiempo. Desde tales asunciones, pretende revalorizar la idea de acción frente a la de intervención, en la búsqueda de dar protagonismo a lo educativo en la educación social frente a otras lógicas higienistas, psicologistas y pseudo-educativas, imperantes en ese campo.

En contraste, otro pedagogo social español, Ucar Martínez (2006) defiende la pertinencia y utilidad de la categoría intervención para caracterizar las relaciones socio-educativas tomando en cuenta dos criterios, uno pragmático y otro etimológico. El primero toma nota de que el concepto se ha generalizado en el campo pedagógico-social, si bien reconoce la versatilidad de su significado. El segundo, mejor argumentado, postula que el concepto de intervención en su formulación recoge las contradicciones inherentes a los procesos educativos. Relaciona este aspecto con la doble semántica del término venir entre e interponerse que abre posibilidades contrastantes para delinear la actuación. Por último, aporta su definición de intervención, que entiende como la irrupción en una realidad con

el ánimo de modificarla, aunque deja establecido que no sería lo mismo obligar al otro a cambiar que facilitarle recursos para que se cambie a sí mismo. Desde tales asunciones, decanta dos posibilidades: intervenir sobre e intervenir con otros, como perspectivas divergentes, que inducen a la reflexión y a tomar postura respecto a ellas.

Sin entrar en los debates antes aludidos, en la misma época y contexto, Pérez Gómez (1992) explora la relación entre comprensión e intervención que caracteriza como una espiral dialéctica en la que ambos elementos se potencian. Si bien no define la categoría intervención, se infiere que la utiliza en su acepción de actuación o forma de actuación, acotando su análisis al ámbito escolar. Para este autor, la configuración de individuos o grupos es parte de una interfaz entre el desarrollo y la intervención y tiene múltiples formas de manifestación de acuerdo al modo en que se organicen los intercambios. En su análisis, señala la existencia de modos típicos de actuación docente que están condicionados por las concepciones y formas de pensar acerca de los fenómenos educativos y critica los modelos de enseñanza que entienden a ésta como un modo de intervención tecnológica y pretenden que la actuación docente se vuelva predecible y algorítmica. A su juicio, esta manera de interpretar la acción del educador deriva en una reducida idea de la intervención didáctica que acota la labor del profesor a trabajar con esquemas preestablecidos y a elegir medios para conseguir objetivos prefijados. Entiende que es limitado considerar la intervención docente como una actividad exclusivamente técnica y juzga que ésta es una perspectiva alienante para el profesor y para el alumno, por el hecho de situar fuera de ellos los valores que justifican la realización de la práctica educativa.

En la búsqueda de alternativas, el mismo autor mencionado propone pensar la intervención desde la perspectiva heurística o ética, confiriendo un lugar central a las facetas subjetivas que participan en los procesos educativos y en la construcción de significados que éstos implican. Desde tales parámetros, la intervención es adjetivada clínica y artística y se perfila como una actuación docente contextualizada, capaz de crear estrategias específicas a partir de una lectura de la red viva de intercambios del aula. La intervención que Pérez Gómez considera relevante se basa en una comprensión rica de la dinámica de la educación y sus variables y se centra en los procesos más que en los productos, asumiendo que la enseñanza es un espacio que busca realizar valores intrínsecos que orientan la intencionalidad educativa, no metas externas. Esta intervención clínica dirige su sentido a construir un modelo de comunicación tendiente a la promoción de relaciones significativas entre los estudiantes y el conocimiento y a favorecer su participación activa en los aprendizajes, mediante la negociación de significados y la toma de decisiones compartidas, condensada en la idea de comunidad democrática de aprendizaje.

Otras producciones que relevamos se ocupan de caracterizar y criticar determinados modelos de intervención, señalando que si bien toda actuación es movida por el deseo de modificación, según las posturas teóricas e ideológicas asumidas es posible distinguir entre intervenciones con un cariz reproductivo y otras que tienden a la construcción social a partir de los lazos entre los sujetos (Ucar Martínez, 2006). Sáez Carreras (1993) analiza orientaciones divergentes de la intervención que se expresan a través de las perspectivas tecnológica, crítica (o política) y hermenéutica (o cultural). La concepción de la intervención asumida desde el paradigma tecnológico se asocia con acciones sobre la práctica y no desde ella misma y el mencionado autor afirma que las investigaciones emergentes de esta línea habrían contribuido a mitificar la intervención y las posibilidades de precisión y orden desde el supuesto de que la realidad social es independiente, objetiva y susceptible de control técnico.

En las antípodas del anterior, el paradigma crítico sienta las bases de una perspectiva política de la intervención. Referentes como House y Hamilton (citados en Saez Carreras, 1993) conceptualizan la intervención educativa como un acto intrínsecamente político que conlleva valores e intereses y tiene capacidad de afectar positiva o negativamente a la

gente. De este modo, la intervención educativa es entendida como una práctica social que involucra a sujetos y grupos y reclama su protagonismo en la mejora educativa y social. Así, los destinatarios no resultan pasivos sino que participan activamente en la intervención, la median y resignifican en función de intereses particulares. Hay coincidencia en señalar que su sentido primordial se vincula con la autodeterminación de sujetos y grupos y con procesos de emancipación personal y social que puedan contrarrestar las tendencias deshumanizantes de las sociedades actuales.

En América Latina la categoría intervención viene siendo utilizada en el discurso pedagógico y social. En México, reconocemos valiosos aportes en producciones de Furlan y Pasillas, (1993, 1994). En años más recientes, la configuración de un campo profesional de intervención educativa, dinamizó la producción conceptual y metodológica con aportes de Bazdresch Parada, 1997; Remedi, 2004, Barraza Macias, 2010, Negrete, 2010; por citar algunos. En Argentina, pueden mencionarse en el campo social a Carballeda, 2004; en el de la comunicación a Huergo y Morawicki, 2008; en el pedagógico a Silber, 2005, 2007; Antelo (2005), entre otros.

En Brasil la idea de intervención fue utilizada por un referente central del campo pedagógico como Freire (1997) quien se ocupó de aclarar que la usaba sin restricciones semánticas. En su *Pedagogía de la autonomía* definió a la educación como un acto político de intervención en el mundo, entendiendo que, más allá de enseñar un contenido, en esta práctica queda implicado el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante tanto como su desenmascaramiento. Así, también para Freire, la intervención tiene una doble cara, ya que delimita tanto la acción que procura cambios radicales en la sociedad cuanto la que busca reaccionariamente inmovilizar la historia y mantener las injusticias. Dichas formas de intervención que enfatizan una tendencia u otra nos dividen en nuestras opciones y exigen una toma de posición, escoger a favor y en contra de qué intereses trabajar. En esta perspectiva se pone el acento en la eticidad humana y en una comprensión de la historia no como determinismo sino como posibilidad, valorizando las capacidades humanas de juzgar, evaluar, elegir y decidir. La visión del sujeto – y del sujeto docente - como un ser de opciones, de decisiones, capaz de elegir, para Freire, abre posibilidades de transgredir éticas que van contra los intereses humanos fundamentales, como la ética de mercado, para ir dando vida a formas democráticas de intervención opuestas a las reaccionarias. En este proceso, que el mencionado pedagogo ve marcado por contradicciones, se destaca la búsqueda de la coherencia entre el decir y el hacer y el testimonio de su ética que el educador debe dar. A un nivel más micro, de la relación pedagógica, esta concepción destaca la diferencia entre el trabajo educativo con el educando del que se efectúa sobre aquel y proclama que “... una Pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimulantes de la decisión y la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad” (Freire 1997:103). Planteos más recientes, que renovaron la discusión sobre la educación como una experiencia o acontecimiento ético, tanto en Europa como en América Latina, remiten a autores como Bárcena y Melich, 2000; Bárcena, 2005; García Molina, 2003; Núñez, 2004; Melich, 2006 y, en Argentina, a trabajos de Frigerio y Diker, 2004; Antelo, 2005, entre otros. Todos ellos tienen en común plantear la necesidad de elucidar qué se juega en el vínculo pedagógico entre el educador y el educando, centrando el análisis en la forma en que el docente se relaciona con la alteridad y resuelve los dilemas que derivan del encuentro con el otro.

La sistematización conceptual y de debates presentada precedentemente nos permitió circunscribir algunos problemas relevantes y operó como primer filtro para efectuar un acotamiento y selección de contenidos y lecturas para integrar la temática al programa del curso.

Algunas perspectivas de la intervención que ponemos en debate en el curso

En este apartado damos cuenta de algunas conceptualizaciones y debates relativos a la intervención que seleccionamos para discutir con los estudiantes en el curso de Pedagogía, que incluyen aportes de Silber (2007) a los que nos referimos antes y por ello no reiteramos, junto con los de otros autores a los que hacemos mención a continuación.

La primera aproximación a la intervención que tematizamos con nuestros estudiantes procura establecer un marco general, historizando y situando la emergencia y expansión de esta categoría y poniendo de relieve las múltiples significaciones que derivan de su doble semántica. Desde tal encuadre, es posible discutir su relevancia y pertinencia para pensar la educación, contrastarla con las descripciones que las nociones de situación y acción educativa proveen para, luego, centrar la mirada en la acepción de educación como influencia y, por ende, en el agente y en los dispositivos de mediación.

En un segundo momento, procuramos problematizar la intervención en su sentido de influencia intencional que se ejerce sobre otros, a partir de lecturas de Meirieu (2001), Antelo (2005) y Pérez Gómez (1992), entre otros. En ese marco, un tópico que ponemos en discusión es el conjunto de influencias, expresadas en la acción de agentes y dispositivos múltiples, que atraviesan al sujeto en formación señalando el carácter contradictorio de todas ellas. Al respecto, retomamos de Meirieu (2001) una interpretación de la educación como objeto de disputa que, corriéndose de la clásica situación micro-educativa que vincula a un educador y un educando, abre la mirada al combate de influjos que se entrelazan en los procesos educativos. Tal perspectiva permite adentrarse en la dinámica compleja de la intervención y vislumbrar las luchas de intereses políticos, ideológicos y económicos que contienden, con el fin de orientar la formación. De este modo, es posible promover la reflexión acerca de los entendimientos de la educación que subtienden a las influencias que ejercen distintos agentes, las orientaciones de la formación que privilegian y el tipo de orden social que se busca moldear a través de ellas. En una perspectiva más micro, también proponemos problematizar la labor específica del docente y la índole de la influencia que puede ejercer problematizando el considerar "...la educación como la empresa que consiste simplemente en substituir la influencia de los demás por la propia sobre el otro" (Meirieu, 2001,76) poniendo en debate la cuestión del sometimiento y de la autonomía, como opciones que se juegan en los procesos de ejercer influencia sobre otros. Dichos abordajes propician que los estudiantes puedan ver la intervención desde el punto de mira del encuentro docente-alumno, analizando el ejercicio del poder del docente y su contratara, la libertad del otro en la relación pedagógica. Retomamos la idea de que "...en la emergencia de un sujeto hay algo parecido a una recusación radical de todas las influencias...el otro hace volar por los aires, de golpe, todos los marcos en los que le queríamos encerrar ..."(Meirieu, 2001,78).

Complementario del anterior es un análisis que se orienta a problematizar la noción de influencia. Retomamos algunos planteos de Antelo (2005) quien parte de considerar que cualquier noción de educación supone la voluntad de influenciar al otro, transformarlo, pero sostiene que de este acuerdo básico derivan una serie de polémicas sobre el carácter, alcance y modo de ejercer influencia. En la interpretación de este autor, las pretensiones de ejercer influencia sobre un sujeto a quien suponemos educable son inconmensurables, no obstante, destaca que la acción de educar esta sometida a la desventura de no poder establecer cuales serán los resultados, que escapan a cualquier posibilidad de cálculo. Así, pues, la intervención se caracteriza por tener un alto grado de indeterminación y los efectos esperados, si llegan, resultan desproporcionados, inadecuados, incluso pueden no llegar. Esta mirada acentúa el carácter impredecible de la intervención en tanto encuentro con otro, con su libertad y coloca a los educadores ante la situación de llevar adelante una

práctica a condición de no poder saber de antemano los efectos. Educar es, por lo tanto, una experiencia cuyo valor radica justamente en la libertad que tiene el alumno de decidir si desea o no participar en el intercambio, en su derecho a la abstención o a la indiferencia. Lo que resulta relevante de esta mirada es poder pensar cuando una intervención puede ser potencialmente educativa. Al respecto, la apuesta a la intervención mas allá del resultado, movida por la intención de provocar algo en el otro, ejercitando capacidades propositivas mas allá de los condicionamientos del contexto, abre posibilidades otras a lo inesperado que depara el encuentro pedagógico. Tal perspectiva impugna posturas que extravían el sentido de la educación restringiéndola a acciones que se ajustan a la demanda. En tal sentido, se afirma que hay acto educativo en la medida en que no se enseña para quien está interesado, o quien necesita o viene a comprar lo que se le ofrece.

Otro conjunto de trabajos que proponemos debatir en el curso remite a producciones que convocan a reflexionar sobre la naturaleza ética de la acción educativa. Lo hacemos a partir de autores como García Molina, 2003; Núñez, 2004, Frigerio, 2004, Serra y Canciano, 2006 quienes coinciden en interrogarse por las posibilidades de la acción educativa y traen a debate uno de los sentidos de la intervención como interrupción o irrupción, ya sea a nivel de una realidad individual o social con ánimo de cambiarla. En esta perspectiva, una dimensión analítica remite al posicionamiento activo de instituciones y agentes educativos que, frente a una realidad de injusticias, desigualdades y exclusión que es presentada como inexorable, se plantan, resisten, cuestionan con su accionar y buscan alumbrar posibilidades otras. Se destaca el potencial de estos discursos para interrogar cómo intervenimos en las cosas de los hombres, en la creación de lo social, entendiendo por tal, lo común. Se trata de una interpelación a nuestra condición de sujetos con capacidad de influir en los acontecimientos y en el desarrollo de los demás sujetos (Frigerio, 2004). De tales análisis se sigue que es condición de producción del porvenir, la disposición y compromiso de todos y cada uno de intervenir desde las cotas de poder sobre las propias decisiones y la propia vida. Desde esta mirada, el trabajo educativo puede ser concebido como un acto- poder instituyente de algo nuevo, una apuesta que contraviene destinos escritos, y las instituciones educativas, entendidas como lugares para albergar a las nuevas generaciones. Así, el sentido de educar es fundamentalmente el de crear condiciones para la filiación simbólica del sujeto, mediante la distribución de la herencia cultural, dejando lugar a la opción de resignificar lo recibido, en ejercicio de la libertad del otro. En coincidencia con los planteos precedentes, Núñez (2004) esboza las condiciones del trabajo educativo afirmando también que la construcción del provenir nos concierne como agentes. Su discurso llama a la responsabilidad e interpela a los educadores a no dimitir de su función, retomando de Bachelard la idea de que “ cada acción , por simple que sea, quiebra inevitablemente la continuidad del devenir“(citado en Núñez, 2004:120) Es interesante destacar la asociación planteada entre el deseo de educar que cada agente pone en juego y la posibilidad de que ocurra algo nuevo, o, dicho de otro modo, cómo nuestro deseo es condición de producción de la creación y el advenir de lo nuevo.

Entendemos que el conjunto de planteamientos acerca de la intervención antes reseñados son propicios para disparar la interrogación de los estudiantes, para ayudarles a hacer un retorno sobre sí, que recupere de su propia biografía educativa o de sus prácticas, si las tienen, materiales para el análisis crítico y para imaginar la construcción de su rol. En el apartado siguiente presentamos algunas reflexiones referidas a las contribuciones que, a nuestro modo de ver, hace el enfoque de la intervención para darle contenido a una perspectiva pedagógica de formación de profesores.

¿Qué aporta la categoría intervención a la construcción de una perspectiva pedagógica de la formación de profesores?

El cuestionamiento de las categorías que se incluyen en los programas de estudio y que median la formación de docentes es acicateado por la reflexión sobre la propia práctica así como por la complejidad que muestran los escenarios socioculturales. Tales escenarios nos muestran problemáticas educativas clásicas, junto con desafíos inéditos, haciendo imprescindible pensar de nuevo modo, obligando al refinamiento interpretativo y al ejercicio de la imaginación creadora con el fin de afrontarlos.

En este trabajo hemos intentado poner en común el itinerario problematizador que efectuamos con miras a enriquecer la formación en un curso de Pedagogía dirigido a licenciados y profesores en Educación Física. La búsqueda se orientó a optimizar la comprensión de la educación, en su sentido de influencia externa y a favorecer un mejor entendimiento de la dinámica y de los encuentros y desencuentros entre la acción educadora y sus efectos. Exploramos la idea de intervención una categoría que, por su pluralidad semántica y por los debates que tracciona, nos pareció de gran riqueza para el trabajo pedagógico, sobre todo cuando se dirige a una formación docente que pretende abrir interrogantes, ayudar a reconocer aristas dilemáticas en la práctica pedagógica y a identificar los compromisos valorativos de la acción de educar.

No desconocemos las disputas existentes en torno a si el concepto de intervención es el más pertinente para pensar en los procesos y relaciones educativas y, además, no lo vemos como excluyente de otras nociones, como acción y situación educativa que, en nuestro programa de Pedagogía, se complementan y articulan. Entendemos que puede tener valor formativo tematizar estas controversias con los estudiantes estimulando la reflexión sobre la especificidad de la educación, sus deslindes y relaciones con otro tipo de acciones, incluso ayudar a pensar los deslizamientos de sentido que puede haber tras políticas nominadas educativas pero que, en rigor, vehiculizan prácticas de otra naturaleza (contención, control, etc).

Conjeturamos que la categoría intervención puede darle mayor relieve a una mirada propositiva de la Pedagogía, en el sentido de ayudar al futuro profesor/a a pensarse a sí mismo/a y a esbozar alternativas de intervención. Aunque se la aborde teóricamente, la categoría intervención, en tanto ocupada y pre- ocupada en la acción intencional de educar, lleva a situar los análisis en una interfaz entre la teoría y la práctica. La comprensión del devenir de la educación como proceso general y del acto pedagógico, en particular, se enriquece abriendo la interpretación a los influjos que distintos dispositivos y agentes proyectan sobre los sujetos, esto es, a las diferentes mediaciones, así como a las resistencias que pueden esperarse de los destinatarios. Desde este ángulo, se puede interpelar, en el estudiante del profesorado, al futuro docente, desafiándolo a anticipar situaciones prácticas que reclamarán de él definiciones políticas, pedagógicas y éticas y a interrogarse por el sentido de las acciones a emprender.

Por otra parte, el campo discursivo y práctico de la intervención ha crecido mucho en los últimos años, generando metáforas y esquemas provocadores para pensar en la educación, tanto desde líneas más subjetivistas cuanto desde otras de cariz sociopolítico. Tales corrientes pueden complementarse para poner en foco tanto el análisis de los dispositivos que intervienen en la formación cuanto la intimidad del encuentro entre educador y educando en la relación pedagógica. Tales interpretaciones subrayan la indeterminación radical y la incerteza de los resultados de la educación, mostrando la cara inquietante, enigmática y de aventura que singulariza a esta práctica. Estas miradas han renovado las formas de pensar la intervención educativa, dando nuevo contenido y textura a ideas que ya formularan algunos pedagogos, como Nassif, quien aludía al hueco que se abre entre la acción y efecto de educar y a los múltiples y contradictorios rostros de la educación. Brindan, además, la

oportunidad de discutir las condiciones pedagógicas que el docente tendría que generar para hacer factible la emergencia de los sujetos y de analizar las posiciones de los agentes educativos en relación con la alteridad y la libertad. Así, se enfatiza que el sentido último de la intervención es la apertura de oportunidades de ser al otro y la mediación de procesos de emancipación individual y social.

También es posible organizar discusiones con los estudiantes a partir del contraste que ofrecen las miradas reducidas y amplias de la intervención, cada una con singulares modos de entender la situación educativa. La intervención puede ser pensada como una construcción social colectiva o, en el otro extremo, como un fenómeno susceptible de control sobre otros. El análisis de las racionalidades tras tan distintos entendimientos, permite poner en discusión los valores que subtienden a diferentes modelos de intervención.

Algunas perspectivas que centran la reflexión en las elecciones que subyacen a la actuación docente resultan particularmente relevantes para la formación docente. Tales análisis articulan ética y Pedagogía y retan a escrutar las finalidades de la acción de educar, a interrogarse por el sentido de los propios actos, permitiendo pensar en los criterios que pueden fundar distintas actuaciones pedagógicas. Pensamos que apropiarse de conocimientos y reflexionar sobre los supuestos de cada forma típica de intervención puede suscitar en los estudiantes la toma de conciencia y contribuir a que los futuros docentes estén en condiciones de configurar su actuación pedagógica desde elecciones informadas y fundamentadas. En síntesis, la noción de intervención ofrece la posibilidad de situar en lugar preponderante el análisis crítico y la formulación de alternativas de actuación, tanto de las instituciones educativas y de otros espacios en los que se abren procesos pedagógicos, cuanto de los agentes educadores, y ponerlos en relación con los procesos de subjetivación. De este modo, se enriquecen también las interpretaciones de la formación, un tópico central en Pedagogía, al considerar las relaciones, siempre problemáticas, entre dicho proceso y los dispositivos y acciones que lo impulsan.

Bibliografía

- Antelo, E. (2005). "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar". En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación. Ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Barcena, F. (2005) "El sentido de una práctica educativa" En *La experiencia reflexiva en educación*. (pp. 87-142). Barcelona: Paidós.
- Barcena, F. y Melich, J.C. (2000). "Introducción. Una pedagogía de la radical novedad" En *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (pp. 11-33) Barcelona: Paidós.
- Bazdresch Parada, M. (1997). "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica". *Revista de Educación*, 1 (1), consultado el 6 de junio de 2013 en educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01Parada.html
- Carballeda, A. (2004). *La intervención en lo social. Exclusión, integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1997). "Enseñar es una especificidad humana" En *Pedagogía de la autonomía* (pp. 88-139). México: Siglo XXI.
- (2009) "Elementos de la situación educativa" En *El grito manso* (pp.31-48). Buenos Aires: siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004). "Educar: La oportunidad de deshacer profecías de fracaso". En Birgin, A.; Antelo, E; Laguzzi, G. y Sticotti, D. (comp.). *Contra lo inexorable*. (pp 15-27). Buenos Aires: libros del Zorzal.
- Furlan, A. y Pasillas, M. A. (1993). "Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico". *Revista Perfiles Educativos*, XV (61), 79-94.
- Furlan, A. y Pasillas, M. A. (1994). "Dos miradas de la pedagogía como intervención" En *Memoria del coloquio La Pedagogía hoy*. (pp. 273-289) Facultad de Filosofía y Letras: UNAM.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2008). "Acerca de la intervención". En *Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La implementación del Campo de la Práctica de Tercer año* Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.
- Moyano, S (2012). "La educación social como práctica educativa". En *Acción educativa y funciones de los educadores sociales* (pp.9-33). Barcelona, UOC.
- Meirieu, Ph. (2001) "Lucha de influencias" En *La opción de educar. Ética y pedagogía* (pp. 75-79). Barcelona, Octaedro.
- Melich, J.C. (2006). "Finales de trayecto" En *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación* (pp.39-70). Buenos Aires: Miño y Davila.
- Negrete Arteaga, T. (2010). "La intervención educativa. Un campo emergente en México". *Revista de educación y desarrollo*, abril-junio, 35-43.
- Núñez, V. (2004). "La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones". En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes* (pp 109-120). Buenos Aires: Novedades educativas,.
- Paso, M. (2011). "Algunas metáforas para pensar la especificidad de la intervención socio-pedagógica". En Hillert, F.; Ameijeiras M.J. y Graziano, N. (comp.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (pp.139-149). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- Pérez Gómez, A. (1992). "Enseñanza para la comprensión". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 78-114). Madrid: Morata.

- Remedí, E. (2004). "La intervención educativa "Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención: Universidad Pedagógica Nacional.(mimeo)
- Sáez Carreras, J. (1993). "La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad" Revista inter-universitaria de Pedagogía Social, (8), 89-105.
- Serra, M. S. y Canciano, E. (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Buenos Aires: OEA Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- Silber, J. (2005)." Intervención y acción pedagógicas". Ficha de cátedra (mimeo)
- (2007)"Algunas cuestiones relativas a la especificidad de saber pedagógico". En Vogliotti, A, de la Barrera, S. y Benegas, A. (comp.). Aportes a la pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos (pp. 89-101. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Silber,J. ; Hernando, G. y Fava ,M. (2013). "La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. La intervención educativa como eje de la propuesta" En Paso, M.; Elías M.E. y Hernando, G. (comp.). Debates en Pedagogía. Teoría, formación intervención. (pp.757-767). La Plata: EDULP.
- Ucar Martínez, J. (2006). "El por qué y para qué de la Pedagogía Social" .En Planella Ribera, J. (coord.). La Pedagogía Social en la sociedad de la información (pp. 23) Barcelona: UOC. Universidad Nacional de La Plata. Programa de Pedagogía Sistemática, año 1996 (mimeo)

Apoyo B- Learning en Pedagogía en el Profesorado en Educación Especial

Gloria Yolanda Díaz
gloriadiaz@arnet.com.ar
Facultad de Humanidades.
Universidad Nacional de Formosa

Resumen

Pedagogía es una asignatura del primer cuatrimestre de Primer Año del Profesorado en Educación Especial. Obviamente, es fundamental en la formación docente.

En Educación Superior, las experiencias iniciales son decisivas en el éxito o el fracaso del proyecto del estudiante, en particular, cuando la masividad en el aula dificulta la comunicación y los vínculos interpersonales. En el curso de Pedagogía se inscriben cada año, alrededor de cien alumnos.

En los últimos dos años se ensayaron estrategias de acompañamiento virtual durante la cursada, que lograron buen impacto en el acceso al material bibliográfico y a las guías de trabajos prácticos y evaluaciones. No tanto en la comunicación para la gestión del conocimiento.

Los resultados se mantuvieron en casi el 40 % de alumnos que perdieron la condición de Regulares, sobre el total de cursantes; principalmente por no aprobar evaluaciones parciales o trabajos prácticos.

La mayoría de alumnos Libres no se presenta a rendir pero los que lo hacen desaprovechan en el 90 %.

Para atender esta problemática se extendió el apoyo B-Learning al segundo cuatrimestre del año, destinado a estudiantes Libres o Regulares que lo deseen, con el propósito de recuperar aprendizajes y propiciar la inclusión y permanencia. El Blended Learning o Aprendizaje Mixto es un modelo que combina los métodos y recursos de la enseñanza presencial con los de la enseñanza virtual.

El desarrollo del proyecto, que se extiende de Septiembre de 2012 a Diciembre de 2013, va develando procesos cognitivos y representaciones no sólo de los estudiantes sino también de los profesores y de la Facultad como institución.

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha modificado las formas de producir, comunicar, enseñar y aprender. Son un nuevo ámbito en la formación de las personas que aún no encuentra suficiente espacio en el sistema formal, aunque invaden los espacios informales de manera incontrolada.

La formación de los Profesores plantea el desafío de prepararlos para incorporar las TIC como nueva manera de gestionar el conocimiento, que no queda fijado al claustro institucional sino que se va desplegando en redes generadoras de multiplicidad de aprendizajes y de interacción dentro y fuera de la universidad; modos de aprendizaje distribuidos, permanentes y conectados.

Palabras claves: Pedagogía, acompañamiento virtual, apoyo B-learning, formación docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

El proyecto de talleres de apoyo

El proyecto de talleres B-Learning está destinado a alumnos del Profesorado en Educación Especial, regulares o libres, que necesiten apoyo para presentarse a examen en Pedagogía.

El Blended Learning o Aprendizaje Mixto es un modelo híbrido en el que se combinan los métodos y recursos de la enseñanza presencial con los de la enseñanza virtual. Los talleres surgen como una oportunidad extracurricular para que los estudiantes aprendan, para la cual se crean nuevos entornos físicos y electrónicos “que intentan favorecer la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes” (Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz, 2011:14)

Este apoyo tiene carácter opcional y co-curricular. Se ofrece en el cuatrimestre en que no se dicta el curso regular de la cátedra, con el propósito de recuperar aprendizajes y propiciar la inclusión y permanencia. Se ofreció por primera vez en el período Septiembre a Noviembre de 2012, se alcanzaron 30 horas presenciales con alumnos, y 40 a través del Aula Virtual y de correo electrónico. También se dedicó tiempo a las comunicaciones telefónicas y por mensajes de texto con ayudantes estudiantes.

De la necesidad del apoyo

Pedagogía es una asignatura del 1º año de la carrera, que se desarrolla en el primer cuatrimestre. Además es base de una línea de correlatividades que continúa con Pedagogía de la Diversidad y Didácticas.

En la Educación Superior, las experiencias iniciales son decisivas en el éxito o el fracaso del proyecto del estudiante, también en la continuidad de la carrera o en su desgranamiento y deserción. En particular, cuando la masividad en el aula dificulta la comunicación y el establecimiento de vínculos interpersonales.

En el Curso de Pedagogía hay, cada año, alrededor de 100 alumnos. Desde una perspectiva estadística, sobre el total de alumnos que efectivamente cursaron en 2011 y 2012, cerca del 40 % resultó Libre, en su mayoría por no aprobar las evaluaciones parciales o los trabajos prácticos.

Estos alumnos se inscriben en condición de Libres en sucesivos turnos de examen; una mayoría no se presenta a rendir pero los que sí lo hacen desaprueban en el 90 %. Hay pocos casos en que optan por recurrir la materia. La nueva cursada favorece el aprendizaje, pero implica destinar un año más a la carrera. Nótese que no digo perder un año, pues entiendo que este concepto refuerza la idea de que todos los estudiantes deben completar la carrera en los años del Plan de Estudios. Esta idea arraigada en el imaginario social, por una parte desconoce las diferencias entre los sujetos, los homogeniza; y por otra parte, cuando no se cumple, promueve la sensación de fracaso y la frustración que conducen a la deserción.

La perspectiva cualitativa indica que las competencias más difíciles de lograr son las cognitivas y las lingüísticas. Entre ellas, se destacan: visión de los objetivos de la cátedra y de la Carrera, estudio autónomo, interpretación crítica del conocimiento, autoevaluación de sus aprendizajes, resistencia a la adopción de las TIC como estrategia de aprendizaje, comprensión e interpretación del discurso oral y escrito; composición y exposición de su propio discurso.

Ante ello, el proyecto plantea que un apoyo co-curricular beneficiará la continuidad y permanencia de los estudiantes en la Carrera, orientando los aprendizajes en forma sostenible. Cabe recordar que la cátedra de Pedagogía se dicta según plan de Estudios, en el primer cuatrimestre del año, dejando vacante el segundo cuatrimestre. El propósito de esta oferta es acompañar al alumno con atención personal en su aprendizaje, considerando su trayectoria académica, y conferir sostenibilidad a la formación pedagógica de base; además,

se espera que abra oportunidades para articular los aprendizajes con los de otras cátedras, favoreciendo el desarrollo de competencias.

Fundamentos Epistemológicos

El Profesorado en Educación Especial es la formación docente profesional de quienes habrán de conducir la educación de personas con Necesidades Educativas Especiales, en ámbitos institucionales del sistema educativo y de la comunidad. Esa formación incluye la comprensión de la realidad educativa actual en diferentes contextos socioculturales, el conocimiento de las complejas dimensiones de la persona humana que se constituirá en un sujeto particular en un ámbito determinado, y el dominio de los contenidos de su especialidad, que configuran un saber y un saber hacer pedagógicos.

El enfoque se sustenta en la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin. Se trata de una perspectiva de la educación como complejidad, en sistemas sociales también complejos, en los que no es posible aislar las necesidades educativas especiales de otras necesidades, ni de ninguna otra manifestación de la diversidad.

En los Planes de Estudios de Profesorados compete a la Pedagogía sentar las bases para la formación del futuro Profesor, bases que buscan la conciencia, el sentido de su rol docente en la especialidad de que se trate. Sentido en tres dimensiones: sentimiento, dirección y finalidad, como red multidimensional de significaciones, como conciencia más compleja.

Las Neurociencias aportan nuevos enfoques a la educación. El aprendizaje se redefine como despliegue de conexiones sinápticas en redes neuronales que generan señales biológicas y condiciones emocionales. Las emociones se interponen entre el pensamiento y la acción. La inteligencia emocional pasa a ocupar un lugar relevante en la praxis de la educación y como tal, en la formación de los profesores, quienes deberán combinar la especialidad con la preparación personal.

El sujeto aprendiente es la persona educable, no como un ser abstracto, igual en espacios y tiempos diferentes, sino como sujeto históricamente situado, diverso en su identidad, en su historia personal, en su cultura, y singular en sus maneras de aprender. La producción de conocimiento respecto del hecho educativo se configura en nuevos vínculos entre sujetos sociales, seres humanos concretos, sujetos inmersos, sujetados a una cultura y una sociedad situadas, cada vez más cambiantes y complejas.

El Sujeto aprendiente es objeto del conocimiento pedagógico pues en él se produce la educación. La Cátedra aborda su estudio en dos dimensiones que se integran en la praxis:

- El niño, joven o adulto que aprende en la Escuela Inclusiva, que no es solamente aquel del que se ocupa la Educación Especial sino todos aquellos que tienen Necesidades Educativas, sean especiales o no. Es decir: educación para todos, y todos incluidos en la diversidad.
- El futuro Profesor en Educación Especial, que es quien construye su formación docente a través del logro de competencias cognitivas, comunicativas, sociales, prácticas y pedagógicas, como sujeto reflexivo y activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Formación que debe tener en cuenta que "el instrumento de trabajo que poseemos los educadores es nuestra persona." (Cases Hernández, 2007: 21)

La propuesta del Apoyo B- Learning coincide con la aseveración de Paula Carlino (2005: 155): "Nadie aprende de una vez y para siempre; necesita, en cambio, abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos."

Con esta idea, se programan múltiples instancias y oportunidades de revisión y replanteo para el aprendizaje.

Las estrategias didácticas promueven la interpretación y la elaboración de mapas mentales y redes conceptuales como recursos organizadores de procesos cognitivos y metacognitivos. El método del Pensamiento Complejo procede en formas recursivas que interconectan conceptos y significaciones en redes multirreferenciales que producen conocimiento transversal, interdisciplinario, transdisciplinario. Es preciso tomar conciencia de la complejidad de esos procesos para descubrir el sentido del aprendizaje. Este es también el sentido del conocimiento pedagógico.

Fundamentos Tecnológicos

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha modificado las formas de producir, comunicar, enseñar y aprender, es decir: el campo de la educación. Las tecnologías son herramientas didácticas que reconfiguran los procesos de enseñanza y aprendizaje, son un nuevo ámbito en la formación de las personas que aún no encuentran suficiente espacio en el sistema formal, aunque invaden los espacios informales de manera incontrolada. Nos referimos a la navegación en sitios de la Web, a las redes virtuales, a los juegos interactivos, a los correos electrónicos y chat y a los teléfonos móviles multimedia. Se trata de un nuevo paradigma, que transforma las formas de producir y gestionar el conocimiento. Para Beatriz Fainholc (2005:169) “el conocimiento se construye de modo local y situado, dado que todos los atributos tecnológicos - como mediaciones y mediadores - promueven en el sujeto que aprende, una modificación interna de sus funciones y estrategias de pensamiento y aprendizaje...”

Entre estas nuevas formas, aparece el Blended Learning o Aprendizaje Mixto como una modalidad de transición hacia el aprendizaje electrónico.

La cátedra de Pedagogía dispone de su espacio virtual para los alumnos regulares del Profesorado en Educación Especial desde el curso 2011, en el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Formosa. Se ensayaron diferentes estrategias de acompañamiento virtual de la cursada que lograron buen impacto en el acceso al material bibliográfico, más eficiente que las fotocopias, y a la operatoria de trabajos prácticos y evaluaciones. Este proyecto extiende esas estrategias a los estudiantes que requieran apoyo fuera de la cursada. Desde el Ministerio de Educación de la Nación, se encuentra en marcha el Programa Conectar Igualdad, que se desarrolla a través del modelo 1 a 1 (una computadora por alumno), en la Educación Secundaria de escuelas públicas, de Educación Especial y de Institutos de Formación Docente, según establece el Decreto Presidencial N° 459/2010. Se considera en este instrumento legal que “la educación secundaria tiene entre sus objetivos formar sujetos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio.” De igual modo la Educación Especial, que “asegura el derecho a la educación, la integración escolar y favorece la inserción social de personas con discapacidades, posibilitándoles una trayectoria educativa integral que les permita acceder a los saberes artísticos, culturales y tecnológicos.” La aplicación de este Programa en las escuelas en que se habrán de desempeñar los Profesores que inician su formación, plantea el desafío de prepararlos para incorporar las TIC como “oportunidad para la transformación y la mejora de las prácticas educativas” (Lugo y Kelly, 2011:16), que va más allá de una capacitación para el uso de las TIC, apunta a una nueva manera de gestionar el conocimiento, que configura una nueva concepción del aprendizaje. Éste no queda limitado al formato fijo y material del claustro institucional sino que se va desplegando en redes generadoras de multiplicidad de aprendizajes y de interacción dentro y fuera de la universidad; modos de aprendizaje distribuidos, permanentes y conectados.

Esta cátedra de Pedagogía sostiene en sus fundamentos, que “la educación se configura en vínculos multidimensionales, recursivos, interpersonales, entre sujetos sociales, históricos, sujetados a una cultura y a una sociedad situadas. Al profesor le corresponde diseñar las estrategias de enseñanza capaces de movilizar los procesos de aprendizaje de sus alumnos.” En consecuencia, hay congruencia entre los fundamentos epistemológicos del programa de Pedagogía y los de la modalidad B-Learning que se propone para este apoyo co- curricular.

Objetivos

- Construir un espacio co- curricular de modalidad mixta, presencial y virtual, (B-learning) para facilitar la recuperación de aprendizajes en la cátedra de Pedagogía del Profesorado en Educación Especial.
- Propiciar la inclusión y permanencia de los alumnos en la Carrera.
- Aplicar estrategias de enseñanza que posibiliten aprendizajes significativos, que conduzcan al mejor rendimiento en los exámenes finales.
- Desarrollar actividades co- curriculares que atiendan a los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos, a la vez que a las exigencias académicas del conocimiento en la Universidad.
- Desarrollar competencias para el estudio autónomo y la autoevaluación.
- Desarrollar competencias para la aplicación de las TIC en el aprendizaje.

Estrategias

Las estrategias presenciales se basan en el método taller según Didáctica de la Complejidad: gestión del conocimiento en bucles dialógicos, recursivos y hologramáticos; esto es, identificar la multidimensionalidad de los sistemas complejos, de sus interrelaciones y retroacciones, y de la esencial imbricación del todo en las partes y de las partes en el todo. La interpretación y elaboración de mapas mentales y redes conceptuales, son consideradas las herramientas más idóneas para organizar el pensamiento complejo.

El entrenamiento en el uso de la plataforma Moodle para operar en el Aula Virtual, se articula con la Profesora de Informática aplicada a la Educación Especial, en 4º Año de la carrera, con sentido propedéutico.

Participan estudiantes de la Carrera como ayudantes para mediar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

También se plantea el propósito de realizar proyectos optativos de exploración en campo.

Las estrategias virtuales consisten en ofrecer material de estudio y asistencia sincrónica y asincrónica en el Campus Virtual y a través de correo electrónico. Eventualmente por video conferencia, vía Skype.

Evaluación

La evaluación de proceso se efectúa a través de la elaboración y presentación de trabajos e informes, exposiciones orales, participación en encuentros presenciales y en el espacio virtual, según criterios formulados en el programa de la cátedra. La devolución se efectúa en escala cualitativa con propósitos orientadores. La aprobación de esta etapa de apoyo no implica en ningún caso la regularización de la asignatura

Los resultados de la gestión del Proyecto se evalúan por medio de una memoria del proceso, análisis estadístico, entrevistas de evaluación a los estudiantes e informe cuali -cuantitativo de seguimiento de las cohortes en apoyo.

Los primeros resultados

En el turno de exámenes de Octubre de 2012, se inscribió el 68 % de los estudiantes que iniciaron el taller en Septiembre; de éstos se presentó a rendir el 57 %: aprobó el 19 % y desaprobó el 38 %. En los siguientes turnos, hasta Agosto de 2013, los números fueron decreciendo aunque conservando cierta proporción entre las categorías, excepto la de “ausentes” que tuvo un pico de 73 % en Diciembre de 2012.

Hasta Agosto de 2013, en los 5 turnos de examen que hubo después de iniciado el Apoyo, aprobó el 35 %; la calificación promedio fue 6, en la escala 1 a 10 en la que la aprobación es 4. No disponemos aún de los datos de desgranamiento y deserción de la cohorte.

Aunque estos resultados son parciales y su análisis debe considerar la multidimensionalidad en la que se desarrolla la experiencia, permiten formular algunos supuestos:

La decisión de inscribirse para dar el examen responde más a una expresión de deseos que a un propósito consciente. La falta de experiencia en los exámenes, o en otros casos, los fracasos en exámenes anteriores son factores de inhibición emocional e intelectual.

Los procesos cognitivos complejos que no se desarrollaron en el período curricular correspondiente, requieren estrategias de apoyo sostenible y progresivo que exceden el tiempo objetivo que el Plan de Estudios les asigna, así como el tiempo subjetivo que el estudiante les dedica.

El taller no podrá recuperar aprendizajes no alcanzados durante un cuatrimestre regular sin la aplicación sostenible de estrategias virtuales; para ello, es necesario que el estudiante confiera sentido a su propia formación, pero también que pueda acceder a los recursos indispensables.

La participación de estudiantes ayudantes es relevante: los pares son traductores de intenciones didácticas ante los estudiantes y de intimidades del proceso que éstos son reticentes a comunicar a los profesores.

Las actividades que se proponen para realizar entre los encuentros son un factor de abandono del taller, pues apenas pueden responder a las exigencias de las materias que cursan.

De manera similar, el uso del Aula Virtual en algunos casos es desalentador. Según informaron los ayudantes, la alternativa de comunicación por correo electrónico tampoco era viable porque la mayoría de los estudiantes no abrían sus cuentas. Sólo las habilitaron para comunicarse por Facebook desde los teléfonos móviles. De hecho, los avisos y recordatorios los manejaron los ayudantes a través de mensajes de texto o por la red social.

La evaluación de los estudiantes

Se relevó la opinión acerca del taller, en entrevistas a una muestra que incluyó estudiantes inscriptos que participaron, otros que no lo hicieron nunca y otros que lo hicieron esporádicamente. Las entrevistas fueron aplicadas por Estudiantes Ayudantes. Respecto de por qué se inscribieron en el Taller de Apoyo, manifestaron que se inscribieron para despejar dudas, reforzar conocimientos, aprender para el examen y pensando que sería más fácil que en la cursada; que la baja asistencia o la deserción se produjeron por razones de trabajo o de superposición horaria con otras materias.

Más de la mitad de los entrevistados no entró al aula virtual; el resto la utilizó sólo para acceder al material, no para comunicarse con profesores o compañeros. Consideramos que este dato pierde significación porque los limitados recursos informáticos de los alumnos y

de la Facultad restringieron el aprovechamiento de las funciones de la plataforma. El 25 % se comunicó por e-mail.

Manifestaron que el taller les fue útil, que les permitió aprender cosas que no hubieran logrado solos, que las explicaciones fueron claras, aunque uno de ellos dijo que lo confundieron más. El 100 % de los entrevistados considera que debe repetirse el Apoyo; algunos agregan que ayuda mucho, que es una oportunidad que no dan otras cátedras y que los recursos son interesantes.

Sus propuestas para mejorarlo se refieren a que deben habilitarse otros horarios y turnos, que debe ofrecerse inmediatamente después de la cursada cuando “los contenidos están frescos”, que debería haber más participación de los alumnos y que debe dársele mayor difusión.

Hacia un mapa de problemas y propuestas

Se puede sintetizar lo descripto en las siguientes problemáticas:

- Las exigencias de la cursada del cuatrimestre dificultan a los estudiantes realizar las tareas acordadas en los encuentros presenciales, que no son obligatorios.
- Las estrategias que son habituales en el curso regular de la cátedra, no favorecen la retención en el curso de apoyo. Los alumnos esperan que sólo se les expliquen los temas nuevamente, pero no dedican tiempo al estudio ni al Aula Virtual. De este modo, el apoyo se convertiría en una empobrecida replicación de la cursada.
- El Aula Virtual, en vez de ser una oportunidad es una dificultad más, por varias razones: muchos no tienen alfabetización informática y quienes sí la tienen no la aplican a las actividades académicas ni a los aprendizajes. Otros alumnos no tienen computadora ni acceso a ellas.
- El uso del Aula Virtual, condición esencial del aprendizaje B-Learning, no puede ser suplida por vías presenciales, porque representaría una sobrecarga curricular que terminaría replicando las debilidades que intenta superar; además renunciaría a los propósitos de incorporar las TIC en la formación de los Profesores.
- Los estudiantes mantienen las dificultades que encontraron en el curso regular. Los procesos cognitivos se coartan porque no se llega a la metacognición que permite desarrollar competencias para el estudio autónomo.
- Las articulaciones del currículo con los recursos virtuales no son priorizados por las políticas institucionales.

Esta evaluación orienta la selección de las siguientes estrategias para el próximo período:

- Intensificar las prácticas en el Aula Virtual e incentivarlas a través de guías de estudio, consignas de evaluaciones, videos y otras.
- Intensificar las actividades en los encuentros presenciales y ofrecer horarios opcionales.
- Partir de las producciones realizadas durante la cursada para promover conciencia de los propios procesos cognitivos, facilitar la autoevaluación y reconstrucción del conocimiento.
- Utilizar formas de comunicación directa a través de mensajes de texto, de correos electrónicos y de avisos personales.

- Realizar acuerdos para articular recursos virtuales con cátedras de 1° y 2° Años.

Algunas de estas propuestas se retroalimentan con el curso regular de 2013, con buenos resultados tanto en las estrategias didácticas como en la operatoria del Aula Virtual. Esto nos hace suponer que el Taller de Apoyo que en breve se inicia, logrará avances significativos en relación con sus objetivos.

Además, se complementa con un proyecto presentado al PROHUM, elaborado por otra Profesora de la Cátedra, que extiende al Profesorado en Educación Especial una investigación iniciada en otros Profesorados: “El lugar del conocimiento en los estudiantes de 1° año del Profesorado. Propuestas de acción.”

Bibliografía

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cases Hernández, Imma (2007) *La Educación Emocional del Profesorado: un paraguas contra la lluvia del estrés*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Fainholc, B. (2005) “El papel del Tutor en los programas educativos electrónicos en línea y de Blended Learning”, Fundación del CEDIPROE, Bs As. [en línea]. Consultado el 29 de Mayo de 2012 en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_65/nr_708/a_9487/9487.pdf
- Lugo, M.T., Kelly, V (2011) *El Modelo 1 a 1. Un compromiso por la calidad y la igualdad educativas*. Programa Conectar Igualdad. Ministerio de Educación de la Nación. IIPE UNESCO- Buenos Aires.
- Morin, Edgar y otros (2002), *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid. Unesco.
- Rodríguez Gómez G, Ibarra Saiz M.S. (eds.) (2011) *e-Evaluación orientada al e- Aprendizaje estratégico en Educación Superior*, Madrid, España: Narcea.

¿Es posible articular la teoría y la práctica educativa con estudiantes noveles de Ciencias de la Educación? Apuntes a partir de una experiencia docente en la Universidad Nacional de La Plata

Luciana Garatte

Valeria Perilli

Augusto Sanchez Ventimiglia

Leticia Anthonioz Blanc

Rocío Levato

lgaratte@gmail.com

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Esta producción tiene por objeto reflexionar acerca de las potencialidades y límites de una propuesta de articulación de la teoría y la práctica educativa en el tramo inicial de la formación pedagógica de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se planteó a los estudiantes un primer ejercicio de observación e interpretación de una situación educativa real en ámbitos institucionales diversos, seleccionados por el propio equipo docente.

Se describen las características de la experiencia llevada a cabo durante 2012 a partir de la secuencia didáctica elaborada, así como también de la autoevaluación realizada por los estudiantes como destinatarios directos de la propuesta. También se mencionan las readecuaciones y ajustes realizados a la experiencia inicial.

Los resultados alcanzados evidencian, por un lado, dificultades específicas vinculadas al momento de la trayectoria formativa de los destinatarios en el que se inscribe esta iniciativa. En particular, se pone de manifiesto la importancia de relevar las concepciones previas de los estudiantes sobre la teoría, la práctica y la relación entre ambas como parte de la secuencia didáctica. También se identificaron debilidades organizativas y de coordinación del propio equipo docente, que se pusieron en evidencia en las dinámicas específicas que tuvieron los espacios teóricos y prácticos del curso y en el tiempo destinado a la experiencia de observación e interpretación de la situación educativa asignada. Al respecto, surgió el interrogante acerca de cuál es la especificidad y correlación que sería deseable mantener entre distintos momentos y ámbitos de la formación teórica y práctica de los estudiantes de Pedagogía. Por otro lado, se observaron potencialidades derivadas de una situación didáctica que favorece una primera aproximación a determinados ámbitos de práctica educativa. La posibilidad de poner en acción categorías y conceptos para interpretar realidades y situaciones concretas permitió a los estudiantes comprender algunos de los rasgos que hacen a la especificidad del saber y enfoque pedagógico distintivos, tanto de su carrera como de su identidad profesional.

Palabras clave: articulación teoría práctica, formación pedagógica, estudiantes noveles, observación e interpretación, situaciones educativas diversas.

Introducción

Esta ponencia tiene por objeto reflexionar acerca de las potencialidades y límites de una propuesta de articulación de la teoría y la práctica educativa en el tramo inicial de la formación pedagógica de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Los autores de este capítulo integramos la planta docente del curso de Pedagogía I, una de las asignaturas del trayecto de formación pedagógica que se incluye al tramo curricular denominado “formación básica”, compartido por las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El curso se ubica en el segundo cuatrimestre del primer año de los correspondientes planes de estudios y mantiene una articulación vertical – expresada en la correlatividad exigida - con los cursos de Problemática Educativa Contemporánea y Pedagogía II, emplazados en segundo y tercer año, respectivamente. Asimismo, los contenidos de Pedagogía I se relacionan de manera horizontal con los abordados en los cursos que comparten el tramo curricular de primer año, a saber, Historia del Pensamiento Filosófico y Científico e Historia de la Educación General.

El recorrido temático del curso va desplegándose desde abordajes iniciales de la disciplina y su campo de estudio, la educación, en la modernidad, con especial énfasis en las teorías educativas que se desarrollan en Occidente y su incidencia y manifestaciones propias en América Latina. En un segundo momento, los contenidos de la asignatura se concentran en las expresiones actuales de la educación y la pedagogía, propiciando que los estudiantes construyan abordajes amplios y complejos de diversas situaciones socio – educativas conflictivas propias de la realidad social y cultural de nuestro tiempo. La perspectiva de análisis que asumimos se orienta a problematizar de manera “histórica y sistemática” fenómenos de la realidad educativa pasada y presente e imaginar propuestas pedagógicas alternativas, desde un enfoque que se inscribe en la tradición pedagógica cimentada en la obra de Ricardo Nassif (1958, 1961, 1965, 1975, 1980, 1984) que fuera recreada y profundizada por Julia Silber (Silber et al, 1986; Silber, 1998a; 1998b; 2000a; 200b; Silber y Citarella, 2004; Silber 2007a; 2007b, Silber y Paso, 2011).⁴

Retomando esos aportes, asumimos que la construcción, por parte de los estudiantes, de criterios de análisis e intervención pedagógica constituye uno de los desafíos centrales que enfrentan las propuestas de enseñanza en la carrera de Ciencias de la Educación. En tal sentido, la recuperación del criterio sistemático posibilitaría integrar los aportes de distintos campos disciplinares que explican y describen los fenómenos educativos, propiciando la construcción de miradas multireferenciadas para su comprensión compleja. Al mismo tiempo, el reconocimiento de la temporalidad que atraviesa las problemáticas y perspectivas construidas acerca de lo educativo nos introduce, necesariamente, en la dimensión histórica de la teoría y la práctica de la educación, interpelando las concepciones y visiones consolidadas, desde el reconocimiento de las múltiples determinaciones que operan y condicionan nuestras interpretaciones acerca de la educación, así como también, nuestras actitudes y disposiciones subjetivas en el plano de la intervención pedagógica. De esta manera, la contextualización histórica como segundo criterio a estimular en la formación de grado de los futuros pedagogos, evidencia la potencialidad que se deriva de la construcción de un enfoque o mirada específica desde la Pedagogía, que si bien reconoce sus antecedentes, como dijimos, en perspectivas desarrolladas en otros momentos históricos, sigue brindando respuestas pertinentes para pensar y actuar en las prácticas educativas de nuestro tiempo.

Los destinatarios de este curso han comenzado a aproximarse a un conjunto de saberes

4 Como es sabido, uno de los “padres fundadores” de la Pedagogía, como campo disciplinar y espacio curricular de la formación de los especialistas en educación en la Universidad Nacional de La Plata, Ricardo Nassif, elaboró y difundió una concepción de la disciplina que impulsaba el interés por el abordaje histórico y sistemático de los fenómenos educativos, como criterios globales de un enfoque pedagógico totalizador. Para un análisis más detallado, ver la introducción denominada “Los accesos al estudio global de la educación” de la

previos relevantes para desarrollar los contenidos específicos del campo pedagógico. Al mismo tiempo, han participado de experiencias escolares que contribuyeron a conformar un “fondo de saber” (Davini, 1995, 2008), producto de complejas internalizaciones realizadas como parte de su biografía escolar (Anijovich, 2009), que se refleja en las concepciones y actitudes de los estudiantes acerca de la educación. Como es sabido, el proceso de la formación pedagógica no se inicia ni concluye en la fase o momento de la formación de grado⁵, aunque resulta central reconocer que su impacto puede contribuir al desarrollo de un profesional con un perfil reflexivo y crítico. Al mismo tiempo, esa formación inicial debe procurar que los futuros pedagogos desarrollen criterios básicos y normas generales de interpretación y acción que les permitan reflexionar y tomar decisiones en los contextos educativos en los que desplieguen su intervención pedagógica

Asumimos junto con Ricardo Nassif (1980) que la formación constituye una de las categorías centrales de la Pedagogía y reconocemos, tal como lo ha demostrado Julia Silber (2007a) la necesidad de conceptualizarla desde una doble perspectiva: por un lado, como un proceso de producción y transformación de subjetividades, que establecen y modifican la experiencia que cada uno tiene de sí mismo en el interior de una configuración históricamente dada de saber y poder⁶. Por otro lado, se plantea que la formación enlaza al sujeto con la dimensión política de la sociedad, en el sentido de permitirle pensar su realidad actual y, al mismo tiempo, sus posibilidades de transformación. De esta manera, existiría una articulación dialéctica entre sujeto y sociedad, que permitiría pensar a la formación como un medio para la liberación de las subjetividades, a través de la apertura y organización del razonamiento para la crítica, la problematización, la conciencia de sí y del contexto.⁷ Desde este enfoque epistemológicamente crítico, que interpela a la Pedagogía y a su voluntad de teorización e intervención, reconocemos la necesidad de propiciar en nuestro curso prácticas de reflexión y problematización en la formación de grado, que estimulen esos procesos de concientización y crítica por parte de nuestros estudiantes y de nosotros mismos, como sujetos de la formación.

Nos preguntamos, ¿qué sentido y significado asume la teorización pedagógica para el mejoramiento de la práctica educativa? ¿Qué valor tiene este interrogante en el marco de un proceso de formación pedagógica o, en todo caso, qué sentido y significado tiene la teorización pedagógica para los sujetos de la formación? ¿Es posible articular la teoría y la práctica educativa con estudiantes noveles de Ciencias de la Educación?

Desde hace varios años, las investigaciones desarrolladas por Phillippe Perrenoud (2001) y Maurice Tardif (2001, 2009) han puesto en evidencia que la cuestión de los saberes (o teorías) que informan las acciones (o prácticas) de los docentes, constituye uno de los focos de mayor controversia en los estudios que pretenden aportar a la profesionalidad de la formación docente. Esos autores sitúan el análisis del pensamiento del profesor en el contexto más amplio de la cultura social de la que participa y enfatizan la importancia de comprender esos saberes relacionándolos con elementos constitutivos del trabajo docente.

Una de las consecuencias más significativas que se desprenden del anterior análisis para la formación de futuros pedagogos, es la necesidad de estimular procesos públicos de deliberación que permitan objetivar, revisar y criticar las racionalizaciones y motivaciones

última obra publicada por Nassif (1980).

5 En nuestro país, diversos especialistas (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Birgin, 1999, Anijovich, 2009) suscriben a una conceptualización, que subraya la importancia de considerar la incidencia de la trayectoria escolar previa de los alumnos y de la socialización profesional en los procesos de formación docente. Si bien la docencia constituye uno de los ámbitos de formación profesional de los futuros profesores y licenciados en Ciencias de la Educación, reconocemos los aportes de los estudios mencionados para revisar y repensar la formación pedagógica en nuestra carrera.

6 Esta dimensión ha sido extensamente abordada por autores como Gilles Ferry (1997), Jorge Larrosa (2000, 2003), Laurence Cornú (2002) y en nuestro medio Graciela Frigerio (2002), entre otros.

7 Esta perspectiva ha sido trabajada en profundidad por Hugo Zemelman (1998) y Alfonso Lizárraga Bernal (1998). Ver también entrevista realizada a Hugo Zemelman y Estela Quintar por Jorge Rivas Díaz (2005)

que operan como marcos de teorización para interpretar las prácticas educativas. Este propósito plantea interesantes desafíos a las propuestas didácticas, en relación a las modalidades de interacción que promueven entre los saberes y teorías experienciales de los alumnos y las elaboraciones provenientes del ámbito de reflexión teórica de la Pedagogía y la investigación educativa. En ese sentido, rescatamos los aportes que realizan las formas narrativas de conocimiento como medios para aproximarse a los saberes pedagógicos que circulan en las prácticas educativas. Al respecto, reconocemos que la producción de escritos constituye un dispositivo didáctico potente para aproximarse a la experiencia subjetiva de los estudiantes. En esa línea, la narrativa en la escritura permitiría que se tome como objeto de reflexión la propia historia escolar, las creencias, prejuicios, conocimientos y esquemas de acción adquiridos de manera consciente o no. Este tipo de estrategias se complementan con modalidades de interacción social que privilegian la confrontación y el intercambio entre pares. Desde estas perspectivas se asume la importancia de estimular ejercicios de observación, desarrollo de competencias comunicativas, integración de conocimientos de disciplinas diversas y articulaciones dialécticas entre la teoría y la práctica (Anijovich, 2009). Al mismo tiempo, las formas narrativas de conocimiento posibilitan una modalidad de acercamiento privilegiada a situaciones reales presentadas como historias o que permiten “captar la atención de los estudiantes” (McEwan y Egan, 2005: 54), al mismo tiempo que estimulan la reflexión sobre las experiencias y sentidos compartidos. En nuestro país, esta línea de trabajo ha sido extensamente abordada por un equipo de pedagogos que dirigen el Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (Suárez et al, 2004), a partir del cual se ha constituido un importante cuerpo de relatos y documentos narrativos disponibles para su consulta en línea (ver: www.documentacionpedagogica.net).

Apuntes a partir de la experiencia llevada a cabo en el ciclo lectivo 2012

A partir de las anteriores asunciones, durante el ciclo lectivo correspondiente al año 2012 nos planteamos una experiencia piloto. Se propuso a los estudiantes un primer ejercicio de observación e interpretación de una situación educativa real en ámbitos institucionales diversos, seleccionados por el propio equipo docente. Las instituciones y organizaciones sociales sugeridas fueron los ámbitos de pasantías que se llevaron a cabo en el marco del Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciencias de la Educación 2012⁸.

Se planteó una secuencia didáctica con actividades previas a la entrada al campo, simultáneas y posteriores. Con anterioridad a las primeras visitas, se presentó una guía para la observación y análisis de la situación educativa en la que se detallaban los objetivos de la actividad y las dimensiones significativas a considerar tanto en las instancias de producción de los registros de entrevista y observación, como luego, en el análisis e interpretación conceptual de las situaciones educativas abordadas. Se conformaron grupos de estudiantes y se distribuyeron los ámbitos para la observación y análisis, en función de los intereses de los miembros de cada grupo, así como también, de sus posibilidades de coordinar horarios para las entrevistas y observaciones.

Durante el desarrollo de los primeros contactos con las instituciones y organizaciones, los miembros del equipo docente retomaron en el espacio de las clases teóricas y prácticas

8 Los ámbitos fueron: una biblioteca popular denominada “Del otro lado del árbol”, en la que se desarrollan diversas actividades recreativas y talleres de lectura para niños; la asociación civil “La Casa”, que brinda talleres de alfabetización de adultos, computación, música, tejido y cocina; el centro vecinal “El Triunfo”, en el que se desarrollan talleres de alfabetización de adultos, de huerta, murga y expresión corporal; el club deportivo y recreativo “El Carmen”, en el que se desarrollan actividades del Plan FINES de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, destinado a la finalización de los estudios secundarios y el centro deportivo del club “Villa Arguello”, que oferta clases de fútbol y talleres de música, artes plásticas, artes escénicas y murga.

algunas cuestiones emergentes de las primeras entrevistas que resultaban relevantes durante el desarrollo de los contenidos de la cursada⁹. Luego de desarrolladas las primeras incursiones en los espacios de práctica, se destinó un espacio en el ámbito de las clases teóricas para socializar los primeros hallazgos. Los alumnos pusieron en común sus primeras impresiones, las dificultades que encontraron, los aspectos que les llamaron la atención, entre otros. En esa instancia fue posible verificar que, para algunos estudiantes, la situación observada había resultado motivadora, en la medida en que los ponía en contacto con ámbitos de la realidad educativa y actores que desconocían así como también, realidades sociales que hasta ese momento habían estado ajenas a su horizonte experiencial. Se propuso un primer ejercicio de escritura que consistió en la elaboración de un registro de entrevista de producción colectiva, a partir de las notas y apuntes que de manera individual los integrantes de los diversos grupos habían tomado. Frente a esta consigna, los estudiantes manifestaron que si bien recibieron orientaciones en clase previas a la primera entrada al campo, el “entusiasmo inicial” y sus propias “movilizaciones internas” incidieron en una sensación de “incertidumbre” respecto de la tarea planteada: ¿qué se suponía que ellos debían registrar? En sus expresiones informales, señalaron que tuvieron dudas respecto de cómo encarar el trabajo y que al no saber muy bien qué registrar se encontraron con la dificultad de “querer registrar todo con el mayor detalle posible”. Obviamente, así planteada, la consigna resultó costosa para algunos de los destinatarios y sólo al momento de elaborar los registros colectivos, los docentes pudimos advertir esta cuestión.

Luego de transcurrido un mes y medio desde el inicio de las clases, se propuso una actividad analítica integrada a la primera evaluación parcial del curso. A partir de la lectura del registro de observación realizado por cada estudiante en las instituciones sociocomunitarias antes mencionadas, se les solicitó, en primer lugar que describieran las características del proyecto educativo de la organización que hubieran visitado en cuanto a su grado de institucionalización, vinculación con otras entidades socio comunitarias, funciones educativas del proyecto institucional, saberes de los actores que intervienen en su concreción. Y en segundo lugar se propuso que reflexionaran acerca del lugar que, a su juicio, ocupaba el saber pedagógico en ese ámbito, a partir de esa primera aproximación al proyecto educativo observado. Los resultados obtenidos en esta instancia fueron muy dispares. La mayoría de los estudiantes estuvo en condiciones de resolver la primera parte de la consigna, más focalizada en la caracterización situacional del caso seleccionado pero sólo un grupo minoritario de estudiantes pudo dar cuenta del primer ejercicio de articulación teórico práctica propuesto.

Ese primer examen parcial produjo un “shock” en los estudiantes, quienes se manifestaron abiertamente “desorientados” con la consigna del examen relativa al análisis de la observación realizada. Por un lado, hasta ese momento, los alumnos no habían recibido ninguna devolución respecto del primer registro realizado. Por ese motivo, se mostraron “sorprendidos” con la consigna de tener que realizar un análisis de ese registro en el examen parcial. Por otro lado, la “confusión” se incrementaba al momento de pedirles un análisis reflexivo acerca de la “especificidad de lo pedagógico” en la experiencia observada. En palabras de los propios estudiantes, las categorías teóricas propias del saber pedagógico no habían sido objeto de reflexión ni en las clases teóricas ni en las clases prácticas. Entonces, ¿cómo era posible que en el examen se solicitara una reflexión sobre esos rasgos específicos de la Pedagogía?

9 Asimismo, en los casos en los que fue posible coordinar, algunos docentes acompañaron a los estudiantes durante las primeras instancias de entrevista como observadores no participantes.

En contraste, desde la perspectiva de los docentes, las lecturas realizadas y las clases teóricas y prácticas previas al examen sí habían brindado insumos para que ellos estuvieran en condiciones de identificar algunos componentes propios del saber pedagógico. Categorías como educación, pedagogía, relación teoría - práctica en el campo pedagógico, habían sido objeto de análisis conceptual en clase. Sin embargo, a los estudiantes les resultó muy costoso operar con ellas para “leer” una práctica educativa específica y analizar los distintos componentes que se ponían en juego en esas situaciones.

También manifestaron que el tiempo que se asignó a la resolución de las consignas (fue una actividad presencial de dos horas, a libro abierto, en la que debían desarrollar también otras consignas) fue insuficiente para pensar y elaborar articulaciones posibles entre el registro de observación y los contenidos de la materia. Asimismo plantearon que se propuso un ejercicio que hubiera demandado un tiempo extenso (por ejemplo de una o dos semanas), y que hubiera sido productivo y enriquecedor haberlo hecho en forma grupal, o por lo menos con un compañero, para poder cotejar distintos puntos de vista y realizar reflexiones profundas e integradoras.

Por último, manifestaron que al no haber tenido experiencias con este tipo de ejercitaciones en clase teóricas y prácticas, a modo de “ensayo” o ejemplo, en algunos casos se vieron en la situación de no poder interpretar con claridad lo que se estaba planteando en la consigna. Esto tiene su correlato en los resultados de las ejercitaciones, en aquellas respuestas a este ítem que no tuvieron punto de contacto con lo solicitado.

En la segunda parte de la cursada, se llevaron a cabo las observaciones de las situaciones educativas específicas, en función de las actividades que brindaban cada una de las instituciones y organizaciones sociales seleccionadas. Los estudiantes utilizaron una guía de observación para la producción de los registros individuales y, con posterioridad, se solicitó que elaboraran un registro colectivo. Esas producciones fueron recuperadas en la instancia de los coloquios como momento de evaluación integradora final de la cursada. En esa oportunidad, la mayoría de los estudiantes puso en evidencia dificultades para incorporar de manera autónoma el análisis de las situaciones educativas observadas al desarrollo conceptual y analítico de los contenidos del curso.

Conclusiones

Los resultados alcanzados evidencian, por un lado, dificultades específicas vinculadas al momento de la trayectoria formativa de los destinatarios en el que se inscribe esta iniciativa. En particular, se pone de manifiesto la importancia de relevar las concepciones previas de los estudiantes sobre la teoría, la práctica y la relación entre ambas como parte de la secuencia didáctica. También se identificaron debilidades organizativas y de coordinación del propio equipo docente, que se pusieron en evidencia en las dinámicas específicas que tuvieron los espacios teóricos y prácticos del curso y en el tiempo destinado a la experiencia de observación e interpretación de la situación educativa asignada. Al respecto, surgió el interrogante acerca de cuál es la especificidad y correlación que sería deseable mantener entre distintos momentos y ámbitos de la formación teórica y práctica de los estudiantes de Pedagogía. Por otro lado, se observaron potencialidades derivadas de una situación didáctica que favorece una primera aproximación a determinados ámbitos de práctica educativa. Esta cuestión fue valorada positivamente por los estudiantes, quienes manifestaron entusiasmo frente a una propuesta inusual en una carrera que observan como “muy teórica” y alejada de la práctica. Si bien, los objetivos de articulación teórico práctica se cumplieron parcialmente, todos los implicados coincidieron en señalar la importancia de intentar poner en acción categorías y conceptos para interpretar realidades y situaciones concretas. En la medida en que el equipo docente realice los ajustes pertinentes, en función del diagnóstico planteado,

esta experiencia favorecerá que los estudiantes comprendan mejor algunos de los rasgos que hacen a la especificidad del saber y enfoque pedagógico distintivos, tanto de su carrera como de su identidad profesional.

Luego de esa primera experiencia inicial, se introdujeron modificaciones sustantivas en la propuesta programática de Pedagogía I: se suprimió la modalidad de evaluación presencial a libro abierto y se pasó a una estrategia de evaluación grupal y domiciliaria (en primer parcial en parejas y el segundo en grupos de hasta cuatro personas). Asimismo, incorporamos algunas prácticas de producción de escritos como dispositivo didáctico para facilitar la aproximación a la experiencia subjetiva de los propios estudiantes. A modo de ejemplo, en la primera clase se les propuso que nos escribieran una carta en la que nos contaran diversos aspectos: en qué prácticas educativas participan además de la Carrera, qué prácticas educativas reconocen como “formativas” o que han sido relevantes en tu trayectoria educativa. También, si han tenido oportunidad de “intervenir” en prácticas educativas y que detallen en cuáles, qué sentido creen que tiene el conocimiento pedagógico (la “teoría”) para la “práctica educativa. Esos escritos fueron reescritos en forma individual en las siguientes clases y, a nuestro juicio, permitieron que se tome como objeto de reflexión la propia historia escolar, las creencias, prejuicios, conocimientos y esquemas de acción adquiridos de manera consciente o no.

La construcción compleja que supone el desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio de una racionalidad pedagógica no se agota, como es evidente, en el marco de este curso. Sin embargo, creemos que es necesario reconocer las posibilidades que se abren a partir de la Pedagogía, tanto en su dimensión teórica -conocimientos y propuestas-, como en su dimensión práctica -acciones y potencialidades formativas- (Silber, 2000b).

Bibliografía

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Cornú, L. (2002). "Responsabilidad, experiencia, confianza". En Frigerio, G. (comp.). *Rasgos filosóficos para una identidad* (pp. 43-84). Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Frigerio, G. (2002). *Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Lizárraga Bernal, A. (1998). "Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica". *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIII, N°2, 155-190.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nassif, R. (1961). "Revitalización de los estudios pedagógicos en Argentina. Por una pedagogía de síntesis". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N° 2, julio – diciembre de 1961, 5-10.
- Nassif, R. (1962). "Homenaje al doctor Alfredo D. Calcagno". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3era. Época, N° 3, enero- junio de 1962, 95-10.
- Nassif, R. (1965). *Pedagogía de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nassif, R. (1975). "Pedagogía universitaria y construcción de la universidad". *Revista de la Universidad*. Publicación de la Universidad Nacional de La Plata, No 25, años 1973-1974, 399-413.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Buenos Aires: CINCEL.
- Nassif, R. (1984). "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)". En Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J. C. *El sistema educativo en América Latina* (pp. 53-104). Buenos Aires: Kapelusz.
- Perrenoud, P. (Comp.) (2001). *Formando profesores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- RivasDíaz, J. (2005). "Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar". [En línea] En RIEDA, año 27, n°1, enero – junio 2005/nueva época. Consultado http://www.ipeca.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid
- Silber, J. (1998a). "Otra vez Pedagogía". *Revista Propuesta Educativa*, año 9 N° 18, FLACSO, 59-64.
- Silber, J. (1998b). "Pedagogía y epistemología. Práctica educativa busca Pedagogía que la acompañe y la comprenda". En Vogliotti, A.; de la Barrera, S. y Lanz, M. Z. (comps). *La Pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico* (pp.69-76). Río Cuarto: Departamento de Imprenta y Publicaciones. U.N.R.C.

- Silber, J. (2000a). "Acerca de la configuración del campo pedagógico desde el paradigma crítico". En AAVV: Análisis político y propuestas pedagógicas (pp.116-121). Buenos Aires: Universidad de BsAs- AIQUE Grupo Editor.
- Silber, J. (2000b). "Una aproximación a las relaciones entre acción educativa y conocimiento pedagógico desde la perspectiva de las pedagogías críticas. Ponencia presentada al Segundo Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, el 26 al 28 de julio de 2000.
- Silber, J. (2007a). "Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico". En Vogliotti, A.; de la Barrera, S. y Benegas, A. (Comps.). Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos (pp. 89-102). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto,.
- Silber, J. (2007b). "Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif". Archivos de Ciencias de la Educación, Año 1, N° 1/ cuarta época, 47-79.
- Silber, J. (2011). "Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)". En Silber, J. y Paso, M. (Coord.). Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado (1960- 1990) (19-46). La Plata: EDULP.
- Silber, J. y Citarella, P. (2004). "Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación (UNLP)". SAHE, La educación en la Argentina. XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
- Silber, J. y Paso, M. (Comps.)(2011). Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado (1960-1990). La Plata: EDULP.
- Silber, J., García Clúa, M. N.; Fava, M. (2011). "La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación". En Silber, J. y Paso, M. (Comps.). Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado (1960-1990) (pp. 47-74). La Plata: EDULP.
- Silber, J., Graziano, A., Paso, M., Cabulí, C. y Vital, S. (1986). "La Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata durante el período 1975-1983". Congreso "Pedagogía 86. Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor". Ministerio de Educación de la República de Cuba.
- Silber, J.; Paso, M. y Garatte, L. (2002). "El currículum de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante la última Dictadura Militar: una mirada pedagógica". FAHCE, Primer Coloquio Historia y Memoria: perspectivas para el abordaje del pasado reciente, UNLP
- Suárez, D., Ochoa, L., Dávila, P. y otros (2004). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación cualitativa-interpretativa". Ponencia en las IX Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y III Simposio Internacional sobre las relaciones entre la teoría y la metodología de la investigación educativa. Buenos Aires, 15, 16 y 17 de noviembre de 2004.
- Tardif, M.; Gauthier, C. (2001). "O professor como "ator racinoal", que racionalidade, que saber, que julgamento?". En: Perrenoud, P. (Comp.). Formando professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? (pp. 185-210). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tardif, M. (2009). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zemelman, H. (1998). Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible. Neuquén: EDUCO.

Capítulo 4



Pedagogía en Espacios Escolares

La Pedagogía como campo disciplinar y la constitución del espacio escolar han recorrido históricamente senderos cercanos y entrelazados unos con otros, con encuentros y desencuentros. Todos podríamos coincidir, en identificar a la tarea de la escuela como esencialmente pedagógica. Sin embargo, el papel de la Pedagogía, al interior de las instituciones escolares suele desdibujarse o confundirse. A su vez, en el campo de la pedagogía se procura avanzar en la reconstrucción de los conocimientos que tradicionalmente fueron conformando esta disciplina, su incidencia en la constitución de la propia Escuela y las posibilidades actuales de abordar los nuevos desafíos con propuestas innovadoras.

Temas propuestos para este eje: Aportes de la pedagogía para la comprensión de los nuevos escenarios escolares y sus prácticas. Saberes e intervenciones pedagógicas ante el desafío que presentan los nuevos escenarios escolares. Propuestas pedagógicas en la emergencia de nuevos formatos escolares. Las nuevas tecnologías en la escuela. Problemas educativos y alternativas pedagógicas..

Interacciones áulicas y autoridad pedagógica. Un debate siempre presente

Abrate, Liliana del Carmen- Juri, Maria Isabel- Van Cauteren Analía- Audenino, Matías- Rosales Heredia, Rocío Guadalupe- López, María Eugenia
Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:

El análisis de la relación educativa siempre estuvo incluido entre los temas clásicos de los programas de Pedagogía, tanto en la formación de profesores de distintas disciplinas, como en la de Licenciados en Ciencias de la Educación. En el caso de la cátedra de Pedagogía de la FFyH. de la U.N.C., se han incorporado, al menos desde la década del 80, diversas perspectivas en su tratamiento. En algún momento, recibió la influencia predominante de la Filosofía, en otros de la Sociología y/o de la Psicología.

En las últimas décadas, planteamos la inquietud de abordar un análisis específicamente pedagógico de las interacciones áulicas, distinto a los aportes de otras disciplinas e incluso de la Didáctica. Dicha intención se desprende de la preocupación por dotar de una voz propia a la Pedagogía, en el marco de los desarrollos epistemológicos ya presentado en los encuentros de cátedras anteriores. Se trata de situar a la Pedagogía en el terreno propositivo, pudiendo intervenir en distintas prácticas educativas, ofreciendo una mirada de conjunto para la mejora constante.

En el presente trabajo, plantearé el debate en torno a la especificidad de la dimensión pedagógica para las interacciones áulicas y desarrollaremos el problema de la autoridad pedagógica, la que se constituye una temática de relevancia ante las nuevas características que asume el proceso de subjetivación en la actualidad.

Cabe mencionar que se recuperaron líneas de análisis que sustentan el proyecto de Investigación en curso denominado: "La autoridad pedagógica en la Escuela. Posibilidades, debilidades y desafíos", avalado y subsidiado por Secyt.

Palabras Claves: autoridad pedagógica, interacciones áulicas, espacios escolares, especificidad, dimensión pedagógica.

Introducción

Entre las temáticas recurrentes de los programas de Pedagogía se puede encontrar el que titula esta ponencia; es decir las interacciones áulicas o la relación educativa, como supo denominarse en algunos clásicos de la literatura especializada.

En el caso de la Cátedra de Pedagogía de la F.F.y H. de la U.N.C. tanto en la propuesta formativa destinada al profesorado y licenciatura en Cs. de la Educación como a la de profesores de distintas disciplinas de las ciencias sociales (historia, letras, filosofía y psicología), siempre hemos incluido su tratamiento, con las especificaciones pertinentes.

Para esta ocasión, quisiéramos detenernos especialmente en el enfoque que venimos construyendo para la formación de especialistas en Educación, a partir de la inquietud por abordar un análisis específicamente pedagógico.

Se trata de construir una perspectiva que permita dotar de voz propia a la Pedagogía para comprender, explicar y proponer la complejidad del espacio áulico y los procesos que en él se despliegan en los tiempos actuales. Podemos encontrar muchas voces que hablan sobre estas situaciones, la didáctica, la sociología, la psicología entre las más destacadas. Pero lo que nos interesa es avanzar hacia la construcción de un desarrollo propio de la Pedagogía. Se trata de situar a la Pedagogía en el terreno propositivo, pudiendo intervenir en distintas prácticas educativas, ofreciendo una mirada de conjunto para la mejora constante.

Planteamos entonces el debate en torno a la especificidad de la dimensión pedagógica para las interacciones áulicas y desde allí, abordamos el problema de la autoridad pedagógica, la que se constituye una temática de relevancia ante las nuevas características que asume el proceso de subjetivación en la actualidad.

Dimensiones posibles para el tratamiento pedagógico de la temática.

La preocupación sobre las interacciones áulicas y la autoridad pedagógica, requiere ser enmarcado en la necesidad de generar conocimientos específicamente pedagógicos sobre las instituciones educativas. Tanto desde la cátedra como desde otros ámbitos de actuación profesional de quienes realizamos esta presentación, venimos desarrollando investigaciones, reflexiones e intervenciones en torno a la especificidad pedagógica de la escuela. La intencionalidad última siempre ha sido poner en tensión los saberes académicos con la complejidad de la práctica cotidiana y concreta de las escuelas, procurando aportar al mejoramiento de la realidad educativa actual.

Sostenemos como premisa que la “dimensión pedagógica de la escuela” y su manifestación en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las escuelas, es un eje articulador de las prácticas institucionales, y por medio del mismo se puede resignificar el papel socializador de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolares, repensar sus principales dispositivos – entre otros las interacciones áulicas y la autoridad- y apostar al desarrollo de nuevos modos y disposiciones del hacer escolar en pos de un orden social más equitativo.

Así, nuestro objeto de conocimiento son las escuelas y esencialmente lo que en ellas ocurre. La complejidad de este objeto y la multiplicidad de variables que se ponen en juego en torno al mismo es lo que nos ha permitido realizar diversos recorridos, generar algunas reflexiones que se han ido “espiralando”.

a) Dimensión histórica: desnaturalización.

Para abordar este objeto en general –las escuelas- y la particularización en torno a la temática de este trabajo, una dimensión importante es la histórica. Partimos de la premisa que la escuela y las construcciones y prácticas que en ella se llevan a cabo, son creaciones humanas, históricas que requieren por un lado desnaturalizarlas, y junto a ello, indagarlas en su contexto de origen y producción social, política e ideológica. La escuela, por su

propia especificidad, toma como meta de sentido el futuro de los sujetos, también, asume la función de transmitir el pasado, incluyendo el presente. Esas relaciones de pasado-presente-futuro, no se pueden eludir en estos estudios, ya que se constituyen en un camino fértil para comprender muchas de sus prácticas, entre ellas el sentido de las interacciones áulicas y la autoridad.

Frigerio (1998:22), refiriendo a los pocos desarrollos específicamente pedagógicos que se han producido sobre las escuelas expresa:

“no se trata de la pretensión de saberlo todo de todo. Pero, ¿cómo trabajar en la ignorancia del sistema que integramos, cómo no considerar su funcionamiento, su cultura, desconocer la lógica que como actor del sistema me habita, cómo trabajar sin una concepción básica acerca de la institución que cotidianamente nos alberga? ¿Cómo desconocer que ella resulta también de cada uno de nosotros?”

Esta podría ser la “punta explicativa” de lo que algunos autores llaman “naturalización” de un proceso que es esencialmente histórico. La comprensión de cómo el formato escolar y los modos de autoridad escolar se gestaron en un período determinado, exige “desarmar y desarticular” el complejo entramado institucional de la escolaridad.

Como un modo de generar algunas explicaciones al respecto, nos interesa recuperar algunas ideas de P. Pineau (1998), quien a partir de algunos aportes de Julia Varela, “se propone describir la escuela, sus particularidades y los elementos que provocan ruptura en su devenir histórico, para luego inscribirlo en el contexto y sostener que la escolarización es el punto cumbre de materialización de la educación como fenómeno típico de la modernidad” (Abrate y Juri, 2011: 106). Este autor enuncia y analiza “piezas claves” que fueron conformando el formato escolar de la modernidad. A los fines de este trabajo algunas que consideramos importantes destacar son la “generación de dispositivos específicos de disciplinamiento”; “el docente como ejemplo de conducta”; y el “establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno”. Consideramos que la revisión de estas particularidades que se fueron ensamblando unas con otras, permite desarmar y puntualizar aquellos aspectos que por naturalizados no son abordados con suficiente profundidad al intentar reflexionar sobre las instituciones educativas.

Es así que sostenemos que “la reflexión crítica sobre cada una de estas piezas constitutivas de la escuela, desde una línea diacrónica o sincrónica, resulta muy potente en tanto permite, no sólo comprender las argumentaciones que P. Pineau desarrolla sino también identificar en prácticas cotidianas presentes o pasadas estos elementos componentes de la escolaridad” (Abrate y Juri, 2011: 108)

Por todo ello, es que consideramos que un aporte específicamente pedagógico se construye a partir de la revisión de las interacciones actuales identificando la presencia de rasgos típicos de otro momento histórico, aún persistentes en los escenarios actuales. El desafío pedagógico que se asume intenta comprender y proponer innovaciones que permitan mejorar y superar las problemáticas actuales.

b) Dimensión Institucional:

Otra de las dimensiones para abordar la temática es la Institucional, de modo de evitar la disociación entre las interacciones áulicas y los contextos institucionales en los cuales se produce. Se puede decir que hay un consenso bastante generalizado en torno a la idea que si bien que hay una relación muy estrecha entre la noción de “relación pedagógica” y la de “autoridad pedagógica”, no necesariamente una conlleva a la otra, sino hoy no estaría en tela de juicio la noción de autoridad: cualquier relación educativa implicaría “autoridad”. Una de las preguntas, sería plantearse si esa disociación tiene que ver con el quiebre de la legitimación social que el ejercicio de la autoridad tenía en otros tiempos.

En tal sentido, se pondría en debate la relación entre dispositivo/s institucional/es y fuente de sostenimiento de la autoridad del docente. Al respecto, es pertinente recuperar algunas ideas de Marcel Postic (1996) que en su texto clásico pero aún vigente, “La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales”, ofrece conceptualizaciones importantes recuperadas por investigaciones recientes.

Muy sintéticamente, Postic plantea que el aula es un espacio donde se producen relaciones asimétricas y simétricas. Lo que genera simetría y asimetría son esencialmente tres aspectos: lo etario (en general el docente es de más edad que el alumno); el desarrollo del conocimiento (que no refiere únicamente al conocimiento disciplinar sino también al modo y posibilidades de transmitirlo) y la perspectiva o percepción de futuro que el docente tiene (es quien conoce de antemano cuál/es son las metas, hacia donde se orientan los procesos de enseñar y aprender, etc.). Los dos primeros no son determinantes, por cuanto el docente puede tener menos edad que los alumnos y en cuanto al desarrollo del conocimiento puede darse que en algunos momentos el alumno conozca más que el docente (hoy pasa con frecuencia por ejemplo con el tema de las tecnologías y el acceso a la información), pero el tercero si es determinante por cuanto el alumno no puede saber hacia donde va el proceso sino no es a través del docente.

Si esta relación es naturalmente asimétrica genera poder y uno de los riesgos centrales sería que el docente crea que le es propio, cuando en realidad es la Institución (la escuela) la que se lo otorga. Además, lo que justifica la relación es el conocimiento (el triángulo didáctico es entre docente-alumno y conocimiento), pero el docente necesita la legitimación de ese lugar asimétrico por parte del alumno (necesita que el alumno le reconozca ese saber para generar autoridad). De esta manera, se abordan las problemáticas emergentes en las prácticas cotidianas, considerando el entramado institucional en el que se inscriben.

De modo que estaríamos ante una situación particular en la actualidad, donde la fuente de legitimación institucional no parece ofrecer suficiente solidez, por lo que emerge con claridad el desafío pedagógico de aportar nuevas explicaciones y propuestas que permitan su reconstrucción.

Entendemos, que estas dos dimensiones, junto a otras que por el momento no se explicitan en este escrito, ofrecen aportes significativos para el desarrollo de un saber específicamente pedagógico sobre la temática. Ahora bien, dentro de la temática enunciada, merece un detalle más profundo la cuestión de la autoridad, por lo que a continuación desarrollamos un apartado especial.

Revisiones sobre la Autoridad Pedagógica

El problema de la autoridad pedagógica demanda una revisión específica, tanto conceptual, histórica y pragmática. Por un lado, al concepto de autoridad se lo asocia, confunde o asimila a otras nociones como las de poder, dominación o coerción. Por otra parte, la comprensión de la situación actual en el marco de un contexto histórico particular, permiten reconocer ciertos rasgos propios de la escuela en la modernidad, hoy en crisis.

Etimológicamente la palabra contiene dos raíces complementarias: del latín auctor: aquel que causa o hace crecer, fundador, autor y del francés antiguo augere: incrementar. Las dos acepciones contienen la idea de una fuerza o poder que provoca algo, que instituye o determina un sentido, contienen la imagen de un poder que se impone. Hanna Arendt (1954) indaga el concepto desde la historia romana y señala que el sustantivo *autoritas* deriva del verbo *augere* (aumentar), por lo que reconoce que ambas acepciones llevan consigo la idea de fuerza de iniciación y de conservación de lo ya fundado. Se podría decir que alude a instituir algo nuevo o aumentar lo ya creado, ubicándose en la unión, en el lazo entre lo antiguo y lo nuevo. De modo tal que resulta una imposición mucho más compleja que la acción exterior y violenta desde fuera, más sutil y complicada en tanto se internaliza como parte de nuestras disposiciones. (Dussell, 1999)

Un estudioso de la obra de Arendt, Etiéne Tassin (2002) se ocupa de poner en tensión los términos de poder, autoridad, violencia y acción política, a partir de otro concepto en común que los cobija: el de dominación; atribuyendo a éste último fenómeno la fuente de sus confusiones. “El poder habitualmente se confunde con la autoridad, la fuerza, la violencia o la relación de mando-obediencia. Esas confusiones se deben a la idea de que el poder es el ejercicio de una dominación a través de la cual se afirma la soberanía – potencia, independencia y libertad – de un individuo, de un grupo o de un Estado”¹ Una de las líneas de trabajo del autor, consiste en poner de relieve tanto lo que aproxima como lo que distancia al poder de la autoridad, ya que ambos se vinculan con la obediencia. Para ello, ubica el origen de tales confusiones en dos momentos: uno en la antigüedad y otro en la modernidad. El primero fue cuando se incorpora la autoridad en la manipulación de los asuntos públicos de la ciudad para eliminar la deliberación argumentada y la apelación a la fuerza o la violencia. El segundo es cuando se produce la desaparición de toda forma de autoridad al derrumbarse casi por completo todas las tradiciones en la modernidad.

En base al propio argumento de Arendt, este autor establece la diferencia y encuentra mayor precisión en el concepto de autoridad. Dirá que en las experiencias políticas de la antigüedad se puede reconocer que “la autoridad es irreductible a cualquier forma de poder.... Únicamente un punto de vista explícita e implícitamente funcionalista podrá confundir la autoridad con el poder o con la violencia: de la similitud observable de la función (la obediencia), se deduce el modus operandi (el mando coercitivo)”²

Entonces, la autoridad refiere a una relación en la que la respuesta es la obediencia a un individuo o una institución, por la ascendencia, y no por el temor al uso de la fuerza como puede ocurrir cuando se alude al poder. La autoridad es por definición, “incondicional e indiscutida (sin necesidad de coerción ni de consenso) y sólo puede atribuirse al respeto que se tiene por la persona o por el cargo. Posee autoridad aquel que es una autoridad porque él hace la autoridad.”³

Dando cuenta también del lugar que ocupa este tema en el discurso pedagógico actual, queremos recuperar algunos aportes registrados en estos mismos encuentros, que abonan la revisión que procuramos presentar. En la UNR, Daniel Guevel⁴ reflexiona acerca de la autoridad del maestro en las culturas de las nuevas tecnologías, sosteniendo como hipótesis principal que “la crisis de autoridad del maestros. Entendiendo por maestro esa figura de transmisión cultural surgida en el seno del discurso, es una consecuencia de la codificación de la cultura escrita y que actualmente esto se potencia con el uso de dispositivos digitales que conforman algo más que lectura y escritura en la forma de “libro”, soporte tradicional del aula. Este autor señalaba que el maestro fundaba su autoridad en una imagen de virtud y de saber y donde las tradicionales prácticas del silencio, la disciplina y la reflexión contrastan con las de la velocidad, interactividad y dispersión.

Guevel se hace la interesante pregunta ¿cuál es la dificultad que presenta la tecnología digital a la autoridad tradicional? “La dificultad se relaciona que tiene un gran poder lúdico pero no se puede limitar la pedagogía al juego, hacen falta contenidos de calidad y también autoridad”

Por su parte, Liliana Petrucci⁵ en la ponencia titulada “Modalidades y referencias a la autoridad” contextualiza la crisis de la autoridad docente señalando que “la crisis de la autoridad se articula a la de la tradición y la religión y atraviesa todos los ámbitos de modo diverso y según condiciones grupales e históricos sociales. La educación no permanece ajena

1 Tassin, È. (2002) “Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)” En el libro: Frigerio, G (Comp) “Educar: rasgos filosóficos para una identidad”.Edit. Santillana. (Pag. 151)

2 Ibid., Pag.158.

3 Ibid., pag. 159.

4 Guevel D. (2011) “La autoridad del maestro en la cultura de las nuevas tecnologías”. En: La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Laborde Editor.

5 Petrucci Liliana (2011) “Modalidades y referencias a la autoridad”. Laborde editor.

a dicha conmoción aunque, se considera a la autoridad como “natural” a su función”(2011, pág. 80). Señala además de manera crítica que “la pregunta sobre ¿qué es la autoridad no ha perdido vigencia aunque a veces tienda a reducirse a un imperativo “ los docentes deben recuperar la autoridad” – que no se interroga sobre sus significaciones.” La autora trae la perspectiva de los estudiantes a través del análisis de entrevistas, en las cuales resulta importante como estos refieren a la pérdida de autoridad como una pérdida que afecta a su formación y a las prácticas, como la “razón” que justifica las “rebeliones”, las relaciones “irreverentes” y de “insubordinación que mantienen con algunos docentes. En este sentido hay una representación de “la autoridad” que se descalabra ante la aparición de ciertos docentes que presuponen otras carencias.

Por último, en el marco del mismo encuentro, María Paula Pierella⁶ presenta un trabajo en proceso centrándose en la relación entre autoridad y juventud en espacios universitarios. Identifican rasgos que dan cuenta de la autoridad en el proceso de transmisión cultural y generacional de estudiantes de carreras de Letras, Historia, Filosofía, Antropología y Ciencias de la Educación. Estos estudiantes dan cuentas de la autoridad haciendo alusión a una serie de rasgos vinculados con la “forma de dar clases”, “la forma de hablar”; la forma de trabajar con los textos, de sostener al auditorio; la “puesta en escena”; la forma de relacionarse con el objeto de conocimiento y la docencia ; la posición de profesor como “autor”; la existencia de vínculos claros entre el profesor y otras instituciones dadoras de legitimidad- como la política- y hasta la identificaciones de “ese no se qué” que da cuenta de la autoridad como algo difícil de describir. Como parte de sus conclusiones, la autora señala: “La consideración de los discursos de los estudiantes permite poner en cuestión aquellas afirmaciones que, con el objetivo de dar cuenta de la “crisis de la autoridad” en las sociedades contemporáneas, pensando en ese fenómeno de decadencia y derrumbe, evitan abordar las transformaciones que en torno a la relación entre generaciones o entre profesores y estudiantes tienen lugar, lo cual no implica desconocer las problemáticas estructurales que afectan a la institución universitaria en tiempo presente” (Pág. 512)

En otra oportunidad, en el VI encuentro que se realizara en la unidad de Caleta Olivia, Adriana Hernandez⁷ indaga sobre los sentidos y/o significaciones que equipos de gestión directiva producen en torno a la autoridad. En esta ponencia se abordan la cuestión de la autoridad desde la mirada de quienes dirigen instituciones educativas aparecen definiciones en relación a la autoridad y el género; la construcción de la autoridad vinculada a la coherencia entre la teoría y la práctica, es decir entre la coherencia con “lo que dicen y hacen”; la conformación de equipos y el ejercicio colectivo de la autoridad , al tiempo que identifican las dificultades y desafíos enunciados al momento de ejercer acciones de gobierno con perfil democrático.

La investigación en proceso

Enmarcado en este análisis, hemos iniciado un proyecto de investigación que parte de la necesidad de reconocer la presencia de diversas modalidades en el ejercicio de la autoridad pedagógica en las instituciones actuales y asumiendo el desafío de su reconstrucción para la escuela del siglo XXI. El proyecto de Investigación en curso se denomina: “La autoridad pedagógica en la Escuela: posibilidades, debilidades y desafíos”, avalado y subsidiado por Secyt para el período 2012- 2013.

Consideramos que en las instituciones educativas con situaciones conflictivas recurrentes, en las que el modelo de autoridad pedagógica propio de la modernidad muestra con

6 Pierella, María Paula /2011) “Experiencias de formación en Humanidades. Visiones estudiantiles acerca de la autoridad.” Laborde Editor.

7 Hernandez A. (2009) “Relaciones de autoridad. Visiones de directores y directoras de escuelas medias de la provincia de Neuquén. En: Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos. UNPA.

mas contundencia sus debilidades, es posible que se estén elaborando formas inéditas o particulares de ejercicio de la autoridad, no sólo en sus aulas sino también en otros espacios institucionales (actos, pasillos, recreos, etc.)

El problema fue enunciado del siguiente modo: “Según el modelo escolar configurado en la modernidad, la adversidad de los contextos sociales e institucionales actuales debilita el ejercicio de la autoridad pedagógica en la escuela. En los mismos y bajo ciertas condiciones, es posible identificar rasgos particulares en el ejercicio de la autoridad pedagógica que difieren del modelo que acompañó la expansión de la escuela moderna”.

En este marco, la indagación se construyó en torno a los siguientes interrogantes: ¿qué modalidades y características adopta el ejercicio de la autoridad docente en los contextos sociales e institucionales actuales?; ¿cómo se legitima la autoridad docente en la actualidad?; ¿cómo percibe el alumno desde su lugar el accionar docente?; ¿qué razones esgrime para aceptar o rechazar la autoridad pedagógica en la escuela?; ¿qué valoraciones expresan los alumnos sobre los docente?; ¿qué aspecto reconoce y/o valora el alumno de sus docentes para otorgarle reconocimiento?; ¿qué recursos y habilidades en el ejercicio de la docencia permiten construir un modelo de autoridad?; en el marco de la crisis del modelo de autoridad docente moderno, ¿cuáles son los soportes en los que se sostiene su reconocimiento y/o legitimidad?.

La sistematización de las entrevistas realizadas en las que fuimos indagando los discursos sobre la autoridad pedagógica de los docentes, podemos anticipar que se destaca la tensión entre dos perspectivas hacia la comprensión de la autoridad:

* La Autoridad como dada, establecida, o en sí misma, en relación con la herencia y el lugar institucional ocupado históricamente por el docente;

* La Autoridad en proceso de construcción, reconfiguración constante, en proceso de establecimiento permanente, en el día a día cotidiano.

Desde allí, se derivan diferentes apreciaciones que dan cuenta de situaciones inéditas, rupturas conceptuales e intentos alentadores para la transformación de los dispositivos tradicionales. Es esta la línea que intentamos abordar para su profundización en el desafío que nos proponemos: construir un conocimiento específico sobre la temática.

Bibliografía

- Abrate, L y Juri, M.I. (2011) "Una mirada pedagógica a la escuela". En el libro: "Escuela, Políticas y Formación Docente" Compiladores: G. Gutierrez y S. La Rocca. U.E.P.C.
- Arendt, H. (1996) "Entre el pasado y el futuro". Editorial Península. Barcelona.
- Arendt, H. (2005) "La condición humana". Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Dussel, I y Caruso, M. (1999) La invención del aula. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- Guevel, D. (2011) "La autoridad del maestro en la cultura de las nuevas tecnologías". En: La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Laborde Editor.
- Frigerio, G. (1998) "De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su gestión". Kapelusz. Buenos Aires.
- Hernandez, A. (2009) "Relaciones de autoridad. Visiones de directores y directoras de escuelas medias de la provincia de Neuquén." En: Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos. UNPA.
- Merieu, P. (2004) "En la escuela hoy" Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Pinau, P., Dussel, I y Caruso, M. (2001) "La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad". Buenos Aires: Paidós.
- Petrucci, L. (2011) "Modalidades y referencias a la autoridad". Buenos Aires: Laborde.
- Pierella, M. P. (2011) "Experiencias de formación en Humanidades. Visiones estudiantiles acerca de la autoridad" Buenos Aires: Laborde Editor.
- Postic, M (1996) "La relación educativa". Madrid: Narcea. 2da edición.
- Tassin, È. (2002) "Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)" En el libro: Frigerio, G (Comp) "Educar: rasgos filosóficos para una identidad". Buenos Aires: Santillana.

Hacia Una Pedagogía Intercultural

Felipa Castro
apilefc@yahoo.com.ar
Instituto de Culturas Aborígenes (ICA)

Resumen

En este artículo se habla de la escuela que enfrenta a una pluralidad de situaciones que viven los niños y los jóvenes tanto por su situación social, emocional como por su pertenencia a etnias, valores y culturas diferentes. Frente a la diversidad cultural existente en el ámbito de las unidades educativas, tanto en el nivel primario como en el secundario, se nota la existencia de un silenciamiento pedagógico hacia la interculturalidad. Entonces surge la necesidad de una Pedagogía que responda a esa población plural. Se trata de una Pedagogía para el reconocimiento de los seres humanos capaces de dar sentido al acto educativo situado. Asimismo hace referencia a las huellas que dejan en los alumnos tanto los estilos de vínculo como las maneras de organizar los encuentros pedagógicos y se enuncia un quiebre del principio de igualdad, ideal de la sociedad moderna y se aspira al respeto de ese otro, que por sus características individuales, es distinto. Por lo tanto se cree que se debe orientar los esfuerzos para reconocer la diversidad étnica, la pluralidad cultural e impulsar el respeto a la diferencia. En síntesis, se destaca el tránsito hacia una Pedagogía Intercultural para que la inclusión educativa no sea precaria, en tanto esa precariedad, estaría vinculada a una exclusión encubierta. A manera de cierre se piensa que esa Pedagogía podría contribuir en la construcción de un nuevo modelo de convivencia, basado en el respeto de los diversos grupos étnicos, culturales y sociales que se encuentran en las fronteras entre la inclusión y la exclusión de la educación escolarizada. No obstante se plantea una serie de interrogantes para pensar en esa Pedagogía que rompa el mito de la igualdad y se oriente al respeto de la diferencia, con una visión humanista y plural; comprometidos en la construcción de valores de solidaridad, respeto y justicia social entre todos.

Palabras claves: Pedagogía intercultural, Diversidad cultural, Diferencia, Inclusión.

Introducción

En este artículo hacemos referencia a la realidad que viven las escuelas tanto de nivel primario como secundario. Estas escuelas enfrentan una pluralidad de situaciones que viven los niños y los jóvenes tanto por su situación social, emocional, como por sus pertenencias a etnias, valores y culturas diferentes. Frente a esa diversidad social y cultural notamos un silenciamiento pedagógico hacia la inter-cultura. Pensamos en la posibilidad de una Pedagogía más humana, con protagonistas capaces de dar sentido al acto educativo situado. ¿Cómo sería esa Pedagogía? ¿Cómo podríamos conceptualarla? Para responder a estos cuestionamientos y adhiriendo al pensamiento de Prieto Castillo (1999), entendemos por Pedagogía al intento de comprender y dar sentido al acto educativo, un acto en el que los alumnos como protagonistas pudieran decir su palabra, hablar de sí mismo y de la propia situación social que viven, sin tener que avergonzarse de lo que es y cómo es su realidad social y cultural; capaces de participar sin temores y decididos a la apropiación comprensiva del conocimiento.

Esta Pedagogía intercultural puede construirse “en los desafíos que educadores y educadoras precisan asumir” (Gentili, 2003:73) Uno de esos desafíos es analizar el mito de la igualdad; en tanto, no somos iguales, ni social, ni cultural, ni económicamente. Solo se puede contar con una igualdad jurídica. Si bien somos todos iguales ante la ley, no todos tienen la igualdad de posibilidades en la práctica concreta. Es decir, no todos tienen iguales condiciones de acceso a la educación, ni las posibilidades de permanencia en el Sistema Educativo por encontrarse socialmente, en la frontera entre la inclusión y la exclusión.

En consecuencia, la expresión: “todos somos iguales” se desdibuja frente a esta realidad. Por lo tanto, creemos que es hora de reconocer la diversidad o mejor dicho, reconocer la pluralidad cultural.

Otro de los desafíos es luchar contra las barreras, tales como: la segregación, la exclusión, la discriminación por étnia, el silenciamiento (Torres Santomé, 2008), tanto de las culturas aborígenes como la de los inmigrantes latinoamericanos, barreras que dificultan el camino hacia una práctica pedagógica más humana. Estos desafíos contribuirían a la construcción de una Pedagogía centrada en el reconocimiento de la diversidad étnica y en el respeto a la diferencia. Es decir, estaríamos delineando una Pedagogía Intercultural comprometida con el respeto a las diferencias.

Como dice Antonio Bolívar “La escuela pública es hija de la [...] modernidad y, con ello de la creación Estado-nación [...], el Estado es culturalmente neutro, ignorando las distintas culturas que conforman el espacio nacional” (2004: 34). Por lo mismo se dice que la escuela nació para esa función específica: educar sobre la base de una cultura común escolarizada. No obstante habría que pensar en la posibilidad de reconocimiento de las diferencias socioculturales existentes en su seno y pensar, también, en la posibilidad de reorientar su labor hacia el desenmascaramiento de aquellas barreras que dificultan la tarea pedagógica hacia la inter-cultura.

En palabras de Bolívar (2004), cabría pensar en esa posibilidad de resolver el problema entre la homogeneización y la heterogeneización cultural e identitaria. Es decir, pensar en una Pedagogía intercultural que contribuya a la construcción de un nuevo modelo de convivencia, basado en el respeto de los diversos grupos étnicos, culturales y sociales que comparten el espacio común.

Entonces, una Pedagogía orientada hacia la interculturalidad sería la respuesta a la necesidad de reconocimiento de la diversidad cultural, sobre la base de un respeto mutuo entre los que portan culturas distintas. Esta comprensión y respeto permitiría que las distintas culturas logren licuarse en sus diferencias; un desafío para la superación de la mera coexistencia en un espacio social, común.

Esta concepción interculturalista parte de la idea de que las distintas culturas aportan saberes y conocimientos con los cuales nos podemos enriquecer mutuamente; un encuentro intercultural implica un encuentro centrado en la diversidad de prácticas culturales.

Desde luego, creemos que trabajar desde una concepción intercultural no es una tarea fácil ya que “implica una modificación de nuestras conceptualizaciones dogmáticas [...] y aceptemos que no nos movemos con verdades definitivas” (Juliano, 2003:36).

Asimismo, para sostener una Pedagogía Intercultural como contenido de una política educativa necesitamos una política social que la sostenga. O sea, políticas sociales más equitativas, que contemplen la relación “más donde hay menos”, además del compromiso para la construcción de valores de solidaridad, equidad, respeto y justicia social.

La realidad social nos muestra el mapa de la inequidad en lo social, entonces, frente a esta realidad, “Garantizar el acceso a la escuela de los más pobres y, al mismo tiempo, precarizar las condiciones de vida de las grandes mayorías, acaba convirtiendo el derecho a la educación en una promesa de difícil realización”. (Gentili 2003:74) Por lo mismo pensamos en una Pedagogía que rompa el mito de la igualdad que esconde las desigualdades sociales y económicas.

Finalmente, perfilar una Pedagogía intercultural para atender a una población plural, es como procurar una apertura a lo utópico, en tanto no es fácil tratar de superar el poder ilusorio que caracteriza a las teorías pedagógicas no críticas, “que entienden que la educación es un instrumento de igualdad social”, ni a la impotencia de las teorías crítico-reproductivistas, “que entienden que la educación es un instrumento de discriminación social” (Saviani, 1985:1) sobre todo cuando se piensa un camino hacia un diálogo intercultural en defensa de saberes, valores, respeto a las diferencias. Un camino en el que se luche contra la injusticia, la marginación, la segregación derivadas de factores socio-económicos, culturales, étnicos u otros que afecten el derecho a compartir el espacio social común.

Reflexionando acerca de una Pedagogía para la diversidad cultural

Si la escuela fue creada para dotar a los sujetos de los medios para participar en la vida pública; para formar sujetos que compartan valores comunes y universales por encima de sus particularidades, esa escuela, hoy se enfrenta con la diversidad de situaciones vinculadas con la población escolar. Hay muchos alumnos/as que pertenecen a grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos distintos y requieren de una Pedagogía que responda a sus diferencias.

La Teoría que sustentó las prácticas de la escuela de la modernidad, representó “una apuesta homogeneizadora, una política amplia de inclusión social” (Carli, 2003:15). Pero esa política era válida para ese momento, en tanto respondía a las condiciones históricas de esa realidad. Había que combatir la ignorancia considerada como la causa de la marginalidad, entonces la escuela surgió- según lo sostiene Saviani- como un antídoto contra de la ignorancia ya que se “mantenía la creencia en el poder de la escuela y en su función de igualdad social” aquella que aspiraba a “transformar los súbditos en ciudadanos” (Saviani, 1985:2). Parece ser que, esta escuela, ya no nos sirve. Hoy, debe cambiar el objetivo si piensa en el reconocimiento de las diferencias de cada grupo.

Según Bolívar, si bien se debe constituir una cultura común, a través de la educación escolarizada, que no niegue las identidades culturales primarias pero, a su vez, que ese reconocimiento de las identidades, tampoco niegue la cultura común. (2004:23) En este escenario de antinomias entre cultura común y el respeto por la diferencia, tanto culturales, sociales como étnicas, pretendemos que esta Pedagogía sostenga como principio el reconocimiento de las diferencias.

Frente a la mixtura de niños y jóvenes - de nivel primario y secundario - cada uno con sus particularidades de origen social, sus condicionamientos físicos, intelectuales, emocionales, pertenecientes a grupos desfavorecidos, de minorías étnicas o culturales, notamos un silenciamiento pedagógico que se oriente a dar respuestas a esa inter-cultura.

Saviani nos invita a pensar en una teoría pedagógica diferente, “para retomar vigorosamente la lucha contra la selectividad, la discriminación y la disminución de la enseñanza en las capas populares. Luchar contra la marginalidad a través de la escuela significa comprometerse [...] en garantizar una enseñanza de la mejor calidad posible en las condiciones históricas actuales.”(1985:15) Por lo tanto pensamos en una Pedagogía para el reconocimiento de los seres humanos como humanos, con sus particularidades; pensamos también en Pedagogos que den sentido al acto educativo situado en esta complejidad social.

Como dijimos anteriormente, creemos que no es una tarea fácil delinear esa Pedagogía Intercultural; pero es preferible intentar delinearla y no morirnos en ese intento para poder continuar con la tarea; tal vez, superando el poder ilusorio o la impotencia de teorías pedagógicas que nos marcaron prácticas pedagógicas valoradas en el momento histórico en que surgieron.

2.1. ¿Cómo sería esa Pedagogía?

Cuando la UNESCO expresa que la escuela debe atender a todos sin ningún tipo de condicionamientos sociales, intelectuales ni físicos (2003:4) nos está exhortando a atender a la diversidad de sujetos con realidades diferentes. Nos habla de inclusión, esto es, brindarles una atención específica a cada situación. Pero entre todos debemos pensar en: ¿Cómo hacerlo? para no caer en una inclusión excluyente.

[...]“con demasiada frecuencia se da la exclusión: oportunidades de educación de” segunda clase” que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios, o [...] una diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general (UNESCO, 2003:4) (El resaltado es nuestro).

De lo cual se deduce que para subsanar situaciones de exclusión en la educación y a través de la educación, dieron lugar a diferentes propuestas políticas educativas que hablan de la inclusión educativa.

La complejidad de la vida en la sociedad en general y en la escuela en particular, nos obliga a replantear las formas de trabajo, las experiencias y todo aquello que implique un abordaje integral del quehacer profesional docente. Lógicamente, sin olvidarnos del entorno; de la familia, de las autoridades ministeriales, sus normativas y el apoyo financiero que constituyen elementos primordiales para el logro de la inclusión real.

Desde esta perspectiva, todos los alumnos con oportunidades equivalentes de aprendizaje podrían coexistir en los espacios educativos, con y entre diferentes, desde posiciones de igualdad de posibilidades y de respeto a la diferencia. Con la esperanza que, tanto los docentes como los alumnos, asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema.

En este sentido, hablamos de respeto y solidaridad, pero sobre todo de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones físicas, emocionales, intelectuales o étnicas. Respetando sus diferencias, sin paternalismos ni sobreprotecciones, sino comprometidos con y en la tarea como profesionales del campo educativo.

2.2. Pensando en la posibilidad de la Pedagogía intercultural

Acordamos con el concepto de Pedagogía que sostiene Prieto Castillo como “el intento de comprender y dar sentido al acto educativo, en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca” (2009:14) Sin embargo quisimos hacerla, aún, más humana, en tanto la Pedagogía Intercultural, para nosotros, es la posibilidad de un encuentro entre seres humanos diversos, comprometidos con la tarea de reconocer esa pluralidad cultural; sin olvidarnos de la especificidad de la escuela.

Desde esta posición hablamos de pluralismo en tanto “reconoce y aprecia la diferencia cultural como un valor a preservar, pero no por ello pretende acentuar o incrementar las diferencias, abogando por un diálogo intercultural.” (Giovani Sartori, citado en Bolívar, 2004: 19) siguiendo la idea de Sartori, entendemos que el pluralismo implica la existencia de muchas culturas que conviven, que interactúan, que acuerdan normas y valores y sobre todo por el reconocimiento de las particularidades de cada grupo cultural, social o étnico. Es decir, el pluralismo es la esencia de la interculturalidad.

Por esta razón bregamos por el compromiso personal e institucional para el desenmascaramiento de las barreras que dificultarían el desarrollo del enfoque inclusivo de una pedagogía inter- cultural. Esas barreras están presentes en las aulas, en las escuelas; se vislumbran en el Sistema Educativo.

2.2.1. Luchar contra la segregación

Existen en el Sistema Educativo una serie de estrategias que obstaculizan la formación de los alumnos y que atentan contra su permanencia en las instituciones educativas. Saviani (1985), sostiene que la escuela está determinada socialmente; que la sociedad en que vivimos está dividida en clases con intereses opuestos; fruto de una polarizada distribución del ingreso, por lo que es lógico pensar que esos conflictos que surgen de tales tensiones favorecen a unos pocos en desmedro de una mayoría y separan a los “otros” de “nosotros,” dándonos un claro ejemplo de segregación. Este fenómeno social, constituye una barrera para la superación del problema de la marginalidad.

¿Cómo luchar contra la segregación? Entendemos que la segregación es la acción de separar a alguien de un grupo por diversas razones: etnia, procedencia, religión, consideradas diferentes a las predominantes. Creemos que para no ser cómplices de la exclusión habría que luchar contra la segregación, contra el agrupamiento de estudiantes, como lo dice Santomé (2008), en función de sus capacidades intelectuales, físicas, o por su condición social o por su origen étnico o cultural.

La lucha contra la segregación requiere de una mediación que contribuya a la autoconstrucción de los sujetos que participan del acto educativo sin tener que avergonzarse de sí mismos y/ o de su pertenencia a determinados grupos sociales o como migrantes. También, es elemental, el compromiso de los docentes en esta tarea para que los alumnos no se sientan abandonados ni sean abandonados, como lo expresa Prieto Castillo (1999). Esto es que acompañemos a los alumnos en el proceso de construcción de sus propias estrategias para la apropiación de los conocimientos, a través de nuestra mediación.

Santomé nos advierte “que si los alumnos en el interior de las instituciones viven experiencias educativas muy pobres, las interacciones sociales suelen ser, también, pobres”. (2008: 88) Por lo mismo tienen grandes limitaciones para avanzar en el camino de su formación educativa. Entendemos que la segregación profundiza las diferencias entre pobres y ricos; entre los que pueden y los que no pueden. Es un trampolín para la exclusión social a la que estos sujetos se veían sometidos.

“Se trata de [...] reconocer el imperativo ético de luchar contra las injusticias que produce y reproduce un sistema excluyente y discriminador” [...] De pensar la solidaridad como compromiso de lucha que no es “para” los excluidos, sino “con” los excluidos. (Gentili & Alencar, citado en Gentili 2003).

Por lo mismo, pensamos en una Pedagogía que luche contra las injusticias, contra las barreras de los sinsentidos y se oriente hacia la solidaridad.

2.2.2. Luchar contra la exclusión

Conceptuamos la exclusión como una manera de eliminar, rechazar, descartar a una persona del lugar que estaba o del lugar que ocupaba. En consecuencia se puede hablar de incluir o de excluir a ciertos grupos, en base a las características, valores, comportamientos y conocimientos que hacen referencia a la forma de comunicarnos. También, las identidades y las prácticas culturales son componentes para la exclusión o inclusión. (Prates y otros citado en Castro, 2011:4)

Si consideramos que los alumnos pueden ser incluidos o excluidos según el éxito o el fracaso que tengan en sus estudios. Luego, pensar si esos fracasos se deben a la imposibilidad de estudiar por la falta de oportunidades de aprendizajes en su casa o, por la falta de apoyo de parte de la familia. Recordemos que las condiciones de vida pueden influir en los resultados de sus aprendizajes, tanto positiva como negativamente.

También, es posible que al no poder seguir el ritmo de sus compañeros de clase, queden

fuera de las posibilidades educativas, es decir se auto excluyan. (UNESCO, 2013) Frente a la desazón de estos alumnos, creemos que una intervención solidaria se sitúa en contra del abandono; en contra de la exclusión del niño o del joven de sectores marginales. Hablamos de ser solidarios en la comprensión y en la acción pedagógica sin caer en paternalismos.

Parafraseando a Santomé (2008), podemos decir que muchas veces, frente a hijos de inmigrantes latinoamericanos no les comprendemos sus conductas, costumbres y rutinas que son idiosincrásicas de las personas nativas u originarias, por lo mismo, al sentirse ajenos a esta realidad, se sienten excluidos. Se refugian en un ostracismo, en un mutismo que no es otra cosa que la exclusión en la inclusión.

Esta situación nos invita a pensar si la inclusión escolar puede ser sinónimo de permanecer y estar aprendiendo en la escuela o como dice Santomé (2008), tal vez, tendríamos que estar más atentos a las formas en las que los niños/as o jóvenes “incluidos” producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, a la discriminación, a la marginalización. Pensamos que estos alumnos conforman el grupo de los excluidos desde adentro de la escuela.

Creemos que “la exclusión sobreviene cuando no hay puente alguno entre lo que se es, se sabe y se significa y lo que se busca aprender” (Prieto Castillo, 2009:28) Para que esos aprendizajes sean posibles tendremos que tender los puentes para que vinculen el nuevo conocimiento a experiencias pasadas o presentes. Descontando la predisposición de parte de los protagonistas de enseñar a aprender y de aprender a aprender. Caso contrario caeríamos en un engañoso paternalismo.

“El paternalismo: ninguna exigencia, ningún esfuerzo, vamos haciendo como que te enseñamos y como que aprendes. Caben en esto las actitudes de complicidad, en el sentido de no exigir nada, de dejar a los estudiantes tal como llegaron, de abrirles el camino para que sigan siendo lo que son, como si la educación no estuviera comprometida con cambios, como si no nos cupiera la responsabilidad de acompañar transformaciones”.(Prieto Castillo,2009:28)

Des responsabilizarnos de la tarea específica educativa, sería caer en la complicidad de la exclusión.

2.2.3. Culturas silenciadas

Tiene que ver con el ocultamiento, con la negación de conocimientos que no cuajan con el conocimiento oficial. En tanto “En los sistemas educativos que adoptan un modelo de sociedad mono-cultural [...] reducen al silencio todas las demás realidades. En los materiales curriculares difícilmente se hable sobre la historia y los procesos de lucha por la opresión que padecían y padecen los pueblos originarios” [...] (Santomé, 1998:92).

Entendemos que no podríamos hablar de la historia de cada una de las comunidades diferentes, pero si es posible hacer referencia a los movimientos de resistencia, por ejemplo, la lucha de los pueblos originarios por la opresión, la lucha por la tierra o por sus territorios que sostienen estos pueblos. Tampoco es contenido a tratar: las condiciones de vida que llevan los niños de la calle, de los sectores marginales y pobres; es decir, hay un silenciamiento cómplice con algunas cuestiones socioculturales.

Decir el problema es un acto que desenmascara las injusticias. Según Santomé (2008), esta acción -la de nombrar el problema- puede ser una intervención más significativa que los silencios cómplices de la discriminación social, étnica y cultural. Asimismo, Bolívar (2004), manifiesta que el ocultamiento o silenciamiento de las diversidades socioculturales es la parcelación de la realidad cultural.

Entonces, estamos pensando en una Pedagogía Intercultural que desenmascare las injusticias sociales; una Pedagogía, como dice Prieto Castillo (1999), que de sentido al acto educativo, en cualquier edad y circunstancia.

Creemos que la Pedagogía orientada a la Inter-culturalidad sería la respuesta adecuada para una convivencia escolar sobre la base de un respeto recíproco; donde las instituciones pasarían a ser el escenario para la participación de las distintas culturas, en pie de igualdad jurídica, lejos de la asimilación o de integración forzosa.

Asimismo, adhiriendo al pensamiento de Castillo, recuperamos para nuestra pedagogía la lucha contra el abandono, contra el desamparo de nuestros alumnos, para el logro de sus aspiraciones de construcción de su “si mismo”.

Otra forma de abandono es “desentenderse del aprendizaje de los estudiantes. Es decir, si me desentiendo como institución, como educador de cómo los estudiantes aprenden, los estoy abandonando a su propia suerte. (Prieto Castillo, 2009:18).

Esta tarea de delinear una Pedagogía Intercultural es un caro desafío por la complejidad de la realidad social. Sin duda, para ir hacia esa Pedagogía necesitamos de una política educativa con un fuerte apoyo de políticas sociales. Sólo así podremos salir de los sinsentidos de la Pedagogía, referidos por Prieto Castillo (1999).

A manera de cierre

Esta Pedagogía ayudaría a que esos diversos alumnos no sólo se apropien de los conocimientos escolarizados sino también, logren construir sus miradas acerca de la vida, a través de las experiencias situadas en realidades complejas. En estas realidades, como lo dijimos anteriormente, pudieran diseñar la esperanza de un cambio en su vida y manifestar sus identidades tal cuales son y las sientan, sin ocultar sus raíces sociales o culturales.

Sin caer en otra utopía, cada alumno podría escribir su biografía y construirse según las circunstancias históricas, sociales y culturales que viva. En tanto consideramos que el aprendizaje es situacional e histórico.

Por lo tanto, apostamos a esta Pedagogía Intercultural para revertir los sinsentidos de los que nos habla Prieto Castillo. Romper con esos sinsentidos de las barreras que existen en el seno de las aulas o de las instituciones escolares, en nuestras prácticas escolares.

Será un acto de justicia si nos permitimos soñar con cambios de su realidad educativa, al menos en el aula o en la escuela. Ayudarlos a que se esfuercen para que se corran, siquiera un poco, de las fronteras de la vulnerabilidad y la indefensión.

Finalmente, “proporcionar los conocimientos que le ofrezcan al sujeto de aprendizaje una posibilidad de humanizar- se y humanizar-nos. Una Pedagogía bien plantada sobre la realidad. Una Pedagogía capaz de valorar los conocimientos de la vida cotidiana.” (Castro, 2011:16)

En síntesis proponemos una Pedagogía intercultural empeñada en valorizar el potencial humano, tanto del niño o del joven aborigen, de las zonas rurales o urbanas; del migrante, del adolescente o del joven que se encuentre, o no, en contextos de pobreza.

Bibliografía

- Bolívar A. (2004) "Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural" En Revista mexicana de investigación educativa, enero-marzo año/volumen 9. Número 020. COMIE. México
- Carli, S. (2003) "Educación Pública. Historia y promesas" en Feldfeber, Miriam Los sentidos de lo Público desde el campo educativo. Buenos Aires, Novedades Educativas
- Castro, F. (2011). "Pueblos originarios: educación, inclusión precaria" Ponencia. UNC.
- (2011). "Una Pedagogía de la autoconstrucción" Trabajo de Cátedra para Teoría Contemporánea en Maestría en Trabajo Social. UNC.
- Gentili, P. (2003) Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era del desencanto Lugar (s.d.) Editorial (s.d.) (Mimeo)
- Juliano, D. (2003). Universal/ particular. Un falso dilema. En Bayardo R., Lacarrieu, (Comp.) Globalización e Identidad Cultural. Buenos Aires, Ediciones Ciccus. Cuarta impresión.
- Prates, J, C. y otros (2011). "Política de Asistencia Social: la reiteración de la exclusión vía inclusión precaria o priorización de procesos emancipatorios?" III Seminario sobre Políticas Sociais do MERCOSUL, Pelotas, UCEPEL.
- Prieto Castillo, D. 1999). La Comunicación en la Educación. Buenos Aires, Ediciones Ciccus. La Crujía.
- Saviani, D.(1985). "Las Teorías de la Educación y el problema de la Marginalidad en América Latina" consultado el 20 de marzo de 2013 en: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13_04ens.pdf
- Torres Santomé, Jurjo (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. En Revista de Educación 345, enero, abril 2008.España.

Documentos:

- UNESCO (2003) Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío-Una visión. Documento conceptual. Consultado en 23 de agosto de 2013 en:
<http://www.unesco.org/education/inclusive>

Investigación académica y saber docente. Un diálogo pedagógico necesario.

Graziano, Nora- Ramos, Maura- Mancovsky, Viviana- Martinchuk, Elizabeth- Caldo, Martín
Facultad/ Universidad: Universidad Nacional de Tres de Febrero
Cátedra/Curso de pertenencia: Actualización del pensamiento pedagógico
Correo electrónico (sólo del primer autor): ngraziano@untref.edu.ar

Resumen

El trabajo presenta los avances y las preguntas del trabajo de investigación de representaciones sociales de los docentes sobre infancia, escuela y enseñanza, realizado por el Equipo de Cátedra en conjunto con integrantes de la Red de Infancia de Tres de Febrero y alumnos grado y posgrado. Se presentan los aportes conceptuales de las categorías centrales mencionando brevemente los aportes en torno a los emergentes del “trabajo de campo” y se analiza una primera experiencia de discusión sobre algunos datos con un grupo de estudiantes de profesorado.

Palabras claves: Saber académico, saber docente, diálogo, infancia, escuela, enseñanza

Introducción

“Revisar” o “transformar” las prácticas docentes suelen ser tópicos sobre los cuales pareciera no existir discusión en el campo académico. Al mismo tiempo, el camino de la transformación vendría siempre de la mano del saber experto que brinda “recetas”, “saberes fundados” o “explicaciones legitimadas” para mejorar las formas de enseñar y/o reflexionar sobre la tarea del aula.

Existen distintos paradigmas y perspectivas de investigación que recuperan los saberes de los/as maestros e intentan comprender el sentido que atribuyen o desde el cual construyen sus prácticas. En esa línea de trabajo, nos ubicamos para explorar las Representaciones Sociales (RS) sobre infancia, escuela y enseñanza. Nuestro abordaje supone simultáneamente un posicionamiento ético en términos de valoración de la voz de los/las maestros/as, como así también la convicción de que los cambios en el contexto cultural y educativo contemporáneos impactan sobre las tradiciones que formaron a los espacios educativos como a los /las sujetos, generando nuevas preguntas y problemas.

Tomando como punto de partida el proyecto de investigación: “Las representaciones sociales sobre la infancia, la enseñanza y la escuela de los/as maestros/as del Distrito de Tres de Febrero. Aportes para la comprensión del sentido común docente”⁸, compartiremos algunos avances en torno a la indagación sobre las categorías mencionadas y presentaremos la experiencia de debate realizada con estudiantes de formación docente de una institución de Tres de Febrero.

La exposición se estructurará en tres momentos:

- Fundamentando la propuesta de investigación desde la perspectiva del trabajo colectivo

8 El proyecto de investigación se lleva a cabo en la UNTREF con la participación del Equipo de Cátedra de las asignaturas Actualización del Pensamiento Pedagógico y Problemática y Perspectivas de la Pedagogía Contemporánea, en conjunto con algunos integrantes de la Red de Infancia de Tres de Febrero y estudiantes de grado y posgrado de la misma Universidad

que excede su confinamiento al ámbito académico y jerarquiza la valoración de la voz de los docentes.

- Presentando los aportes conceptuales de las categorías centrales del proyecto: infancia, escuela y enseñanza, mencionando brevemente los aportes en torno a los emergentes del “trabajo de campo”.
- Analizando una primer experiencia de discusión sobre algunos datos con un grupo de estudiantes de profesorado del Distrito de Tres de Febrero, en torno a la categoría de infancia.

1. La investigación

1. a. Algunas características y contexto.

La investigación actual es continuidad del Proyecto 2010-2011 que indagó en las Representaciones Sociales (RS) de los docentes estudiantes de la cátedra sobre el concepto de infancia.

El presente proyecto (2012-13) amplió la investigación a los/as docentes del Distrito de Tres de Febrero⁹ de nivel inicial y primario, de escuelas públicas de gestión estatal. Se agregaron además las preguntas por las RS en torno a enseñanza y escuela pretendiendo construir aportes para la comprensión del “sentido común docente”.

La muestra intencional tuvo en cuenta la cantidad de docentes de cada nivel del Distrito contemplando instituciones de diferentes contextos socio-geográficos, matrícula e índice de vulnerabilidad social¹⁰. La encuesta administrada contiene preguntas abiertas, consignas de descripción y frases que debían ser completadas, atendiendo a dimensiones de lo que fue (según lo vivido y aprendido), lo que es (según su experiencia actual como docente y sujeto sociocultural) y lo que debe ser (según los rasgos que consideran sustantivos para una valoración positiva). Se obtuvieron 265 encuestas de directivos/as, maestros/as de grado o sala y maestros/as de materias especiales.

Al momento de escritura de este trabajo, nos encontramos transitando tres actividades de la investigación Por un lado, el análisis de los datos de las encuestas, por otro, el cruce de esos primeros análisis con docentes o estudiantes de profesorado, y por último, en el diseño de las entrevistas en profundidad.

9 El Partido de Tres de Febrero está ubicado en la Zona Noroeste del primer cordón del Conurbano bonaerense, habitado por un poco más de 300.000 habitantes, con una densidad de alrededor de 7000 hab./km². Cuenta con un total aproximado de 50 escuelas de nivel primario y de 30 escuelas de nivel inicial públicas de gestión estatal de la Dirección General de Cultura y Educación.

10 El índice de Vulnerabilidad Social está construido con información del censo 2001 y pretende dar cuenta de las condiciones de vida y de vulnerabilidad de la población y de los hogares. Pondera aspectos socioeconómicos y educativos y contempla cinco dimensiones:

- Hacinamiento moderado y crítico de los hogares
- Condiciones deficitarias en la calidad de los materiales de la vivienda
- Relación de dependencia de los miembros del hogar según miembros ocupados, jubilados ó sin ocupación ni jubilación
- Hogares con sistema de salud pública como única cobertura
- Bajo clima educativo (menos de 11 años de escolaridad formal)

Cada una de las dimensiones tiene a su vez una situación definida como moderada ó crítica y, según esta condición una ponderación diferente de manera que a cada hogar se le asigna un peso diferencial según su situación con respecto a estas dimensiones. A más bajo el valor del índice, menores condiciones de vulnerabilidad tienen los hogares pertenecientes a un determinado partido; a mayor valor, mayores condiciones de vulnerabilidad, es decir, peores condiciones de vida. De acuerdo a este índice se han clasificado a las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires en general y las del Distrito Escolar de Tres de Febrero en particular. (Fuente: Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística, <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm#I>)

1. b. La investigación como espacio de construcción colectiva

El trabajo como equipo de cátedra en la UNTREF articula el espacio del aula con la tarea de investigación, actividades de vinculación con distintos colectivos de la Universidad y con otras instituciones y redes de la Provincia de Buenos Aires. En tal sentido, su producción es el fruto de una doble dinámica: la de las acciones y debates al interior del equipo de cátedra como las de las acciones y debates que el equipo propone con otras instituciones y actores locales. Dentro de estas acciones, se inscribe la vinculación con la Red de Infancia, Familia y Adolescencia de Tres de Febrero, integrada por distintos representantes de la administración local, provincial y nacional, que devino en la incorporación de algunos de sus integrantes en la investigación y también la inclusión de estudiantes de grado y posgrado de la UNTREF¹¹. Este trabajo colectivo da cuenta de tres aportes fundamentales, el conocimiento del terreno (por la pertenencia a la red a través de distintas inserciones en instituciones del distrito), las variedades de formaciones disciplinares de base (trabajo social, psicología, ciencias de la educación y sociología) y la pertenencia a diferentes instituciones (UNTREF, Poder Judicial de la Provincia de la Provincia de Buenos Aires, Equipo de orientación de la Jefatura Distrital de Tres de Febrero). Todos aportaron preguntas y elementos interpretativos enriquecedores del trabajo en su conjunto.

En relación al funcionamiento del equipo de investigación, si bien existe una dirección del proyecto, en las reuniones plenarias se acuerdan y se distribuyen tareas equitativamente entre todos los integrantes, sin distinciones entre investigadores noveles o experimentados. Por otra parte, se planteó como objetivo, y paulatinamente se va cumpliendo, construir espacios de diálogo con los/as maestros/as del Distrito, como instancias de testeo de los datos y de reflexión conjunta con el fin de mantenernos cerca de los actores protagonistas de la práctica diaria porque entendemos que es una manera de poder escuchar la voz de los docentes desde su actividad cotidiana

1. c. La investigación como escucha

Muchas veces, la cultura académica pareciera estar ensimismada en la producción de nuevos y novedosos conocimientos que interpreten, y “diagnostiquen” lo que sucede en las instituciones. Más aún, en ciertas ocasiones, la producción de ese saber circula sólo por los canales académicos tradicionales relacionados con otros investigadores de campos afines. Desde una posición diferente, intentamos dejar el “claustro” académico, para escuchar la voz de los/as docentes en un sentido lo más amplio posible tratando de comprender algunos rasgos de esa cultura docente.

En tal sentido, sostenemos la relevancia del estudio de las RS de los/as maestros/as y de la lógica del “sentido común docente” a partir de dos propósitos:

comprender, por un lado, cómo piensan, juzgan y valoran aspectos centrales de lo educativo atendiendo a las “marcas pedagógicas” que han dejado, en los docentes sus procesos de escolarización tanto en la formación inicial y básica como en la ulterior y profesional las concepciones pedagógicas modernas y en qué medida se modifican o persisten en contextos diferentes, su propia práctica .

analizar las derivaciones pragmáticas de estas formas de pensamiento en las prácticas que los enfrentan cotidianamente a sujetos y situaciones que expresan cambios culturales, sociales y educativos importantes. Desde allí, poder pensar intercambios posibles que enriquezcan las prácticas de los sujetos que participan en el proceso de investigación, no como “derrame” del saber producido sino como diálogo entre agentes responsables. Esta apuesta al diálogo, es pensado en

11 Cabe destacar que estas incorporaciones paulatinas “en el camino” reconocen como supuesto la idea freireana de que todos sabemos algo y todos ignoramos algo, razón por la cual aprendemos.

clave de lo señalado por Rodolfo Kusch como una cuestión de interculturalidad. Diálogo intercultural que elige, siguiendo la intencionalidad freireana, el uso de la proposición “con” y no “para” o “sobre”, intentando superar uno de los obstáculos éticos a los que se enfrenta la investigación educativa. Dicho obstáculo supone que “...la única forma de ser críticos...(es)...pertener a la corporación de los supuestos críticos” (Cullen, 2009:143)

Por último, consideramos importante que las producciones emergentes “vuelvan” al aula universitaria como nuevos interrogantes con el fin de enriquecer el proceso de producción de conocimiento. De allí que incorporamos, año a año, materiales producidos en el campo de la investigación para generar nuevas lecturas y reflexiones. En este punto cabe destacar el cuidado responsable y respetuoso de la voz de los maestros investigados. No se trata de “juzgar” lo dicho por otros sino de continuar pensando con ellos a partir de los aportes que otros hicieron al colaborar con la investigación.

2.- Las voces de los/as maestros/as

Acudimos a los/as maestros/as en dos instancias de la investigación: la encuesta y las entrevistas. El análisis en curso nos está permitiendo, en el presente año, acceder a los sentidos que le otorgan a: “la infancia”, “la escuela” y “la enseñanza” a partir del análisis de sus respuestas. En dicho análisis, ponemos hincapié en un tipo particular de escucha. No se trata de un descubrir o un “ir a la pesca” de una verdad, una confesión o un error de parte de quien habla. Se trata de habilitar una otra posición de escucha que no quede obturada por un saber que sentencia. Dicho de otro modo, a veces, el proceso de escucha queda suprimido por el saber obtenido de parte de quien “declara”, “confiesa” o “brinda información”. Nuestra posición como investigadores se aleja de estos “usos” de los enunciados de quien se expresa e invita a compartir su punto de vista, su forma de pensar el hacer cotidiano. Específicamente en la investigación, nuestro interés se centra en construir conjuntamente un espacio de diálogo, “sin querer gobernar la conducta del que habla” (Aguilar Rivero, M., 2010: 1) en el cual, la voz de los maestros, sea recuperada y jerarquizada en un intento de comprender los sentidos otorgados a las nociones estudiadas.

2.1.- Primeras aproximaciones a las RS de infancia, escuela y enseñanza

A los fines de anclar conceptualmente la investigación y en forma sintética, nos referimos a la noción de “representación social (RS)”, como: “...una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, con una orientación práctica y orientado a la construcción de una realidad común en un conjunto social” (Jodelet, 1991: 25). Más precisamente, “constituyen una forma de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen”. (Jodelet, D., 1986: 473).

El momento actual del análisis nos permite señalar los siguientes rasgos de las RS de los y las docentes encuestados:

Con respecto al eje infancia, en primer lugar cabe mencionar que es un ítem con un alto grado de respuestas afirmativas, lo cual nos permite afirmar que mayoritariamente “la infancia” es un tópico al que los sujetos pueden atribuir propiedades, características y sentidos. Una primera clasificación nos permite señalar una preminencia de atributos “abstractos” que refieren a cualidades tales como: respeto/obediencia; inocencia, libertad, imaginación, etc. en detrimento de atributos referidos a las “acciones” infantiles (fundamentalmente actividades de tipo lúdica). Dentro de estos dos grandes grupos se observa la preminencia,

en el antes de la infancia” de propiedades relacionadas con la capacidad de observar una norma o pauta (respeto, obediencia, responsabilidad, valores, trabajador, aplicado) y la pureza o incontaminación (inocencia, libre, capaz de sorprenderse, espontáneo, imaginación, ingenio) Estos atributos cambian a la hora de pensar al “niño hoy” signado por el “exceso de responsabilidades”, la “quema de etapas”, “individualista”, falta de “límites” entre los incidentes más frecuentes. Comparativamente se advierten diferencias en relación a la dimensión temporal relativas al uso del “mas” y el “menos” en cada caso. Antes era “más respetuoso” y hoy resulta con “exceso de responsabilidades” o “demasiado libre”, lo cual refiere a cierta variación en el tipo de valoración (positiva/negativa) que se hace de acuerdo al “tiempo”. Dos elementos preliminares son dignos de atención: por un lado la valoración positiva de los entornos “socio-afectivos” del pasado (familia, pares, adultos) en términos de cuidado, respeto y acompañamiento y la visión negativa del presente (falta de apoyo, desprotegido, carente de afecto). Por otro la variación en torno a la referencia a contextos en relación en los cuales se inscribe lo infantil (escuela, familia, calle, vereda y plaza) en el pasado y una paulatina “ausencia” tanto en los incidentes relativos a ítems que tienen que ver con el “hoy” como “el debería ser” de la infancia. Estas primeras aproximaciones nos permitirían continuar con las hipótesis de trabajo emergentes de la anterior investigación, en torno a la naturalización, idealización y borradura de la infancia.

Con respecto al eje escuela puede señalarse que aparecen diferencias entre la escuela de ayer y la de hoy, principalmente en lo que podríamos señalar como estilo institucional, más conductista y estricto en el primer caso y más contenedor y democrático en el segundo. Por otra parte, aparece una percepción sumamente diferente en cuanto a la valoración social que ocuparía la escuela, sumamente respetada y valorada en el pasado e inmersa en una crisis de desvalorización en la actualidad.

Con respecto al eje enseñanza, puede observarse una continuidad de sentido con lo analizado respecto al eje escuela ya que los docentes contestan que antes se enseñaba mejor porque “había marco” para hacerlo y esto hacía de la tarea docente una tarea “placentera, hoy es caótica”. Hay un dejo de añoranza por aquel tiempo pasado.

La enseñanza es definida por los docentes encuestados como “transmisión” fundamentalmente, como aquello que se pasa sin más. Al momento de relatar una experiencia de enseñanza la actividad del docente desaparece. Enseñar parecería ser un espacio fundamentalmente relacionado con la contención afectiva para aquel que es diferente, la enseñanza como actividad que empieza en el docente iría perdiendo visibilidad en la cotidianeidad del trabajo áulico

2.2.- Primeros interrogantes sobre la especificidad o no del “sentido común docente”.

En general advertimos tendencias a la descontextualización, atemporalidad y generalización de las categorías junto con una débil presencia teórico conceptual (esperable por los trayectos formativos) e importante carga emotiva-experiencial más ligada a la biografía vivencial que a la práctica profesional e institucionalizada. En tal sentido, la pregunta emergente del estudio es si el sentido común de los maestros y maestras, atendiendo a la complejidad de su configuración formativa, vital y profesional, es significativamente diferente a través de sus representaciones sobre la infancia, la escuela y la enseñanza del que pueden tener otras personas que no se dediquen profesionalmente a la educación ¿Se podrán rastrear diferencias fundamentales entre las RS de los/as docentes y las RS de otros/as sujetos? ¿Constituye una diferencia significativa el trayecto formativo y la práctica institucional o por el contrario las RS y el sentido común se construyen prioritariamente en el contexto sociocultural más amplio al que todos pertenecen? Más específicamente se puede preguntar, ¿es posible hablar de “sentido común docente” o simplemente estos/as participan del “sentido común” que se acuña colectivamente en nuestra cultura y nuestro tiempo a través de una multiplicidad de canales e instituciones?

3.- La experiencia colectiva abierta de análisis de los datos

La propuesta de discusión sobre los datos surge de la inquietud del equipo de poder poner en diálogo lo “dicho” en las encuestas por los/as 265 docentes del distrito de Tres de Febrero sobre las RS sobre enseñanza, escuela e infancia con la “lectura” que de algunos de ellos pudieran hacer otros docentes.

En el caso de la experiencia que comentaremos, las interlocutoras fueron 26 estudiantes de un instituto de Formación Docente del distrito, enmarcada en una propuesta de taller integradora donde dos de las materias trabajaban como problemática común la cuestión de la infancia.

El taller fue planeado en varias etapas y cada sesión de trabajo ponía en marcha una de ellas. En una primera instancia, las docentes del taller trabajaron la introducción al concepto de RS. En una segunda instancia, mediante la producción artística, plasmaron lo trabajado utilizando distintos materiales con la técnica collage.

La experiencia de lectura de datos fue enmarcada entre estas dos actividades como una instancia más del proceso del taller, recortando en relación nuestra investigación los datos relativos al “eje infancia”.

La propuesta del taller se basó en el análisis y discusión de las respuestas a parte del primer ítem de la encuesta (relativo a infancia) que tenían mayores frecuencias. La decisión de proponer “los datos” en una versión poco pulida del análisis se basó en la intención de que pudieran interactuar con ellos en condiciones similares a las del equipo y no como meras consumidoras de los resultados de nuestro análisis.

En el caso del primer ítem “Antes, ser el niño era” los tres grupos incidentes más frecuentes fueron:

a) INOCENTE/ ERA MÁS INOCENTE/ SER INGENUO (54); b) RESPETUOSO (50); c) OBEDIENTE/ ACATABA ÓRDENES/ SUMISO/DÓCIL/ DISCIPLINADO (47).

Mientras que en el caso del segundo ítem parcial “Hoy, ser niño es”, los tres grupos de incidentes más frecuentes fueron:

a) UNA PERSONA LIBRE PARA EXPRESARSE / CRÍTICO / CUESTIONADOR / OPINA / DICE LO QUE PIENSA (53); b) EXCESO DE RESPONSABILIDADES/CUMPLEN ROLES Y RESPONSABILIDADES QUE NO LES CORRESPONDEN/CON DEMASIADAS OBLIGACIONES/ASUMIR PROBLEMAS ADULTOS (33); c) SUJETO DE DERECHOS / CON DERECHOS (32)

La actividad fue presentada en dos momentos complementarios. En la primera parte les solicitamos analizar por grupos (se conformaron 2 con la coordinación de una integrante del equipo y una/un observador) “¿Qué aspecto/s les llaman más la atención en torno a la mirada que los docentes tienen del “ayer” y del “hoy” de la infancia?”, tratando de no introducir “valoraciones” o “juicios”, y tratando de interpretar la preminencia de estos incidentes en cada caso y simultáneamente atendiendo a la dimensión temporal (ayer/hoy) En una segunda parte se les propuso a los mismos grupos poner en tensión lo dicho por los/as maestros/as y las propias consideraciones: “¿Qué opinión les merece como futuros docentes esta mirada? Fundamentar los acuerdos y desacuerdos con las consideraciones analizadas”, tratando de establecer en forma fundamentada cercanías y distancias con las consideraciones de los/as docentes.

La puesta en común integró comentarios sobre el trabajo grupal y las descripciones de algunas de las producciones artísticas.

Dentro de los emergentes del taller podemos destacar los siguientes:

- El problema del “antes” en el estudio de las RS docentes. “Nosotras hablamos del antes con respecto a nuestra experiencia escolar, pero hay otro antes que es el antes de nuestros papás. Si nos remontamos a treinta, cuarenta años, es mucho más antes”. Otros comentarios del mismo tenor, confirmó la necesidad de problematizar esta dimensión temporal, dado

que se puso en cuestión el “para quién” del antes. Como señala la estudiante, el antes ¿para mi?, ¿para nosotros? o ¿para cualquiera? no estaríamos aludiendo al mismo tipo de pasado. En este punto es interesante poner en cuestión si la dimensión temporal de las RS, puede subsumirse a la hegemonía de cronos o por el contrario debemos apelar a la distinción griega en torno a aión como tiempo vivido o experiencial (Kohan: 2004; Agamben: 2001)

- El problema de “lo adulto” en relación a “lo infantil”. El debate en torno al “antes” también puso en tensión la categoría de niño/a en relación al lugar y al rol del maestro/a en el contexto actual: “El rol del adulto, antes estaba más diferenciado”. “¿El respeto que se tenía al director, ahora no es así!”; “Hoy se fue alejando por todas las acusaciones que se le hacen a los maestros.”; “Como cambia el alumno, cambia el padre, toda la sociedad y nosotras como docentes. Los cambios que se ven en las escuelas son evidentes, se ve en las maestras con más años, que en las más jóvenes. Se nota el cambio en las generaciones, igual depende de cómo se interese, se interiorice el docente, y en las misma escuela tenés maestros que no saben que tienen que incluir a niños”
- La “idealización” de la infancia. Este “núcleo representacional” fue trabajado anteriormente por el equipo y parece ser reafirmada como una categoría de análisis potente para el presente ya que estuvo presente tanto en el trabajo grupal como en la puesta en común. Había cierto consenso en torno a que “hay una idealización hacia el pasado” o añoranza de la infancia perdida “lo pasado, fue mejor”
- La pregunta en torno a la especificidad o no del “sentido común docente”. La consideración de que “esto podría haber sido dicho por cualquiera”, reafirmó la necesidad de avanzar sobre ese interrogante ya aparecido en el seno del equipo de investigación.

Estos elementos se suman a la posibilidad de capitalizar el trabajo con las estudiantes como “experiencia piloto” de cara a otras instancias de trabajo de los datos con los/as docentes, directivos e inspectores del Distrito de Tres de Febrero. En este sentido, la experiencia nos planteó la necesidad de revisar el dispositivo y la dinámica grupal dado que no todas las estudiantes participaron en los subgrupos (a nuestro entender demasiado amplios).

Remarcamos el lugar de la discusión como forma de construcción colectiva de datos, donde los/as otros/as actores docentes no son ya receptores de resultados de investigaciones sino que son partícipes de la producción de conocimiento pedagógico.

Bibliografía

- Agamben, G Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires. 2001.
- Aguilar Rivero, M. ¿Qué significa escuchar? En: Carta Psicoanalítica. Disponible en: <http://www.cartapsi.org/spip.php?article184>. Consulta agosto 2013.
- Araya Umaña, S. Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. FLACSO. San José. Costa Rica. 2002.
- Castorina, A. Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Gedisa. España. 2003
- Castorina, J. A. (coordinador) y otros Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. Miño y Dávila. Buenos Aires. 2005
- Cullen, C. Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires. La Crujía. 2009
- Jodelet D. "Representaciones sociales. Un área en expansión". En: Paez, D. y otros: SIDA; imagen y prevención. Ed. Fundamentos. Madrid. 1991.
- Kaplan, C. La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila. Buenos Aires.2007.
- Kohan, W. Infancia entre educación y filosofía. Laertes. España. 2004
- Kusch, R. "Geocultura del pensamiento", en Esbozo de una antropología filosófica americana. Bs.As. Fernando García Cambeiro Editor. 1978
- Moscovici, S. y otros. Psicología Social Vol. I y II. Ed. Paidós. España. 1986.

Hacer, sentir, vivir: la escuela. Sobre las prácticas de estudiantes y docentes de escuelas secundarias del Partido de San Martín-Provincia de Buenos Aires

Mercedes Machado; Silvia Grinberg; Sofía Dafuncho

mercedeslmachado@gmail.com

CEDESI/UNSAM

Resumen

La escuela se constituyó, históricamente, como una institución de socialización de las nuevas generaciones ligada a un horizonte de tiempo, una promesa de formación y una imagen del porvenir. A lo largo de los últimos años mucho se ha escrito en torno de esto y la imposibilidad de los jóvenes de encontrar en ella un lugar con sentido, donde además de aprender, existan espacios para desear, proyectar y/o soñar una escuela o un mundo diferente. Estos diagnósticos de crisis y desencanto suelen ser aún más categóricos cuando se hace referencia a los estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana. De este modo, la educación es interpelada de muy diversos modos, ya que supone, entre otros aspectos, una promesa de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible en el presente (Grinberg, 2010).

Luego de las últimas tres décadas de transformaciones económicas, laborales, sociales y de reformas educativas, se trata de comprender algunas de las nuevas dinámicas que se producen en los dispositivos (Foucault, 1977; Deleuze, 1989; Agamben, 2006) pedagógicos de la sociedad actual en escuelas secundarias en contextos urbanos pobres del partido de San Martín. Así, la pregunta de investigación que se desarrolla en este artículo tiene que ver con cuáles son los modos de hacer, sentir y vivir de los estudiantes y docentes y qué dinámicas institucionales se generan a partir de esas prácticas situadas y producidas en y por contextos donde la crisis, la incertidumbre, el cambio y la precarización laboral se vuelven norma.

En esta dirección, proponemos como hipótesis que lejos de la mirada nihilista y desencantada que pesa sobre los estudiantes en contextos de extrema pobreza urbana, la escuela sigue ocupando un lugar central en la vida de estos sujetos. En este artículo recuperamos el relato de estudiantes y docentes acerca de cómo piensan la escuela secundaria, cuáles son los motivos por los que se asiste a la misma y cómo creen que será la escuela y el mundo en diez años. Asimismo, se recuperan los resultados de una encuesta que se realizó durante el año 2011 en escuelas secundarias del Partido de San Martín. Del universo total de escuelas emplazadas en el distrito, se realizaron 1179 entrevistas a estudiantes y a docentes de 15 escuelas secundarias diferentes.

Palabras claves: dispositivos pedagógicos, extrema pobreza urbana, escuela secundaria.

Introducción

La escuela se constituyó, históricamente, como una institución de socialización ligada a un horizonte de tiempo, una promesa de formación y una imagen del porvenir. Desde su creación, se nutrió del relato que atraviesa y es atravesado por las múltiples esperanzas que una sociedad se hace y le hace a las nuevas generaciones como promesa de llegar a

ser “alguien” (Arendt, 1996). De este modo, el relato sobre el que se asentó la escuela está vinculado al optimismo y la confianza en un futuro, marcado por el ascenso y progreso social. Progreso constante, indefinido y lineal, que presupone un tiempo histórico en el que el pasado es el punto de anclaje de la construcción de un futuro que se lanza y proyecta desde el presente.

Mucho se ha escrito en torno de la escuela secundaria y su imposibilidad de generar espacios donde los jóvenes puedan además de aprender, desear, proyectar y/o soñar una escuela o un mundo diferente. La aparente desorientación, el desgano, la falta de proyecciones de futuro, de valores, de participación, de interés, la apatía y el nihilismo de los estudiantes, suelen señalarse como características sobresalientes de los jóvenes de hoy. Del mismo modo, son recurrentes las caracterizaciones de la escuela media Argentina como un lugar vacío o vaciado de sentido, marcado por la crisis y el desencanto de sus estudiantes. Estos diagnósticos de crisis y desencanto suelen ser aún más categóricos cuando se hace referencia a los estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana. La educación es interpelada de muy diversos modos, ya que supone, entre otros aspectos, una promesa de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible en el presente (Grinberg, 2010).

Los aportes de Merleau-Ponty (1962) nos resultaron provocadores para pensar los relatos de futuro de los jóvenes entrevistados. Ante su expresión “no estoy en espacio y tiempo, no concibo el espacio y tiempo; pertenezco a ellos, mi cuerpo combina con ellos y los incluye” (1962: 140), nuevas preguntas se presentan, nuevos caminos por recorrer. Y por ahora, pocas son las respuestas que tenemos para dar. Quizás necesitemos terminar de escribir este trabajo para volver a reescribirlo y así empezar a abocetar algunas más. Pensar el tiempo, los relatos de futuro, el presente y el pasado en la escuela hoy resulta un desafío. Desafío fundamental ya que tal como nos señala Harvey (1998) “Los ordenamientos simbólicos del espacio y el tiempo conforman un marco para la experiencia por el cual aprendemos quiénes y qué somos en la sociedad” (1998: 239).

Desde hace un tiempo hasta aquí, la crisis, la incertidumbre, el presente y el futuro están adquiriendo otros sentidos dentro del espacio escolar. Los discursos de la caída de valores y la decadencia que, generalmente, son atribuidos a los jóvenes, según Saintout, son una expresión clara del miedo que produce este nuevo tiempo. Hoy “el futuro es pluridimensional y los modelos explicativos de las generaciones anteriores ya no alcanzan como guía” (2009: 42). Pensar al futuro en la actualidad involucra, ineludiblemente, una cuota de desencanto que corrige a la utopía ya que refuerza su elemento principal, la esperanza. La esperanza, como expone Magris (2001), “no nace de una visión del mundo tranquilizadora y optimista, sino de la laceración de la existencia vivida y padecida sin velos, que crea una irreprimible necesidad de rescate” (p. 5). De esta manera, los jóvenes, necesitan unir utopía con desencanto para pensar en torno a su futuro porque no se rinden a las cosas tal como son y luchan por como debieran ser, puesto que, tal como señala el autor, tras la realidad hay otras potencialidades que se pueden liberar. Si bien, en la actualidad pensar o imaginar un futuro resulta dificultoso -y más teniendo en cuenta las condiciones en las que viven estos jóvenes- ellos se arriesgan.

La precariedad, según Bourdieu (1999) convierte el futuro en algo incierto, pero a diferencia de este autor, creemos que esas condiciones no impiden a los estudiantes mirar hacia el horizonte. Si bien, no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro. La sociedad está experimentando, tal como lo señala Reguillo, un nuevo momento cultural, en el que pasado y presente se reconfiguran a partir de un futuro incierto y son los jóvenes, precisamente, “los actores “mejor dotados” para asumir la irreversibilidad de los cambios operados” (2012:50). Así, a pesar del desencanto y el nihilismo que pesa sobre los estudiantes en contextos de pobreza urbana, la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos, quizás, en clave de escape y refugio y, también, como promesa de futuro.

Aquí, se presentan resultados de investigación a partir de observaciones/registros de clases y entrevistas a estudiantes y mediante la realización de una encuesta en escuelas secundarias del Partido de San Martín.

Hacer, sentir, vivir la escuela: tiempos presentes, pasados y futuros

La noción occidental de tiempo, postulada desde la física, como unidad de medida y variable matemática, ha sido naturalizada en diversos ámbitos (institución escolar, universidad, medios masivos de comunicación, científicos, académicos, etc.). El uso de la cronología, el calendario escolar, los relojes, la organización de las horas, los timbres de entrada y salida, están contruidos en base a la temporalidad lineal heredada del paradigma de la mecánica clásica. Asimismo, los modelos de construcción del pasado, los relatos que circulan por la institución acerca del presente, el pasado y el futuro, en los actos escolares, las clases de historia, etc., incorporan categorías de tiempo que tienden a reforzar nociones y modelos establecidos como los únicos posibles e incuestionables.

“Esta univocidad y homogeneidad responde (...) al carácter oficial que tiene la temporalidad lineal occidental, gestada y desarrollada por diversos procesos de oficialización durante los últimos 2.500 años (...) impuesta por un calendario único en el Imperio Romano, la temporalidad cristiana impuesta por la Iglesia a través de su doctrina de la salvación eterna, los ideales de la medición del tiempo a partir de relojes mecánicos en la Modernidad, la imposición de la lógica monoteísta y mercantilista en la colonización de América...” (Iparraguirre, 2006: 253)

Sin embargo, en la escuela, presente, pasado y futuro, tiempo y temporalidad, presentan diversos y complejos sentidos que nos habilita a repensar algunos de sus matices. A partir de aquí, entendemos que en la cotidianeidad escolar, por momentos, se tensiona/se desnaturaliza, la temporalidad lineal hegemónica como noción única, y en muchos casos conviven/ irrumpen relatos que dan cuenta de diversos, complejos y entreverados presentes y futuros. Así, los relatos de los estudiantes oscilan entre futuros que asechan y prometen, pasados que anhelan superar, y presentes por vivir. Pasados para escapar, pasados con fugas de futuros, donde producir, afirmarse y crear presentes. Hoy, cuando lo único estable parecería ser la inestabilidad, la crisis y el desencanto (y más para estos jóvenes), pensar al futuro resulta central.

Tal como lo postula Iparraguirre (2006), retomamos la noción de “temporalidad”, para repensar las significaciones, las construcciones y los relatos en torno al “tiempo” (el presente, el pasado y el futuro y sus entramados) que circulan por las escuelas en las que venimos trabajando desde hace más de cinco años. Estos sentidos del tiempo, están más vinculados a la aprehensión del devenir que todo humano realiza en un determinado contexto cultural que al devenir en sí. De este modo, concebimos a la “temporalidad” como una construcción cultural que deriva de una experiencia en contexto del sujeto, una conceptualización sobre el fenómeno tiempo situada en un contexto socio histórico y no una intuición a priori. Por ende, de aquí en más hablaremos de “temporalidades” y no de tiempo, para repensar entorno a los relatos de futuro de las entrevistas y encuestas realizadas en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana en el Municipio de General San Martín. Esta precisión en la utilización de los conceptos, nos permitirá complejizar y problematizar nuestra mirada en relación a los relatos de los estudiantes, y escapar de las lecturas reduccionistas, acabadas y miopes que achatan el fenómeno del tiempo y la temporalidad a una sola interpretación.

Por otra parte, pensar al tiempo en la escuela, nos obliga a retomar lo referido por Arendt (1996) cuando señala que el problema de la educación es que se realiza sobre los jóvenes por aquellos que ya no lo son. De esta manera, los nuevos del mundo se incorporan a un mundo que ya no lo es. Así, lo específico y paradójico de la educación como promesa hacia el futuro es su aparición en esta brecha (no lineal, evolutiva ni progresiva), entre dos fuerzas: la del pasado y la del futuro. Sin esta brecha y sin esas fuerzas, sería imposible la promesa de la formación, la creación de una memoria colectiva, la esperanza de que el futuro traiga algo diferente del pasado y la confianza en lo nuevo y el nacimiento. Ahora, nos preguntamos cómo operan estas fuerzas en las escuelas en las que los estudiantes son segunda y tercera generación de desocupados y cartoneros. Hay algo que tenemos claro, en su horizonte de vida, el empleo, el “llegar a ser alguien” y el futuro se ve atravesado por diversos cuestionamientos y tensiones. Por momentos, no resulta posible ni imaginable un futuro distinto, mejor. Sin embargo, no podemos confundir algunos de sus relatos con la carencia de proyectos de vida, su nihilización, ni la falta de esperanza en sus horizontes del tiempo.

Hoy, también en la escuela, el presente y el futuro, están marcados por las narrativas del gerenciamiento. Nuevas promesas y utopías se construyen con fuertes dosis de cinismo. El “nuevo mundo” “invita” a los jóvenes a hacerse a sí mismos, a auto-realizarse, a ser emprendedores y a hacerse responsables del armado y construcción individual de su presente y futuro. La única regla, parece ser resultado del arbitrio individual, de la opción de caminos vida, de la elección de la propia identidad. El capitalismo, sus relatos y promesas, continúan marcando el andar de las escuelas, de los docentes y estudiantes, aunque cueste cada vez más creer y correr detrás ellos, siguen actuando como la “zanahoria del asno de Buridan” (Grinberg, 2008). Se les exige a los jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana que construyan su camino de re-arraigamiento en la vida económica formal, cuando el trabajo formal dejó de formar parte tanto de su pasado inmediato como del horizonte común desde hace mucho tiempo (Grinberg, 2008). Sin embargo, tal como lo señala Augé (2012) el porvenir, aunque concierne al individuo siempre tiene una dimensión social (depende de los otros).

Por otra parte, según Augé (2012) el capitalismo financiero ha transformado los mitos de ayer, difundiendo una ideología del presente, una ideología donde el porvenir advenido paraliza el pensamiento del futuro.

Futuros, entre el encanto y el desencanto

Reflexionar e indagar respecto de la visión de futuro en la escuela secundaria se funda en diversas razones. En principio, vivimos en un continente mayoritariamente juvenil, donde los niveles más altos de pobreza y exclusión están siendo sufridos por jóvenes. Y junto a esto, consideramos relevante dedicarnos a esta reflexión ya que advertimos el advenimiento de discursos que demandan “mano dura” sobre nuestros jóvenes. En esta dirección, ciertos discursos señalan el aparente deterioro de la juventud, su desorientación, falta de compromiso/valores/participación, desinterés, apatía, nihilismo, etc. Por otra parte, la producción académica nos alerta sobre las transformaciones que está sufriendo el concepto de tiempo, las concepciones sobre la temporalidad y los sentidos que adquiere el presente, el pasado y el futuro en la sociedad capitalista actual. El futuro, hoy, presenta nuevas y diversas dimensiones y facetas. Por un lado, genera múltiples miedos, pero por otro –dado que el hombre como criatura simbólica no puede vivir sin pensar en el porvenir- conlleva significativas e interesantes expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). En último lugar, tal como lo señalamos previamente, la educación presupone necesariamente un plano utópico que implica la dimensión temporal.

Cuadro N° 1: Acerca de cómo les parece a los estudiantes que será el mundo en diez años.
En %

¿CÓMO TE PARECE QUE SERÁ EL MUNDO EN 10 AÑOS?		ESTUDIANTES QUE VIVEN EN VILLAS MISERIA	
		SI %	NO %
Cambiado	5	5	
Igual	7	3	
Esperan que mejore	6	10	
Imagen positiva (mejor, bueno)	18	10	
Imagen positiva vinculada al uso de la tecnología	13	16	
Depende	4	3	
Vivo el presente/ no pienso en el futuro/ no me lo imagino	4	5	
Fin del mundo- Apocalipsis	5	4	
Imagen negativa (mal, peor)	26	31	
Imagen negativa vinculadas a la guerra, la pobreza, la delincuencia, la violencia, la droga, la inseguridad	5	6	
Imagen negativa vinculada a la contaminación y el medio ambiente	4	4	
Imagen negativa vinculada al uso de la tecnología	1	3	
Total	100	100	

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes en contextos de pobreza urbana se piensan en el futuro, piensan qué quieren hacer y, en esta misma línea, pueden imaginar acerca de cómo será el mundo en ese futuro. Así, en el Cuadro N° 1, si bien las respuestas positivas no son las que predominan ya que para el 10% y el 18% de los estudiantes el mundo será “un mundo mejor”, solo un 26% y 31% responde que el mundo será “un mundo peor”. Dentro de estas respuestas negativas, los temas que más les preocupan a los jóvenes del mundo del futuro son: la contaminación y el medio ambiente, la delincuencia, las drogas, las guerras, la violencia, la injusticia y la pobreza. Estas inquietudes vuelven a poner en tensión el discurso que pesa sobre estos grupos sociales, tanto en los medios como en otros ámbitos como, por ejemplo, educativos o políticos. Asimismo, dentro de las respuestas que refieren al avance de la tecnología y la estabilidad del mundo actual, son pocas las que señalan aspectos negativos.

Por otra parte, dentro de aquello que los estudiantes dicen “no me lo imagino”, son mayoría las respuestas que subrayan la importancia que tiene el presente, el ahora y el hoy. En una cultura signada por la fast food, no es extraño que prime el presente, ya que tal como lo señala Huyssen (2001) cuanto más se va achicando la extensión del presente, y más prevalece el capitalismo consumista avanzado por sobre el pasado y el futuro, tanto más frágil es la estabilidad e identidad que ofrece a los sujetos contemporáneos (Huyssen, 2001). Por otra parte, este presente marcado por la exclusión social, miserable y perpetuo, puede ser vivido con indignación y violencia como una condena lenta a la muerte por quienes aparentemente no tienen ningún “porvenir” (Auge, 2012).

Los medios masivos de comunicación solo se refieren a las “prácticas riesgosas” de estos sujetos y “muestran unos jóvenes que parecieran por momentos optar irracionalmente por la muerte. Los jóvenes aparecen cotidianamente en las noticias como protagonistas del malestar” (Saintout, 2009: 2). De este modo, los jóvenes parecerían ser solo sujetos descontrolados, consumidores de droga o alcohol, violentos, peleadores, delincuentes, protagonistas del deterioro social. Así, los estudiantes, fundamentalmente los jóvenes en contextos de pobreza urbana, parecen no tener escapatoria y quedan encasillados. Esto de ninguna manera les impide tener esperanzas, sueños, proyectos para el futuro, su futuro. A pesar de todo, se sigue pensando en el futuro. A pesar de la incertidumbre, a pesar de la desorientación que impera en la sociedad y, por tanto, en la escuela, las contradicciones políticas y normativas, las idas y vueltas atrás, los temores, miedos, angustias y pérdidas, el futuro está y no puede dejarse de lado. Son estudiantes que hablan de cambio, de amor, de odios, de sus deseos, sus sueños. Hablan de ellos, de sus familias, de la inseguridad y la angustia que produce encontrarse reiteradamente con las miradas negativas de los otros. Relatan sus dificultades para buscar y conseguir trabajo, para darle sentido a lo que se enseña en la escuela.

La temática del futuro adquiere un lugar central para los estudiantes, futuro que contiene tanto lo temido como lo esperado (Bloch, 2004), porque en sus relatos le otorgan un lugar destacado para sus sueños y deseos: me gustaría... tener/ser/poder. Un espacio en el que el presente, su presente, se mezcla con lo que quieren y esperan de su futuro. Un esperar que por momentos parece desesperar, desencantar y por instantes tiene un empuje esperanzador que sorprende, perturba, enmudece. Según Bloch (2004) no resulta sorprendente que en medio de la miseria y la dureza, se abran puertas para pensar el futuro, ya que el hombre en sentido primario siempre vive hacia él. Por otra parte, tal como lo señala Augé (2012) el presente es inasible, ya que siempre es arrastrado por el tiempo que pasa, pero el futuro es la vida que está siendo vivida.

Parecería que hay cosas que les preocupan mucho y se animan a mostrarlas y a mostrarse junto a ellas. Hay temas que los entusiasma y los apasiona. Quizás, no son cuestiones relevantes desde el punto de vista del espacio escolar. Pero allí están. Sus sueños, sus deseos, sus gustos, la importancia que adquiere el futuro y la escuela en sus vidas. Se entiende a los sueños, recuperando a Nietzsche, como la capacidad de soñar sabiendo que se sueña, como aquellos sueños soñados despiertos que no permiten conformarse con lo malo existente, que no aceptan renuncia, sueños de una vida mejor, de mejora del mundo (Bloch, 2004). En esta dirección, los estudiantes quieren continuar con sus estudios, terminar la escuela, encontrar un trabajo digno, formar una familia, tener un futuro mejor (Ver Cuadro N°2). Esperan poder hacerlo, aunque no están seguros si tendrán posibilidades o podrán realizarlo. Tienen miedo y por momentos prefieren no ponerse a pensar en sus sueños. De esta manera, tal como lo señala Augé (2012) el futuro puede suscitar todas las esperanzas o todos los temores.

Cuadro N° 2: ¿Qué te imaginas haciendo al terminar la escuela?

¿QUÉ TE IMAGINAS HACIENDO AL TERMINAR LA ESCUELA?			
		ESTUDIANTES QUE VIVEN EN VILLAS MISERIA	
		SI %	NO %

Nada	3	1
Estudiar	27	30
Trabajar	44	35
Viajar	1	0
Bien, mejor	2	1
Deportista	2	2
Buscando trabajo	2	3
Estudiar y trabajar	12	20
mal, peor	0	0
Otros	2	2
militar, gendarme, policía	2	2
Estudiar o trabajar	2	2
Formar una familia	0	0
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia

Estudiar y trabajar para los estudiantes en contextos de pobreza urbana es aquello que proyectan para sus futuros. Deseos no muy lejanos a los de otros jóvenes. Tienen idea de futuro, hay proyectos y, seguramente, tal como se decía con anterioridad, sueños de cómo estarán ellos en ese futuro y cómo será el mundo en unos cuantos años.

La escuela, más allá de todos los presagios que la ubican en crisis o fuera de tiempo es lugar clave, que involucra una apuesta a futuro.

Cuadro N° 3: ¿Por qué es importante concurrir a la escuela? En %

Por qué es importante concurrir a la escuela	Acuerdo	
	Docentes %	Estudiantes %
Les va a servir para el trabajo	85,2	95,8
Les va a permitir el acceso a estudios posteriores	78,0	79,4
Los forma para participar y defender sus derechos como ciudadanos	89,8	75,4
Los forma para ser buenas personas	76,3	66,7

Fuente: Elaboración propia

Al observar el cuadro N° 3 apreciamos los motivos que los jóvenes mencionan sobre por qué es importante concurrir a la escuela. Los datos expresan que quieren ir a la escuela, en primer lugar, porque les va a servir para trabajar, para realizar estudios posteriores, para defender sus derechos. Datos que nos recuerdan el mito igualitario, la esperanza de ascenso social, el lugar de contención y refugio, aspectos atribuidos a las escuelas durante gran parte del siglo XX (Dussel, Brito y Nuñez, 2007). Sin duda la demanda de escolaridad por parte de los estudiantes implica procesos de reproducción del propio sistema (Baudelot y Establet, 1990; Bowles y Gintis, 1981). Sin embargo, parafraseando a Bernstein, consideramos que en todo proceso de reproducción sistémica se encuentran líneas de producción por parte de los sujetos. Los estudiantes quieren ir a la escuela y, tal como dice Redondo (2004) la escolarización ocupa en sus mundos la posibilidad de un futuro diferente al presente que viven; las imágenes de otros futuros posibles ligados a sus escolaridades ubican el recorrido por la escuela como parte de una estrategia con

proyección en el tiempo. La educación como institución social producida y productora de relaciones sociales sigue operando entre los relatos del pasado y las promesas de futuro. Al decir de Benjamín (1973), el futuro irrumpe en la escuela al ser la institución encargada de custodiar y presentar a la humanidad sus adquisiciones, en la cual se debe inventar y reinventar la promesa de la educación diariamente.

A modo de conclusión

Si bien tal como lo señala Augé (2012) la expectativa, la esperanza, la impaciencia, el deseo o el temor no son los mismos en las diferentes edades de la vida, muchos de los/as docentes generalmente significan el futuro de manera negativa y recuerdan de forma nostálgica e idealizada su escolaridad y juventud. Son ellos/as quienes, por momentos, descreen de la posibilidad de vivir un futuro mejor y la construcción de nuevos horizontes. El desencanto adulto, muchas veces conlleva a la sentencia pesimista e inapelable del pasado, el presente y el futuro y al impedimento de una visión poética del porvenir (Augé, 2012). Por otra parte, reiteradamente, son los adultos quienes se quejan de la apatía y el nihilismo de los/as estudiantes. Ante esto nos preguntamos ¿los jóvenes pueden reinventar el mundo, forjar un futuro distinto?

Las formas que presentan los adultos en la escuela, de concebir/relatar el presente y el futuro, nos permiten pensar como los jóvenes están o no habilitados para pensar futuros diversos. Hoy, en la escuela, el presente y el futuro, entra en tensión con la confianza ciega en el progreso ilimitado y lineal. En la actualidad la promesa de un futuro diferente y mejor juega en el tablero de la incertidumbre, la crisis y el desencanto. La promesa de futuro que la escuela defendía, e intentaba transmitir a las nuevas generaciones resiste sin rumbo, en las penumbras.

Existe una distancia significativa entre las respuestas de los jóvenes y los adultos en las escuelas. Parecería que son los adultos quienes más desconfían de la posibilidad de nuevos futuros, nuevos horizontes para estos jóvenes. Ante esto, nos preguntamos, ¿Qué posibilidades tienen los jóvenes en la escuela de escapar, imaginar futuros distintos sin caer en el “nihilismo” adulto? Por suerte, todo dispositivo contiene líneas de fuga. En esta dirección los jóvenes entrevistados y encuestados insisten en pensar y pensarse en un futuro mejor, un porvenir distinto. Hoy el desafío que tenemos los adultos en la escuela, es poder repensar, junto a ellos/as, la apertura del horizonte de lo posible. Tal como lo señala Augé (2012), el arte, la cultura y la educación, juegan un rol principal en la invocación del futuro, ya sea próximo o lejano. De lo contrario, la vida pierde el interés, y la conciencia de nuestra muerte anularía toda veleidad de vivir.

Bibliografía

- Auge, M. (2012). *Futuro*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Ediciones Península.
- Benjamin, W. (1973). "Experiencia y Pobreza", en *Discursos Interrumpidos*. Madrid: Taurus.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza I*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Brito, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO.
- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo? En AA. VV. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, Brito y Nuñez (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria Argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, Michel (1977), "El juego de M. Foucault", en *Ornicar.Saber y Verdad*, Volumen 10, pp. 171-202.
- Grinberg S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Grinberg S. (2010) "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección". *Revista archivo Ciencia de la Educación*. UNLP, Número 3, Año 3. Cuarta Época
- Harvey, D. (1998) *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Huysen, A. (2001). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Iparraguirre (2006) "Etnotemporalidad y temporalidad social en grupos mocoví", en *Actas del VIII Congreso Argentino de Antropología Social: Globalidad y Diversidad, tensiones contemporáneas*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. Salta.
- Langer E., Machado M. (2013) *Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana*. *Polifonías*; Lugar: Luján; Año: 2013 p. 69 – 96
- Magris, C. (2001), *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *The Phenomenology of Perception*. Londres: Routledge, Redondo, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. Buenos Aires.
- Reguillo R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Saintout F. (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

La mejora de las escuelas y su contracara: las reacciones negativas al crecimiento

Lic. Patricia Silvia Saltanovich
janetsaltanovich@gmail.com
Lic. Analía Van Cauteren
anavancauteren@hotmail.com
Ff y H- UNC

Resumen

La Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en su tarea de investigación, ha dado continuidad a una preocupación que vincula el campo académico con el hacer cotidiano de las escuelas. En sus comienzos se orientó a especificar la dimensión pedagógica de las instituciones educativas, advirtiendo que estábamos ante una crisis en la que una de las ausentes en las escuelas era la misma Pedagogía, en tanto disciplina capaz de aportar una mirada de conjunto, global y articuladora de las problemáticas allí acontecidas.

Surge desde este espacio formativo, la iniciativa de abonar a la construcción de una Pedagogía no abstracta, que atienda en sus reflexiones, a las relaciones sociales concretas que se establecen entre los actores y los procesos institucionales. Para ello la noción de proyectos pedagógicos institucional resultó una categoría teórica potente para pensar a las escuelas desde una especificidad pedagógica.

Así, durante los años 2012 -2013, a través de un proyecto de investigación avalado y subsidiado por Secyt, se procura investigar, de un modo exploratorio, la noción de Proyecto pedagógico institucional como generalidad concreta que puede contribuir a transformar las instituciones educativas. Una hipótesis principal en el planteo de la investigación sostiene que: cuando el Proyecto Educativo Institucional expresa la dimensión pedagógica de la escuela, puede constituirse en dispositivo principal que redundará en un proceso de mejora institucional. Sin embargo y de manera simultánea se desarrollan reacciones negativas a dicho crecimiento.

Entendemos que el crecimiento entendido como mejora de las instituciones, es uno de los ejes principales del sentido pedagógico. Así, Furlán y Pasillas (1995) definen que el objeto de la Pedagogía no estaría en la educación como entidad metafísica y ahistórica sino en las intervenciones para optimizar las prácticas de transmisión educativa. De esta manera, impulsar procesos de mejora resulta medular en la tarea pedagógica en la escuela, aclarando que mejora y crecimiento adquirirán rumbos singulares y únicos en función de las características de la institución en cuestión.

En esta ocasión, se presentarán algunas reflexiones producto del trabajo de campo en curso, acerca de “dispositivos protectores” que las escuelas van desarrollando ante sensaciones de estancamiento, regresión, fragilidad, vulnerabilidad, desamparo, temor y angustia experimentadas por la escuela durante procesos de mejora.

Palabras claves: dimensión pedagógica, proyecto pedagógico institucional, mejora escolar, resistencias al cambio

Pensando en una Pedagogía no abstracta que también “acompañe y comprenda” a la escuela

La Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC, en su tarea de investigación, ha dado continuidad a una preocupación que vincula el campo académico con el hacer cotidiano de las escuelas. En sus comienzos se orientó a especificar la dimensión pedagógica de las instituciones educativas, advirtiendo que estábamos ante una crisis en la que una de las ausentes en las escuelas era la misma Pedagogía. Gregorio Germán, durante el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía, afirmaba el propósito de acercar la Pedagogía a la realidad educativa, diciendo:

Nos proponemos superar concepciones Pedagógicas abstractas. Abstracto quiere decir aquí que no se tienen en cuenta en las reflexiones, las relaciones sociales concretas que se establecen entre los actores y fenómenos(...) Nos proponemos construir una Pedagogía que se ocupe en particular y en concreto de esas relaciones en las instituciones, aunque en sus aspectos generales.(Germán, 2011)¹²

En este sentido, las reflexiones producidas en el marco de la investigación avalada y subsidiada por Secyt para el periodo 2012 – 2103 que aquí se presentarán, intentan superar una Pedagogía abstracta pues el objeto de investigación no sería la “educación” como un universal en abstracto, sino que se recuperan las problemáticas de las instituciones educativas a través de sus proyectos pedagógicos y sus propias configuraciones, en el marco de la crisis de la modernidad, la caída del proyecto pedagógico moderno y la identificación de un periodo de transición para el formato escolar.

La inquietud por construir una Pedagogía cercana a las instituciones y sus prácticas, resulta compartida por otros referentes de nuestro campo disciplinar, así Julia Silber, en 1998, presentaba una significativa ponencia en el IV Encuentro de Cátedras de Pedagogía titulada: “Práctica educativa solitaria busca pedagogía que la acompañe y la comprenda”¹³ (1998: 69) Esta contundente frase, expresa un des – amor, un des- ligue, un desencuentro pero a la vez un reclamo: el de una Pedagogía alejada de su objeto.

La misma autora, explicaba en aquel escrito, que la Pedagogía “en cada época y en cada contexto, a su manera, fue respondiendo a las que definió como demandas educativas” (Silber, 1998: 69). Desde este equipo de investigación, nos preguntamos ¿qué demanda nuestra época y contexto, a la Pedagogía? Podemos decir que el título de aquella ponencia presentada por Julia Silber en la Universidad de Río Cuarto, sigue vigente para esta segunda década del siglo XXI, pues las prácticas educativas siguen clamando por una Pedagogía que “acompañe y comprenda”. Ahora bien: ¿Qué necesita “comprender” la Pedagogía? ¿Cómo podemos “acompañar”, desde nuestro saber específico, a las prácticas educativas en escuelas? Intentaremos a continuación algunas ideas posibles y siempre provisionarias.

Flavia Terigi¹⁴ analizando la relación entre las escuelas y la Pedagogía propone “colocar la acción central con respecto a las instituciones mucho más cerca de la idea de la interlocución” (2010: 72) a lo que en este trabajo intentamos sumar las inter – miradas, la incorporación de las miradas, palabras, escuchas de otros, de todos. Es necesario un gesto de interrupción, para que algo nuevo surja. Es necesario un movimiento, una dinámica que permita salir del “encierro” que a veces caracteriza a la escuela.

12 German, G. (2011) “Metapedagogía ¿La escuela sin pedagogía? “En: Serra, Silvia; Fattone Natalia y Caldo, Paula (compiladoras). Pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Laborde editor.

13 Silber, J. (1998) En. Vogliotti, De la Barrera y Lanz (compiladoras) *La Pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico.*

14 Terigi, F. (2010). “Sobre las decisiones en el gobierno de la educación” En *Educar ese acto político.* Compila Frigerio y Diker. Serie Seminarios del CEM. “*Collected papers*”

Comprender requiere mirar a la escuela en su tiempo y en su situación

Entendemos que comprender a la escuela implica advertir las singularidades del momento histórico que nos atraviesa, el cual es definido como un tiempo de transición entre una sociedad moderna e industrial y la sociedad del conocimiento. La escuela –objeto privilegiado de la Pedagogía- se encuentra en su tiempo, afectada por los mismos signos, se encuentra en transición, urgida por gestar un nuevo formato que permita superar el de la escuela factoría y de masas. Parafraseando a Narodowski y Brailovsky (2006:20)¹⁵ percibimos que la escuela ha comenzado a sentirse incómoda en su estructura y con su formato, sin embargo los otros formatos y estructuras están aún siendo pensados.

Los sistemas escolares modernos fueron diseñados a partir de una estructura jerárquica y piramidal que aseguraba el control, dividía a los alumnos por grupos de edad, les impartía un currículo estandarizado a través de unos métodos expositivos y de trabajo individual, poniendo como protagonista al docente. De esta manera, “la escuela quedó imbricada con la historia de la construcción de la nación, de la democracia y el mercado” (Tedesco, 1995:30) y se constituyó en la puerta de acceso a la modernidad, siendo extraordinariamente eficaz. Los tiempos actuales describen transformaciones que pertenecen a un orden no trivial ni acumulativo y asumen la forma de cuestionamiento de todas las certezas, entre ellas la certeza escolar de la modernidad. Así, la estructura escolar moderna se ve compelida a cambiar desde sus cimientos. El cambio se comprende y visualiza como radical y cualitativamente distinto.

Acompañar es caminar junto a las escuelas durante la transición

Acompañar no es prescribir un camino, es andar a la par. La Pedagogía ha estado habituada a enunciar, desde el “deber ser”, prescripciones universalmente aplicables. Sin embargo, la complejidad que cada institución en particular porta demanda a la Pedagogía, en los escenarios actuales, un pensar en situación. Los cambios se juegan “in situ” a partir de las realidades concretas. Así, sabemos que la construcción de otras formas de lo escolar, el análisis de los bordes y desbordes de la escuela desafían a la Pedagogía “a ampliar el límite de lo pensable” lo cual implica una disciplina capaz de “preguntar sin conocer respuestas, habilitar y habilitarnos al encuentro con la multiplicidad, con lo no pensado, con lo no anticipado, es decir, con el otro y con el enigma que el otro porta”¹⁶ (Diker, 2010: 137).

La mirada y la escucha atenta a lo situacional nos permite mirar y escuchar la institución en su complejidad y en su multiplicidad de aconteceres. Jorge Larrosa asume una postura crítica en relación al lenguaje de los expertos en su vinculación con la escuela, nos dice:

No se trata solo de con-jugar una lengua habitada y habitable, que diga y nos diga, que sea capaz de acoger nuestra experiencia, aunque sea balbuceando y como a borbotones, sino también de elaborar juntos una cierta forma de pensamiento, y eso porque la lengua de los “expertos” no solo ha arrasado nuestras formas de hablar sino que también ha expropiado nuestra capacidad de pensar, nuestra capacidad de trabajar juntos con el sentido, o con la falta de sentido (Larrosa, 2013: 12)¹⁷

15 Narodowski, M y Brailovsky D. (2006). *Dolor de escuela*. Prometeo libros

16 Diker G. (2010) “Los sentidos del cambio”. En: Diker, G y Frigerio G. “*Educarse acto político*”. Editorial del Estante.

17 Larrosa, J (2013) “Prologo” En Des-armando escuelas. Duschansky, S. y Aguirre E. Ed. Paidós.

Es justamente en ese encuentro entre la Pedagogía y la escuela en donde podemos encontrar el sentido sobre las formas de la escuela, sobre las formas de las mejoras, desde lo que los conceptos abstractos nos aportan para la mirada puesta en la escuela.

Acompañar es asistir a la gesta de un nuevo formato, ya no bajo los principios sostenidos por el proyecto pedagógico de la modernidad - progreso, homogeneidad y regularidad- sino bajo los principios de diferencia, particularidad e irregularidad, palabras que describen fenómenos inéditos que comienzan a imponerse en la práctica educativa no sin vacilaciones y conflictos.”¹⁸ Gestar una escuela que aborde dichas claves, conlleva cambios genéticos, modificaciones en el ADN escolar, en su gramática misma. Todo está por hacer.

Acompañar a la escuela en su transición tiene que ver también con ser cuidadosos en relación al discurso que construimos sobre las instituciones y su situación. Hay discursos que clausuran, que no protegen a la escuela en su construcción, por ejemplo sabemos que “la agenda de los medios de comunicación sobre temas educativos suele privilegiar la “crisis”, los diagnósticos catastróficos y las declaraciones apocalípticas” (San Martín, 2009: 9)¹⁹ El tema no tiene una relevancia menor, pues al decir de Silvia Finocchio:²⁰

Lo que se piensa y lo que se dice sobre la educación no solo connota las miradas de quienes observan y comentan sobre ella sino que, convertido en sentido común pedagógico de directivos, docentes, padres y alumnos, también atraviesa las decisiones cotidianas del mundo escolar.(Finocchio, 2009)

No sólo los medios de comunicación han teñido un manto trágico sobre las escuelas, la producción pedagógica misma lo ha hecho. Gabriela Diker (2010: 131) retomando las palabras de Hamon (2004) invita a abandonar el “campo lexicográfico del desastre”. Dicho de otro modo, pensar en términos de la “tragedia educativa” (Etcheverry; 1999) para citar uno de los libros dedicados a educación más leídos en los últimos tiempos, es poco útil para entender los procesos que están teniendo lugar en la escuela.

En síntesis, no desconocemos las adversidades y las transformaciones contextuales a las que la escuela debe inventar respuestas permanentes y a las que se enfrentan pero sí nos resistimos, desde las reflexiones pedagógicas, a naturalizar la idea de su crisis, pues corremos el riesgo de habituarnos a ella y no dar lugar a la mejora. Quizás sea necesario ponerle fin a la retórica del fin; no necesariamente para desmentirla, sino para definitivamente ampliar el horizonte y atrevernos a imaginar qué hay del otro lado ²¹(Diker, 2010: 161).

Las escuelas y los modos de hacerle lugar a la adversidad.

La presente ponencia recoge por un lado los primeros avances investigativos y por otra parte no podemos dejar de retomar situaciones vivenciadas en diversas instancias de Formación docente enfocadas a equipos de gestión directivas, de las que hemos formado parte como docentes dictantes. En estos contextos, en numerosas oportunidades se registran “momentos catárticos”, donde los actores escolares expresan su agobio y reclamos aparentemente con el sólo objeto de “la descarga”, de obtener un especie de alivio ante tanto embate.

Y este trabajar constantemente sobre conflictos y obstáculos no es vivido como parte de la tarea, ni como desafíos que invitan al trabajo, sino como frustración, malestar e imposibilidad de actuar profesionalmente y por lo tanto como un modo de estar que debería superarse. Claudia Romero señala que estos malestares y melancolías constituyen

18 Romero C. (2009) *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Noveduc.

19 San Martín R, (2009) *La educación que podemos conseguir*. Argentina: Editorial Taeda

20 Finocchio S (2009). *La escuela en la Historia Argentina*. Argentina: Paidós

21 Diker, G (2010) “Entre la ficción y la política”. En *Educar. Saberes alterados*. Argentina: Editorial La hendija.

quizás males de transición puesto que “hay un sentimiento que recorre la escuela: es el melancólico, en el sentido en que lo trata Roger Bartra, que es la idea de transición, de mal de frontera, del mal del inmigrante: de haber dejado una tierra y todavía no haber llegado a construir una nueva patria” (Romero, 2010:27).²²

Cada escuela tiene un modo de hacer lugar a la dificultad y de posicionarse ante la idea misma de crisis de manera singular. Bernardo Blejmar²³ identifica tres posibles situaciones: 1-Escuelas que niegan la adversidad del contexto; 2-Escuelas que estallan en su condición pues la sensación misma de crisis las invadió: Pareciera que la institución se inundó de contexto y tiene el peligro de naufragar en su condición de escuela. Todas las energías parecen alinearse al servicio de contener el embate contextual.

3-Escuelas que logran construir una estrategia para hacer lugar a la crisis haciendo de la “escuela un proyecto” y con ello constituyen a los proyectos como “dispositivos protectores”. Nos detendremos de manera particular en la conceptualización de dichas situaciones.

La dimensión pedagógica y el estudio de los proyectos pedagógicos como dispositivos protectores del crecimiento de las escuelas

Contextualizando a los fines de comprender y acompañar a las instituciones educativas, el proceso investigativo llevado a cabo por la Cátedra de Pedagogía de la FFyH, permitió avanzar en el desarrollo de la noción de “Dimensión Pedagógica”, de la cual se fue desprendiendo otra categoría fundamental: Proyecto Pedagógico Institucional (P.P.I). El estudio de los P.P.I. requirió de sub-categorías que posibilitaron una mirada operativa a la complejidad institucional; subcategorías que han sido presentadas en eventos científicos anteriores.

Desde el año 2012, con el aval y el subsidio de Secyt, se exploró uno de los ejes derivados de la categoría Proyecto Pedagógico institucional, nos referimos a “la noción de proyecto como generalidad concreta que puede contribuir a transformar las instituciones educativas”. A modo de hipótesis en este estudio, sostuvimos que Cuando el PPI expresa la dimensión pedagógica de la escuela, puede constituirse en dispositivo principal que redundante en un proceso de mejora institucional. Sin embargo y de manera simultánea se desarrollan reacciones negativas a dicho crecimiento Por lo que, para este nuevo período, desde una perspectiva exploratoria, nos interesaría abordar los proyectos pedagógicos desde dos ángulos- que quizás podrían constituir caras de una misma moneda-, a saber: su relación con la mejora y el crecimiento institucional y, por otra parte, las posibles reacciones negativas que las instituciones y los sujetos despliegan ante el crecimiento.

Pedagogía y proyectos pedagógicos institucionales, crecimiento y la mejora en las escuelas

En la misma línea que venimos sosteniendo, Furlán y Pasillas (1995)²⁴ afirman el carácter propositivo de la Pedagogía, definen que su objeto no estaría en la educación como entidad metafísica y ahistórica sino en las intervenciones para optimizar las prácticas de transmisión educativa. De esta manera, impulsar procesos de mejora resulta una preocupación nodal para la Pedagogía en contextos escolares, aclarando que mejora y crecimiento adquirirán rumbos singulares y únicos en función de las características de la institución en cuestión.

22 Romero C. (2010) “Vivimos un tiempo de transición”. Revista Saberes Año 2 N° 8

23 Blejmar B. (2001) ¿Dónde está la escuela? Argentina: Editorial Manantial.

24 Furlán A; Pasillas (1995) *La enseñanza de la Pedagogía en las Universidades* - C.I.E.E.S. México

El crecimiento de las instituciones también constituye uno de los nudos del psicoanálisis; disciplina poseedora de desarrollos teóricos importantes en relación a las reacciones negativas que se producen en estos procesos, conceptos potentes y que quizás puedan dar luz a lo acaecido al momento de desplegarse proyectos pedagógicos institucionales impulsores de transformaciones, identificando y analizando los retrocesos, obstáculos, imposibilidades que se plantean en los mismo.

Crecimiento desde la idea de movimiento progresivo, dialéctico, espiralado, que interrumpe la naturalización de lo instituido generando espacios y tiempos para la revisión, la mirada y la escucha atenta a lo habitual. Crecimiento en oposición a enquistamiento, rigidización, paralización. Maud Mannoni²⁵ (1979:43), Psicoanalista Francés, escribe en su libro “La Educación imposible” sobre la pedagogía en la historia, sobre la definición ideológica y política que hay en torno a toda pedagogía y se pregunta “¿porque educar?” Desde su disciplina, desde su posicionamiento teórico, considera diferentes puntos de vista y uno de los autores que toma para analizar los aportes de la pedagogía, es Rousseau en todos sus principios y concepciones, y nos dice “El interés de un Rousseau (...) reside quizás en el hecho de que intenta no tanto trazar la imagen de una educación ideal como reflexionar sobre el ideal de una educación (...). ¿Que implica esto? Por una parte se organiza siempre un ideal en torno a una carencia. Por otra parte hay inevitablemente en su intensión la dimensión de lo imposible”. Desde esta concepción es necesario un posicionamiento que considera la pedagogía tanto en su dimensión ideológica y política, con planteos en torno a ideales que construyen sociedad, como en su dimensión singular en una institución, con un alumno, en un docente; que permita incluir no solo lo prescriptivo, el deber ser, el ideal, sino también el ser, en términos psicoanalíticos, el yo, el nosotros, en tanto construcción colectiva.

Desde esta concepción de lo situacional, miramos como central la idea de proyecto como una construcción sobre situaciones educativas posibles. Es desde allí que la idea de proyecto se configura en una gestación de una utopía institucional, pero también en torno a una contextualización concreta y singular.

Desde la sanción de la Ley Federal de Educación en los 90’, el término “proyecto” quedó teñido, en muchos casos, de sabores institucionales no muy gratos. Durante capacitaciones que tienen como protagonistas a docentes y directores de escuela, hemos registrado en relación a la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), recuerdos de una época caracterizada por la impotencia, la angustia, sentimientos de soledad y sobre exigencia. Sin embargo, pese a los sinsabores que generó la implementación de la política educacional reformista que tenía entre sus premisas la elaboración de proyectos educativos institucionales, esta noción pedagógica es potente para pensar las propias escuelas como proyecto, asumiendo un nuevo modo de “estar” institucional, en este sentido Pilar Pozner (2008: 110) señala que:

La potencialidad del proyecto estaría dada por la posibilidad de enfrentar una cultura de fracasos muy instalada en lo educativo, y expresada en su burocratización, desmotivación, escasas redes de comunicación e intercambios y sus posibilidades de adaptarse a su contexto²⁶

De manera coincidente, Gregorio Germán (2012) explica: “ El proyecto pedagógico es promotor de identidad [...] puede contribuir a articular la multiculturalidad y posibilitar la aceptación y la unidad de la diversidad, fortaleciendo los procesos, en tanto ubica el conflicto como una situación problema, para trabajarla, y como una oportunidad de crecimiento”. [...] En la medida que los proyectos anticipan probables cursos de acontecimientos, nos

25 Mannoni , M (1979) “La educación imposible”. Ed. Siglo XXI

26 Pozner P (2008).*El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Argentina:Editorial

permiten construir condiciones de prevención, en términos de salud institucional. Es decir, nos posibilitan prepararnos para esos conflictos que nos amenazan, desde un saber teórico, intelectual y una formación integral y activa –que incluye los aspectos emocionales y corporales– que promueve mejores disposiciones para una mejor relación entre nosotros a la hora de afrontarlos colectivamente. Esto no va a significar nunca ausencia de problemas, sino disposición para enfrentarlos. Se trata de pensar las condiciones de posibilidad de una nueva educación que produzca menos malestar en la cultura”

Sostenemos que los Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI) poseen el potencial necesario para constituirse en herramientas que definen, en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional, una opción de valores, intenciones y objetivos a partir de su situación específica (Pozner; 2008), permitiendo el paso del universal al particular, haciendo foco en cada institución educativa concreta.

Guillermo Volkind, pedagogo y director de escuela de larga experiencia, define y pone en valor a los proyectos pedagógicos, aludiendo a su potencial articulador en relación a los múltiples elementos constitutivos del dispositivo escolar. De este modo señala: “para mí el proyecto era una forma de vida, una manera de concebir las relaciones, las características de los vínculos, una concepción de aprendizaje, el carácter de los contenidos, el registro de lo cotidiano, el país en que vivíamos, las posibilidades de hacer y pensar, pensar y hacer coherentemente”²⁷. Subrayamos aquí a los PPI como garantes de coherencia institucional en la medida que expresan la dimensión pedagógica de la escuela.

El PPI permite aunar y coordinar acciones de diversa índole. Es una oportunidad para alcanzar acuerdos que orienten los procesos y las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas como totalidad.

El proyecto toma un carácter performativo. La idea de lo performativo viene de la metalingüística, es desarrollado por Austin (1986) y refiere a la fuerza performativa del lenguaje; esto es, aquello que se anticipa efectivamente ocurre por su enunciación. Lo que se profetiza se auto realiza a través de un efecto de conjunto que se produce en el sujeto que es hablado. Los proyectos, marcan con fuerza a las instituciones y a los sujetos, afectando su carácter y costumbres. Ese efecto de conjunto tiene que ver con el impacto que le genera al alumno o al docente, el paso por la institución a partir de múltiples interacciones. El carácter performativo del plus está relacionado con el clima institucional. Con la noción de clima aludimos a aquello que nos energiza. La calidad de la educación se juega en el plus, en este efecto de conjunto que produce un carácter y costumbre institucional.

El PPI, en tanto expresión de la dimensión pedagógica de la escuela, hace posible desarrollar el carácter articulador de las prácticas escolares; lo cual se constituye en una de las iniciativas más acertadas para el abordaje de las problemáticas actuales. Las múltiples brechas y fragmentaciones que se manifiestan en el entramado institucional actual requieren de algo más que la simple suma de esfuerzos; no alcanza con las voluntades individuales y/o desconectadas. Se necesita construir relaciones intra e interinstitucionales complejas, en un tiempo prolongado y con efectos de conjunto – plus – ethos pedagógico – que potencie la identidad institucional. Es en tal sentido en que el P.P.I. posibilita la construcción de articulaciones. Así lo expresa S. Avila (2006): “la construcción de articulaciones supone un trabajo prolongado y, ya que existe escasa tradición al respecto; los proyectos, en este sentido, hacen camino al andar”²⁸ Probablemente sea necesario repensar la problemática de los cambios parciales en las instituciones educativas de modo que éstos puedan tener un impacto de conjunto, articulados de manera global, guiadas y orientados por los proyectos.

27 Volkind G (1996) “Proyecto educativo: relato de una construcción compartida”. En : Directores y direcciones de escuela. Editorial Miño y Dávila.

28 Avila, S.(2006) “Andanzas entrelazadas: sistematización y análisis”. Programa juntos por la Educación. Fundación Arcor y Minetti. Editorial Comunic-arte. Córdoba

Los procesos de mejora y las reacciones negativas al crecimiento

Cuando las escuelas construyen proyectos pedagógicos que operan como estrategias ante las adversidades contextuales posibilitadoras de mejoras también surgen de manera simultánea sensaciones de estancamiento, regresión, fragilidad, vulnerabilidad, desamparo, temor y angustia experimentadas por la escuela durante procesos de mejora. Abraham Maslow (1968: 164), señala: “Son dos, no sólo una, las fuerzas que pugnan por controlar al individuo. Además de los impulsos de salud, también hay presiones cobardes, regresivas y retrógradas hacia la enfermedad y la debilidad” Es decir, en los procesos de mejora conviven sensaciones vividas como tensionantes.

Hassoun en su artículo “Resistencias al Psicoanálisis”, esbozaría una explicación en relación a las sensaciones de fragilidad que los docentes y directores de escuela parecen experimentar al emprender proyectos que hacen a la mejora de sus escuelas este autor expresa que “lo “nuevo” al destronar lo “antiguo” parece estar constantemente poniendo en peligro una valiosa estabilidad.” siendo “el origen de este malestar el desgaste psíquico que lo nuevo exige siempre a la vida psíquica y la incertidumbre llevada hasta el extremo de la expectativa ansiosa que lo acompaña.

Es relevante poder pensar sobre la persistencia del malestar y la queja en las instituciones educativas. A esto se suma la posibilidad de incluir procesos de mejora, a lo que hoy estructura a las escuelas, esto significa poder sostener procesos que manifiestan un cierto desequilibrio hasta tanto incorporar “lo nuevo”, sobre lo que ya está institucionalizado. Esto quizás se vivencia desde una cierta sensación de “riesgo”. La teoría psiconalítica definiría estas percepciones o sensaciones como reacciones negativas al crecimiento, la reacción terapéutica negativa se produce como un retroceso, como un contragolpe peor en relación con el logro del sujeto. Es como si no soportara que le vaya bien, es como un quebrarse en el momento que empieza a mejorar, a hacer movimientos para impedir el progreso. Laplanche y Pontalís (1974) lo definen como un “[...] fenómeno observado en algunas curas psicoanalíticas y que constituyen un tipo de resistencia a la curación singularmente difícil de vencer: cada vez que cabría esperar del progreso del análisis, una mejoría; tiene lugar una agravación, como si ciertos individuos prefirieran el sufrimiento a la curación...”

Cuando aparece una imposibilidad de avance en el trabajo terapéutico y cuando, frente a un logro del análisis, se produce un retroceso mayor, en el cual se puede advertir una falta de capacidad de desarrollo positivo. Cuando todo empieza a indicar que hay posibilidades de iniciar algo nuevo, aparecen las resistencias y los límites de los umbrales de la estructura del aparato psíquico, y los sujetos comienzan un proceso de repetición en vez de continuar hacia adelante.

Parfraseando a Graciela Frigerio y Gabriela Diker²⁹, lo que (no) concluye, en un intento de dar continuidad a las ideas planteadas en el trabajo, es que lejos de proponernos una conclusión, un cierre, nos proponemos seguir pensando nuevas formas, atendiendo a nuevas miradas, reflexionando junto a otros discursos, porque lo propio de lo humano sea, como lo dice el filósofo Jaques Derrida, hacer algo con esa tensión que se constituye entre el encariñamiento a las viejas formas y el deseo de dar la bienvenida a la novedad.”

Sin nostalgia, y menos aún pensando que “todo tiempo pasado fue mejor”, podemos decir que vivimos tiempos complejos, con construcciones sociales y de una realidad común, por momentos poco clara, pero con discursos circulantes, reflexivos, atentos a la desnaturalización, que permiten análisis desmenuzados y la incorporación de una mirada transdisciplinaria que enriquece y permite bucear nuevos atajos. Esta podría ser una conclusión, que lejos de invitar a concluir, invita a dar origen o continuidad a una mirada que haga confluir en forma de construcción de cono, los aconteceres situacionales que exige “la escuela” para construir pirámides de mejora.-

29 Frigerio, G. y Diker, G (2009). Tiempo de infancia. Argentina, fragmentos de 200 años. Santillana

Bibliografía

- Blejmar B. (2001) ¿Dónde está la escuela? Argentina: Editorial Manantial.
- Diker G. (2010) “Los sentidos del cambio”. En: Diker, G y Frigerio G. “Educar ese acto político”. Editorial del Estante.
- Diker, G (2010) “Entre la ficción y la política”. En Educar. Saberes alterados. Argentina:Editorial La hendija.
- Finocchio S (2009). La escuela en la Historia Argentina. Argentina: Paidós
- Furlán A; Pasillas (1995) La enseñanza de la Pedagogía en las Universidades - C.I.E.E.S. México
- German, G (2011) “Metapedagogía ¿La escuela sin pedagogía? En Serra, Silvia; Fattone Natalia y Caldo, Paula (compiladoras) “Pedagogía en el pensamiento contemporáneo”. Laborde Editor.
- Larrosa, J (2013) “Prologo” En Des-armando escuelas. Duschansky, S. y Aguirre E. Ed. Paidós.
- Mannoni , M (1979) “La educación imposible”. Ed. Siglo XXI
- Naradowski, M y Braislovsky D. (2006). Dolor de escuela. Prometeo libros
- Pozner P (2008).El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Argentina:Editorial Aique.
- Romero C. (2009) La escuela media en la sociedad del conocimiento. Argentina: Noveduc.
- Romero C. (2010 “Vivimos un tiempo de transición”. Revista Saberes Año 2 N° 8
- San Martín R, (2009) La educación que podemos conseguir. Argentina: Editorial Taeda
- Silber, J. (1998) En. Vogliotti, De la Barrera y Lanz (compiladoras) La Pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico.
- Terrigi, F. (2010).” Sobre las decisiones en el gobierno de la educación” En Educar ese acto político. Compila Frigerio y Diker. Serie Seminarios del CEM. “Collected papers
- Volkind G (1996) “Proyecto educativo: relato de una construcción compartida”. En : Directores y direcciones de escuela. Editorial Miño y Dávila.
- Avila, S..(2006) “Andanzas entrelazadas: sistematización y análisis”. Programa juntos por la Educación. Fundación Arcor y Minetti. Editorial Comunic-arte. Córdoba.
- Frigerio, G. y Diker, G (2009). Tiempo de infancia. Argentina, fragmentos de 200 años . Santillana.

Capítulo 5



Pedagogía en espacios socio educativos

Pensar lo educativo hoy implica extra limitarse, correrse de los límites que ciñen los procesos de transmisión a los ámbitos escolares tradicionales y analizarlos en los múltiples escenarios por los que circulan los sujetos. En dichos espacios podemos reconocer profesionales que actúan y piensan procesos formativos desde diversas adscripciones disciplinares, promoviendo un desafío intenso a la Pedagogía. Se trata de ámbitos de intervención que crecen en cantidad y diversidad, poniendo en tensión la concepción misma de la educación y su tipología.

Temas propuestos para este eje: Aportes de la Pedagogía a las prácticas socio-educativas. Posibles o necesarias articulaciones entre formas educativas diferentes. El carácter específicamente educativo de esas prácticas y su diferencia con el enfoque terapéutico, asistencial, laboral, artístico; entre otros. El lugar de la Pedagogía y los pedagogos, en espacios socio educativos diversos.

Formar desde lo no escolar para la vida en las escuelas. La experiencia de práctica en instituciones comunitarias

Maria Eugenia Lopez
maeugencialop@yahoo.com.ar

Adriana Barrionuevo
adrianambarrionuevo@gmail.com

Instituto Superior Carlos A. Leguizamón (Córdoba) –
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Desde nuestra experiencia como equipo docente del Profesorado de Educación Inicial, compartimos la tarea de acompañar a las estudiantes en su primer año de la carrera en la inserción en instituciones que educan por fuera de la escuela, es decir, en espacios de educación no formal. Esta tarea se lleva a cabo fundamentalmente desde el taller Integrador I que involucra a las unidades curriculares de Pedagogía, Problemática Socio Antropológica en Educación y Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (TOLE); las cuales se articulan haciendo foco en el espacio multirreferencial denominado “Práctica Docente 1: Contextos y Prácticas Educativas”. En este espacio de trabajo es fundamental, asumir esta primera experiencia de práctica de las alumnas para advertir, específicamente en esta instancia, la importancia de propiciar actitudes acordes e incorporar nuevos saberes para el análisis de prácticas educativas atravesadas por los contextos en que estas se desarrollan; y, contiguamente, sopesar los posibles ensambles que la escuela puede favorecer en relación a otras instituciones de la comunidad en que está inserta. En este escenario, una constelación de preguntas moviliza este escrito: ¿Qué ofrecen las instituciones no escolares para la formación de futuras profesoras que se insertarán en la escuela? ¿Qué aporta la integración de los espacios curriculares con la práctica docente en espacios no escolares para revisar la formación que llevamos a cabo como docentes formadores? ¿Es posible conocerlas

prácticas no escolares corriéndose de una mirada que reduce su trascendencia a ser “un complemento” de la tarea escolar? ¿Qué valoraciones se adjudican a las diversas formas de expresión de lo educativo en sus modalidades no formales-comunitarias, en relación a la escuela?

Palabras claves: Formación docente, formato escolar, instituciones comunitarias, integración, práctica.

A modo de introducción

Desde nuestra experiencia como equipo docente del Profesorado de Educación Inicial, compartimos la tarea de acompañar a las estudiantes¹ en su primer año de la carrera en la inserción en instituciones que educan por fuera de la escuela, es decir, en espacios de educación no formal. Esta tarea se lleva a cabo fundamentalmente desde el taller Integrador I que involucra a las unidades curriculares de Pedagogía, Problemática Socio Antropológica en Educación y Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (TOLE); las cuales se articulan haciendo foco en el espacio multirreferencial denominado “Práctica Docente 1: Contextos y Prácticas Educativas”.² En este espacio de trabajo es fundamental, asumir esta primera experiencia de práctica de las alumnas para advertir, específicamente en esta instancia, la importancia de propiciar actitudes acordese incorporar nuevos saberes para el análisis de prácticas educativas atravesadas por los contextos en que estas se desarrollan; y, contiguamente, sopesar los posibles ensambles que la escuela puede favorecer en relación a otras instituciones de la comunidad en que está inserta.

Los modelos incorporados acerca de las prácticas educativas trabajan como matrices de sentido que se actualizan en las significaciones respecto a lo que es y deber ser la escuela y la docencia, tanto en prácticas presentes como futuras; asimismo operan como claves de lectura de la trama social a la cual se supone que debe hacer frente la escuela. Estos modelos, que se han construido y sedimentado a través de la experiencia escolar, exhiben, según constatamos en relatos e interpretaciones de alumnas en el desarrollo de las clases³, una fuerte impronta normalizadora⁴, la cual, al invisibilizar el funcionamiento de las escuelas

1 En tanto la comunicación reflexiona acerca de una experiencia, elegimos utilizar el género femenino para hablar de las futuras docentes porque, desde 2011 a la fecha, sólo han ingresado al Profesorado de Educación Inicial, estudiantes mujeres.

2 María Eugenia López se desempeña como docente de Práctica I y Adriana Barrionuevo de Pedagogía y Problemáticas Socioantropológicas.

3 Desde el espacio intercátedra que articula Práctica con Pedagogía y Problemáticas Socio-antropológicas en educación, se apunta a una inserción en las organizaciones comunitarias y otras instituciones no escolares con herramientas propias de la etnografía, en carácter de observador participante en todas las actividades que la organización les permita/indique para apreciar una trama de relaciones que excede, aunque afecta y condiciona lo educativo. Nos propusimos abordar la construcción de disposiciones para volver sobre la práctica; instancias, en cada clase, de relato de lo que van viendo en dos o tres organizaciones y elaboración de preguntas, hipótesis que sirven de guía para seguir mirando. Esfuerzo de abstracción de lo mirado, hipotetizado y sugerido para cada institución singular a fin de convertirlo en herramientas conceptuales y metodológicas con las cuales proseguir el proceso de conocimiento del resto de las organizaciones. Instancias de reflexión acerca de su propia posición como observadoras participantes con el objetivo de tensionar las matrices de sentido desde las que “miran” las prácticas de otras instituciones. Esto, en la organización de lo observado en las instituciones, se expresa en la construcción de cuadros de doble entrada en los que se discrimina lo observado, lo pensado y sentido durante esa observación y las categorías conceptuales desde las cuales se analizarán las dos columnas anteriores. Se incorporan, además, ronda de conversación y puestas en común como instancias que ofrecen las condiciones para la exploración y la interrogación; lo que permite avanzar en la construcción de problemas y recuperación de conceptos en función de estas problemáticas.

4 Preferimos el término *normalizador* para dar cuenta de una escuela cuyos dispositivos disciplinadores tienden a la normalización de las conductas sobrellevando una organización derivada de vida monacal y que, como contracara, considera un desvío o anomalía a los sujetos cuyas conductas no se adecuen al modelo

en términos de relaciones de poder, excluye las variables sociales, históricas y culturales a la hora de mirarse a sí misma y a otras instituciones educativas.

Nos interesa subrayar que la Práctica I, precisamente al otorgarle un lugar relevante a la educación no formal, así como a los contextos socio históricos y a las tramas de sentido culturales⁵, jaquea esta gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) normalizadora, tan arraigada en la identidad docente. Reconocemos, entonces, un formato escolar cuya gramática neutraliza problemáticas sociohistóricas y culturales, razón por la cual la Práctica I es una oportunidad propicia para incorporarlas ya desde la formación docente. Creemos que este momento de iniciación en la carrera docente constituye una escenografía original que interpela a trabajar en la construcción de un conocimiento acerca de las prácticas educativas, a partir de un abordaje sostenido de interrogación y reconstrucción de sentidos, no solamente en relación a las alumnas, sino en relación a nosotras mismas como docentes formadoras de docentes. Vale la pena poner en la mira también los saberes que conforman nuestros propios marcos de referencia, no para derribarlos, sino para ponerlos a prueba⁶ en una práctica que solicita, por su complejidad, una mirada que vuelva más permeable el formato escolar normalizador y que asuma el desafío de pensar la escuela en las coordenadas espacio temporales que le imprimen singularidad. En esta línea se trata de propiciar la problematización de lo que se observa como nuevo y el distanciamiento crítico respecto de lo ya sabido, en el intento de ofrecer las condiciones para fortalecer una escuela abierta a gestionar con otras instituciones, asumiendo las particularidades de los problemas que preocupan a la comunidad. Una constelación de preguntas moviliza este escrito: ¿Qué ofrecen las instituciones no escolares para la formación de futuras profesoras que se insertarán en la escuela? ¿Qué aporta la integración de los espacios curriculares con la práctica docente en espacios no escolares para revisar la formación que llevamos a cabo como docentes formadores? ¿Es posible conocerlas prácticas no escolares corriéndose de una mirada que reduce su trascendencia a ser “un complemento” de la tarea escolar? ¿Qué valoraciones se adjudican a las diversas formas de expresión de lo educativo en sus modalidades no formales-comunitarias, en relación a la escuela?

Modelos de lo escolar

En el intento de ahondar las notas distintivas del formato escolar normalizador, podríamos mencionar entre sus rasgos más resaltantes: la conducción de la actividad por parte de un maestro que posee el saber y que, a la vez, debe suministrarlo a sus alumnos; la organización de recorridos de aprendizajes estructurados en función de una secuencia evolutiva considerada “natural” que traducirían la intención de control de la temporalidad; la pretensión de homogeneización mediante la conformación de agrupamientos de acuerdo a la edad y la delimitación a priori de los saberes válidos que han de transmitirse; la expectativa de que todos realicen al mismo tiempo las mismas actividades y obtengan resultados similares perfilando trayectorias homogéneas; rituales de ingreso, permanencia y egreso en función

estándar. La normalización, esencialmente, oculta los orígenes históricos de las relaciones sociales y particularmente escolares. Es Michel Foucault (2012) quien ha creado esta batería conceptual para dar cuenta del funcionamiento de la sociedad moderna y sus instituciones y una abreviación que divulga estas conceptualizaciones en Argentina puede apreciarse en Pineau (2001). Las llamadas escuelas de la Patria para formar al ciudadano (Puiggrós, 2012) y, sin lugar a dudas, el proyecto normalista sarmientino (Arata & Marino, 2013), se insertan en un proceso de modernización que puede mirarse, epistémicamente, desde el prisma foucaultiano.

5 “Esta unidad curricular inicia el proceso de indagación de las prácticas docentes, en tanto prácticas educativas y sociales históricamente determinadas, cuya especificidad implica el trabajo en torno al conocimiento, en particular, a los contenidos culturales seleccionados como valiosos a los fines de su transmisión que deben ser incorporados en propuestas curriculares”. Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2015, p. 38

6 El sentido de “prueba” como saber asociado más a la raíz de la palabra que lo emparenta con sabor que con la confrontación que coteja resultados que hace que un proyecto sea un éxito o un fracaso. La práctica como prueba sería una instancia en que se saborea o aprecia la docencia percibiendo y estimando méritos y valores.

de dispositivos de tutelaje y evaluación, el imperativo de sujeción de los cuerpos y los modos de disciplinamiento de las conductas... Estas peculiaridades conforman la sintaxis escolar haciendo las veces de dispositivos, es decir, piezas claves que originan y mantienen el movimiento de la escuela marcando tanto su gramática como las significaciones adosadas a las acciones que en este ordenamiento se llevan a cabo. En rondas de conversación, puestas en común, comentario de observaciones o interpretaciones textuales es posible apreciar en el discurso de las alumnas que éstas perciben tensiones, cuando no contradicciones, respecto a estos dispositivos ordenadores de la gramática escolar y las lógicas que imperan en algunas de las instituciones en que se realizan las prácticas. En algunas ocasiones se trata de leves diferencias que trastocan en algún sentido uno de los postulados del formato escolar, aunque no se traduce en una revisión o interrogación de su lógica. Estas distancias que las alumnas encuentran respecto al modelo escolar son claramente algunos de los aspectos de las prácticas educativas de las organizaciones de la comunidad que más interpelan a las estudiantes; empero, puede ocurrir que este distanciamiento del modelo de escuela y docente operante, sea visto como una desviación antes que como una situación que moviliza los propios esquemas.

Por ejemplo, algunas estudiantes se sorprenden de que un taller en una biblioteca popular esté destinado a niños de entre 4 y 13 años de edad y que se les proponga a todos realizar, simultáneamente, la misma actividad. Lo que les llama la atención es que no se conformen los grupos según la edad asignándoles horarios, espacios y actividades diferentes atendiendo a una concepción escolar de la enseñanza graduada; pero no se preguntan si la misma actividad puede ser “convocante” para todos los asistentes al taller.

Con todo, consideramos que las prácticas en instituciones comunitarias no escolares que las alumnas de Profesorado en Educación Inicial realizan durante su primer año de estudios, desestabilizan el formato escolar inscripto en sus biografías. Una estudiante, refiriéndose a sus prácticas en una institución que se propone la educación a través de la recreación y el juego, en la que se trabaja el valor de la organización y el trabajo con otros, la identificación de necesidades del grupo y las problemáticas de la comunidad, dice:

... una nena se trepó a una columna (mientras hacíamos una actividad) y el coordinador, no es que la dejó estar ahí. Intentó convencerla que se baje y al final se subió para bajarla porque la nena no quería. Él intentó que se sumara al grupo pero no quería. Entonces la dejó ir a los juegos (pero no a ninguna otra parte que fuera un riesgo) y la nena no se integró al grupo. Al final, cuando hacen la evaluación de la jornada, analizaron la situación y como a esta nena le gusta llamar la atención, o hacer lo que ella propone, propusieron, el próximo encuentro hacer algo que a ella le guste para que se sienta la protagonista pero luego ir llevándola a aceptar lo que otros proponen. Si fuera la escuela la hubieran obligado a estar con todo el grupo. Es bárbaro, porque no se enojaron, no hablaron con los padres diciéndoles que se había portado mal y que preferían que no viniera más. Se preocupan por cada chico que está ahí. Hablan con ellos, con las familias... pero no para retarlos sino para tratar de entender a los chicos.

En el desarrollo de las propuestas de enseñanza apreciamos las búsquedas que hacen algunas instituciones de la comunidad para hacer una realidad la educación popular⁷ y ofrecemos a las estudiantes material bibliográfico para indagar en esta perspectiva pedagógica. Sin embargo, nuestras estudiantes se preguntan desde la práctica: ¿Cómo es posible que no sea el educador el que discipline, hable, prescriba y elija el contenido de su transmisión? ¿Cómo es posible ese corrimiento por el que el educando se asume sujeto de ese proceso, se descubre

7 La crítica de Paulo Freire —referente indiscutible de la educación popular— apunta a que la educación estaba centrada, justamente, en el fracaso de la escuela (enseñar a leer y escribir) para con los sectores populares.

sabiendo, se encuentra decidiendo? ¿Por qué estos “profes” no se posicionan haciendo valer argumentos de autoridad ligados a la función y al saber? Ana muestra cómo su trayectoria escolar contribuyó esencialmente en la construcción de sistemas de representación acerca de lo educativo, subsumiéndolo a lo escolar, naturalizando su experiencia previa como patrón para mirar lo vivido por fuera de ella y cuenta:

... cuando me incluyo en Plástica⁸ pensaba sólo como papelitos, tijeras, goma de pegar, etc. Nunca pensé que sería pintura, témperas, esto creo que se debió a que pensara así, por lo que yo pasé en primaria como plástica; nunca tuve pinturas con témpera en mi asignatura de Plástica. (...) creí que iba a encontrar sólo a niños chicos de edad, y bueno fue todo lo contrario, encontré de todas las edades; hasta una adolescente con su recién nacido queriendo incluirse a pintar como todo el resto. También pensé que iba a ver un taller muy estructurado; o sea hoy se hace tal actividad y que todos harían esa actividad y que ninguno quedaría afuera; pero hay algunos que pintan y otros sólo juegan a la mancha, corretean por todo el espacio debido a que el galpón es bastante amplio. (...) creo que tuve estas expectativas, quizás por haber tenido una formación en la primaria como muy estructurada; todos hacemos lo que nos decían como actividad, nadie podía quedar sin hacer nada.⁹

Silvia tomó decisiones previas a su elección e inserción en la institución¹⁰ que le permitieron correrse de los supuestos que estamos señalando. Ella afirma:

Particularmente me interesó que tuviera varios talleres y no sólo la biblioteca, además de que se encuentra cerca de donde vivo y no sabía nada de esa organización hasta que la nombró la profesora. Antes de generarme expectativas lo primero que hice fue buscar información de la Biblioteca (...), para tener una idea de cómo es y cómo funciona. Con lo que leí me terminé interesando, como el tiempo que llevaba funcionando y la dedicación que tenía.

El modelo está instalado y su incumplimiento reproduce la nostalgia por el tiempo pasado... Silvia continúa reflexionando:

Que para el día de mañana pueda a través de los libros y la lectura de los mismos poder llegar a los niños de una forma más como era en mi época, no tanto en lo tecnológico que hoy en día está muy presente en la vida de los chicos. También me aportó a cómo leerle a los chicos el día de mañana, que a través de la práctica vamos a poderlo realizar mejor y no tan estructurado, que le podemos llegar a cambiar el hilo del cuento a partir del fin con el cual queremos llegar y también a partir del “análisis” que realicen los niños.

La preocupación de Paulo Freire era la situación de opresión y pobreza y ubicaba en la educación la posibilidad de concientizar al pueblo para participar en la transformación de su propia realidad. Desde este posicionamiento, alfabetizar solo podía ser pensado como un acto político por el cual los sujetos pudieran aprender a leer no sólo palabras y oraciones, sino su propia realidad. En los últimos años los movimientos sociales que se organizan en torno a las concepciones de la educación popular han pasado de una crítica demoledora a la escuela a la posibilidad de trabajar con ella.

8 Taller de Plástica de una biblioteca popular.

9 Se mantiene textualmente la expresión oral o escrita de las estudiantes, aunque sí se revisó la ortografía en el último caso. En algunos casos de estudiantes con muchas dificultades en su escritura se revisó la puntuación a partir de la contrastación oral de lo que quería expresar.

10 Taller de Costura, en una biblioteca popular.

Valoraciones y usos de lo no escolar

Las estudiantes, desde sus expectativas iniciales y mientras van ingresando experiencial y analíticamente a las instituciones, miran a los educadores intentando establecer analogías con su futura profesión de maestras de Educación Inicial. Esto último se evidencia al inicio mismo de los encuentros del seminario de Práctica I, cuando preguntan por la pertinencia de estas prácticas si sus instituciones de destino son otras, o cuando intentan insertarse en organizaciones que trabajen exclusivamente con la niñez (puntualmente con pequeños de 0 a 5 años). Las alumnas exigen a las instituciones insumos para su futura tarea como docentes de sala sin incorporar el contexto socio-comunitario —“me va a servir para...” alguna tarea que consideran propia de la maestra jardinera— y se les dificulta comprender la lógica propia de las organizaciones que la comunidad construye en pos de la satisfacción de otras necesidades, en un recorte del espacio social que les es propio y que puede o no tocarse con el espacio ocupado por las escuelas. Aparece entonces como desafío el interrumpir la ilusión de continuidad entre la biografía escolar previa y su futuro profesional, entre la escuela y otras prácticas educativas institucionales. Para las estudiantes, la fuerte presencia del modelo escolar se convierte en un criterio de selección y evaluación para extraer lo que sirve y no sirve de las prácticas comunitarias. Lo nuevo o diferente que pueda resultar en la aproximación al contexto, se introduce para afirmar el funcionamiento de una escuela que aparece incuestionable en sus límites intra-muros. El cambio de mirada se paraliza ante la búsqueda, selección y extracción, poca o mucha, de elementos que contribuyen a reproducir y fortalecer el modelo escolar. Lo no escolar pierde la oportunidad de convertirse en insumo para re-pensar lo escolar o para entablar lazos o puentes entre dos formatos institucionales; en el distanciamiento de sus lógicas, alguna cosa, de todos modos, puede servir... para la forma escolar. Las voces de las estudiantes reflejan nuestra preocupación:

“La verdad es que yo no entendía para qué me iba a servir, porque tampoco entendía muy bien qué hacían ahí. Ahora veo cómo tratan a los chicos, cómo se preocupan, pero no reaccionan como en la escuela...” (Silvina)

“En realidad yo no tenía muchas ganas de empezar. Siendo sincera no me llamaba para nada la atención el ir a una institución, en este caso, la biblioteca (...), que no tuvieran nada que ver con el Jardín.” (Cecilia)

“Mis expectativas con las que llegué a la institución fueron no muy buenas, ya que no sabía de qué nos iba a servir ir a una biblioteca que lo único que íbamos a realizar era leer cuentos.” (Gabriela)

“Las prácticas me aportaron la forma y enseñanza de leer, crear cuentos, títeres, canciones una vez que ingrese al Jardín para poder desarrollarlo con los niños”. (Laura)

Persistencia del formato escolar en lo no escolar

Hay modos escolares en que, en muchas ocasiones, las instituciones socio-comunitarias despliegan sus acciones. La pregnancia del formato escolar, no puede ser analizado sólo en las futuras docentes sino también en los integrantes de las organizaciones de la comunidad, quienes intentan alejarse de los modos escolares en el plano de su discurso pero, a menudo, encuentran dificultades para concretar estas aspiraciones y acaban reproduciendo modos de circulación de la palabra, de vinculación con los saberes, de establecimiento de relaciones de poder, intensamente aprendidos en las trayectorias formativas escolares de sus integrantes. Un comedor, un merendero, una biblioteca adoptan el formato escolar como

modelo educativo. Así, Julia, inserta en una sala de lectura infantil, identifica estrategias futuras de trabajo con la literatura que marcan una continuidad con las prácticas habituales en las escuelas: “me aportó a cómo leerle a los chicos el día de mañana, que a través de la práctica vamos a poderlo realizar mejor y no tan estructurado, que le podemos llegar a cambiar el hilo del cuento a partir del fin con el cual queremos llegar y también a partir del “análisis” que realicen los niños.” Otras estudiantes insertas en una sala dedicada al juego y a la promoción de la lectura de una organización barrial, dicen: “profe, cuando ingresás a la sala hay bancos y sillas ordenados como en la escuela en vez de almohadones en el piso; la responsable del taller anota en un pizarrón lo que van a hacer ese día y los chicos, apenas llegan abren su cuaderno. Aunque quieran no les sale de otra forma.”

Incluso, desplazando la mirada hacia lo no escolar, el insumo se sigue juzgando en función de lo que de allí se puede aprender y enseñar en la escuela. Algunos relatos de las estudiantes ayudan a identificar qué aspectos de la experiencia y qué características de las organizaciones de la comunidad colaboran con nuestra intención de desplazar la mirada de los cánones escolares respecto a lo que se entiende por educación.

El caso que se relata a continuación, se trata de una institución que trabaja intentando convertir en realidad, los principios de la educación popular. Laura, que está en un Taller de tejido en una biblioteca popular, dice: “La Biblioteca ayuda mucho en eso. También me sirve aprender a cómo dar clases a personas sin un currículo a seguir. Está muy bueno haber ido con personas adultas, y no niños, porque así me fui dando cuenta que trabajar con ellos puede ser muy interesante”. Dos estudiantes, insertas en el Archivo Provincial de la Memoria (APM) explican que su inquietud inicial giraba alrededor de “lo que creía que era difícil poder planificar un contenido para poder ser transmitido, a la sociedad ya que no es un lugar formal” (Inés). Y sigue su relato contando que “encontró una buena forma de incentivación de parte de la institución con la calidad que se emplean estos contenidos a través de charlas y preguntas, cuentos históricos, etc. de cómo poder aportar aprendizaje desde un lugar público y no formal.” Su par, Mariana, reflexiona: “La práctica me hace entender el contexto social en la que estamos insertas, la manera en que uno ve, observa y cómo uno va construyendo sus propias ideas y conclusiones a través de otros, con aportes y puestas en común, teniendo estrategias a la hora de la enseñanza gracias a las planificaciones que el APM nos brinda.”

Entre lo escolar y lo no escolar

La idea de que las alumnas realicen prácticas socio-comunitarias en primer año es que se introduzca en la práctica escolar problemas de la comunidad, no para apropiárselos en función de la utilidad que demanda la vida dentro de la escuela o, caso contrario, expropiar el contexto por considerarlo parte del afuera; sino para conectar el adentro y el afuera, la escuela y la comunidad, el formato escolar y prácticas educativas no formales.¹¹ Es en este límite que se construye el entre como una zona de encuentro en que los rasgos particulares que connotan a la escuela y a las instituciones no formales se debilitan permitiendo una porosidad que da lugar a tareas, actividades y proyectos de conexión en la diversidad y la diferencia. No se trata, entonces, de que la educación no formal se parezca o atienda un

11 La Y marca una síntesis disyuntiva porque mantiene la diferencia de los elementos —en este caso la escuela y la educación no formal— reuniéndolos en una novedad que no existía previa a la síntesis. En este sentido no se trata de un momento superador sino de un encuentro en que las diferencias co-existen provocando un agenciamiento sin jerarquías. Una novedad es siempre un cruce de líneas, un entre, y es en este entre que se va produciendo la desfiguración que se presenta como una novedad, contorneando una figura otra. Para explorar los alcances del entre puede leerse Gilles Deleuze, “Tres preguntas sobre Seis por Dos (Godard)”, en *Conversaciones. 1972-1990*, pp. 72-74. Para indagar el sentido que adquiere la “y” como síntesis disyuntiva: Gilles Deleuze & Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos, 2010, p. 29.

poco más a la escuela o que la escuela incorpore actividades novedosas provenientes de la educación no formal. Lo importante está en el entre que puede construirse en la Práctica I en relación a la escuela y la comunidad; una experiencia imprescindible para continuar el recorrido de las Prácticas. Para esto, tal vez sea necesario desarticular una de las lógicas más fuertes de lo escolar que implica una estructura sistémica como espacio cerrado, homogéneo que no se abre a otros escenarios para interactuar, establecer puentes y alianzas en el trabajo conjunto. Es ese trayecto, a medio camino, que invita a ser explorado con la idea de que la escuela estire, flexibilice o cruce sus propios límites en un flujo de saberes y no saberes que se mueven en ese tránsito: ¿Cómo entra lo no-escolar en la escuela? ¿Qué puentes pueden construirse entre una lógica y otra?

“El ir a estas prácticas ayuda muchísimo. Comprendés más qué sucede en los barrios, cómo se sienten las personas en la comunidad.”, dice una estudiante. Otra cuenta: “Encontré que sí era como yo pensaba: eran mujeres, pero de todas las edades. Ellas recurren al taller por simple hobby (se comparten mates, charlas, anécdotas, experiencias) o también el caso de N. que vende lo que ella realiza para lograr economía para su hogar. (...) El trabajo es comunitario y se puede decir que el aprendizaje se realiza entre todas, si bien está B. (encargada del taller) y su ayudante Mariela, entre todas tratan de suplir problemas en relación con los tejidos.” “Sabíamos que el barrio donde se encuentra no es uno de los más lindos pero al principio era un poco de miedo porque no encontrábamos el lugar hasta que uno se acomoda y se acostumbra, el barrio (hasta ahora conmigo) me parece lindo y cooperativo, ya que la gente se conoce entre sí.” - dice Silvia. Y continúa analizando respecto a qué le aportan estas prácticas: “es una mirada diferente a la parte educacional que tiene muchos valores a tener en cuenta. Toda práctica sirve para la formación y tener otra mirada más abierta.”

Teniendo en cuenta la experiencia de estos años creemos que no se trata solamente de modificar la mirada de las alumnas, sino que es sobre nosotros mismos como docentes que es preciso trabajar. Así, el trabajo de taller integrador implica cruzar e intercambiar miradas entre los docentes y en muchos casos el fuerte modelo escolar al que hacíamos referencia obtura otras posibilidades. Ver nuestra propia mirada como docentes para abrir la escuela hacia la sociedad y la comunidad es un desafío que tal vez sólo resulta si estamos dispuestos a ensayar en nuestra propia práctica de enseñanza un entre que refiere también a la necesidad de integrar contenidos curriculares para afrontar lo novedoso y singular que pueda aparecer en la experiencia de Práctica asentada en la comunidad.

Desde el enfoque etnográfico con el que trabajamos se enfatiza que la mirada hacia lo otro se aloja en la propia mirada; es la posición de quién mira que se transforma en el mismo proceso que requiere el campo, lo que moviliza y desplaza la mirada.¹² Es cierto que la teoría nos ha permitido ampliar los marcos de referencia relajando los límites del formato escolar normalizador, pero tal vez, lo que queda pendiente es hacer jugar la teoría en las desafiantes coyunturas de la Práctica I en la sostenida pregunta acerca de lo que hay todavía para construir en ese rico y difícil camino entre lo no escolar y lo escolar.

12 Esta idea está presente en Elsie Rockwell (2009), quien considera que la experiencia etnográfica provoca una “metamorfosis” en quien la lleva a cabo.

Bibliografía

Foucault, M. (2012). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es la educación,’ y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’”, en Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (2002). Qué paso en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente. Buenos Aires: Galerna.

Arata, N. y Marino, M. (2013). La educación en Argentina. Un libro en 12 lecciones. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Buenos Aires: Paidós.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. 2da edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.

¿Qué hay de lo escolar en los llamados espacios educativos no escolares?

Evangelina Canciano
evacanciano@yahoo.com.ar
ISTLyR GCABA / CONICET-UNGS

En la tesis de maestría¹³ nos propusimos realizar un trabajo de exploración en torno a la presencia de rasgos típicos de la forma escolar en espacios educativos que se autodefinen como no escolares a partir de la selección y estudio de tres organizaciones educativas situadas fuera de la órbita del sistema educativo y destinadas a niños, niñas y adolescentes, ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El trabajo de campo se centró, principalmente, en entrevistas en profundidad a educadores o referentes adultos que trabajan en estos ámbitos, así como también en la lectura de documentos elaborados por las propias organizaciones sobre los proyectos y actividades que llevan adelante.

En esta ponencia presentamos algunos puntos significativos del derrotero realizado en torno a cómo hacer lugar a la pregunta por lo escolar precisamente en ámbitos que habitualmente son reconocidos como educativos no escolares. Para ello se consideran y desarrollan tres cuestiones que permitieron trazar un marco donde anclar esa pregunta que a primera vista aparece negada: la hipótesis de la expansión y desborde en las sociedades contemporáneas de la forma escolar fuera de los límites de las instituciones escolares propiamente dichas, planteada por Vincent; el cuestionamiento a la extendida e instalada visión en el campo pedagógico sobre la oposición construida entre estos espacios como “democráticos”, “alternativos” y/o “complementarios” frente a la escuela definida como “rígida”, “autoritaria”, “formal”; y los problemas y límites que conllevan las diferentes nominaciones atribuidas a los espacios educativos situados fuera del sistema educativo (educación no formal, ámbitos educativos extraescolares, etc.). Hacia el final, se retoman algunos resultados de la investigación centrados principalmente en los modos en que la escuela -en términos genéricos- se hace presente en los relatos de los profesionales que trabajan en los ámbitos estudiados, lo cual lleva a sostener que lo escolar, lejos de ser en estos ámbitos una forma educativa que se abandona, funciona como un soporte y referente insoslayable y, por ende, puede postularse como un exterior constitutivo de los mismos.

Palabras claves: Educación, Forma escolar, Espacios educativos no escolares, Exterior constitutivo.

Expansión del modo escolar de socialización: distinciones entre educación, escuela y forma escolar

Junto con el aumento de los discursos sobre la crisis de la escuela moderna, se constata la proliferación de los llamados espacios educativos no escolares¹⁴. De modo que asistimos a un tiempo que alienta la propagación de una visión instalada según la cual lo escolar y lo

13 Nos referimos a la tesis titulada: “Lo escolar fuera de la escuela. Un estudio acerca de los modos de organización de la acción educativa destinada a niñas, niños y adolescentes en ámbitos situados fuera del sistema educativo”, dirigida por María Silvia Serra, presentada en FLACSO-Argentina, Maestría de Ciencias Sociales con Orientación en Educación, año 2013.

14 Sobre la proliferación reciente de los llamados espacios educativos no escolares y sus desafíos ante las intervenciones pedagógicas véase el capítulo “A propósito de la “otra” educación”, escrito por Débora Kantor (2008). En: Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del estante editorial.

educativo no escolar suelen ser concebidos como dos esferas escindidas y opuestas entre sí. Sin embargo, algunas claves de lectura y determinadas preguntas operan al modo de cuñas que detienen la mirada e impiden pasar por alto el asunto. Algunos años atrás, en un Seminario¹⁵ dedicado a analizar las formas de lo escolar, realizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios, los organizadores lanzaron al ruedo la siguiente pregunta: “¿en qué medida la forma escolar fija también las coordenadas dentro de las cuales la educación se nos hace pensable?” (Baquero y otros, 2007: 7). Del mismo modo interviene el siguiente razonamiento: si a lo largo de la modernidad la escuela se convirtió en la forma educativa por excelencia, volviéndose a nuestros ojos de sujetos modernos la forma natural y única de transmisión de la cultura de unas generaciones a otras, al punto de llegar a fundirse en una misma idea educación y escolarización (Pineau, 2001), ¿qué ocurre con este proceso en la configuración de los ámbitos con intencionalidad educativa situados fuera del sistema educativo? ¿Podría pensarse que el hecho de erigirse por fuera de la estructura del sistema educativo es condición para la generación de nuevas formas educativas? ¿Podría pensarse que en la configuración de estos ámbitos aquellos procesos quedaron absolutamente excluidos?

Desde esta lógica no resultaba extraño preguntarse por la presencia de lo escolar en diversos espacios educativos, más allá de las escuelas propiamente dichas. En este sentido, el interés radicaba en atender y hacer visible esos aspectos de la matriz escolar que, de alguna manera, se resisten a ser alterados por nuestras mentes escolarizadas (Illich en Diker, 2007: 232). No obstante, estos puntos de partida muy pronto resultaron insuficientes y exigieron un trabajo de construcción de unas mediaciones que contribuyeran a hacer lugar a la pregunta por lo escolar precisamente en ámbitos que habitualmente son reconocidos y se reconocen como educativos no escolares. Algunas preguntas que surgían tenían que ver con: ¿Por qué hablar de lo escolar fuera de la escuela? ¿A qué llamamos lo escolar? ¿Cómo mirar la impronta de lo definido como escolar justamente en los ámbitos que se autodefinen como no escolares? ¿Por qué estos ámbitos se definen de este modo y cuáles son las consecuencias escasamente exploradas de la presencia de la negación en su misma nominación? ¿Cómo interrogar e indagar sobre aquello que se postula no ser? ¿O cómo poner en discusión la afirmación de que estos ámbitos se reconozcan en tanto no escolares?

En esta tarea de hacer sitio a una pregunta que de entrada parecía obturada, uno de los puntos de apoyo se localizó en trabajar con la hipótesis de la expansión de la forma escolar hacia múltiples relaciones sociales. Esta hipótesis se inscribe en los llamados de atención que cuatro décadas atrás hizo un pensador como Illich (1978) cuando alertaba sobre los límites y consecuencias de vivir en una sociedad escolarizada. Desde su crítica radical a la escuela este autor sostenía:

[...] la educación universal por medio de la escolarización no es viable y no lo sería más si se intentara mediante instituciones alternativas construidas según el modelo de las escuelas actuales. Ni unas nuevas actitudes de los maestros hacia sus alumnos, ni la proliferación de nuevas herramientas y métodos, ni el intento por ampliar la responsabilidad de los maestros hasta que englobe las vidas completas de sus alumnos dará por resultado la educación universal. [...] No sólo hay que desescolarizar las instituciones del saber, sino también el ethos de la sociedad.

A su manera, Illich venía a poner en evidencia que las formas de lo escolar sobrepasaron las fronteras de la institución escolar llegando a imponerse como las formas legítimas de estructurar un conjunto más amplio de relaciones sociales -tal como insistirán ciertos historiadores años después (Vincent y otros, 1994; Viñao Frago, 2002)-, “incluso en

15 Las presentaciones que se realizaron en este Seminario se encuentran reunidas y publicadas en: Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007) Las formas de lo escolar. Buenos Aires, Del estante editorial

terrenos ajenos al curriculum consagrado de las escuelas de cultura general o de formación profesional” (Perrenoud, 1990: 67).

En términos de Vincent, hablar de forma escolar remite a lo que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII - no sin conflictos y al tiempo que se dieron otras transformaciones-, y que se constituye y tiende a imponerse retomando y modificando ciertos elementos de formas existentes, produciendo como resultado un modo escolar de socialización que se impuso a otros posibles. Sus rasgos característicos no pueden ser leídos como elementos desmenuzados, concebidos como exteriores unos de otros, así como tampoco listados al modo de múltiples características, por el contrario, tienen que verse como un entramado. De este modo la noción de forma escolar hace referencia a una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; que se autonomiza respecto de otras relaciones sociales, instaurando un lugar específico y distinto de los lugares donde se realizan otras actividades sociales: la escuela (emergencia del espacio escolar). Aparece un tiempo específico entendido simultáneamente como período de vida, tiempo del año y empleo del tiempo cotidiano (el tiempo escolar). Se dice que la relación pedagógica es inédita en el sentido de distinta: es una relación entre un “maestro” y un “alumno”, donde el maestro ya no es un artesano “transmitiendo” el saber hacer a un joven, aprender ya no está ligado a un hacer, la relación ya no es una relación de persona a persona, sino una sumisión de maestros y alumnos a reglas impersonales. Asimismo, significó la constitución de un universo separado para la infancia, lo cual intervino en la consideración de los niños como sujetos sociales destinatarios de acciones específicas y adaptadas. En suma, lo que da unidad a la forma escolar, su principio de engendramiento, se define en relación a la sujeción a reglas impersonales desde donde cobran sentido, por un lado, diversos aspectos como el espacio y el tiempo, la relación entre los sujetos y, por otro lado, la historia de esta forma. La forma escolar implica, también, la definición de una cultura centrada en los saberes y en el saber hacer separados, en parte, de las prácticas para las que se supone han de prepararse, de una cultura que poco a poco va dejando de formar parte integrante de un modo de vida y, cada vez más, se constituye en el capital necesario para dedicarse más tarde a determinadas prácticas intelectuales o profesionales (Perrenoud, 1990: 75).

En este sentido, cuando Vincent habla de forma escolar refiere a un concepto que excede al término corriente de escuela y, por lo tanto, institución escolar no puede confundirse con forma escolar. Principalmente, su distinción radica en que a través de esta última se hace referencia a unos particulares modos de organización de la transmisión del saber y de socialización de los sujetos que han desbordado las fronteras donde se originaron, alcanzando una extensión y efectos sociales más amplios. Más aun, esta hipótesis sostiene que las transformaciones contemporáneas de la institución escolar participan del hecho de que el modo escolar de socialización es extensivamente dominante y hegemónico. En términos de Dubet (2006), la crisis de la institución escolar reside en su mismo triunfo.

Esto lleva, a su vez, a considerar cómo a lo largo de la modernidad la noción de educación, mediante el triunfo de la forma escolar sobre otras formas educativas existentes, se fue especificando hasta llegar a confundirse con la idea de escolarización (Pineau, 2001: 31). Y, al mismo tiempo, se produjo un movimiento de “despliegue de los discursos y prácticas escolares hacia otros escenarios e instituciones” (Sáenz Obregón, 2006: 91). En este sentido, Hamilton recuerda que el aprendizaje es una institución mucho más antigua que la escuela. No obstante, las escuelas y la enseñanza escolar se originaron en la organización y regulación del aprendizaje. En este proceso, curiosamente, las escuelas perdieron su anterior asociación con el tiempo libre. Y en el transcurso de los siglos se volvieron lugares del esfuerzo y la rigidez, y la enseñanza se separó de otras actividades económicas y culturales (Hamilton, 1996: 95-103). Hoy, resulta llamativo pensar que alguna vez el vocablo “escuela” haya estado asociado a lo que actualmente se considera su opuesto: el tiempo de ocio. En efecto, “el

origen etimológico de “escuela” es el término griego σχολή (skholé) que tenía un significado semejante al de la palabra latina otium, es decir, al del “ocio” actual” (Trilla, 1999: 19).

Asimismo, las primeras formas de enseñanza escolar imitaban la vida familiar, aunque gradualmente la enseñanza fue cobrando mayor importancia y dominio cultural. Para fines del siglo XX y principios del XXI, muchos padres crían a sus hijos de acuerdo con restricciones o formas de disciplina que son más reminiscentes de la escuela que de la sabiduría acumulada de la vida familiar (Hamilton, 1996: 104). Desde esta perspectiva puede entenderse que la progresiva escolarización de la educación Ariès (1993), es una manera de aludir a una de las formas predominantes en que la institución-educación se fue traduciendo o expresando en un momento histórico. En escritos recientes, Martínez Boom (2010: 120) define a la escolarización como:

un régimen de prácticas que producen un tipo de sujeto: el maestro, pero también el escolar, que es una forma específica de mirar la infancia. La escuela modula su propio tiempo, lo toma del convento, y se convierte en un sitio de saber y poder que se diferencia de los otros lugares sociales: la casa, el trabajo, la iglesia, la calle.¹⁶

Esto acontece cuando la escuela se va afinando como noción y aparece, paulatinamente, como una institución social diferenciada y dotada de un carácter específico como lugar, como tiempo y como forma organizativa (Martínez Boom, 2011: 26), a la sombra de la configuración y expansión de los sistemas educativos nacionales, entre fines del siglo XIX y principios del XX (Viñao Frago, 2001; Narodowski, 1994; Pineau, 2001).

Sin embargo, a mediados del siglo XX, esta operación de especificación comienza a ser cuestionada desde distintos ángulos, en particular, porque lo que llamamos educación excede en múltiples sentidos a la escolarización en tanto proceso más específico. No obstante, la disputa por el ensanchamiento de esta noción a los fines de admitir otras organizaciones y modalidades educativas hasta entonces desconocidas como parte del campo pedagógico abren en este trabajo a un conjunto de reflexiones, entre ellas, acerca de la impronta de la forma escolar sobre lo que se entiende por lo educativo. Así, un punto significativo resultó ser la distinción entre escuela y forma escolar como una herramienta desde la cual rastrear en los modos de organización de la acción educativa de los ámbitos estudiados la presencia de rasgos típicos de esta forma educativa, sus usos y variaciones. Se podría decir, entonces, que el abordaje de la tesis fue poniendo de manifiesto la necesidad de distinguir una serie de conceptos a menudo asociados entre sí y algunos utilizados de manera intercambiable: educación, escuela, forma escolar; cuyos nexos no son naturales ni evidentes aunque no siempre esto sea percibido por los mismos efectos y marcas que producen sobre nuestras miradas y modos históricamente sedimentados.

El cuestionamiento de las oposiciones excluyentes: lo escolar / lo no escolar

A lo largo del siglo XX y, en particular, a partir de la década del '60 cobraron notoriedad tres conceptos para referirse a las diferentes modalidades y acciones educativas: educación formal, no formal e informal. Se consideró que a través de los mismos se abarcaba todo el “universo” educativo, y se la reconoció como la definición tripartita de la educación (Trilla,

16 La escolarización constituye en las sociedades modernas la aparición de una regularidad de la que, desde su emergencia, casi ninguna sociedad ha dejado de hablar (Martínez Boom, 2012: 24). Desde la perspectiva de Acosta (2012: 94) el concepto de “escolarizar” refiere “al formato de especificación de la enseñanza moderna, la relación con la pedagogía como ciencia del “arte” de enseñar sumada a los dispositivos de la forma escolar moderna son aquí los puntos centrales”.

1998: 18-19). Lo que allí estaba en juego era la pretensión de dar visibilidad a un conjunto variado y creciente de experiencias y prácticas educativas organizadas y realizadas fuera del sistema educativo, desarrolladas, muchas de ellas, en vistas a dar respuestas extraescolares a una gran variedad de demandas educativas existentes que se consideraban que no estaban cubiertas por las instituciones escolares o que estaban atendidas de maneras deficitarias. Por esta época apareció la obra: "The world educational crisis: A system Analysis", de Philips Coombs que se constituyó en una referencia de los desarrollos que se circunscribieron como parte de la educación no formal. La misma planteaba un diagnóstico de "crisis" de la educación mundial (cabe señalar que educación en este caso se refería a sistemas educativos nacionales), concluyendo que los sistemas educativos serían incapaces de abarcar, cualitativa y cuantitativamente, las necesidades de formación de las sociedades por lo que se hacía necesario buscar nuevos medios educativos que representaran una alternativa a las limitaciones del medio escolar. Esos nuevos medios se los hallaba en la educación no formal, y hacia ella debían dirigirse una parte importante del esfuerzo educativo de todo país. En este mismo período aparecieron fuertes críticas a la función social de la escuela respecto del cumplimiento de sus promesas de igualdad, críticas que pusieron en cuestión la eficacia de la institución escolar que desde "el siglo pasado se había ido convirtiendo en una especie de panacea educativa y social" (Trilla, 1998: 15-16). En adelante, se fueron tramando ciertas distinciones conceptuales sobre las que insistentemente se dividió el "universo" de lo educativo. Se designó,

por educación formal al "sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad"; educación no formal a "toda actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera de la estructura del sistema formal, orientada a facilitar determinados tipos de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños"; y educación informal al "proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente" (Coombs y Ahmend en Trilla, 1998:19).

En esos años dicha terminología consiguió hacerse un lugar en el campo pedagógico, no sin discusiones y reiteradas revisiones. Entre los problemas que estas designaciones plantean se destaca la delimitación de la educación no formal por oposición y negación respecto de lo que se recorta como educación formal, y esto sobre una modalidad donde una excluye a la otra. Exclusión que, más de una vez, se dirá que no es valorativa y, sin embargo, no cesa de presentarse con aires de democratización, liberación y apertura; rasgos que se asumen superadores o positivos en sí mismos. Como se visualiza, el problema se juega no tanto en la definición de educación informal, sino en el par formal - no formal. Estos conceptos son cuestionados por la incorrección semántica en la que se cae cuando se usa la negación como punto de diferenciación entre una nominación y, sobre todo, por la dificultad para precisar sus fronteras. De allí la búsqueda y utilización de otras nominaciones como, por ejemplo: educación sistemática y asistemática, regular y no regular, flexible y no flexible, reglada y no reglada, pero cada una de ellas no escapa al problema antes mencionado (Trilla, 1998: 24-25).

En este esfuerzo de delimitación se expresan las diferentes tradiciones educativas en las que los actores se inscriben y reconocen. Los rasgos atribuidos a la educación no formal contribuyeron a la profusión de la idea de que esos ámbitos se definen por su carácter "alternativo", en contraposición a lo identificado como educación formal, asociado a cierta rigidez, inmovilidad y jerarquización respecto de las reglas y los sujetos involucrados en la

relación pedagógica. De este modo la educación no formal suele verse como una forma de educación que en sí misma guarda una capacidad de superación de la educación escolar entendida como la forma educativa tradicional, altamente responsable de las condiciones de reproducción y mantenimiento del orden social establecido. En suma, la educación no formal suele presentarse como un área fértil de producción de experiencias educativas “críticas” del sistema educativo considerado partícipe responsable del mantenimiento del status quo. Esto se evidencia en investigaciones (Sirvent, 1999) que comenzaron a admitir que las expectativas democratizadoras atribuidas a las acciones educativas no formales no se cumplieron, dado que constatan la reproducción de la injusticia y la discriminación del sistema educativo también en esta área al darse “el principio de avance acumulativo: quien más educación formal tiene, es quien más educación permanente demanda y mejor se la apropia a lo largo de toda su vida” (Ídem).

Por su parte, sobre la base de esta diferenciación y sin cuestionar la división que allí se establece, la literatura pedagógica disponible, en parte alentada por el interés en construir un corpus teórico capaz de contemplar y reflexionar acerca de la especificidad de las intervenciones pedagógicas llevadas a cabo en ámbitos situados fuera del sistema educativo, se ha ocupado de señalar las diferencias existentes entre la llamada educación no formal o pedagogía del ocio y la pedagogía escolar (Rovira y Trilla, 1996; Sirvent, 1999), enfatizándose las relaciones de complementariedad entre estas esferas.

Ahora bien, las denominaciones señaladas no escapan a la lógica binaria, ni a la relación de oposición y negación de un elemento respecto del otro, además comparten el hecho de tener como referencia (implícita o explícita) a la educación escolar. Y si bien los diferentes criterios utilizados para “separar” o “diferenciar” de modo categórico ambas esferas se han revisado una y otra vez, poco se han detenido en las relaciones más profundas que las mismas mantienen entre sí, más aún si se considera que la especificación y ampliación del concepto de educación a lo largo de la modernidad no pueden ser pensadas como operaciones contrarias, sino más bien como entramados en cuyo interjuego se advierten los hilos del movimiento, que Vincent, Lahire y Thin (1994) denominan de expansión de la forma escolar hacia múltiples relaciones sociales.

La siguiente reflexión de Derrida (1993: 201) permite comprender el cuestionamiento a la lógica de los opuestos:

En lugar de oponer lo crítico a lo no-crítico [...] sería preciso entonces, por un lado, marcar diferencias entre las críticas y, por el otro, situar lo no-crítico en un lugar que no pueda oponerse y, tal vez, ni siquiera sea exterior a lo crítico. Lo crítico y lo no-crítico no son idénticos, claro está, pero en el fondo quizá sigan siendo lo mismo. Participan de lo mismo, en todo caso.

De modo que en este punto del trabajo se trató de correrse de la lógica binaria y, por lo tanto, de las visiones que plantean los opuestos como términos excluyentes entre sí; para pasar a contemplar las diferencias entre organizaciones educativas y, simultáneamente, sostener abierta la posibilidad de indagar en qué medida participan de lo mismo. Este desplazamiento habilita, pues, la pregunta por cómo se organiza lo educativo cuando acontece en espacios y organizaciones situados fuera del sistema educativo; identificando que su distinción radica, sin dudas, en su localización geográfica y en tanto tal es allí donde se puede localizar un punto fijo desde donde hacer entrar la pregunta por la impronta y las relaciones con lo que se ubicaba como opuesto, es decir, las relaciones que organizaciones educativas situadas fuera del sistema educativo establecen con lo que se recorta como lo escolar.

El problema de la nominación de lo “educativo” cuando se sitúa fuera del sistema educativo

La tercera zona de trabajo tuvo que ver con ahondar sobre el problema de la nominación de estos ámbitos ya que en su propia designación de no escolares aparece obturada la posibilidad misma de interrogar sobre la presencia de los rasgos típicos de la forma escolar en otras organizaciones. Como se señaló, la negatividad no funciona necesariamente como lo opuesto, sino como relación. De este modo lo que está en juego es, por un lado, el lugar de referencia que mantiene lo escolar aún cuando se pretende nombrar lo que se presupone que está “fuera” y, por el otro, la apropiación de rasgos típicos de la forma escolar en la configuración de los ámbitos en cuestión.

En este punto se trató de establecer cuáles serían los aspectos que las acciones educativas institucionalizadas no comparten bajo ningún punto con las instituciones escolares. Básicamente se identificaron dos: su carácter geográfico respecto de estar o no bajo la égida de la regulación burocrática del sistema educativo, y la capacidad de acreditar la posesión de un cúmulo de conocimientos por medio de certificaciones, títulos o diplomas (otorgamiento de capital cultural institucionalizado). Tras esta delimitación en el trabajo realizado se optó por la denominación de ámbitos educativos situados fuera del sistema educativo ya que contribuía, por un lado, a sostener la distinción entre la institución escolar (propia de dicha) y las organizaciones que se autodefinen como educativas. Y, por otra parte, a correrse de los problemas de las nominaciones antes citadas y, en particular, por el mérito de no dar por sentado, al menos de entrada, la expulsión de lo escolar en su configuración.

Ahora bien, esta operación acontece sobre los aportes de aquellas producciones teóricas preocupadas en alertar sobre la reducción de la noción de educación a lo escolar. Entre ellas, se destacan los aportes del campo de la historia cultural de la escuela los cuales proponen que restituir su novedad como forma histórica es también una forma de ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación, interrogando sus dinámicas y su estructura para modificarla. Estas posiciones contribuyeron a hacer del concepto de educación un objeto de interpelación, y sus “contornos”, trabajosamente reconfigurados a lo largo de la modernidad, comenzaron a ser cuestionados con relativa fuerza por su estrechez.

En gran medida, estas críticas corren por el carril de la legitimación de acciones o intervenciones desconocidas o ignoradas como parte del campo pedagógico. Se trata, por un lado, de la puja por el reconocimiento de un conjunto de intervenciones y acciones que venían desarrollándose fuera de la escuela y que desde ciertas perspectivas pugnaban por ser incluidas en el campo pedagógico y, por otro lado, de un trabajo de historización de los procesos de escolarización bajo diferentes propósitos. Sin dudas, el proceso de ampliación apunta a cuestionar la ecuación de similitud entre educación y escuela, así como las consecuencias de su reducción.

Sin embargo, este movimiento tampoco se podría considerar como un retorno a la variedad y amplitud que tenía la noción de educación que cuestionaba Durkheim (1922); esto llevaría a desconocer el siglo de triunfo escolar que vino después y, sobre todo, negaría el trabajo de sobreimpresión del régimen de escolarización sobre la idea de educación con la que aún nos manejamos. Situación que exige considerar, como advierte Diker (2010: 156), la vigencia de las hipótesis de Illich sobre la sociedad escolarizada y con ello la matriz escolarizada del pensamiento pedagógico, en un escenario en el que como sostiene Sáenz (2007: 76):

la forma escuela fue colonizando el mundo de la vida: eso es, fue escolarizándolo dentro de un proceso, poco estudiado, en el cual un conjunto de prácticas sociales emulan las prácticas escolares, y en un

alto grado las diversas instituciones sociales – incluyendo a la familia- han sido invadidas por la forma escuela¹⁷

Concluyendo: lo escolar como exterior constitutivo

Como sabemos, a menudo suele considerarse que las escuelas y estos ámbitos educativos son esferas independientes y disímiles entre sí, reconociéndose en todo caso una relación de complementariedad (Trilla, 1998). Al mismo tiempo, se podría decir que este rasgo de complementariedad es el que admite sostener que se trata de esferas diferentes, sin puntos comunes. Así, en la visión de los entrevistados la tensión en juego pasa por parecerse o no a la escuela, donde el resultado suele ser, a primera vista, la ausencia de rasgos comunes. Ahora bien, la complementariedad es una acción que realizan estas organizaciones respecto de la escuela, y no a la inversa. La operación no es reversible. Esto pone en evidencia el estatuto que asume la escuela (como institución educativa propiamente dicha, pero también como representación) para estas organizaciones.

Sin embargo, algunos elementos identificados vienen a cuestionar la hipótesis de complementariedad. Una vía para mostrar esto puede encontrarse en el juego especular que las organizaciones mantienen con la escuela. En algunos casos se dice que estas organizaciones son educativas¹⁸, pero no son escuelas. En otros pasajes se manifiesta que dichos ámbitos están atravesados por algunos aspectos característicos de la lógica escolar, mientras que en otros relatos puede encontrarse el reconocimiento de que históricamente buscaron diferenciarse de las escuelas y más recientemente comenzaron a poner el acento en parecerse cada vez más a la escuela, en particular en relación a algunos aspectos. Desde este ángulo, la referencia a la escuela aparece cuando se quiere enfatizar el aspecto sistemático de la tarea que se lleva a cabo: existen objetivos, hay aprendizajes que tienen que realizarse, es un sitio organizado por normas y reglas, no es un lugar para la “plena” diversión. Dicho de otro modo: cuando estos ámbitos ven poner en entredicho sus rasgos educativos suelen recurrir a la expresión: “esto es una escuela”.

Esta distinción pone en evidencia en qué medida la escuela es una forma educativa de la que buscan distanciarse y, a su vez, referencia ineludible. Y, sin embargo, no hay contradicción en este punto. Por el contrario, esto da cuenta de una operación clave para comprender la relación de las organizaciones con la escuela: ésta es lo que no se quiere ser o repetir, es lo que se rechaza. De allí que la relación que mantienen con la escuela sea también una relación de dependencia. Siguiendo la lectura de Sennett (1982) respecto de la autoridad se podría argumentar que la escuela es la autoridad de la que se reniega, y en esa operación los modos de acción llevan a parecerse mucho más de lo que se considera. El lenguaje de la negación, explica este autor, encierra la siguiente paradoja:

la seguridad que comporta aprieta al mismo tiempo el nudo con los señores. Estos se convierten en objetos necesarios de temor. En lugar de señores expulsados desde dentro, adquieren raíces todavía más firmes dentro. Existe una enajenación respecto de ellos, pero no se está libre de ellos. (Idem: 52)

17 Martínez Boom advierte que “durante mucho tiempo, y aun en nuestros días, la educación ha sido construida como un discurso de la verdad en cuyo interior sus objetos y sus conceptos parecen evidentes y necesarios, por ello resulta evidente suponer que siempre la escuela fue para enseñar” (2010: 115).

18 Por otra parte, cuando se focaliza en la tarea educativa que estas organizaciones se proponen llevar adelante, se observa que en gran medida se “apoyan” en los aprendizajes que los niños y adolescentes realizan específicamente en las instituciones escolares. Asimismo, la especificidad de las mismas organizaciones se define, en gran medida, en relación con la escuela y sus características constitutivas al punto de que algunos entrevistados explicitan que las organizaciones en la que se desempeñan dejarían de existir o deberían redefinirse en caso de una hipotética desaparición de la escuela tal como la conocemos.

Situación que se pone de manifiesto más aún cuando se observa en los relatos cierta referencia a la desvalorización que estas organizaciones perciben de sí mismas en relación directa a la incuestionable legitimidad social de la institución escolar.

Así, el hecho de que estos ámbitos tengan condiciones diferentes¹⁹ a las que rigen en la institución escolar no significa que sean independientes de éstas, tal como advierte Diker (2007: 226). Quizá la complementariedad fue el argumento que obturó una lectura de las relaciones más íntimas entre estos ámbitos formativos con la institución escolar. Relaciones más profundas que tienen que ver con las relaciones de dependencia desobediente en las que la escena de fondo muestra que aquello que se rechaza y de lo que se busca diferenciarse no solo funciona como sostén, soporte y fuente, sino también es referencia fundadora que estructura a estas organizaciones toda vez que su mirada y la imagen que tienen de sí le están sometidas.

En este sentido, puede darse un paso más en la comprensión de lo escolar como exterior constitutivo de los ámbitos educativos analizados, ya que sería posible sostener que en ellos lo escolar más que funcionar como el contrario excluido, interviene como un exterior constitutivo. Según Mouffe (2007: 22), la identidad de algo (lo que algo es) se define precisamente por lo que no es. En este sentido, toda identidad es relacional y se configura sobre la base de una jerarquía, y lo que se articula como su opuesto más que ser un afuera planamente externo y separado, es su componente constitutivo: el exterior es un afuera identitario. Para esta autora, la noción de exterioridad constitutiva²⁰ revela lo que está en juego en la constitución de la identidad. En este caso contribuye a enfatizar que las acciones educativas escolares y las que se sitúan fuera del sistema educativo, más que opuestas o complementarias, son mutuamente dependientes. Simultáneamente, podría pensarse que lo-no-escolar más que referirse a una instancia que se recorta en oposición a lo escolar, interviene como un elemento interno a lo escolar que impide su totalidad, su completud. En otros términos, se trataría de reconocer en la negatividad ese escollo que irrumpe para recordarnos que lo escolar no deja de ser una ilusión cuyos rasgos no son finalmente apprehendidos de una vez y definitivamente.

19 Entre las diferentes condiciones atribuidas a los ámbitos educativos situados fuera de la escuela y la institución escolar propiamente dichas se identifican: su carácter optativo frente a la obligatoriedad de la escolaridad primaria y secundaria; la ausencia de la acreditación de los aprendizajes frente a la acreditación que otorga el sistema escolar en todos los niveles que lo componen; las finalidades específicas y singulares que configuran los propósitos de cada ámbito.

20 Este término, señala Mouffe, fue propuesto por Henry Staten para referirse a una serie de temas desarrollados por Derrida en torno a nociones de “suplemento”, “huella” y “difference.” (2007: 22).

Bibliografía

- Acosta, F. (2012). "Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión)". En Revista Tendencias Pedagógicas N° 20. [en línea] Consultado el 15 enero de 2013 en www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_20_07.pdf
- Ariès, P. (1993). "Las edades de la vida". En Ensayos de la memoria 1943-1983. Colombia: Norma.
- Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Derrida, J. (1993). Pasiones. Argentina: Amorrortu editores.
- Diker, G. (2007). "¿Es posible promover otra relación con el saber?". En Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (comps.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Diker, G. (2010). "Entre la ciencia ficción y la política (variaciones sobre la desaparición de lo escolar)". En Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa editorial.
- Durkheim, E. (1996 – 1922 1ra. ed.). "La educación, su naturaleza y su papel". En Educación y Sociología. México: Coyoacán.
- Hamilton, D. (1996). La transformación de la educación en el tiempo: estudio de la educación y la enseñanza formal. México: Trillas.
- Illich, I. (1978). La sociedad desescolarizada [en línea] Consultado el 15 de abril de 2011 en http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf
- Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Mouffe, C. (2007). En torno de lo político. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Boom, A. (2010). "Alteraciones y diluciones de la educación de hoy". En Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Martínez Boom, A. (2011). Memorias de la escuela pública. Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Martínez Boom, A. (2012). "Ya no estás en la casa. Tecnologías de la escolarización". En Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: IDEP.
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique.
- Perrenoud, P. (1990). La fabricación del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Paideia: Morata.
- Pineau, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? O, la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- Saénz Obregón, J. (2006). "Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003)". En Revista de Estudios Sociales, N° 23, Facultad de Ciencias Sociales: Unidades/Fundación Social.
- Sennett, R. (1982). La autoridad. Madrid: Alianza editorial.
- Sirvent, M. T. (1999). "Precisando términos. Pero... es sólo cuestión de términos?". En Propuestas. Revista de Educación No Formal; Año 1, N°1. Buenos Aires.
- Trilla, J. y otros (col.) (1998/3ra. ed.). La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.
- Vincent, G., Bernard L. y Daniel T. (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". En Vincent, G. (dir.) L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation

dans les sociétés industrielles. Lyon, Presses Universitaires de Lyon. [traducción: (2006) “Sobre la historia y la teoría de la forma escolar”, a cargo de Leandro Stagno, Buenos Aires, mimeo]

Viñao Frago, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. *Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Aportes a la reflexión pedagógica desde la sobredeterminación

Magalí Catino
magali.catino@gmail.com
Virginia Todone
virtodone@yahoo.com.ar
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
IICOM/UNLP.

Resumen

En este trabajo nos proponemos recorrer algunos ejes de reflexión, desde un enfoque pedagógico, de los aportes que realiza la categoría de sobredeterminación, en un ejercicio de aproximaciones. Comenzaremos posicionando el abordaje pedagógico de la educación como campo complejo, desde el cual reconocemos la articulación de los procesos educativos con los procesos sociales y culturales, situando los procesos generadores de educaciones en sus más variadas dimensiones y posibilidades de manifestación. En este sentido reconocemos el importante avance que supone la emergencia de nuevos campos científicos producto de la interdisciplinariedad devenida de las necesidades y desarrollos propios de las disciplinas involucradas. No obstante, no coincidimos con quienes niegan a las disciplinas y, en este caso particular, a la pedagogía como tal. No discutiremos sobre el estatuto científico de la pedagogía como disciplina sino que reconocemos su debilidad a conciencia y desafiamos la necesidad de pensar una epistemología pedagógica que recorra las complejidades, y no las verdades de un objeto inabarcable, móvil e irrepetible. Nuestras reflexiones apuntan entonces, a realizar un recorrido que nos permita analizar, a partir de la lectura de los procesos educativos desde una lógica de la sobredeterminación, los aportes a la apertura del campo pedagógico y sus posibilidades de intervención en todo ámbito social en el que pueda desarrollarse, más allá y sin dejar de tener en cuenta el estrictamente escolar-formal. Hacia el final del escrito, luego del recorrido propuesto, sistematizamos algunos puntos a los que hemos llegado, pretendiendo abrir a la continuidad de reflexiones sobre una temática que excede a este trabajo y a las autoras individualmente.

Palabras clave: Educación, Complejidad, Sobredeterminación.

La educación entendida como un proceso complejo

Como punto de partida situamos las complejidades que definen, a nuestro entender, las primeras coordenadas necesarias para comprender a los procesos educativos desde un enfoque pedagógico, para esto recuperamos y nos inscribimos en los aportes de Ricardo Nassif (1958; 1982) y Julia Silber (2000; 2006; 2009). Respecto a la necesidad de definir el objeto “educación”, afirma el pedagogo argentino que

“Dentro de las inevitables relatividades, cuanto más se recorta el círculo de lo educativo, más viable es un sistema de reflexiones y de conocimiento, unidos por un interés específico que lo defina y lo individualice frente a otros vectores de la realidad” (Nassif, 1982: 18)

Esto implica, entre otras cuestiones, un esfuerzo importante por definir la mirada pedagógica

a partir del abordaje y definición de su objeto, evitando posiciones que nos lleven a una apertura total que impida el análisis de campo (todo es educación) o a una reducción que desconozca la complejidad de los procesos que inciden y configuran históricamente a las prácticas educativas (sólo la escuela educa).

En este sentido como primera cuestión entendemos que los procesos educativos son y dan cuenta de una realidad multifacética y poliédrica. Esta primera complejidad de la educación es la que se imbrica en su propia humanidad, ya que desde el enfoque pedagógico se es autor e intérprete, juez y parte, tanto a nivel individual como social. Al decir de Nassif, la humanidad del pedagogo/a tropieza con la humanidad de la educación, esto es, se define en una relación entre sujetos en cuyo devenir se construyen las prácticas sociales que definen un momento histórico. De allí que

“la actividad educativa no es inteligible en profundidad si no se la ubica en un marco de realidad mayor en la que se da, o no se la vincula con el dinamismo del proceso en que se explicita, o se la aleja de sus alcances y resultados formativos o de una determinada prospectiva existencial” (Nassif, 1982: 19).

Por otra parte los procesos educativos son aquellos que se provocan tanto intencionalmente (formales) como sin intención (funcionales o informales). En este sentido entendemos que el enfoque pedagógico incluye tanto la educación formal, con sus improntas intencionales, metódicas, sistemáticas y estructuradas; como las formas funcionales, inintencionales, asistemáticas y espontáneas. Cabe aclarar que dichas diferenciaciones de ninguna manera serían reductibles en términos de las correspondencias entre formal/escolar o informal/no escolar. Dichas cadenas o pares de significación, que se han configurado históricamente, han angostado el enfoque pedagógico y sesgado los sentidos de lo educativo.

Como tercera complejidad los procesos educativos están imbricados y se desenvuelven como tales en macro y micro dimensiones. La educación así entendida es un proceso que no se puede disociar de las grandes coordenadas de la sociedad y de la cultura, al mismo tiempo que se desarrolla en los microespacios y microdimensiones personales y de la vida cotidiana. Esto remite a dos dimensiones que analíticamente pueden separarse pero que en el estudio de la educación deben ser contempladas en sus complejas articulaciones y relaciones.

Finalmente se suma lo que la educación es y lo que debería ser, es decir la educación es un proceso específico en una trama de condiciones sociales e históricas, con todas las tensiones que como proyectos de vida y de formación pone en juego. Este rasgo de lo ideal que aquí se considera tiene la misma condición de apertura, contingencia y significaciones múltiples que entendemos está presente en cualquier condición bajo la que se entiende a lo real. De esta manera, remite al carácter político y ético de toda práctica educativa. Planteado de esta manera, esta cuarta complejidad atraviesa las nombradas anteriormente, puesto que lo que es y lo que debería ser no se pueden definir a priori, ni se pueden cristalizar en un único relato que se base en concepciones esencialistas de la historia, el sujeto y la educación.

Desde estas definiciones reconocemos que la educación está “histórica e ideológicamente condicionada, tales condicionamientos han de insertarse en las conceptualizaciones pedagógicas. Por eso estas son “objetivas” aunque no tengan que ser indefectible y totalmente neutrales” (Nassif, 1982: 19).

Educación y transmisión cultural

Desde la asunción de una posición que se nutre de diversos autores pertenecientes a una línea de pensamiento crítico en pedagogía, así como de conceptualizaciones provenientes de la teoría social más amplia (Zemelman, 2007; Laclau y Mouffe, 2004), concebimos a la

educación como un proceso cuya “función principal es transmitir / adquirir la cultura” (Puiggrós, 1995: 100). El universo cultural que se pone en juego en estas dinámicas resulta una condensación cultural posible entre otras, condicionada por múltiples factores y en la que irrumpen elementos externos a la misma, que la desordenan y la cuestionan. Dicha función educativa se constituye entonces un proceso de significación y construcción de sentidos²¹.

La función educativa de la sociedad no es ni transitoria ni arbitraria, sino permanente e inevitable. Cabe aclarar entonces, que en cualquiera de sus niveles de necesidad, la instrumentación tendiente a satisfacer la educación en una determinada época y lugar, es una producción / invención / objetivación socio cultural. Es decir, la definición e instrumentación del tipo de formación de los sujetos, es una construcción sociocultural e histórica, que define sus instancias de formalización y sus mecanismos de legitimidad.

En este sentido reconocemos que la función y acción educativa de la sociedad se da por las interacciones entre los miembros de la sociedad y también por las fuerzas formativas supraindividuales, en tanto ambiente objetivo. Ambas fuerzas definen un tipo de sujeto, que es un contenido cultural y que está en tensión entre sectores dominantes y subalternos. Podemos entonces afirmar que básica y primariamente la educación es un fenómeno y un proceso social. Hay tres hechos que la identifican en su especificidad: la coexistencia en cada sujeto de su ser personal y su ser social; la formación de una condición de ser sujeto; y las adquisiciones culturales que se logran mediante un proceso de transmisión que posibilita la continuidad histórica de la sociedad y la cultura, lo cual es condición invariante de lo educativo. Dicha condición da continente a la incondicional transformación de los contenidos, los sujetos y las formas de transmisión.

La educación conlleva momentos de adaptación y de conservación o reproducción de la cultura, de rasgos del orden social vigente, como condición para que la transmisión pueda llevarse a cabo. Pero también implica crítica y creación, condiciones del movimiento y transformación –también inevitables– de la cultura y las sociedades. En este sentido, acordamos con Violeta Núñez (2003) cuando afirma que la educación es esa práctica que posibilita que los sujetos creen y recreen sus vínculos sociales a partir de algo que la educación está en condiciones de “pasar”, esto es, los bagajes culturales.

El interés pedagógico por la cultura se presenta cuando queremos “establecer cuáles son los elementos cuanti y cualitativamente valiosos” (Nassif, 1982: 66) para poner en juego en el proceso de transmisión. En este sentido el movimiento continuo y dialéctico entre la subjetividad y la objetividad cultural que plantea el autor nos permite pensar la articulación entre la función de socialización, endoculturación o reproducción, como primera función educativa, y al mismo tiempo permite trabajar en la formación de la condición humana, en el proceso de transformación, creación o criticidad, características del proceso educativo asumido desde nuestra perspectiva.

Implicancias para la pedagogía

Sostenemos entonces que una mirada/enfoque pedagógico totalizador comienza por reconocer que es una construcción y un recorte de un ámbito de la realidad. La pedagogía construye principios, categorías y criterios que ofrecen un marco sistemático desde donde se describen, explican y normatizan procesos educativos en toda su complejidad.

21 Asumimos desde aquí, y en la misma línea de Adriana Puiggrós (1995), un concepto de cultura desde la sobredeterminación, categoría que implica condensaciones y desplazamientos del sentido, y que será abordada más adelante en este trabajo. Asimismo, remitimos al movimiento envolvente entre subjetivación y objetivación de la cultura, explicado por Nassif en su capítulo 3 del libro “Teoría de la Educación”, op.cit.

“Lo específico de la pedagogía es armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de intervención, de una manera convincente, racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social; para hacerlo reúne los saberes socialmente disponibles que garanticen la tarea de racionalizar la educación” (Furlan, A. y M. Pasillas, 1993: 19).

Así, la pedagogía tiene como finalidad estudiar la complejidad de la educación desde una doble mirada. La de las acciones que se ejercen en y sobre los sujetos, y las maneras como se van formando los mismos. La pedagogía trabaja sobre la intervención (como acción o influencia intencionada) y sobre la formación (como efecto). Sin embargo los acentos puestos sólo en uno de estos dos procesos han acentuado distintos enfoques. Por un lado la comprensión de la Pedagogía centrada principalmente en el conjunto de influencias externas (dispositivos pedagógicos intencionales) quedando la formación como finalidad, u otros que centran su análisis en la formación, dejando en segundo plano las acciones educativas. Finalmente hay quienes no ven lo pedagógico ni a la pedagogía.

En su desarrollo histórico como disciplina la pedagogía se ha ocupado centralmente de las influencias deliberadas, conscientes, intencionales, de ahí su focalización en la escuela y en otros ámbitos no formales, y su consecuente angostamiento. Esta construcción del campo, recortado a aquellas prácticas que se plantean con el objetivo explícito de educar, en espacios delimitados y diseñados para ello, opera las veces como invalidación del estudio de prácticas educativas y sus consecuentes huellas en la formación de los sujetos, de otros dispositivos, prácticas y espacios sociales. Esto requiere, sobre todo, entender a la pedagogía como enfoque o mirada, más allá –como se dijo anteriormente- de la discusión sobre la definición del estatuto científico o disciplinar de la misma.

Acercándonos al concepto de sobredeterminación

Lo desarrollado hasta aquí adquiere especial relevancia cuando se pretende dar cuenta de la necesaria apertura del campo pedagógico, procurando definir lo específicamente educativo en su intersección con las esferas de la cultura y la sociedad. Consideramos que el concepto de sobredeterminación brinda grandes potencialidades para pensar los procesos y prácticas educativas en esa complejidad.

Nuestras reflexiones cuentan con el antecedente de lecturas que han resultado fundamentales, nos referimos a los trabajos de Adriana Puiggrós (1995; 1996), Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano (2003) y de Rosa Nidia Buenfil Burgos (1991; 1992; 2010), en relación a la apertura del campo de lo educativo y sus implicancias para la elaboración de reflexiones y propuestas de acción pedagógica. Por otro lado, el abordaje de la categoría de sobredeterminación en su sentido más amplio nos remite a la obra de Ernerso Laclau y Chantal Mouffe (2004).

El concepto de sobredeterminación es recuperado del psicoanálisis por Althusser y reformulado por Laclau y Mouffe (2004: 134): “Para Freud la sobredeterminación no es cualquier proceso de ‘fusión’ o ‘mezcla’ (...) es por el contrario, un tipo de fusión muy preciso, que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos”, lo cual permite recuperar pedagógicamente la no sutura del orden simbólico y del subjetivo. Así entendido el concepto de sobredeterminación, las prácticas educativas se constituyen en el campo de lo simbólico, y por lo tanto no son comprensibles al margen del mismo. Esta concepción permite identificar la no literalidad o capacidad de determinación inexorable del orden simbólico respecto del orden subjetivo, en tanto es imposible la fijación última del sentido.

Comenzamos recuperando el aporte que nos brinda Puiggrós (1986:30) para interpretar la relación entre procesos sociales y educativos cuando afirma que “no existe en la realidad proceso educativo alguno determinado exclusivamente desde afuera por causas que se gestan en otra parte, sean estas económicas, políticas o ideológicas”. Esas determinaciones no son causas externas al proceso educativo sino que tienen una presencia interna en el mismo, se configuran como elementos constitutivos, elaborándose con ellas sus discursos y prácticas educativas. Esto genera una lógica propia de los procesos educativos, diferente a la de los procesos sociales, de los cuales no es calco ni reflejo. Esto, según la pedagoga argentina, implica pensar a la educación desde la sobredeterminación, entendida como múltiples contradicciones políticas, económicas, ideológicas, “que se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica” (1986: 30). Los procesos sociales generan “demandas que la pedagogía debe resolver con sus propios medios teóricos y técnicos” (Puiggrós, 1986: 30) y desarrollar “propuestas pedagógicas que creen nuevas concepciones político-educativas, no que las deduzcan” (Puiggrós, 1986: 31).

En igual sentido Freire (1994: 104) plantea que “es justamente porque estamos programados pero no determinados, estamos condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, por lo que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta” En cuanto sujetos condicionados podemos “reflexionar críticamente sobre el propio condicionamiento e ir más allá de él, lo que no sería posible en el caso del determinismo. El ser determinado se halla encerrado en los límites de su determinación” (Freire, 1996: 15).

Estas referencias a la concepción de los condicionantes, más no determinantes, habilitan a recuperar el concepto de sobredeterminación como un aporte medular para pensar pedagógicamente los procesos educativos y su relación con los demás procesos. Los múltiples condicionantes sólo son comprensibles en su propia conformación histórica y dan cuenta de lo arbitrario de sus posibilidades de resolución.

Estas características permiten abrir la comprensión de los procesos educativos, respecto de los procesos sociales y culturales, además de potenciar dos categorías básicas de la pedagogía: la de la intervención y la de la formación desde el punto de vista crítico y propositivo. Es aquí donde pensamos que poder posicionarnos desde una lógica de la sobredeterminación abre a formas de construir el enfoque pedagógico, que contempla la apertura de las prácticas entendidas como educativas, en un entramado socio-cultural en el cual se construyen sentidos y se tejen las formas de traspaso cultural entre las generaciones. Por otro lado, Buenfil Burgos (1991; 1992; 2010) recupera a la sobredeterminación en tanto lógica y concepto²² para definir lo educativo y pensar las prácticas educativas, en el marco del Análisis Político del Discurso. Dicha lógica ofrece una opción diferente a las formas de causalidad desarrolladas desde el iluminismo, el positivismo y su visión de la misma como necesaria y suficiente (por tanto, verdadera). Se plantea entonces un movimiento continuo, relacional y de mutua constitución entre los factores que se ponen en juego, similar en este plano al movimiento envolvente de objetivación-subjetivación que mencionamos más arriba -y que de manera compleja desarrolla Nassif (1982) para analizar lo específicamente educativo en el marco de la cultura-. En este sentido, la noción de interpelación²³, ineludible para pensar las prácticas educativas desde la sobredeterminación, pone en el centro a los sujetos partícipes de esas prácticas, a las intervenciones que pretenden impactar y configurar a un sujeto particular, las resignificaciones²⁴ que ocurren y el proceso formativo que se

22 Conceptualmente, la autora recupera la sobredeterminación en el mismo sentido señalado por Laclau y Mouffe.

23 No estamos manejando esta noción como equivalente a la constitución de sujetos. Si la interpelación es indiferente al sujeto, esta fracasa y ya no influye en la constitución del sujeto, porque no hay posibilidad de generar condiciones de apropiación o rechazo de esa interpelación.

24 Desde el enfoque en el cual se ubica Buenfil Burgos, las resignificaciones no afirmarían la desvirtuación de una esencia, sino que se las entiende como un aspecto constitutivo de la apropiación de discursos, de su

desencadena en el educando. A partir de esta concepción se puede plantear la apertura de aquello que se considera como práctica educativa, siendo su objetivo último romper con el reduccionismo que las asocia meramente a lo escolar-formal. Así, toda práctica social es potencialmente educativa, en tanto mediante la interpelación el sujeto incorpora nuevos elementos de la cultura o se reafirma en su posición desde un ejercicio de mayor fundamentación. (Buenfil Burgos; 1992)

Así entendida, la conformación de la condición relacional de todo proceso no tiene un significado propio, único y fijo sino que la misma produce un campo de sentidos en su articulación con otros significantes. Enseñar y aprender son momentos y posiciones relativas al proceso mayor de conocer y re-conocer el mundo, sólo en ese movimiento de espacio y tiempo los sujetos se reconocen como tales respecto de la situación educativa. Está claro entonces que ni lo social, ni lo cultural, ni lo educativo pueden ser pensados en términos de sistemas cerrados, la lógica de la sobredeterminación y la cadena de significantes habilitan una serie de articulaciones que siempre son desbordadas y reconfiguradas por el campo de la discursividad en el que están inscriptos.

Desde esta perspectiva no hay sustancialismos ni posiciones fijas. Esto quiere decir que no hay continuidad, ni armonía, ni sutura en ninguna relación educativa. Desde este enfoque entendemos que no hay cierre definitivo porque:

- La educación es un espacio / tiempo de constitución de sujetos cuya condición central es la producción de la diferencia educador/educando. El escenario de producción de las prácticas educativas está constituido por estructuras abiertas y contingentes, en el traspaso de la herencia cultural.
- el educador²⁵ no transmite toda la cultura sino recortes, es decir arbitrarios culturales, aunque generalmente se presenten como la estructura de la verdad. Todo proceso educativo produce arbitrarios, es decir dispositivos que estabilizan la función reproductiva, esto sin perder de vista que la misma está históricamente constituida, y en esto mismo radica su condición de posibilidad y la dimensión ético-política de la intervención.
- el educando no es ignorante, ni receptor pasivo de las interpelaciones de las cuales es objeto. El educando se constituye en una pluralidad de ámbitos y es la resultante (no fija, ni esencial) de una múltiple referencialidad, y de las interpelaciones que logran desatar en él procesos formativos.

Apelar como pedagogos/as a una comprensión más compleja respecto de la realidad, que logramos a través del desanudamiento analítico y categorial, entendemos no modifica en sí lo real, aunque sí es el primer paso para superarlo, de ahí la reubicación del compromiso pedagógico con la intervención, renunciando tanto a posiciones radicales respecto de un sentido de verdad universal como a las acomodaciones pragmáticas a los hechos como si estos fueran inmutables.

Algunas consideraciones finales

Esta concepción del vínculo entre procesos educativos, sociales y culturales, desde el aporte del concepto de sobredeterminación habilita la apertura de las concepciones unívocas o unicistas de lo educativo, dando mayor visibilidad a la condición poliédrica y polisémica

construcción y reconstrucción.

25 Entendemos a educador y educando como roles a desempeñar por los sujetos, de forma referencial, no fija, ni estática, que se despliegan en una práctica educativa. En este sentido, así como educador y educando no remiten necesariamente a docente y alumno, tampoco las prácticas educativas son reducidas a las escolares formales.

de la educación. Dicha concepción, desde el punto de vista pedagógico desafía los límites de las propias lógicas de producción teórica y de las maneras de resolver los procesos de intervención educativa. Expandir los órdenes epistemológicos, creemos que aporta en el sentido de atender y proponer un ideario de mayor complejidad, que dé cuenta de las demandas pedagógicas que el mundo contemporáneo tiene y al que la pedagogía no llega por momentos ni a nombrar.

Consideramos que el concepto de sobredeterminación y su lógica aportan al menos en dos sentidos:

- a) sociales y culturales que terminan siendo formativas –o educativas- pero que no tienen en su horizonte o como objetivo la ubicación del sujeto en el mundo para que este se apropie de cierto legado cultural y en ese mismo movimiento lo recree o reinvente (apertura del concepto de “lo educativo”)
- b) Colabora en el entendimiento de la Pedagogía necesariamente vinculada a la función de traspaso cultural, a la formación humanizante del sujeto (ética y política por eso mismo), y nos remite a las figuras educador-educando como roles en esa dinámica, como la relación objeto de estudio de la Pedagogía en tanto allí cristalizan y se juegan los procesos de intervención y formación (análisis de las prácticas educativas desde el enfoque pedagógico).

Estamos desafiados a pensar y a intervenir inventando sentidos, recreando otros pero sobre todo asumiendo la politicidad de la educación en un mundo fragmentado en el que, como plantea Meirieu

“educar es introducir a un universo cultural, un universo en que los hombres han conseguido amasar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos un mundo en el que quedan algunas obras a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está sólo” (2003: 25).

Es un imperativo preguntarnos por el campo de compromisos de esta época, porque es lo que nos lleva a abandonar las perspectivas individualistas o personalistas, asumiendo un posicionamiento en el que domina la condición común de ser en el mundo.

Bibliografía

- Buenfil Burgos, R. N. (1991) "Análisis de discurso y educación". Documento DIE 26, DIE-CINVESTAV Instituto Politécnico Nacional. México.
- (1992) "Introducción" y "Consideraciones finales". En: El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. [Tesis de Maestría DIE 12] Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- (2010) Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, (35), 1-17. Recuperado en 03 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200010&lng=es&tlng=es.
- Freire, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI Editores
- (1996) *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI Editores
- (2002) *Pedagogía de la Esperanza*. México, Siglo XXI Editores
- Furlan, A. y Pasillas, M.A. (1993) "Investigación y campo pedagógico", en *Revista Argentina de Educación*, AGCE, N° 20.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004) *Hegemonía y estrategia socialista*, FCE, Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2003) *Frankenstein educador*. Editorial Laertes Psicopedagogía. Barcelona.
- Nassif, R. (1958) *Pedagogía General*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- (1982) *Teoría de la educación* Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Núñez, V. (2003) En Sáez Carreras, J. Entrevista a Violeta Núñez. *Revista Pedagogía Social* Nro 10, 2da época, Madrid.
- Puiggrós, A. (1995) *Volver a educar*. Ediciones Ariel. Buenos Aires.
- (1996) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. y M Gómez Sollano (coords.) (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires-Miño y Dávila.
- Silber, J. (2000) "Acerca del campo pedagógico desde un paradigma crítico". En [Acta Congreso] I Congreso Internacional de Educación Educación, crisis y utopías. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- (2006) "Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico". En *Actas de Congreso: V Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Pp. 89-101.
- (2009) "Campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas" [Ficha de cátedra]. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Zemelman, H. (2007) *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México, Colección Editorial Política. Siglo XXI.

La Institucionalización de los Derechos de las Infancias: tensiones entre prácticas y discursos en el campo de la acción socio educativa

Cheli, María Verónica
cheliver@hotmail.com

Fahce UNLP

Martín, Luján María Fabiana

Asociación Civil Centro de Aparo de City Bell. ONG

Introducción

Esta ponencia reflexiona y analiza la institucionalización de los Derechos de la infancia (s) y las prácticas socio-educativas en la que intervienen, en un trabajo colaborativo distintos actores sociales gubernamentales y no gubernamentales. Se abordan en un cruce de diferentes niveles de responsabilidades públicas orientadas a la promoción y protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes en vinculación al marco jurídico de la Ley 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños y la Ley de Educación 13.688 de la Provincia de Buenos Aires.

Partimos de la premisa, que los derechos de los niños como instrumento jurídico no pueden ser analizados exclusivamente desde el lugar que ocupan en el terreno discursivo, se requiere generar otras herramientas de análisis que renueven las herencias del pasado, para comprender la complejidad de las nuevas prácticas sociales en los diferentes escenarios que se configuran. En este sentido, se hace foco en los modos en que se cristalizan, y materializan en los procesos internos de las instituciones de atención de la infancia(s), en los cuales se observa una tensión entre la universalización, ciudadanía de los niños y la desigualdad socio-educativa.

Hablar, en este trabajo, de acción socio-educativa para la garantía de los Derechos de las Infancias es contextualizar las acciones de corresponsabilidad que sustentan una propuesta de acción pedagógica, que posibilite acciones educativas por dentro y por fuera del ámbito escolar.

Expresar estas relaciones en un marco de interacción entre texto y contexto, resulta importante para la comprensión de los alcances materiales de las políticas de niñez y de los modos en que las instituciones se apropian o hacen uso de los enunciados políticos, en la institucionalización de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Palabras claves: Instituciones, prácticas, discurso jurídico, infancias, acción socio educativa.

En esta dirección, para analizar la aplicación de las políticas públicas destinadas a la niñez en el accionar socio educativo proponemos considerar tanto las prácticas que la llevan a delante, como se definen los problemas en las que intervienen, los objetivos que se propone alcanzar y como se configura la noción de niño/niña destinatarios de dichas políticas públicas, las tensiones y conflictos que atraviesan las instituciones y los procesos de subjetivación y las relaciones intersubjetivas que son posibles en el espacio de tales instituciones, es decir, reconociendo las formas en que las existencias de los niños se modulan.

Partimos de considerar a la infancia como una construcción socio histórico. Para analizarla

desde su configuración tenemos que situarla, primero en un orden cultural, esto significa, posicionar a la infancia en función y en relación con las condiciones en las que se inscribe en un entramado de tensiones, disputas y hegemonías. Y segundo, considerar a la sociedad en la que se configura.

La institucionalización de la infancia a partir de la modernidad siguiendo a (Lewkowicz, 2004) excluyó la voz de los niños. Las instituciones surgidas en la modernidad-Estado, escuela y familia- ampararon a las infancias, no reconociendo sus voces, solo las interpretaron en relación a la voz de los adultos. Esta exclusión de la voz hizo que no se tuviera en cuenta a los niños como sujeto de pleno Derecho.

El niño estuvo caracterizado por el tiempo potencial del después, la noción de niño era inacabada, incompleta por lo tanto hubo que tutelarlos. Adultos que ejercían una representación activa del niño hablando “en representación de”, de un niño ausente sin posibilidad de expresarse con su voz (Carli, 2003).

En este sentido, (Llobet, 2010:9) afirma que los sentidos sobre la infancia serían paradójales, es decir los saberes sobre lo que es la infancia para el adulto configuran un reservorio de contradicciones y posibles puntos ciegos para ver y oír lo que los niños son.

Por lo expuesto, es importante desanudar los modos en que las definiciones científicas, políticas y jurídicas produjeron ciertos discursos y prácticas que construyeron subjetividades, jerarquías raciales, modos de mirar y de pensar los temas de la infancia asociada a la delincuencia y el delito. En consecuencia el castigo impartido por el estado represivo y punitivo en la configuración del origen de la sociedad argentina, implica analizar las nociones subyacentes de la norma jurídica, de peligrosidad - atribuidas al “otro”-, como trasgresor del orden social.

Como señala Frigerio (2008) los discursos jurídicos, criminológicos, psiquiátricos²⁶ fueron denominando a los menores como, pobres, huérfanos, anormales, antisociales y delincuentes, tanto en los discursos como en las prácticas de subjetivación, la manera de nombrar produce efectos políticos y subjetivos, no son neutros los cuerpos normativos, crean cercos cognitivos que configuran el concepto de minoridad, fijándolo a una identidad fija e irreductible, clausurando el ingreso de otros saberes. El menor fue configurado desde su relación de dependencia, asociado a las instituciones de socialización como un sujeto pasivo de su subjetivación y desarrollo.

La desnaturalización de esta concepción de infancia como menor y el reconocimiento de su carácter histórico nos lleva a reconocer la heterogeneidad de los modos de vivir la infancia, por eso hablamos de infancias en plural, nos lleva a interrogarnos sobre las condiciones de existencia y reproducción de las infancias que nos obliga a plantearnos que tipo de procesos y fenómenos sociales afectan la vida cotidiana de las infancias, de que modo, los niños, las niñas se bosquejan en la existencia social en la medida que los consideramos como sujetos de derechos.

En esta dirección, la ley 13.298 al introducir un nuevo sistema e incorporar fuertes cambios en relación a la ley de Patronato de menores. El proyecto de la ley es bajado directamente (Guemureman, S y otra, op.cit) por el Poder Ejecutivo, que canaliza una iniciativa del entonces Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires. En este proyecto de ley, el ministro solicita la declaración de inconstitucionalidad de la vieja Ley de Patronato (10.067), considerada “contraria a la Convención de los Derechos del Niño y por ende a la Constitución” y vira desde la Lógica Tutelar a la Lógica de la Protección (Llobet:141)

Este trabajo para realizar el análisis de las políticas públicas de la niñez en articulación con las

26 Estos saberes desde una perspectiva foucaultiana, viabilizaron la emergencia de procesos de subjetivación que, mediante ciertas prácticas discursivas, produjeron enunciados susceptibles de ser llamados verdaderos, cuyo efecto fue la configuración de sujetos como objeto de saberes posibles, por medio de los cuales, sujetaron a un determinado sector poblacional ubicados en los márgenes de la sociedad burguesa como sujetos “desviados”, “peligrosos” o “anormales” a través de prácticas sociales que se convirtieron en prácticas de coacción ligada a una moral burguesa.

prácticas institucionales desde las intervenciones socio educativas presenta la configuración y el accionar de la Mesa Intersectorial de City Bell, La Plata, Provincia de Buenos Aires como efector corresponsable del nuevo paradigma de protección y promoción que resguarda a las niñas, niños y adolescentes ante la posibilidad de vulneración de sus derechos y garantías, inscriptos en el Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños en el marco de la Ley 13.298 que desplazó el paradigma del patronato²⁷.

Enfocado de esta manera este trabajo realiza el siguiente recorrido, en el primer apartado expone que es una mesa intersectorial en general y en particular como se conformó la Mesa Intersectorial de City Bell, mencionado el marco legal en el cual se inscribió, sus agentes intervinientes, los objetivos y el marco teórico que guía su acción. En un segundo apartado se presenta una experiencia abordada por la mesa intersectorial de City Bell desde la construcción de redes interinstitucionales y comunitarias bajo el paradigma de la corresponsabilidad para dar cumplimiento al sistema de promoción y protección integral de los derechos de los/ las niños/niñas en situación de vulnerabilidad socio educativa. En el tercero se realiza un análisis de las experiencias presentadas desde una reflexión crítica que intenta mejorar y superar las dificultades que se presentan a la hora de poner en marcha las políticas sociales destinadas a la infancia para dar cumplimiento a los Derechos, desde la elaboración de dispositivos integrales en el abordaje de la temática.

A modo de cierre plantea que, la apuesta a explorar la heterogeneidad institucional resulta interesante, en tanto permite ver como se operan distribuciones y redistribuciones del poder en relación con la población infantil. La pregunta por el reconocimiento habilita una lectura crítica del accionar particular de cada institución y del alcance de las políticas destinadas a la niñez.

La Mesa Intersectorial de City Bell

El trabajo de la Mesa Intersectorial hace foco en la articulación de diferentes niveles de responsabilidad de las Políticas Públicas que refieren a la protección de las infancias que habitan las escuelas y otras instituciones de la comunidad de referencia, para garantizar el cumplimiento al marco normativo que inscribe su accionar en el concepto de corresponsabilidad, otorgando un papel importante a entes del sector público, público no estatal y privado.

En este sentido el accionar de la Mesa Intersectorial, apunta a resignificar las prácticas educativas en pos de la promoción de los derechos de la niñez sustentadas desde la Pedagogía Social para propiciar un accionar articulado con trabajadores de dependencias gubernamentales y no gubernamentales en un entramado de dispositivos de redes comunitarias.

Hablar, en este trabajo, de acción socio-educativa para la garantía de los Derechos de las Infancias, es sustentar una propuesta de acción pedagógica en el campo de las problemáticas sociales, que posibilite acciones educativas por dentro y por fuera del ámbito escolar. Es contextualizar las acciones de corresponsabilidad, en un territorio de la acción social

27 Las preocupaciones públicas en la Argentina de regular las infancias desde las normativas jurídicas, estuvieron presentes desde la fundación del Estado en 1880. Sus antecedentes los encontramos en la época colonial, a través de la Sociedad de Beneficencia, institución creada en 1821 por iniciativa de Bernardino Rivadavia, en este periodo surge la Casa Expósito, a finales de 1892 se creó el patronato de la infancia en Capital Federal. Con la sanción de la ley de Agote 10.903 del Patronato de la Infancia quedó instituido el lugar del Estado. El 3 de julio de 1918 el diputado Luis Agote presentó un proyecto de ley sobre “Tutela de menores delincuentes”. El 4 de julio del mismo año, la comisión lo despachó propiciando la sanción del mismo, pero con modificaciones en su denominación “Protección de los menores abandonados y delincuentes”. Fue girado a la cámara de senadores y fue aprobado el 27 de septiembre de 1919 como “Patronato de menores”. (Domenech, 2003)

educativa, tomando palabras de (Nuñez 2004:11). La Pedagogía Social²⁸, centrada, en la educación social, permite responder interrogantes, como así también posibilitar nuevas construcciones sociales de efectos educativos (Nuñez, op.cit.:20).

La problemática de las infancias vulneradas no puede pensarse en soledad, es imperativo pensar el trabajo en red social²⁹, articulando diferentes niveles de responsabilidad pública y compromiso social, para llevar adelante tareas diferentes y produciendo bienes culturales en beneficio de todos los destinatarios de las intervenciones.

El contexto en el que se inscribe la conformación de la Mesa Intersectorial en el año 2009 en City Bell, La Plata, Provincia de Buenos Aires, está en vinculación a la construcción de una nueva visión de las infancias como sujeto de derecho. En sintonía con el nuevo paradigma que resguarda a las niñas, niños y adolescentes ante la posibilidad de vulneración de sus derechos y garantías, en el marco de la Ley 13.298.

La Ley 13.298 nos convoca a re-fundar ciertas prácticas sociales y educativas, diseñando nuevas estrategias de inclusión desde la perspectiva de Derechos de los Niños, mediante procesos participativos que permitan construir un dispositivo de acciones por fuera de lo escolar, que permita responder interrogantes y brindar aportes en el amplio campo de la problemática de la niñez en situación de vulnerabilidad, como así también posibilitar nuevas construcciones sociales con efectos educativos (Nuñez, op.cit.:20). Este marco legal posibilita promover el fortalecimiento de recursos comunitarios, facilitar procesos de cambio social y el ejercicio pleno de los derechos con un sentido de justicia inaugurando un marco ideológico diferente a las políticas de niñez, configurando nuevos escenarios donde las infancias adquieren notoria visibilidad (Carli, 2006)

La Mesa Intersectorial está conformada por redes interinstitucionales e intersectoriales que entran entidades gubernamentales y no gubernamentales, que impactan en una misma zona geográfica y trabajan atendiendo a una misma problemática, desde campos conceptuales y operativos diferenciados y complementarios. Tienen como objetivo combinar esfuerzos para potenciar saberes y hacer, que permitan mayores alternativas de solución, en la problemática referida a la vulneración de los derechos de niños/as y adolescentes.

Se configura como un recurso territorial corresponsable, ante la imposibilidad de conformarse, en la zona, el Consejo Local. En este sentido la Mesa Intersectorial se conforma por las instituciones incorporadas al Registro Único de Entidades no gubernamentales (art.16.6), dedicadas a la prevención, asistencia, atención, protección y restablecimiento de los derechos del niño. Se constituye como una instancia supervisora y propositiva de la Política de Niñez Provincial y funciona a través de reuniones mensuales con validez de "asamblea" y con trabajo de comisiones temáticas de reunión quincenal.

Para poder implementar la política de niñez encuadrada en la Ley 13.298, se despliega, un dispositivo de acciones de contención denominado sistema de Promoción Y Protección Integral de los Derechos de los Niños que se define en el art.14: "es un conjunto de organismos, entidades y servicios que formulan, coordinan, orientan, supervisan, ejecutan y controlan las políticas, programas y acciones, en el ámbito provincial y municipal, destinados a promover, prevenir, asistir, proteger, resguardar y restablecer los derechos de los niños, así como establecer los medios a través de los cuales se asegure el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, la Convención sobre los Derechos del Niño, y demás tratados

28 La Pedagogía Social, entiende que la educación social es una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico.

29 Red social, gestión asociada, parceria, son las diversas acepciones que aluden a las distintas formas de asociación entre diferentes actores comprometidos en la acción comunitaria. (Violeta Ruiz, 2004:18)

de Derechos Humanos ratificados por el Estado Argentino. El Sistema funciona a través de acciones intersectoriales desarrolladas por entes del sector público, de carácter central o desconcentrado, y por entes del sector privado”. De este modo, la nueva normativa otorga un papel importante a entes del sector público, público no estatal y privado

En este marco de la Ley 13.298 de Promoción y Protección integral de los Derechos de los niños se posibilitó la creación de la Mesa Intersectorial de City Bell en septiembre de 2009. El marco legal en el cual se inscribió fue: Convención Internacional de los Derechos del Niño y Adolescente, consagrada en nuestra constitución Nacional, Ley 13688 de Educación Provincial, Ley 13298 de Promoción y Protección integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Ley 13634 de Responsabilidad Penal Juvenil, que se establece a partir de los Principios Generales del Fuero de Familia y del Fuero de la Responsabilidad Penal Juvenil, Ley de Violencia Familiar (12569) y Decreto Reglamentario 300/05.

En su inicio se constituyó con miembros de la Dirección de Niñez y Adolescencia de la Municipalidad de La Plata; Equipos de Orientación Escolar de escuelas de City Bell, del área Norte de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, con participación de la Inspectora de Área de dicha modalidad; el Centro de Amparo Familiar de City Bell, con la perspectiva de incluir otras instituciones sociales gubernamentales y no gubernamentales. En forma ocasional participan de este espacio vecinos que registran alguna situación de vulneración de derechos de niños y/o adolescentes de la comunidad.

La Mesa Intersectorial, intenta poder construir en una acción conjunta con otras instituciones, un destino de posibilidad y trabaja en pos de la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de City Bell.

Son objetivos de esta Mesa Intersectorial:

- incluir en el sistema educativo, a todos los niños/niñas, adolescentes y jóvenes de City Bell, no como mera formalidad, sino para que logren aprendizajes con significatividad para sus vidas, siendo necesario el ingreso, la permanencia y el egreso de la escuela primaria y secundaria.
- desarrollar estrategias de abordaje socio-comunitario que incidan en los alumnos en situación de vulnerabilidad educativa, logrando la reducción de la misma y a la vez un impacto sobre la escuela, generadora de espacios sociales sustentables y promotora de vínculos confiables.
- involucrar a las familias primarias y extensas, en prácticas de participación democrática, colaborando activamente en la restitución de los derechos vulnerados, que se construya ciudadanía, lazos solidarios, sentido de justicia.
- sostener una comunicación fluida que permita a todos repensar sobre lo hecho para continuar o corregir rumbos, para enriquecer propuestas, para construir colectivamente.
- crear dispositivos de acciones consensuadas, generados colectiva y participativamente con el fin de aportar a futuros protocolos de acción en lo que hace a promoción y protección de Derechos de niños/as y adolescentes.

Estos objetivos se fundamentan en un marco teórico que propician una acción socio educativa, al hacer foco en la intersección de responsabilidades públicas y particulares, donde se inserta el trabajo del educador especializado y su conversión en educador social. En este sentido es valioso y pertinente el aporte conceptual de Violeta Núñez (op.cit.: 25) cuando propone pensar en una red educacional, por fuera de lo escolar, que ayude a pensar que otros recursos educacionales son necesarios para posibilitar a todos los ciudadanos un horizonte de igualdad de oportunidades y facilite pensar y diseñar prácticas educativas que posibiliten dotar al niño en situación de vulnerabilidad de los recursos culturales pertinentes para relacionarse de otro modo con su entorno social.

Pensar las prácticas comunitarias como acciones sociales educativas³⁰ que convocan a la participación, permitan ampliar, modificar, transformar la demanda y construir estrategias, en donde cada sujeto se implique, asuma su rol en el marco de la corresponsabilidad.

En este sentido, la acción socio educativa abre un espacio donde se pueda cartografiar otras posibilidades sociales, siendo necesario ubicar en un plano pedagógico al sujeto responsable y no como víctima de su historia que solo lo encierra en su condición como destino. Sujeto capaz de pensar y pensarse en su biografía personal y social. A través de una práctica que promueva, habilite y provoque en el sujeto otras búsquedas, que comiencen a ver nuevas posibilidades de relacionarse con lo social de otro modo, con otros recursos.

Podríamos subrayar la importancia de la tarea educadora significándola como búsquedas y apertura de múltiples articulaciones sociales de los sujetos como actores sociales para que cada vez sea menos los/las niños/as que lleguen a tener sus derechos vulnerados y disminuya la exclusión socio educativa.

Plantear un proyecto educativo, desarticulado del proyecto social, como ocurre la mayoría de las veces, y sin darle una genuina dimensión política obturaría toda posibilidad de concreción de nuevas aperturas que promuevan un sujeto de derecho, conjuntamente con la formación de sujeto social, activo, participativo, crítico y protagonista de su propio proyecto de vida.

Una situación de vulneración signada por el abuso sexual. Problematización, reflexión y análisis.

La experiencia que se presentan a continuación se inscribe en el marco de la corresponsabilidad. Se analiza y reflexiona sobre las condiciones materiales y simbólicas que operan en el cruce de responsabilidades que intentan el cumplimiento y garantía de la Promoción y protección de los derechos de las infancias en el terreno socio- educativo.

La situación de derechos vulnerados expuestos en este trabajo tiene que ver con dos niñas abusadas sexualmente por el padre.

Las acciones de corresponsabilidad en el marco de la Mesa Intersectorial se inician una tarde de agosto de 2011, cuando se presenta la Directora de un Comedor Comunitario para presentar la situación problemática de la familia de las niñas.

A partir de este planteo se comienzan a coordinan acciones entre la Dirección de Niñez y Adolescencia de la ciudad de La Plata que funciona como Servicio Local, el Comedor, el Centro de Amparo City Bell, la escuela a donde concurrían las niñas en situación de vulnerabilidad.

Los antecedentes de esta situación abordada en el año 2011, se referencian al 2009 cuando se comunica la Trabajadora Social del Hospital Zonal con la Orientadora Social del Equipo de orientación Escolar de la escuela a donde concurrían las niñas. El motivo del llamado telefónico era para consultar si las niñas estaban en una situación de violencia porque una de ellas estaba quebrada y les llamaba la atención la lesión. La escuela y el Equipo de Orientación Escolar desconocían la situación, hasta ese momento.

En el año 2010 nuevamente el Equipo de Orientación Escolar es consultado desde el Servicio de Salud Mental de un Hospital especializado en Niñez. Esta vez se pide una reunión para conversar puntualmente por una de las niñas y consultar la situación pedagógica ya que había ido al Servicio su mamá a pedir acompañamiento o tratamiento por “mutismo escolar”. Cabe aclarar que esto no se había sugerido desde la escuela

En el año 2011 el Equipo de Orientación Escolar y el comedor comunitario de referencia,

30 La acción educativa pretende provocar la emergencia de nuevos intereses del sujeto y conectarlos con posibles formas de realización social, es decir, trabaja para que el sujeto pueda encauzarlos (canalizarlos) de modo socialmente admitidos o admisibles. (Núñez, op.cit:52)

comienzan a visualizar algunos signos que podrían dar cuenta de situaciones de violencias históricas en la casa y que podrían suponer una situación de “abuso sexual” por el padre.

En el transcurso del año 2011 la mamá de las niñas no concurre al Servicio de Salud del Hospital Infantil de mención y el Equipo de Orientación Escolar gestiona contactos con una Unidad Sanitaria. El propósito de esta intervención corresponsable era obtener la posibilidad de acompañamiento terapéutico para las niñas. La Unidad Sanitaria pide un acuerdo con la mamá para asistir en cuestiones básicas de salud de las niñas: tratamiento neurológico, ginecológico y controles pediátricos.

El Comedor Comunitario plantea la necesidad de desplegar acciones con la hija mayor de esta familia. Esta joven ya tenía pareja y varios hijos. La necesidad de trabajar con esta joven se fundamenta en la situación de vulnerabilidad en que estaban sus hijos respecto a higiene, alimentación, fragilidad de vinculación afectiva y no escolaridad.

Se suceden varias reuniones entre todos estos actores socio comunitarios.

En el año 2012 se continúa trabajando con esta familia desde la Mesa Intersectorial: se revisa la situación y la intervención de las distintas instituciones corresponsables. En esta instancia de abordaje, queda de manifiesto el presunto abuso sexual de las niñas a través de una denuncia formal en la justicia de su hermana mayor.

Con datos más certeros de abuso sexual, se generan nuevas reuniones y nuevas intervenciones. La mamá niega y verbaliza la imposibilidad de dicha situación.

Se acuerda una intervención conjunta acompañar a la mamá de las niñas a realizar la denuncia y pedir la exclusión del papá.

En la Comisaría de la Mujer de la zona no le toman la denuncia ya que deben dirigirse a la Dirección de Atención de Delitos contra la Integridad Sexual dependiente del ministerio de Justicia y Seguridad de la Provincia de Buenos Aires. Aquí se radica la denuncia y comienzan a intervenir otros efectores de corresponsabilidad, esta vez efectores de la justicia y autoridades de aplicación de la Ley 13298, esta vez el Servicio Zonal y se logra la exclusión del hogar del padre abusador.

Si bien esta situación extrema de vulneración de derechos signada por el abuso sexual intrafamiliar, se abordó en marco de acciones corresponsables con un gran compromiso y responsabilidad social de las instituciones intervinientes, es importante analizar algunos elementos facilitadores y otros obstaculizadores de la protección de los derechos de las niñas. Algunos de los elementos que se presentan como facilitadores:

- El trabajo corresponsable de la Mesa Intersectorial con participación activa de todas las instituciones gubernamentales y no gubernamentales referentes, que posibilitaron la “visibilización” de esta situación extrema de vulneración de derechos.
- La continuación de este trabajo corresponsable en el tiempo de todas las organizaciones que posibilitan que las niñas puedan seguir expresándose con su propia voz. Como dice Carl Rogers, es increíble que sentimientos que fueron horribles, se vuelvan soportables cuando alguien los escucha o los comparte, en estas instancias, a través de la palabra escrita.
- Si acción educativa implica dar la palabra y educación social es trabajar en territorios que se definen como problemáticos, las intervenciones institucionales de dimensión comunitaria se configuran como acciones socio-educativas para la garantía de los Derechos de las Infancias.

Pero no podemos obviar los elementos obstaculizadores que en un punto obturan la garantía de derechos:

- La contención plena en el marco familiar que garantice el interés superior de las niñas como establece el artículo 14 de la Ley 13298, se ve en un punto obturado por la sostenida negación de la situación del abuso por parte de la mamá y esto es el desafío que sigue enfrentando la Mesa Intersectorial de City Bel comprometida

en el marco de corresponsabilidad para la garantía de derechos de las infancias, que como esta las niñas muchas veces no pueden lograr “la máxima satisfacción integral y simultánea de sus derechos en un marco de libertad, respeto y dignidad, para lograr el desenvolvimiento de sus potencialidades, y el despliegue integral y armónico de su personalidad”.

La experiencia presentada, a pesar de la negativa de la madre para asumir la situación de sus hijas en estado de vulneración de derechos, el armado de un dispositivo en red, contribuyó a que pudiera modificar su accionar con la implementación de la política de niñez utilizando los programas que se disponen a nivel provincial, favoreció a que se desarrollen acciones de protección a las niñas corresponsablemente con los distintos Ministerios que componen la Comisión Interministerial (art. 23): Ministerio de Desarrollo Social, Justicia y Seguridad, Producción, Salud, Trabajo, y Educación.

Luego de varias intervenciones se pudo concretar la denuncia acompañada de un proceso de fortalecimiento, primero con la hermana mayor de las niñas y luego con la madre. Hablar de procesos de fortalecimiento implicó desarrollar las capacidades de la madre en el marco de exigir el cumplimiento de los deberes, desde el rol de adulto responsable, y de ejercer los derechos de ciudadanos en pos de sus hijas quienes se encontraban en una situación de vulnerabilidad de derechos. Lo que implica un avance en la concepción de las políticas de las infancias en cuanto se logró la exclusión del padre y no la judicialización e institucionalización de las niñas dando cuenta de un desplazamiento del paradigma tutelar de los “menores” al paradigma del niño/a como sujeto de pleno Derecho.

La importancia de hacer foco en el análisis de la institucionalización de los Derechos de las infancia (s) se vincula con los procesos de cómo se materializan las intervenciones que determinaran destinos sociales, recorridos asignados al éxito o al fracaso, actualizados en discursos y prácticas provocadas por la institución pero que estos procesos institucionales son también, modalidades de implementación de políticas sociales.

A modo de cierre

Si bien en la manera de nombrar a la infancia en la actualidad, no aparecen términos amenazadores, coercitivos, no logran dejar de operar con fuerza excluyente para un amplio sector de la población infantil. La exclusión se concreta con nuevas formas de desamparo y de desafiliación social.

Como señala Costa, M y Galiano, R (2000) la paradoja pareciera ser que nunca hubo en la historia tantos instrumentos legales como los que disponemos hoy y, a su vez, nunca hubo tantos niños, como otros colectivos, con sus derechos tan vulnerados.

En la Argentina actual ningún grupo social, incluyendo la infancia, no puede asegurar que sus derechos estén garantizados en una sociedad altamente fragmentada e injustamente desigual. Queda por analizar si la adhesión a los principios de la convención, en la nueva normativa jurídica, bajo la nueva concepción de la niñez como sujeto de derecho, logró a través de sus prácticas e instituciones respecto a la infancia, cambiar los modos de subjetivación de los “menores”.

Si bien queda un largo camino a construir en la aplicación efectiva de una acción socio educativa que garantice el cumplimiento de las políticas públicas dirigidas a la niñez. El desafío que planteamos siguiendo a Diker y Terigi (Op.cit.:280), nos invitan a colocarnos en la incertidumbre del presente, siempre es un lugar incómodo para quienes buscan las certezas del pasado glorioso o las promesas del futuro venturoso. Pero decidimos colocarnos en el terreno de lo posible y lo posible no es lo que tenemos sino lo que podemos hacer en función de nuestras historias y de nuestro presente. Lo que no supone resignación pero tampoco postergación. Los caminos de acción que hemos propuesto tienen una fuerte carga de esperanza.

Bibliografía

Carli, S (2002) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955, Miño y Dávila Buenos Aires-

Costa, M y Galiano, R (2000) Las infancias y la minoridad. Una mirada histórica de las políticas públicas. En: Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas y subjetividad. Paidós. Bs As.

Duschatzky, S (2000) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas y subjetividad. Paidós. Buenos Aires

Foucault, Michel Vigilar y Castigar Cap 3 apartado 1 Siglo Veintiuno 2004

Frigerio (2008) La División de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión anatiarcóntica. Del estante editorial. Buenos Aires

Lewkowicz (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós Buenos Aires

LLobet, V. (2010) ¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia. Noveduc Buenos Aires.

Nuñez, Viloleta Los Nuevos Sentidos de la Tarea de enseñar. Más allá de la Dicotomía “Enseñar Vs. Asisteir” Conferencia

Normativa Jurídica

Convención Internacional de los Derechos del Niño y Adolescente

Ley 13.298 de Promoción y Protección integral de los Derechos de los niños y niñas y Adolescentes

Ley13688 de Educación Provincial

Ley 13634 de Responsabilidad Penal Juvenil

Ley de Violencia Familiar (12569) y Decreto Reglamentario 300/05.

Aportes de la pedagogía para (re)pensar procesos comunicacionales

Lic. Miriam Edith Contigiani

mcontigiani@hotmail.com

Profesorado en Comunicación Social

F.P. y C.S.- UNLP

Resumen

Este trabajo se propone recuperar algunas categorías teóricas provenientes de la pedagogía que posibilitan la realización de una serie de preguntas que ayudan a repensar y reflexionar sobre procesos comunicacionales en los que interviene lo educativo.

Entendiendo que la comunicación es un campo de reciente conformación que ha sido tensado, en su dimensión epistemológica, por la pregunta por los procesos de apropiación de los sujetos; la comunicación deja de pensarse desde los medios masivos para ocuparse de lo que acontece en la cultura. Este desplazamiento supone para los comunicadores enfrentar dos grandes problemas enunciados por Martín Barbero³¹: el primero reconocer lo cultural sin reducirlo en su complejidad, lo que requiere de explicitar las mediaciones que articulan lo comunicacional con las dinámicas económicas y políticas que anudan en la cultura. Respecto del segundo, pensar la comunicación desde la cultura nos pone en situación de hacerle frente al modelo instrumental que ha configurado el campo y que busca legitimarse con el peso de los avances tecnológicos, precisando del concepto de información.

En este sentido, se reconocen como antecedentes por un lado, la realización de la tesis de grado. Este trabajo tuvo como propósito analizar desde un enfoque comunicacional cómo se busca la reparación del lazo social a partir de la intervención pedagógica de una experiencia de educación primaria de adultos en localidades fragmentadas. Y, por otro lado, se reconoce como antecedente la participación en la cátedra Teoría de la educación³² en tanto se constituye como un espacio formativo que movilizó la construcción de estos interrogantes en relación a la comunicación y la educación favoreciendo, para su esclarecimiento, un acercamiento a los aportes de los pedagogos latinoamericanos Paulo Freire y Ricardo Nassif.

Palabras claves: Comunicación, Cultura, Educación

La elaboración del trabajo que aquí se presenta se articula a partir de una serie de interrogantes formulados en el análisis de dos experiencias en espacios académicos: la realización de la tesis de grado para obtener la licenciatura en Comunicación Social y la participación como docente en la cátedra Teoría de la educación, ambas desarrolladas desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

El trabajo de tesis al que se hace referencia tuvo como propósito analizar desde una perspectiva comunicacional cómo a partir de la intervención pedagógica de una experiencia de educación primaria de adultos, el Centro de Educación de Adultos N° 726 (CEA 726), se busca la reparación del lazo social en contextos con acceso desigual a la salud, la educación y el trabajo en barrios situados en la periferia de la ciudad de La Plata.

31 A ellos refiere el autor al explicitar los malentendidos a los que expone el comunicador cuando se busca investigar e intervenir desde la comunicación/ cultura. En "Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura". Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión (FCE, Argentina), 2004.

32 Teoría de la Educación constituye una de las cuatro materias obligatorias del Área Pedagógica del Profesorado en Comunicación Social. F.P.y C.S. U.N.L.P.

A pesar de que el recorte del objeto se realizó desde la formación disciplinar en el campo de la comunicación se advirtió, a medida que se fue viviendo el proceso de investigación, la necesidad de buscar otras herramientas conceptuales para poder abarcar metodológicamente lo que aparecía en los espacios educativos que se había decidido relevar.

La búsqueda de una resolución de esto que se presentaba como un problema permitió identificar que la experiencia CEA constituye un dispositivo pedagógico que presenta diferencias respecto del dispositivo implementado en la modernidad por los Estados-nación en tanto se conforma a partir de una crítica profunda hacia el mismo. Estas herramientas fueron recuperadas de aportes de distintos autores de la pedagogía puesto que era necesario describir y analizar lo educativo en el CEA.

En este sentido, la lectura de Paulo Freire posibilitó disponer de algunas categorías para dar cuenta de cómo esta experiencia interviene en los espacios comunitarios que son los lugares definidos para dar clases. Con estas intervenciones pedagógicas desde el 726 se constituye a los espacios en educativos y desde allí, se busca que los sujetos puedan tener una participación consciente en los contextos en los que viven.

Los aportes que proveyó Freire permitieron reconocer lo educativo en las aulas del CEA a partir de los elementos de la situación educativa: educador, educando, objetos cognoscibles, tiempo y espacio pedagógico y direccionalidad de la educación. Siendo este último elemento necesario para analizar el sentido de las intervenciones de los docentes de la experiencia en tanto en ellas se expresa lo político: qué se enseña y para qué se enseña (Freire, 2008: 49).

Se entenderá en este trabajo a la intervención como “el intento de modificación de la práctica desde una acción consciente, de la que puede o no resultar modificada la práctica y, de serlo, no necesariamente en el sentido esperado” (Silber, 2004: 4).

Freire habla de direccionalidad de la educación porque esa intervención con la que se busca modificar las prácticas del otro, está cargada de intencionalidad. La intencionalidad define el sentido de la intervención: qué se busca enseñar y para qué. Qué aprendizajes se desea que se produzcan y por qué, más allá de que las intervenciones no tengan el resultado esperado, no se den en el momento deseado o sencillamente no ocurran. Formará parte también del sentido de la intervención, el continuar insistiendo para producir una transformación.

En esta insistencia, se reconoce que si se busca que el sujeto pueda formarse para lograr autonomía, eso no será de inmediato ni tampoco porque se decida intervenir desde una perspectiva crítica³³. La autonomía es algo que se busca pero es un proceso que nunca llega a completarse. Es posible sí el desarrollo de determinados ámbitos de autonomía y en distintos niveles para los que será necesario disponer de medios específicos (Meirieu, 1998: 86-87).

Intervenir desde una perspectiva crítica no significa que el sujeto se forme en esa dirección. Es el sujeto el que decide qué toma de aquello que se le propone. Es una decisión personal del que aprende. Por ello, no puede concebirse que la enseñanza se realice de un modo mecánico puesto que supone de parte del sujeto el esfuerzo de un ejercicio de construcción en función de su proyecto personal.

El reconocimiento de la libertad del otro en relación a las elecciones que realiza respecto de su proceso educativo no significa que el educador no tenga una responsabilidad en torno a ello sino que es en la identificación sobre los múltiples atravesamientos que condicionan y constituyen al sujeto cuando es posible acercarse a la comprensión sobre cómo se puede predisponer al educando para conocer. Se trata de que el educador pueda favorecer las condiciones para que se produzcan los aprendizajes. En este esfuerzo radica su responsabilidad.

Uno de los caminos más fértiles para alcanzar esa comprensión es intervenir, reflexionar sobre lo que sucedió con las intervenciones y volver a intervenir para tratar de acercarse a

33 Se entenderá, de acuerdo con Saviani y sus criterios de criticidad, que las teorías críticas son aquellas en las que se reconocen los condicionantes objetivos. Esto es, las determinaciones económicas y sociales. En: “Las teorías educativas y el problema de la marginalidad en América Latina”, 1983.

los propósitos. Es en la práctica, en el encuentro con el otro, donde el educador reconoce o sufre ante la dificultad para concretar el ideal desde el que se propuso intervenir. Se trata de lo que el pedagogo argentino, Ricardo Nassif, llamó la “tensión entre la idealidad y la realidad” (1980: 22-23) que es uno de los niveles de análisis que le permite reconocer a la educación en un sentido amplio, en toda su anchura y complejidad³⁴.

De acuerdo a sus aportes, el fenómeno educativo es polifacético y multiforme: la educación no se restringe a lo escolar, no se produce en una sola dirección ni en los mismos planos y niveles. En el plano de la realidad la educación se expresa tal como se encuentra condicionada históricamente mientras que en el plano de la idealidad la educación dice como debería ser. El autor menciona que la educación media entre la realidad y la idealidad. La direccionalidad de la educación entonces, va a condicionar el vínculo que el educador va a intentar constituir con el educando, también qué saberes considera valiosos para ser enseñados y por último, cómo se va a organizar el tiempo y el espacio en el aula.

A manera de primera síntesis, lo hasta aquí comentado muestra respecto del primer autor recuperado: Paulo Freire, que sus aportes ayudaron a la resolución metodológica del proceso de investigación puesto que era necesario dar cuenta de cómo se producía lo educativo en aquellos espacios.

Respecto de la dimensión categorial o conceptual, sus aportes ayudaron a reflexionar sobre cómo puede ser considerada la comunicación en la educación a partir de su análisis en relación a las posibilidades que abre el diálogo en el encuentro que se produce entre los hombres y mujeres para nombrar sus relaciones con los otros hombres y con el mundo a las que el autor define como realidad. Se buscaba que los educandos puedan pensar, en el desarrollo de su proceso de educación primaria, su participación en torno a lo comunitario. En la puesta en relación por el conocimiento que define a una situación educativa, la reflexión sobre lo dialógico ayudó a reconocer cómo están siendo considerados los sujetos en los espacios educativos. Cómo el educador está entendiendo al educando, cómo el educando se encuentra condicionado para producir conocimiento de acuerdo al vínculo que establece con el educador y, de especial interés para la comunicación, qué intercambios se producen entre ellos y desde qué posiciones se realizan. Lo dialógico en Freire habilita una zona para repensar la comunicación en la cultura en tanto que allí los sujetos producen sentido respecto de las condiciones materiales y simbólicas en las que viven.

Situados en el terreno de la cultura, se presentaba como necesario disponer de categorías que permitieran hacer visible la posibilidad que tienen los sujetos de intervenir en el entramado cultural y cómo ello se buscaba movilizar desde los espacios educativos constituidos. En esta dirección, es que se recuperan los aportes del pedagogo argentino Ricardo Nassif.

Este autor reflexiona sobre las funciones de conservación y transformación específicas de la educación y su potencialidad para activar las capacidades transformadoras en el sujeto que no se agotan en el mero análisis de la realidad sino que promueve a partir del ejercicio del pensamiento crítico, la formación de una conciencia crítica y con ella, la programación del futuro personal y social (Nassif, 1980: 254).

Los elementos que Nassif ofrece para entender a la educación permiten reconocer el doble movimiento por el cual el sujeto objetiva aquello que se propone desde las intervenciones pedagógicas -en las que se haya contenido un arbitrario cultural- y las posibilidades de subjetivación de aquello en lo cual se forma. Nassif reconoce lo dialéctico al poder dar cuenta de este doble movimiento de asimiliación y al mismo tiempo de transformación de

34 El autor ofrece además como niveles de análisis para abordar lo educativo la intencionalidad e inintencionalidad educadoras y la macro y micro-educación. Mientras que la intencionalidad es propia de la educación formal (consciente, metódica y artificial), la inintencionalidad se asocia con la educación funcional (inconsciente, ametódica, espontánea y refleja). Los niveles macro y micro posibilitan en el caso de lo micro hacer aparecer a la educación en un proceso de formación personal al tiempo que en un nivel macroscópico, la educación se expresa en el sistema educativo y las instituciones que lo componen. En: “Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea”. Editorial Cincel, 1980.

la cultura cuando el sujeto vuelve sobre lo subjetivado y lo objetiva, cuando el sujeto puede intervenir en la realidad que lo condiciona a partir de la formación que adquiere.

El dispositivo pedagógico en la experiencia CEA N° 726

En primer lugar, se advierte que el funcionamiento del CEA es complejo. Pero en primera instancia y para conseguir un mapeo inmediato sobre cómo funciona la experiencia, resultó necesario anticipar una descripción general de cómo se llega a una matrícula de ciento ochenta alumnos con tres ciclos juntos, en diez organizaciones comunitarias localizadas en cuatro barrios diferentes de la ciudad de La Plata: Tolosa, Gonnet, José Hernández y Joaquín Gorina.

La cobertura en los barrios es posible porque se constituye una modalidad para lograrlo que es el *sistema rotativo*. Este sistema se define a partir de un criterio establecido por la experiencia que asume la complejidad de la situación educativa de personas adultas que han quedado al margen del sistema educativo formal. En este caso, sin acceso a la educación primaria.

Esto significa que allí donde se presenta la necesidad de la población en alguno de los barrios mencionados, de completar o iniciar sus estudios, se trazan las líneas de acción para habilitar un espacio físico y generar una respuesta desde lo educativo. Estos espacios se habilitan en organizaciones que tengan un trabajo con la comunidad, por decisión expresa de la experiencia 726. Por eso, los grupos de educación primaria conformados tienen clases en comedores, iglesias, centros de fomento, entre otros.

Para poder rastrear estas necesidades en cuanto a lo educativo, desde el CEA se realiza trabajo de campo cada año antes del inicio de clases. Es decir: cada maestro en el barrio asignado realiza un relevamiento de la matrícula potencial. Si el número de posibles alumnos cumple con el requisito que demanda el Estado, el CEA habilita el espacio y se comienza a dar clases.

Para cumplir con esta cobertura, los siete maestros que constituyen el equipo de trabajo, rotan por los dieciséis grupos educativos conformados. Se trata de un proyecto institucional que se constituye como una *red en movimiento* que anuda su trabajo a partir del anclaje en distintos espacios comunitarios -siendo éste uno de los criterios establecidos que tiene su correlato con la educación popular- para lograr el desarrollo de los trayectos educativos de los alumnos.

Como se mencionaba al comienzo del trabajo, este dispositivo presenta diferencias respecto del dispositivo pedagógico moderno que operó, eliminando las diferencias culturales, en la constitución de un sujeto de la educación simple³⁵.

Para poder dar cuenta de la dinámica que adopta el dispositivo moderno, se utilizaron en el trabajo de tesis algunas conceptualizaciones de Pablo Pineau (Pineau, 1996) que fueron analizadas a partir de los elementos de la situación educativa de Freire. Es decir, se trató de realizar un contrapunto entre el dispositivo pedagógico moderno y, a partir del caso CEA, identificar cómo los elementos de la situación educativa cambian en una experiencia de educación popular que se apropia de la normativa que establece el Estado para constituir otro dispositivo.

35 En el análisis sobre la constitución de los sujetos de la educación en los sistemas educativos modernos, Adriana Puiggrós realiza una distinción entre los casos mexicano y argentino para decir que mientras en el primero se combinó lo escolar con otras formas de educación formales y no formales, en el segundo se trabajó sobre la conformación de un sujeto de la educación en el que la escuela se identificó como la única forma de educación posible: “como la única mediación imaginable entre la sociedad y los sistemas reguladores del pensamiento y la conducta de las nuevas generaciones”. En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique, 1994.

Recuperando el análisis realizado a partir de los elementos de la situación educativa se reconoce que en el dispositivo moderno el sujeto se forma en el espacio-escuela estableciendo una separación con el exterior. Los contenidos enseñados están disociados de la experiencia de los alumnos porque son previos al acto de enseñanza y aprendizaje.

La puesta en relación para abordar estos contenidos se realiza desde posiciones fijas y está organizada por la asimetría: el docente enseña (sujeto) y el alumno aprende (objeto) en un contexto en el que el tiempo se organiza sólo en función de lo requerido por la enseñanza, desestimando las experiencias previas de los alumnos desarrolladas en otros espacios. Este no reconocimiento de las formas culturales fortalece las condiciones de desigualdad en la que se encuentran los sujetos.

El proyecto educativo del CEA se apoya en una lectura atenta de los efectos que produjo el dispositivo pedagógico moderno y con su propuesta opera sobre estos elementos de la situación educativa. En el abordaje de los contenidos, se busca recuperar las experiencias desarrolladas en otros ámbitos a lo largo de su vida porque se reconoce que también pueden entenderse como educativas.

De acuerdo a los aportes de Rosa Nidia Buenfil Burgos, esas experiencias o situaciones pueden considerarse educativas en tanto el sujeto que se ha sentido interpelado o ha sido interpelado intencionalmente, incorpore en ese proceso algún contenido del orden de lo conductual, lo valorativo o lo conceptual (Buenfil Burgos, 1992: 18).

Respecto de la relación educativa, en las intervenciones pedagógicas que realizan los maestros se identifica que se busca conectar la formación personal con el contexto en el que están situados los sujetos. En este proceso, también se advierte la asimetría entre educador y educando (que se produce por la puesta en relación por el conocimiento que se enseña) pero se reconoce con los aportes de Freire, que el vínculo pedagógico no es estático sino que se constituye por posiciones que se ocupan: alumnos y maestros pueden encontrarse en situación de enseñar y aprender³⁶.

En las localidades en las que están situadas las organizaciones en las que los espacios educativos funcionan, se expresan condicionamientos en el acceso a bienes materiales y simbólicos. El reconocimiento de estas problemáticas es el punto de partida que asume el CEA para trabajar lo educativo. Por este motivo, sale a buscar a los alumnos definiendo como estrategia de convocatoria el trabajo de campo. Para ello, vuelve a pensarse como proyecto y decide trabajar en organizaciones comunitarias y no en edificios escolares (en sus inicios, la experiencia CEA funcionaba en escuelas). Esta decisión se funda en la advertencia de una contradicción: los adultos no pueden volver a una institución que los excluyó. En este sentido, se decide intervenir pedagógicamente realizando coordinaciones con otras instituciones del Estado o con organizaciones de la sociedad civil afines a la experiencia en sus criterios de construcción.

El espacio y tiempo pedagógico en el CEA se caracteriza por los lugares físicos y su disposición creativa y porque los tiempos no están determinados por el cumplimiento de un horario cronológico, que sí existe por supuesto.

El tiempo pedagógico se organiza también a partir de las experiencias de los adultos en relación a sus relatos sobre el trabajo, los sucesos familiares y los proyectos personales que, en la instancia de elaboración del contrato educativo que fue delineado con la coordinación del maestro, se presentan como guía y horizonte del proceso educativo.

En estas intervenciones en las que se recupera el estar siendo de los adultos (advirtiendo los límites y las posibilidades para que lo educativo tenga lugar) el maestro va construyendo herramientas para poder intervenir sobre las problemáticas que se presentan y condicionan

36 En la crítica que realiza Freire del vínculo pedagógico se produce, en términos de Puiggrós, una ruptura epistemológica respecto del sujeto pedagógico que postula el sistema educativo moderno. Freire rompe con la unicidad de “saber” y “educador”. Esta ruptura no se restringe a la relación en la escuela sino a todas aquellas en la que lo educativo tiene lugar. En: “De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana”. Ediciones Colihue, 2005.

el trabajo en el aula. En esta escucha sobre lo que le pasa al *otro* aparecen elementos que aportan para conocer cómo es su realidad, lo que favorece una comprensión mayor sobre la complejidad del contexto en el que viven. En este reconocimiento, el maestro puede desafiarlos a superar sus dificultades.

La comunicación en la cultura: el aporte de Freire

En el análisis de la comunicación realizado en el proceso de tesis, que se sitúa en el desplazamiento que ocurre en el campo de la comunicación cuando deja de ocuparse de lo que ocurre con los medios de comunicación masiva para atender qué es lo que sucede con las apropiaciones que realizan los sujetos en la cultura, esto es, los sentidos que producen respecto de sus prácticas; se recuperan los aportes de Paulo Freire en relación al diálogo cuando diferencia los modelos de educación problematizadora y educación bancaria en su libro *Pedagogía del oprimido*.

Respecto de los objetivos definidos para el trabajo, en los que se propuso identificar y analizar cómo a partir de la intervención de una experiencia educativa se busca la reparación del lazo social, se recuperaron aquellos elementos de los modelos que analiza Freire que permitieran pensar de qué manera se hace presente la comunicación en los procesos educativos.

En estos procesos se buscaba indagar cómo se produce la comunicación en los espacios delimitados para el trabajo de campo, cuál es la posición que ocupa el sujeto y qué favorece esa perspectiva de comunicación presente en el aula en relación a lo educativo considerando el qué y el para qué se enseña, esto es, considerando la direccionalidad de la educación.

En la educación bancaria se identifica que el rol del educador se constituye cuando deposita y transfiere conocimientos a los educandos. Esta posición, estática, lo convierte en el único sujeto del proceso puesto que es él quien actúa a partir de su experiencia narrada. Desde esta posición, el educando es considerado como un recipiente vacío que debe ser llenado, como aquel que no sabe y que por tal motivo debe escuchar al tiempo que cree que actúa por este tipo de acción. A diferencia del educador, que es sujeto del proceso, él es el objeto, sobre quien se interviene. Se convierte en “ser para otro”, aporta Freire (Freire, 2002: 82).

Si lo que los pone en relación al educador y al educando es el conocimiento, y esta relación en la que se busca producirlo es asimétrica y desigual porque se establece un sujeto y un objeto y esos roles no son intercambiables sino fijos, el conocimiento es entendido como la donación que realizan los sabios a los ignorantes. Desde esta concepción no habría acto cognoscitivo sino transferencia: se transfieren datos de una realidad que se identifica desligada del mundo porque el educador no busca poder pensar con el educando el porqué de su lugar allí, esto es, el poder comprender la situación del contexto en el que está inserto. Si el educando no puede encontrar las relaciones que le permiten ubicarse en el mundo, la realidad se concibe como fija, estática y por lo tanto determinada. Esta perspectiva lleva a elaborar un imaginario sobre lo real con un sentido fatalista que se produce por la imposibilidad de modificar esa situación porque ya está dada.

La comunicación en este modelo bancario niega la dialogicidad porque el educando se encuentra siempre en situación de estar recibiendo esta donación que le transfiere el educador. Freire sostiene que el rol de la comunicación aquí tiene que ver con una función mítica porque oculta las razones que explican la manera de estar siendo de los hombres. Este tipo de comunicación asimétrica, en la que Freire reconoce que no hay diálogo, le impide al educando la posibilidad de conocer el mundo al tiempo que lo sustrae al individualismo. El educando se queda solo porque comunicación no es recibir, sino compartir.

La educación problematizadora que propone Freire parte de la crítica a la relación educador/educando del modelo bancario. El pedagogo brasileño sostiene que se debe comenzar por la superación de la contradicción de esta relación.

Si en la educación bancaria la relación que se produce entre educador y educando es fija porque se establece quien sabe y quien no sabe; en la educación dialógica ambos sujetos pueden encontrarse en posición de conocer. La relación no es fija puesto que los roles son intercambiables en tanto se consideran posiciones que se ocupan. Esta concepción no alude ni al espontaneísmo, esto es, a la no intervención del educador, ni al autoritarismo sino a la relación no armoniosa pero sí amorosa entre el educador y el educando.

La comunicación aquí no es unidireccional porque no hay sujeto y objeto. Al ser considerado el educando también como sujeto, la comunicación es entendida teniendo en cuenta la posibilidad que ella ofrece para problematizar sobre las relaciones del sujeto con el mundo. Esta problematización es entendida por Freire como el acto de conocer. Y las relaciones que el hombre establece con los otros hombres y con el mundo se conciben como realidad. Problematizar, entonces, permite tener conciencia de la realidad. En este acto, el sujeto comprende el contexto en el que está inserto. Esta comprensión le permite discernir que la realidad es compleja. En ese movimiento, el hombre se separa del mundo y lo objetiva: tiene conciencia de la conciencia. Esto lo convierte en un ser para sí, a diferencia de la educación bancaria, en la que era postulado como ser para otro.

Lo que permite el diálogo es la comprensión de esta situación: lo real se construye, no está determinado. Por lo tanto, la realidad no es estática sino susceptible de ser modificada. Los hombres se ponen en relación a partir del compartir, del convivir, del simpatizar, dice Freire. En ese encuentro, la comunicación permite desmitificar esa realidad que antes aparecía como dada. En el diálogo los hombres reconocen sus relaciones con el mundo y con los otros hombres.

Mientras que para el primer modelo la relación educador/ educando, a partir de la asimetría, oculta las razones del estar siendo de los hombres, esto es, no busca que el otro pueda reconocer su posición desigual en la estructura social; en el segundo modelo, lo que se propone es que el hombre pueda cuestionar ese mundo que se le presenta como dado, habilitando el descubrimiento de las relaciones que tiene con él desde una posición desigual. Considerando la posibilidad de esta comprensión de su lugar en el mundo, el hombre se reconoce como inconcluso y por lo tanto educable. La educación le permitirá tener conciencia de la conciencia.

De acuerdo a los aportes de Freire, en el diálogo sobre sus relaciones con el mundo el hombre va desarrollando su capacidad para comprenderlo. Embarcarse en este proceso le permite percibir críticamente su situación. Al tener conciencia sobre ella, se apropia de la realidad y entiende en este acto que puede modificarla. En el discernimiento sobre este estar siendo que es complejo se presentan como un desafío que comprometen las situaciones problemáticas.

En el reconocimiento de la complejidad de estas situaciones problemáticas es que el CEA interviene desde lo pedagógico a partir de una red que se articula en organizaciones diferentes de acuerdo a la demanda educativa que se presenta en las localidades mencionadas: la red es móvil y su anclaje varía en distintos barrios.

El trazado que delimita con su movimiento, trama y deja rastro. Ese rastro es antecedente y resultado del pasaje de la inhibición, las metas pendientes en cuanto a lo escolar y deseos anhelados marcados por la exclusión, a la superación del miedo, la definición de objetivos y la búsqueda de crecimiento personal y social propiciada a partir de la posibilidad de la experiencia educativa. El poder “ser alguien” y “que mis hijos se sientan orgullosos” que señalan los adultos cuando se les pregunta el por qué deciden retomar los estudios, expresan algunos de los anhelos que constituyen este pasaje.

Funciones de la educación y programación del futuro: el aporte de Nassif

En el inicio de este trabajo se adelantaba que fueron dos experiencias las que movilizaron algunas preguntas que permiten volver a pensar la comunicación. La primera que se señalaba es lo vivido en el proceso de tesis y la segunda, en la participación en una cátedra de pedagogía.

Las intervenciones que desde allí se realizan, han motivado nuevas preguntas sobre la comunicación. Entre la bibliografía propuesta como lectura obligatoria se encuentran distintos capítulos del libro Teoría de la educación del pedagogo argentino Ricardo Nassif que son trabajados cada año con los estudiantes en clase.

Los aportes que de él se recuperan en esta instancia, respecto de la programación del futuro personal y social, han sido considerados para repensar el doble movimiento de objetivación/ subjetivación de la cultura, territorio en el que se encuentran la comunicación y la educación.

Dice Nassif que la educación se presenta como un fenómeno dual y como proceso dialéctico. El autor habla de dualidad en la educación para significar la aparente contradicción entre las dos funciones de la educación: de conservación/ reproducción y de renovación/ transformación.

En esta tensión está implicado el rol que cobra el sujeto. Es el hombre quien da sentido a esas funciones. Si se optara por el par conservación/ reproducción, es el hombre que se acomoda a lo pre-establecido, si en cambio la inclinación se produjera por el segundo par: el de renovación/ transformación, lo educativo estará ligado a superar esa pasividad y activar capacidades transformadores en el sujeto. En esta dualidad se reconoce el problema de la reproductividad con la creatividad. Pero ambas funciones son necesarias en el proceso educativo: la educación trae consigo la fuerza reproductora y su negación.

Respecto de la función conservadora, Nassif nos advierte que no es negativa en sí sino necesaria en tanto le provee a los hombres de una “planta de lanzamiento” para poder apropiarse de la cultura, del conocimiento producido por los hombres que le precedieron para poder habitar el mundo.

La función creativa o crítica requiere de esta reproductividad en tanto se encuentra en ella la herencia cultural de una sociedad, pero también debe aparecer como su límite, condicionándola hasta lograr una síntesis que deviene en un modo específico de ser de la educación. En este movimiento, dice Nassif, se halla lo dialéctico.

En este doble movimiento que posibilitan las funciones de la educación, algo se conserva y algo ha de ser transformado. En los espacios en los que CEA trabaja este movimiento se promueve desde una perspectiva de comunicación en la que el diálogo es el que permitirá poner en común cómo es el estar siendo de los adultos inferido de las condiciones materiales y simbólicas en las que se encuentran y que condicionan la constitución de su identidad.

Es decir, desde las intervenciones de los maestros se busca que -sobre un recorte que realizan del programa de estudios que establece el Estado- ciertos contenidos sean aprendidos. En la apropiación que los alumnos realicen sobre ellos, se van a poner en juego las experiencias que los constituyen como sujetos y que responden a una forma cultural determinada. En esa instancia, se deja aparecer lo nuevo. Este reconocimiento de lo que trae culturalmente cada uno sólo es posible si se produce un encuentro con el otro.

Freire sostiene que ese encuentro sólo es propiciado por el diálogo, esto es, cuando los hombres están dispuestos a compartir. El desarrollo de este proceso entonces, se encuentra condicionado por la forma en que la comunicación se produce y tiende a favorecer la prospectividad, inherente a la educación. Es decir, cómo en ese encuentro en el espacio educativo la comunicación posibilita que el sujeto pueda en una dimensión simbólica

disponer de las herramientas necesarias para ir elaborando una idea de futuro. Un “prepararse hacia”, que se apoya en el caso de la experiencia CEA, en un contrato educativo que se elabora desde el inicio del proceso en forma conjunta con el adulto en función de su proyecto personal.

Palabras de cierre

Al comienzo de este trabajo se mencionaba que el propósito que se persigue tiene que ver con atender a una serie de preguntas que se formularon a partir de la experiencia en el trabajo de tesis y en la participación en una cátedra de pedagogía. Estas preguntas estuvieron relacionadas fundamentalmente con la relación entre comunicación/ cultura/ educación.

Respecto de la comunicación, lo que ha posibilitado este análisis es volver a pensarla desde la cultura situándola, considerando como se produce, en un proceso educativo. Sobre lo que en esta instancia se reflexiona, es que esa relación no se articula de una manera mecánica sino que está mediada por la cultura.

Volver a pensar la comunicación en ese terreno, requiere del desafío de poder explicarla sin reducirla en su complejidad. La comunicación ha sido abordada a lo largo de este trabajo en términos de *socialidad* en tanto lo que se busca es explicar el proceso por el cual la sociedad va haciéndose (Reguillo, 1996). En palabras de Martín Barbero, esta preocupación por el sentido que la comunicación adopta tiene que ver con una cuestión de fines y no de medios porque la socialidad “ nombra la trama de relaciones cotidianas que tejen los hombres al juntarse y en la que anclan los procesos primarios de interpelación y constitución de los sujetos y las identidades” (Martín Barbero, 2002).

Si la comunicación ayuda a pensar en los procesos de constitución social, los aportes de la pedagogía permite entender cómo se produce el movimiento en el que la cultura se conserva y se recrea. En este sentido, la recuperación de los pedagogos latinoamericanos que se ha realizado permite, en el caso de Freire, entender el desarrollo que favorece la comunicación en la situación educativa. Esto es, la modalidad de la relación que adopta el educador con el educando y cómo ello condiciona la producción de conocimiento en el sujeto. En el caso de Nassif, su aporte respecto de la dialéctica de la educación y la prospección como inherente a la función crítica, permite pensar las posibilidades que ofrece lo educativo para intervenir en el entramado cultural.

Bibliografía

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1992). El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Freire, Paulo (2008). El grito manso. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores.
- Martín Barbero, Jesús (2002). Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, Philippe (1998). Frankenstein educador. Editorial Laertes. Barcelona.
- Nassif, Ricardo (1980). Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea. Editorial Cincel. España.
- Pineau, Pablo (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. Miño y Dávila Editores.
- Puiggrós, Adriana (1994). Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Aique.
- Puiggrós, Adriana (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Ediciones Colihue.
- Reguillo, Rossana Cruz (1996). La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación. Editorial Iteso.
- Silber, Julia (2004). Intervención, acción y formación pedagógicas. Ficha de cátedra. Teoría de la educación. Profesorado en Comunicación Social. Facultad de Periodismo y Comunicación. UNLP.

La praxis pedagógica empresarial en la consolidación de hegemonía: aportes conceptuales desde una Pedagogía crítica del trabajo

Autora: Claudia Figari³⁷
figari.clau@gmail.com; cfigari@ceil-conicet.gov.ar
Ceil del CONICET; Departamento de Educación,
Universidad Nacional de Luján,
Fac. Ciencias Sociales, UBA

Resumen

El vínculo trabajo/formación ha sido una problemática nodal en la propia génesis y consolidación del campo pedagógico moderno. La formación de los trabajadores se constituyó en un núcleo de problematización abordado desde diferentes disciplinas y ha sido materia de tratamiento recurrente desde las políticas públicas y empresariales. Sin embargo, la centralidad de esta problemática ha sido menos estudiada desde una lectura educacional crítica focalizada en el estudio del vínculo pedagógico inherente al proceso de trabajo. Así, cobra importancia una pedagogía de la praxis que posibilite su aprehensión en contextos situados.

En este capítulo analizamos las tendencias derivadas de nuestras investigaciones en corporaciones del sector automotriz, siderúrgico y de hidrocarburos, y, en ese marco, ponemos en evidencia la base conceptual que hemos desarrollado. Postulamos la centralidad que asume la agencia pedagógica empresarial en la transmisión y distribución de las doctrinas corporativas en el nivel de los sectores de la producción. En este contexto analizamos las herramientas empleadas a los efectos de transponer los principios de legitimidad imperantes, sostenes del orden hegemónico empresarial. La agencia pedagógica empresarial encuentra límites y tensiones en los trabajadores, que re-interpretan, a partir de sus condiciones materiales de existencia y de las formas agiornadas de intensificación a las que se encuentran sometidos, la imposición de los sentidos manageriales basados en la mejora continua de la calidad.

Postulamos la fertilidad del campo al que hemos denominado *Pedagogía crítica del trabajo* a los efectos de desnaturalizar los instrumentos de dominación capitalista que se especializan en diferentes fases del desarrollo de las fuerzas productivas, poniendo en evidencia la praxis pedagógica que se despliega en un campo de disputa de sentidos.

Palabras claves: Pedagogía crítica del trabajo, agencia pedagógica empresarial, hegemonía empresarial, resistencias

37 Investigadora de CONICET, Vicedirectora del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales del CONICET. Coord. del Programa de Estudios Críticos sobre el Movimiento Obrero (PECMO-CEIL). Docente-investigadora en la Universidad Nacional de Luján, Depto. Educación –Prof. titular de la asignatura Teorías de la Educación I- y en la Universidad de Buenos Aires, Fac. Cs. Sociales.

Introducción

El campo pedagógico moderno se ha nutrido de problemáticas educacionales recurrentes, una de ellas, presente en las teorías clásicas de la educación y en las preocupaciones más contemporáneas ha sido (y sigue siendo) la formación de trabajadores, de ciudadanos y la importancia de forjar sujetos capaces de producir nuevos saberes. Las posiciones orientadas a lograr la “docilidad” a las reglas de juego imperantes, ha hegemonizado las teorías y las políticas oficiales, impulsando acciones y variadas mediaciones institucionales para desarrollar los saberes necesarios acordes al desarrollo capitalista de producción. En ese marco, las tradiciones marxistas /gramscianas han aportado los fundamentos filosóficos y analíticos con el fin de someter a la crítica las filiaciones entre la educación positivista/funcionalista y la función reificadora del conflicto estructural entre capital y trabajo.

Más que una polémica centrada en el siglo 19, la educación funcionalista se ha visto aggiornada hacia el siglo pasado en las versiones que adoptó la teoría del capital humano. Estas bases conceptuales, siempre renovadas, siguen siendo nodales en la fundamentación de determinadas políticas oficiales impulsadas en los últimos 30 años, con la hegemonía neoliberal y toyotista.

En este capítulo nos proponemos focalizar en el vínculo trabajo/formación como problemática educacional clave en el campo educacional moderno. Su interés no puede deslindarse de las formas en que la dominación civilizatoria se expresa en el orden contemporáneo. Así, nuestros aportes, derivados de investigaciones realizadas en grandes corporaciones, permiten sostener que los instrumentos de ejercicio de la dominación material y política-cultural se especializan en contextos situados en cierta fase del proceso histórico de despliegue de las fuerzas productivas. En este marco, la agencia pedagógica empresarial asume un papel clave en el disciplinamiento social y laboral de los trabajadores. Desde las pedagogías críticas se han aportado instrumentos fértiles para desnaturalizar las formas esencializadas a partir de las cuales se han configurado y configuran visiones oficiales/hegemónicas, desligando el estudio de la formación para los trabajadores del conflicto material y de las disputas que se sostienen en el marco de las relaciones obrero-patronales.

Los hallazgos derivados de nuestras investigaciones ponen en evidencia las filiaciones conceptuales que, reificadas, expresan la recurrencia de las matrices conceptuales funcionalistas cuando se invoca la “necesaria articulación entre la educación y el trabajo” y la importancia de definir políticas para la formación de los trabajadores. Nuestros aportes se enmarcan en un campo que hemos denominado Pedagogía del trabajo crítica que postula la necesidad de pensar una Pedagogía de la praxis en tanto pedagogía situada. Desde esta perspectiva, se pretende desnaturalizar la agencia pedagógica empresarial, que ha sido materia de análisis específico en nuestras investigaciones.

Hacia una Pedagogía crítica del trabajo: el vínculo trabajo /formación en clave conflictual

Nuestras investigaciones en los últimos años han profundizado en el estudio de la relación conflictual entre trabajo y formación en los espacios laborales. Especialmente hemos analizado la concreción del vínculo pedagógico que se despliega en el proceso de trabajo que se desarrolla en grandes empresas transnacionales.

Las tradiciones procedentes de las Pedagogías críticas (Apple, 1997; Mac, Laren 2010) y de la Sociología del trabajo, en especial los estudios clásicos que focalizaron en la problemática del control, del disciplinamiento y de la resistencia obrera, han nutrido una perspectiva interdisciplinaria y posibilitaron el desarrollo de un campo que hemos denominado:

Pedagogía crítica del trabajo. Estas tradiciones suministraron bases conceptuales para aprehender el vínculo trabajo/formación en tanto vínculo pedagógico que se despliega en un espacio conflictual y de disputa de sentidos. El tipo de tratamiento aportado desde los estudios educacionales y sociológicos a la relación entre la educación y el trabajo ha estado muchas veces desplazado del proceso de trabajo y de la praxis que despliegan los trabajadores, asimismo, de su inscripción en el accionar hegemónico que teje un vínculo orgánico con la mediación pedagógica. La perspectiva que mayormente ha primado es una aproximación más estructural entre sistema educativo y productivo (desde las tradiciones más funcionalistas), distante de una perspectiva educacional crítica que reenvíe la relación trabajo/formación al conflicto material y a su vez posibilite una aprehensión pedagógica. Así, y desde la perspectiva que sostenemos, potenciar una perspectiva educacional crítica del vínculo trabajo/formación supone ahondar en el carácter pedagógico de las relaciones sociales de producción, para lo cual reconocemos como relevante el desarrollo de una pedagogía concreta con centralidad en la praxis.

Las matrices conceptuales gramscianas y freireanas nutren al campo de los estudios educacionales críticos en general y especialmente al abordaje del vínculo conflictual trabajo-formación en los espacios de trabajo. Se destacan algunas investigaciones que han abonado en la línea de nuestros estudios. Hacia finales de los años 80, A. Kuencer (2011) se refiere a la Pedagogía da fábrica, desde una perspectiva gramsciana. En su investigación, en empresas automotrices, el examen de las relaciones pedagógicas en el proceso de trabajo es especialmente enfatizado. Entre las contribuciones que problematizan “la escuela y la fábrica” destacamos, por ejemplo, los trabajos de M. Ciavatta (2007) y G. Frigotto (1988).

En la última década, los aportes de las pedagogías críticas han sido relevantes al aprehender el accionar pedagógico-político en los movimientos sociales y fábricas recuperadas, abonando aspectos de interés en el estudio de las organizaciones de los trabajadores (Micci, N., 2010; Guelman, A; Levy, E., 2009).

Las perspectivas educacionales críticas han focalizado menos la mirada en el suelo de las fábricas, cuestión que cobra relevancia dada la entidad que asume el espacio de trabajo como espacio de disputa de sentidos y que requiere de una aprehensión pedagógica crítica situada. Se reconoce la fertilidad de esta vía de análisis al aportar bases conceptuales de un campo de estudio que conecta diferentes trayectorias investigativas. Esta convergencia ha sido desarrollada al reconocer la relevancia de estudiar en la última década la consolidación de la hegemonía empresarial (en el suelo de las fábricas y más allá de sus fronteras) y el vínculo orgánico que se teje con la mediación pedagógica (Figari, 2010, 2011, 2013).

Esta aproximación ha posibilitado profundizar en las formas de legitimidad y transposición/manipulación imperantes de lo que hemos denominado sentidos oficiales empresariales -núcleos conceptuales del accionar hegemónico-, en el territorio de despliegue de la praxis. Y, en este sentido aportamos elementos de interés con relación al carácter pedagógico de las construcciones hegemónicas (Figari, C; Hernández, M., 2011).

La producción de conocimiento científico crítico y transformador asume como propósito la desnaturalización y crítica de los sentidos mitificados de la dominación, la visibilidad de su anclaje en las subjetividades, la toma de conciencia crítica como condición de posibilidad para una transformación radical. En ese escenario, la Pedagogía radical requiere aprehender con detenimiento la naturaleza de los instrumentos variados que emplea el capital en contextos situados y su especialización que es tributaria de determinada fase del desarrollo de las fuerzas productivas. Su efectividad se sustenta en múltiples mediaciones que requieren ser analizadas en profundidad.³⁸ Así, nos referimos a pedagogías críticas situadas y específicamente a una Pedagogía crítica del trabajo. Postulamos la necesidad

38 Por ejemplo, el principio normativo de la mejora continua se concretiza en múltiples agencias (internacionales, regionales, locales), y en variadas instituciones, gubernamentales, empresariales, de la sociedad civil.

de aprehender el vínculo pedagógico tejido en una relación orgánica con la praxis laboral situada. Esto supondrá agudizar los instrumentos analíticos para considerar los procesos formativos en su politicidad (asociada a determinada tecnicidad que la media) y el carácter que asumen al reenviarlos al proceso de trabajo comprendido como espacio de disputa de sentidos atravesado por un orden técnico-productivo y político-cultural.

En las próximas secciones nos referimos a algunas tesis centrales que se derivan de las tendencias más significativas que hemos identificado en nuestras investigaciones.

La hegemonía empresarial y disciplinamiento laboral: algunas tesis en clave educacional

Con la hegemonía neoliberal/toyotista los vínculos entre educación y trabajo han sido materia de especial tratamiento desde las políticas oficiales, pero también constituyeron una preocupación permanente en las grandes corporaciones. En ese marco, la agencia pedagógica cobra protagonismo como vehículo para cooptar a los trabajadores, operando como función legitimadora de lo que hemos denominado sentidos oficiales empresariales, sostenes del accionar hegemónico empresarial.

En la última década los instrumentos de control patronal se han sofisticado. En esta labor, fundamental en la consolidación del accionar hegemónico en el suelo de las fábricas y más allá de sus fronteras, la mediación pedagógica se ha fortalecido. En este contexto de análisis su aprehensión constituye una tarea clave para comprender el ejercicio concreto de la dominación capitalista en contextos situados.

Nuestras investigaciones³⁹ han abonado con un vasto material empírico la identificación de tendencias predominantes que se ponen de manifiesto en las diferentes empresas estudiadas.⁴⁰ Justamente, es a partir de allí que postulamos algunas tesis centrales que echan luz acerca de la relación orgánica que se expresa entre la consolidación de la hegemonía empresarial y la mediación pedagógica empleada como herramientas del capital para forjar subjetividades obreras. Desde esta matriz de análisis se derivan algunas tesis acerca de las resistencias obreras.

La mediación pedagógica en la consolidación de la hegemonía empresarial

Primera tesis

El sostenimiento de hegemonía empresarial⁴¹ requiere transformar el control en disciplinamiento, proceso que es de orden político y técnico, y es ejercido por los mandos a quienes se les asigna una función pedagógica/comunicacional. Es allí donde la mediación

39 Los aportes conceptuales que exponemos en este artículo se enmarcan en las líneas de investigación que venimos desarrollando en el marco de proyectos financiados por CONICET, ANPCyT y UBA.

40 Los estudios desarrollados en el último lustro se han localizado en las siguientes empresas: Yacimientos Petrolíferos Fiscales, en la refinería localizada en Ensenada (Pcia. de Buenos Aires) y áreas de explotación petrolera (localizadas en Comodoro Rivadavia - Pcia. de Chubut-); empresas automotrices: Ford localizada en General Pacheco – Gran Buenos Aires-y la terminal de la empresa japonesa Toyota (localizada en Zarate, Pcia. de Buenos Aires); empresas siderúrgicas: Acindar, localizada en Villa Constitución, Pcia. de Santa Fé; Siderar ex empresa estatal, localizada en San Nicolás, Pcia. de Buenos Aires.

41 A lo largo de nuestras investigaciones hemos conceptualizado la noción de hegemonía empresarial, aludiendo a las modalidades en que se concretiza la dirección política-cultural de las corporaciones en la materialidad del proceso de trabajo y en las vinculaciones que se promueven con la sociedad civil y política. En el accionar hegemónico empresarial –tributario de determinada fase del desarrollo capitalista- se operan articulaciones entre el orden económico-productivo y político-cultural. En ese proceso la mediación pedagógica empresarial cobra protagonismo.

pedagógica cobra protagonismo al posibilitar la transposición de los sentidos oficiales empresarios (núcleos sostenes de la hegemonía) en el proceso de trabajo y así interpenetrar la praxis de los trabajadores.

Desarrollo de esta tesis

El control patronal sobre los trabajadores cobra eficacia si se disemina en los múltiples intersticios de los espacios de trabajo. Sin embargo, la delimitación de lo que se puede y no puede hacer, de lo pensable y no pensable (Bernstein, 1998) requiere ser recreado y actualizado con efectos concretos para la cooperación (cuestión inherente a la lógica capitalista), pero también en la cooptación de los trabajadores y neutralización de los focos de resistencia. El control (que fija límites) necesita configurarse en autocontrol y en este sentido deriva en disciplinamiento social/cultural/ laboral. Es allí donde la agencia pedagógica empresarial se sofisticada, dada su relevancia para encauzar lo que hemos denominado sentidos oficiales empresarios. Estos constituyen un sistema de ideas que matriz los principios corporativos imperantes, configurando la base filosófica-conceptual que aporta legitimidad para el sostén de la hegemonía empresarial. La transmisión de los sentidos oficiales empresarios supone un proceso de conversión/transposición de esos sentidos en conocimiento oficial empresarial. Se conforma así una suerte de curriculum oficial empresarial que será transpuesto tras múltiples conversiones en los espacios de trabajo donde se movilizan acciones /intervenciones técnicas situadas. En esa labor resultan indispensables los intelectuales orgánicos del bloque ideológico empresarial (Gramsci, 1984; 1992). De esta forma, esos núcleos de sentido se constituyen en doctrinas corporativas territorializadas (en regiones, países, filiales de grandes corporaciones transnacionales). Allí interviene el saber experto procedente de las Ciencias de la Administración, los principios estructurantes que rigen la mejora continua, con base en los esquemas toyotistas y en la última década las bases conceptuales de la “Responsabilidad social empresaria”⁴².

La formación de los cuadros directivos constituye una temática clave en los denominados procesos de “modernización empresarial”⁴³. Se destaca el vínculo orgánico entre la praxis pedagógica empresarial y la centralidad asignada a la función del mando, dada su relevancia en la dinamización de la agencia pedagógica empresarial. Se espera de sus intervenciones que generen los instrumentos adecuados para la transmisión del curriculum oficial empresarial en los sectores de trabajo. La formación política corporativa se constituye en una herramienta fundamental para modelar los nuevos cuadros de conducción que deben asumir las bases doctrinales corporativas y encauzarlas convenientemente en el cotidiano de trabajo.

Acerca del proceso de transmisión de los sentidos oficiales empresarios: agencias, agentes y disputa de saberes

Segunda tesis

La agencia pedagógica empresarial se moviliza (en los espacios de trabajo) a partir de un proceso político-técnico que posibilita la transposición del conocimiento oficial empresarial en saberes y aprendizajes corporativos/empresariales. En ese proceso, diversos agentes que se desempeñan en segmentos diferenciados de la estructura de mando llevan

42 En la fase actual del desarrollo capitalista, los mecanismos reificadores de la desigualdad gobiernan sobre la base de potentes dispositivos que operan en el orden mundial, como, por ejemplo, el Pacto Global. La semántica de la responsabilidad social empresarial se enmarca en dicho Pacto y expresa un potente mecanismo reificador del conflicto material. Las filiaciones conceptuales se encuentran en la Doctrina social de la Iglesia y en las fuentes manageriales, que han sido particularmente prolíferas en generar recomendaciones para la implementación eficaz de las prácticas de RSE en las corporaciones (Giniger, N., 2011; Figari, C., Giniger, N., 2013).

43 Noción que se ha hecho extensiva en el marco de la hegemonía neoliberal a la educación, el estado, las relaciones laborales.

a cabo diferentes funciones político-técnicas: diseñar/re-diseñar, transmitir y evaluar los ajustes del comportamiento laboral a los principios que reglan el orden empresarial. De esta forma, la agencia pedagógica empresarial posibilita: a.la transformación del conocimiento oficial en contenidos corporativos pasibles de ser transpuestos en el proceso de trabajo; b.la reificación de la politicidad del proceso de formación empresarial, naturalizando los propósitos que se persiguen.

Desarrollo de la tesis

La mediación pedagógica empresarial posibilita el “modelaje” del contenido corporativo a transponer. En este proceso se dimensiona y adapta el contenido corporativo inscribiéndolo en determinado sector/área de actuación técnica. Es decir, el contenido corporativo es mediado por los requerimientos del quehacer técnico situado, y a partir de este proceso se pone en co-relato el conocimiento oficial corporativo con determinados saberes técnicos que los trabajadores movilizan en el acto de trabajo.

La especialización del conocimiento oficial empresarial –que analizamos en la primera de las tesis- requiere de múltiples agencias y agentes quienes en las áreas de actuación directa contextualizan ese conocimiento en el lenguaje de un área de actuación específica. En ese proceso se dinamiza una agencia pedagógica local. Asimismo, los procesos de transposición locales posibilitan la conversión de los sentidos/conocimiento oficial empresarial en “competencias laborales” requeridas. Los trabajadores son evaluados así en forma continua (a través de instrumentos que “miden” los desempeños), y este proceso definirá la movilidad profesional. Aquí se juegan premios y sanciones que tienen una especial incidencia en la fragmentación de los colectivos de trabajadores.

Las operaciones técnicas de contextualización, transmisión y evaluación transponen las reglas de legitimidad imperantes asociadas a la doctrina corporativa. Esta es configurada en un curriculum oficial empresarial. La mediación pedagógica posibilita su transmisión en el cotidiano de trabajo. Desde esta tesis, ha cobrado importancia en nuestras investigaciones identificar analíticamente cuáles son las agencias, agentes y cuál es el entramado capaz de lograr la pedagogización del espacio de trabajo. Al respecto, dos tendencias se destacan: a. las agencias de recursos humanos (que operan sobre el control político-cultural) conjugan su accionar con otras que tienen alcance, por ejemplo, en el control directo sobre el proceso técnico de trabajo (el caso de las ingenierías, sectores de mantenimiento, producción, etc.) , b. garantizar la movilización del contenido corporativo a tiempo real en el proceso de trabajo ha conllevado una transversalización de las responsabilidades para colaborar con las políticas de las empresas. En este sentido, y como derivación del curriculum oficial empresarial se instrumenta una estructura jerarquizada que define contralores entre los trabajadores, incluso entre aquellos que pertenecen al mismo nivel jerárquico.

El espacio de imposición de sentidos oficiales empresariales demanda un complejo proceso de modelaje del contenido a transponer. Allí radican las formas mitificadas que se expresan en procesos de fetichización y ocultamiento de sentidos. La pedagogía normalizadora empresarial aporta desde nuestra perspectiva esta posibilidad, en tanto y en cuanto pedagogiza el espacio productivo transmitiendo así los principios estructurantes del orden empresarial.

Fisuras y las resistencias

Tercera tesis

El proceso de transposición no es lineal y dado que conlleva actuaciones empresariales de diferente naturaleza, realizadas también por diferentes agentes, posibilita la apertura de fisuras. Las fisuras que conlleva este proceso pueden provocar tensionamientos entre los trabajadores expresadas en resistencias individuales y/o colectivas y/o recuperadas para la acción gremial-política.

Desarrollo de esta tesis

La agencia pedagógica empresarial se expresa en una praxis corporativa situada que dialoga con aquella desplegada por los trabajadores en contextos de trabajo concretos donde movilizan un quehacer técnico específico.

Nuestras investigaciones han aportado evidencias empíricas con relación a las instancias / situaciones a partir de las cuales proliferan varios tensionamientos entre los trabajadores, generando condiciones propicias para visibilizar las fisuras en el accionar hegemónico empresarial. Frente a las exigencias corporativas a todos los trabajadores, los límites cada vez más definidos en las movilidades profesionales expresan contradicciones, por ejemplo, en aquellos jóvenes profesionales que participan de programas de formación de mandos. Su acceso a niveles gerenciales puede estar limitado a partir del achatamiento en las estructuras jerárquicas. Esta misma situación se expresa también en los niveles inferiores del mando, por ejemplo, entre los operarios. La distinción de líderes entre ellos no se traduce necesariamente en beneficios en las remuneraciones, y sí en el aumento de la carga administrativa de trabajo al solicitar una serie de registros permanentes con el fin de informar sobre lo actuado a tiempo real.

Diferentes herramientas de gestión corporativa recurren a la movilización permanente de la pericia obrera orientada a producir mejoras en los procesos. Sobre la base de un discurso managerial que postula (como parte de su función legitimadora) la participación y la valorización de la “creatividad obrera”, se desarrolla un proceso de intensificación del trabajo y de “captura” de la pericia obrera a partir, por ejemplo, de diversas herramientas manageriales como los grupos de mejora continua y los aportes de sugerencias (Kergoat, 2012). La evaluación permanente, la medición de la efectividad en los resultados, la exigencia de auto-responsabilidad y disponibilidad, provocan tensionamientos en los trabajadores, sin embargo, éstos no se traducen necesariamente en resistencias colectivas por parte de los trabajadores.

La agencia pedagógica empresarial (que normaliza y diferencia a la vez a la fuerza laboral) encuentra límites/tensiones en los trabajadores que re-interpretan las reglas corporativas a partir de sus condiciones materiales de existencia y de las formas agiornadas de intensificación a las que se encuentran sometidos.

El proceso político-técnico de transposición de los sentidos oficiales empresariales no es lineal, las múltiples fases que involucra la transposición dan apertura (o por lo menos sientan condiciones propicias) para exponer los propósitos que se encubren. Así, los aprendizajes esperados no son el reflejo de la “vocación de enseñanza” que sustenta la agencia pedagógica normalizadora. En este marco se abren condiciones propicias para la intervención gremial que disputa con el accionar hegemónico empresarial.

Conclusiones

El vínculo trabajo/formación ha sido materia de tratamiento desde diferentes perspectivas teóricas, pero en forma recurrente ha sido recuperada desde las políticas oficiales. Menos estudiada ha sido esta problemática desde las pedagogías críticas atendiendo al escenario de despliegue del proceso de trabajo. Justamente, el vínculo trabajo/formación aún requiere de un tratamiento detenido desde una pedagogía de la praxis, que posibilite someter a la crítica la agencia pedagógica empresarial que gobierna sobre la base de sentidos muy afinados procedentes de los recurrentes aggiornamientos de la teoría del capital humano, la tecnocracia pedagógica y la psicología conductista. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la centralidad que asume la agencia pedagógica en la consolidación de la hegemonía empresarial, aporta herramientas valiosas para la acción política-gremial que disputa con las variadas formas de opresión en el capitalismo contemporáneo. Así, una visión conflictual de la cuestión educacional, discute centralmente con aquellas perspectivas que esencializan el problema de la educación, externalizándolo de las relaciones entre capital y trabajo. En este sentido, el movimiento de la crítica requiere explicitar los propósitos, condiciones de producción y operaciones de transposición de los sentidos oficiales empresarios. Este proceso se apoya en diferentes operaciones: seleccionar, transponer, distribuir y evaluar en qué medida se “encarnan” en los trabajadores los mensajes corporativos. La transposición supone una puesta en forma que posibilita una eficaz distribución y anclaje en el proceso de trabajo. Justamente, pedagogizar el espacio de trabajo requiere movilizar una vía potente para buscar colaboración y consenso entre los trabajadores. La agencia pedagógica empresarial junto a otros dispositivos de control laboral resultan relevantes con el fin de instrumentar mecanismos de disciplinamiento laboral. Sin embargo, se presentan fisuras derivadas del propio proceso de transposición de sentidos. Es allí donde anidan fuentes diversas de tensionamientos que derivan en acciones de resistencia y organización de los trabajadores.

Bibliografía

- Apple, M. (1997). Teoría crítica y educación. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Bernstein, B. (1998), Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata
- Ciavatta, M. (Coord), (2007). Memoria e temporalidades do trabalho e da Educação. Rio de Janeiro, Lamparina: Faperj
- Figari C., (2010). “Hegemonía empresarial, y lógicas de formación corporativas: disputas para una resistencia obrera organizada”. En Figari C., Lenguita, P. y Montes Cató, J.S. (comps.), El movimiento obrero en disputa. La organización colectiva de los trabajadores, su lucha y resistencia en la Argentina del siglo XX (pp: 21-39). Buenos Aires: Ciccus
- Figari, C. (2011) “Work discipline and corporate training in modernising large companies in Argentina”. Work Organisation, Labour and Globalisation, Vol. 5, (1). 130-149.
- Figari, C. y Hernández, M. (2011), “Pedagogías críticas: La fábrica, los movimientos sociales y el desafío de una praxis situada”.En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. “Teoría, formación e intervención en Pedagogía”, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
- Figari, C., (2013), “Hegemonía empresarial y mediaciones pedagógicas en los espacios de trabajo”. Revista Sociología del Trabajo. Revista cuatrimestral de empleo, trabajo y sociedad, 78, 95-115
- Figari, C.; Giniger, N. (2013), “¿De qué son responsables las empresas?. La RSE en la consolidación de la hegemonía empresarial”. En VII Congresso Latino-Americano de Estudos do Trabalho. O Trabalho no Século XXI. Mudanças, impactos e perspectivas, San Pablo, Brasil.
- Frigotto, G. (1988). La productividad de la escuela improductiva. España, Miño y Dávila.
- Giniger, N. (2011), Así se templó el acero. Estrategias de control laboral y respuestas sindicales en el emplazamiento sidero metalúrgico de Villa Constitución Implicancias dentro y fuera de la fábrica. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Gramsci, A. (1984). Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1992). Antonio Gramsci, Antología. (Textos posteriores a 1931). México, Siglo XXI editores.
- Guelman, A.; Levy, E. (2009),” Educación, trabajo y trabajadores. La vigencia de las Teorías del Capital Humano y nuevas experiencias contra hegemónicas”. En 9º Congreso Nacional de estudios del Trabajo “El escenario postconvertibilidad y los desafíos frente a la crisis económica mundial”, Bs. As., ASET.
- Kergoat, P., (2012), “Pensar a cultura operária para desconstruir a hierarquização dos saberes”, Educ. Soc. Campinas, V. 33 (118), 47-59.
- Kuenzer, A., (2011). Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Brasil, Cortez Editora.
- Mclaren, P. (2010), “La pedagogía crítica revolucionaria, el socialismo y los desafíos actuales. Entrevista de Sebastjan Leban, primera parte”. Herramienta web 4. <http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-4/la-pedagogia-critica-revolucionaria-el-socialismo-y-los-desafios-actuales>.
- Micci, N. (2010). Movimientos campesinos y Educación. El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra y el movimiento campesino de Santiago del Estero.VC, Editorial El Colectivo, Colección O. Fals Borda.

Experiencias de formación política y cultural en el ámbito sindical docente. Interrogantes y desafíos para la construcción del clasismo*

Adriana Migliavacca,
adrianamigliavacca@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Luján
Departamento de Educación

Resumen

En este trabajo, presentamos algunas reflexiones que venimos desarrollando en el marco de una etapa inicial del proyecto de investigación “Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación”, donde nos proponemos reconstruir los procesos culturales y formativos impulsados en el seno de tres agrupaciones sindicales docentes que, pertenecientes a distintas jurisdicciones de la República Argentina, vienen disputando la conducción de los procesos organizativos de los trabajadores de la educación. Nos referimos a: Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), Colectivo Lista de Maestr@s (ADEMYS) y Frente Gremial 4 de abril de Rosario (AMSAFE). En el recorrido por los hallazgos provisionales obtenidos en los tres casos, apelamos a las contribuciones de Edward Thompson y Antonio Gramsci. La profusa reflexión de estos autores, pertenecientes a contextos históricos diferentes, nos permite rescatar el potencial explicativo de la perspectiva de clase, ponderando los procesos de autoformación que tienen lugar en los espacios organizativos de los sectores subalternos. Asimismo, nos brinda pistas para conceptualizar la especificidad de la acción gremial y problematizar, a partir de allí, su compleja relación con otras instancias de militancia política.

Palabras clave: Sindicalismo docente, formación político-cultural, clasismo

Presentación

Las jornadas de protesta de 2001 representaron, en Argentina, la apertura de un nuevo ciclo en los procesos organizativos de los sectores subalternos, que se expresaron en un vasto y diverso conjunto de experiencias populares con anclaje en lo gremial y lo territorial. Al calor de la crisis de representación, algunos de estos colectivos se vieron instigados a repensar el problema de la organización, recuperando –en ciertos casos– aquellas tradiciones que las distintas vertientes de izquierda clasista habían sabido acuñar en sus momentos históricos más combativos, pero también impugnando ciertas prácticas institucionalizadas en esa misma izquierda, que desalentaban la construcción “desde abajo” de una respuesta contrahegemónica frente a la crisis de legitimidad.

En este trabajo, presentamos algunas reflexiones que venimos desarrollando en el marco de una etapa inicial del proyecto de investigación “Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación”, cuyo propósito general es reconstruir los procesos culturales y formativos impulsados en el seno de tres agrupaciones sindicales

docentes que, pertenecientes a distintas jurisdicciones de la República Argentina, vienen disputando la conducción de los procesos organizativos de los trabajadores de la educación. Nos referimos a: Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), Colectivo Lista de Maestr@s y Profesor@s (ADEMYS), y Frente Gremial 4 de abril de Rosario (AMSAFE).⁴⁴

Los tres casos jurisdiccionales abordados en este estudio constituyen la expresión de un sinuoso y prolongado proceso de búsqueda de formas de resistir hacia lo que sus protagonistas identifican como la “burocratización” de un espacio sindical que, en el momento de su fundación, había logrado referenciar –más allá de ciertos matices de análisis- a diversas tradiciones de la izquierda clasista. No obstante, y aun cuando sea posible trazar una confluencia en las críticas a la política sindical oficialista de la CTERA, la experiencia de los últimos años ha dado lugar a la apertura de una discusión, en el seno de la izquierda, que involucra a las propias estrategias de organización. Asumiendo que el debate es complejo, porque compromete una multiplicidad de aristas, nos proponemos desarrollar algunas reflexiones que entendemos pueden ser relevantes para problematizar, en términos pedagógicos, a los procesos de formación política y cultural que se desatan en los espacios de militancia sindical de los docentes. En este recorrido, apelamos a las contribuciones de Edward Thompson y Antonio Gramsci. La profusa reflexión de estos autores, pertenecientes a contextos históricos diferentes, nos permite rescatar el potencial explicativo de la perspectiva de clase, ponderando los procesos de autoformación que tienen lugar en los espacios organizativos de los sectores subalternos. Asimismo, nos brinda pistas para conceptualizar la especificidad de la acción gremial y problematizar, a partir de allí, su compleja relación con otras instancias de militancia política.

Para cumplir con nuestro propósito, estructuramos el trabajo en dos partes. En la primera, nos abocamos a la reconstrucción de algunos debates político-sindicales que han atravesado a la vida institucional de la CTERA a partir de la reapertura democrática posterior a la última dictadura militar. En la segunda, analizamos ciertas controversias que vienen cobrando intensidad en las discusiones de los últimos años y que guardan una estrecha relación con cómo se conciben las estrategias de politización de los espacios de base.

Experiencias de resistencia en contextos de crisis de representación

Como ya hemos señalado en un trabajo anterior (Migliavacca, 2011), las posiciones que alcanzan su señal de alarma sobre lo que se diagnostica como viraje hacia un esquema de organización sindical más burocrático, se retrotraen al proceso de normalización de la CTERA, posterior a la recuperación de la democracia, cuando emergían viejas y nuevas polémicas en torno a los principios político-sindicales que estructurarían a la Confederación. Poco antes de la experiencia de la denominada “Marcha Blanca” de 1988, comenzaban a agudizarse ciertas diferencias políticas que desencadenaron una ruptura institucional, en el marco de un Congreso Ordinario desarrollado en julio de 1987 en la Ciudad de Santa Fe. Por un lado, se reeditaba una histórica discusión entre los partidarios de mantener el modelo de confederación y aquellos que bregaban por la constitución de una federación de sindicatos únicos por provincia. Esta disyuntiva se volvía especialmente controvertida en Provincia de Buenos Aires y en Capital Federal, donde coexistían distintos tipos de entidades (distritales, por nivel, por rama) que nucleaban a una importante cantidad de

44 *Una versión revisada y ampliada de esta ponencia se ha publicado en: Polifonías, revista de educación. Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Año II, Nro. 3.

El proyecto está radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y se encuentra integrado por: Marcela Pronko (Directora), Adriana Migliavacca (Co-directora), Andrea Blanco, Gabriela Villarino, Evangelina Rico y Gonzalo Rodríguez.

afiliados.⁴⁵No obstante, es posible sostener que esta controversia se volvía superficial frente a otras discusiones que comprometían a los principios político-sindicales sobre los que se estructuraría la organización, relacionados –fundamentalmente- con el modelo de toma de decisiones. En este sentido, y más allá de que la izquierda no se posicionara como un bloque monolítico, las disputas que fue librando en todo este complejo proceso estuvieron direccionadas a preservar los principios de pluralismo y horizontalidad que habían sido una marca distintiva de la CTERA.

La “Marcha Blanca”, ampliamente reconocida por el consenso social que logró cosechar en 43 días de huelga, se vio atravesada por las diferencias entre los dos sectores que protagonizaron la mencionada fractura. Por un lado, el encabezado por Wenceslao Arizcuren, quien se había consagrado como Secretario General en las elecciones desarrolladas en el Congreso Normalizador de 1985, nucleaba a comunistas, trotskistas, socialistas y ciertos sectores del radicalismo. Por su parte, la CTERA liderada por Marcos Garcetti quedaba integrada por militantes de la lista Celeste, de extracción política predominantemente peronista. Este sector, que contaría poco después con el reconocimiento oficial del Ministerio de Trabajo, fue consolidando paulatinamente su hegemonía en el campo sindical docente e impulsó una redefinición del modelo organizativo que cristalizó –en octubre de 1988- en la modificación del estatuto de la CTERA (Migliavacca, 2011).⁴⁶

A partir de las modificaciones estatutarias de 1988, la CTERA quedó constituida como una federación de entidades de primer grado, lo que condujo a que, como condición para seguir perteneciendo, las organizaciones de base tuvieran que fusionarse en una sola entidad por jurisdicción. Por otra parte, el sistema de designación de los cargos de la Junta Ejecutiva dejaba de ser proporcional y se reemplazaba por un sistema de designación por lista completa. A su vez, el Consejo Confederal, que era un órgano consultor, de decisión y fiscalización –con atribuciones en la determinación de las medidas de fuerza-, pasaba a ser sustituido por un Consejo de Secretarios Generales, quedando desplazado un esquema de funcionamiento donde los delegados concurrían con mandatos formulados en las asambleas de base.⁴⁷

Según manifiestan los testimonios relevados, los conflictos que se fueron desatando al calor de los cambios generados por el nuevo modelo organizacional tuvieron como correlato la expulsión de distintos activistas de izquierda de ciertas entidades de base de la CTERA. Junto con esta situación debe considerarse la imagen de la “derrota” que asomaba como balance de la huelga por tiempo indeterminado, a pesar del reconocimiento de los aprendizajes cosechados en materia de participación popular. Asimismo, algunos docentes evocan el sentimiento de “traición”, que atribuyen a una modalidad que concentraba las resoluciones en las cúpulas, desoyendo los reclamos de una diversidad de nucleamientos que venían sosteniendo activamente la medida de fuerza.⁴⁸

45 El caso de provincia de Buenos Aires es emblemático porque la constitución del SUTEBA como sindicato único en 1986 desplegó un papel protagónico en las discusiones de los congresos posteriores que se fueron desarrollando en el plano nacional.

46 Quienes promovían la conformación de una federación de sindicatos únicos por provincia, esbozaban también la necesidad de que la CTERA se incorporara a la CGT. Esta posición era apoyada por la Lista Celeste, que centraba sus argumentos en la antinomia “unificación vs. fragmentación”. La discusión, sin embargo, no demarcaba necesariamente dos posiciones polarizadas. Algunos sectores de izquierda que mantenían una tradición clasista, y que –por ese motivo- eran partidarios de promover el ingreso de la CTERA a la CGT, se mostrarían proclives a perpetuar el modelo de “federaciones jurisdiccionales”, sin que ello implicara la ruptura de la unidad. Desde una preocupación más focalizada en el modelo de toma de decisiones de la nueva formulación estatutaria, se veía que la vía del sindicato único no constituía el camino inexorable para el fortalecimiento de la unidad.

47 De acuerdo con el viejo estatuto, el Consejo Confederal estaba conformado por un representante de cada entidad, donde cada delegado tenía tantos votos como afiliados poseía la organización. El reemplazo por el Consejo de Secretarios Generales, con similares funciones, introdujo la representatividad de un voto para cada uno de los secretarios generales de las entidades adheridas.

48 Como señalamos en un trabajo ya citado, la medida de fuerza culminó con una multitudinaria movilización en la que se puso de manifiesto el desconcierto de los docentes ante la aceptación de una propuesta salarial que, con el trasfondo de un fuerte proceso inflacionario, distaba significativamente de las demandas iniciales. Asimismo, en varias jurisdicciones se avanzaba con el descuento de los días no trabajados (Migliavacca,

A la luz de la configuración de las relaciones de fuerzas internas de la CTERA hacia el cierre de la década del '80, es posible comprender que en el transcurso de los conflictos de los años '90, distintos sectores de izquierda hayan encauzado su acción militante en espacios de autoconvocatoria que, pese a haberse constituido en los “márgenes” del sindicato, no dejaron de desplegar –por ello- su poder instituyente sobre el mismo. Esto se hacía tangible cuando la autoridad sindical intervenía en el espacio de la autoconvocatoria y se iniciaba un proceso de negociación para la definición de medidas de protesta formalmente legitimadas. De este modo, y a pesar de los contrastes de perspectivas en la confrontación con las políticas educativas oficiales, algunas decisiones derivaban de este marco de concertación (Migliavacca, 2011).

Si bien los casos de Provincia de Buenos Aires y Capital Federal mantienen significativas similitudes en las acciones de resistencia que, frente a la “burocratización”, se libraron en las entidades de base locales, es preciso considerar que en AMSAFE se presentan ciertas particularidades que le confieren un matiz distinto, especialmente por el carácter “paritario” de la puja entablada entre dos agrupaciones que alternadamente fueron ocupando la conducción de la provincia y de la seccional Rosario⁴⁹ (la lista Celeste –como ya señalamos de orientación predominantemente peronista- y Educación Popular, identificada con el radicalismo). En este sentido, debe tenerse en cuenta que en 1993, AMSAFE se retiró de la CTERA, en el marco de una tensa relación entre la dirección provincial (en manos de Educación Popular) y la conducción nacional.⁵⁰ Es precisamente la paridad entre las dos agrupaciones mayoritarias lo que contribuye a comprender la diferencia que se planteaba entre la estrategia de la lista Celeste en Santa Fe -donde las pretensiones hegemónicas se topaban con un límite de fuerzas significativo- y la política sindical que primaba en el plano nacional y en otros casos jurisdiccionales como provincia de Buenos Aires y Capital Federal, donde las minorías llegaron a ser significativamente desplazadas del juego institucional. Es en el marco de este proceso que, en Capital Federal, un grueso de docentes decidió desafiliarse de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), entidad local de la CTERA. Años más tarde, algunos de ellos se integrarían a ADEMYS, que había quedado afuera de la Confederación, como consecuencia de las reformas de su estatuto.

En el contexto de la situación de crisis que antecedió y prosiguió a los denominados “estallidos” de 2001, las experiencias de autoconvocatoria comenzaron a cobrar un nuevo vigor. Esta vez, y en estrecha articulación con espacios históricamente identificados con el sindicalismo combativo y opositor -ya sea agrupaciones sindicales de carácter “independiente”, o bien vinculadas a determinadas organizaciones partidarias de izquierda- prosperaron en la conformación de diversos nucleamientos que disputaron la hegemonía de la Lista Celeste. Si nos centramos en los casos analizados, en provincia de Buenos Aires la disputa se expresó en el triunfo electoral de la oposición en seccionales como La Matanza (en 2000); Marcos Paz, La Plata, Bahía Blanca, General Rodríguez, Lomas de Zamora y General Sarmiento (en 2003). En AMSAFE Rosario, la alianza que hoy conforma el “Frente Gremial 4 de abril” ha ganado las elecciones desde 2004. En Capital Federal, la disputa se dirimió por afuera de la CTERA y confluyó, en convergencia con otros procesos, en la constitución del Colectivo Lista de Maestr@s en 2005, al calor de una experiencia de

2011).

49 No es anecdótico señalar que esta seccional es la más numerosa de Santa Fe, contando con aproximadamente un cuarto de los afiliados a la AMSAFE (Gindin, 2008).

50 Fue así que desde una evaluación que enfatizaba el carácter “sectario” y “gorila” de esta decisión, y aun asumiendo críticamente lo que se reconocía como una tendencia de burocratización de la lista Celeste en el plano nacional, algunos militantes de izquierda fueron convergiendo en el espacio de esta agrupación en el ámbito local para librar, entre otras batallas, la del reingreso de AMSAFE a la CTERA. Años después, ya en el contexto de “cierre” del prolongado conflicto instalado por la Carpa Blanca, diferentes espacios de izquierda comenzaron a cerrar sus filas en torno a un planteo crítico de la política sindical de la lista Celeste, y se nuclearon en un Frente Gremial de oposición, inaugurando un proceso de reconfiguración del campo de fuerzas de la seccional (Montiel, 2000).

asambleas distritales cuya amplitud trascendió las fronteras de este grupo. En 2007, esta agrupación se integró formalmente a ADEMYS, donde ya participaban activistas que se habían desafiado de la UTE en la década del '90.

Cabe entonces preguntarse por los principios político-sindicales que atraviesan la pugna por una construcción alternativa. Para desagregarlos, el análisis debe centrarse en la concepción política que subyace en la relación que el sindicato entabla con el Estado y, coextensivamente, en los procedimientos de construcción de las decisiones que le imprimen una dirección a su política sindical.

Asimismo, es necesario pensar en la configuración que adoptan los espacios de participación conquistados por las organizaciones sindicales, ya sea concebidos como instancias de “co-gobierno” en el sistema de educación pública, o bien los propios ámbitos de discusión de las regulaciones laborales, como en el caso de las paritarias. Es claro que ambos han sido históricamente reivindicados e identificados como signo de democratización de la toma de decisiones. Su potencial democratizador puede verse relativizado, no obstante, por el horizonte político con el que la dirigencia actúa en estas instancias. Es tributario de este problema, el proceso de absorción de los cuadros sindicales en la propia estructura de la gestión estatal y la subordinación de la política del sindicato a la conquista de posiciones de poder dentro del aparato del Estado, a expensas del fortalecimiento de mecanismos delegativos y la restricción de la democracia sindical. El sindicato puede perfilarse, entonces, como un grupo de presión que sacrifica una condición específica adquirida en su propia historia –su compromiso con la representación de los intereses de la clase trabajadora– en pos de la defensa del territorio ganado desde un poder dirigencial que se consolida en el armado de un arco conciliador con el poder de turno.

La situación descrita se complejiza, por cierto, en la coyuntura actual, donde se plantea la necesidad de sentar posición frente a un proyecto que ha definido ciertas líneas de ruptura respecto del modelo neoliberal de los '90, pero en el marco de una estrategia de recomposición hegemónica que se asienta sobre las marcas estructurales de una sociedad subsumida al imperio del capital (Katz, 2011). Por su parte, desde una perspectiva clasista, la relación con las autoridades estatales se plantea como un vínculo más complejo que el de dos interlocutores que se sientan a negociar intereses “meramente distintos” (Casiello y Petruccelli, 2011: 53). Esto implica que, como mecanismo mediante el cual los trabajadores pugnan por la obtención de derechos, la negociación siempre se desarrolla –ya sea en acto o en potencia– en el marco de una relación que compromete intereses colectivos antagónicos (Pérez Crespo, 2011: 109-110).

El modo en que estos intereses se expresen en el ámbito de la negociación dependerá del papel que se le asigne a las formas colectivas de tomar decisiones. Si éstas son desplazadas por determinaciones definidas por las cúpulas, pocas chances tendrán las demandas de los trabajadores de participar en las negociaciones. Por eso, los objetivos políticos sindicales son inescindibles de los métodos de construcción política que, portadores de una filosofía y una concepción política, representan mucho más que un mero procedimiento técnico (Torme, 2012). Un vector que atraviesa a las experiencias que se analizan en este estudio es la disputa por la recuperación de la asamblea como órgano de decisión y como dinámica que promueve la revitalización de la participación activa de la base, desde su propio lugar de trabajo. Desde esta posición, se confronta con una modalidad que se ha venido institucionalizando en las últimas décadas, y que tiende a acotar las instancias de deliberación en los cuerpos de delegados, facilitando el terreno como para que su funcionamiento quede reducido al de una “correa de transmisión” de la información que las autoridades del sindicato se disponen a compartir con la base.

Decíamos, no obstante, que la experiencia de los últimos años ha dado lugar a la apertura de un debate, en el seno de la izquierda, que involucra a las propias estrategias organizativas. A continuación, bosquejamos algunas discusiones que entendemos contribuyen a pensar el

problema de la relación entre los espacios de base y aquellas instancias organizativas que se estructuran desde un mayor nivel de politización.

Las estrategias de organización en el seno del sindicalismo de izquierda. Algunos apuntes teóricos acerca de la construcción del clasismo

Los tres espacios organizativos que tomamos en este estudio se han constituido a partir de alianzas amplias que nuclean a agrupaciones sindicales de distinto nivel, así como a militantes que adhieren a diversas organizaciones sociales y políticas, y a algunos otros que se identifican como independientes. Por ejemplo, el Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires, reúne agrupaciones sindicales locales –la gran mayoría partidariamente independientes- de 16 distritos de la provincia. El Colectivo Lista de Maestr@s de Ciudad de Buenos Aires, hoy formalmente integrado a ADEMYS, congrega –aparte de militantes independientes- a otros que adhieren a distinto tipo de organizaciones (en algunos casos se trata de corrientes sindicales con adhesión orgánica partidaria como, por ejemplo, “Docentes en Marcha”, perteneciente a Izquierda Socialista). El Frente 4 de abril de AMSAFE Rosario, congrega a agrupaciones locales de adscripción partidaria y a otras independientes.⁵¹

Si bien cada caso presenta particularidades que nos impiden bosquejar un esquema común, creemos que sí es posible afirmar que, aún con sus distintos grados de inserción en el campo sindical local y con sus diferentes modos de estructuración, los tres poseen la característica compartida de haberse conformado con un criterio de amplitud. Es en este marco de amplitud donde emergen posiciones que señalan la necesidad de repensar ciertas prácticas institucionalizadas en los ámbitos de militancia de izquierda y que hoy mantienen su vigencia en algunos partidos políticos. En este sentido, la recuperación de los procedimientos históricos, distintivos del sindicalismo democrático y combativo de la década del '70, presenta, como contracara, la crítica del denominado “aparatismo” o “vanguardismo”, que tiende a sustituir los intereses emergentes en los ámbitos de base por las consignas y reivindicaciones, de mayor nivel de politización, generadas –por ejemplo- en el seno del partido. En este caso, la crítica enfatiza la necesaria tarea de mediación que, proyectada en un plazo de relativo largo alcance, propugna la politización de esos intereses emergentes, resguardando el potencial organizativo del movimiento y evitando el efecto no deseado de caer en su asfixia. El desafío es habilitar, desde esa plataforma heterogénea, la formación de los trabajadores como clase, reconociendo que esa diversidad constituye el terreno de disputa política por la concientización de intereses comunes, definidos por oposición a los intereses hegemónicos.

Es decir que, como estado de conciencia, la clase es el producto de un proceso que involucra a un accionar formativo comprometido con el desarrollo de esa conciencia. En el punto de partida de esta acción puede identificarse lo que uno de nuestros entrevistados define como la necesidad de construir una “capacidad de diálogo con los compañeros”, desde el reconocimiento de la heterogeneidad de las expresiones de base en los procesos de lucha. Es precisamente en esta problematización donde, pensamos, se vuelven sugerentes las

51 El Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires reúne a agrupaciones sindicales locales de los distritos de Bahía Blanca, Almirante Brown, La Plata, Moreno, Avellaneda, Merlo, Florencio Varela, Esteban Echeverría, San Fernando, Lomas de Zamora, San Martín y Tres de Febrero, Olavarría, Chivilcoy, General Sarmiento, La Matanza, Lanús. Un dato relevante es que la lista Granate de Bahía Blanca conduce esa seccional local del SUTEBA desde 2003. Por su parte, otras agrupaciones han participado de frentes electorales más amplios que –en determinados períodos- han logrado conducir su seccional respectiva. El Colectivo Lista de Maestr@s de Ciudad de Buenos Aires, hoy cuenta con representación en la comisión directiva de su sindicato. El Frente 4 de abril de AMSAFE Rosario que, como señalamos, conduce la delegación seccional desde 2004, se ha caracterizado por congregar a un vasto conjunto de organizaciones, lo que permite comprender que haya experimentado algunos cambios en su composición a lo largo de estos años.

conceptualizaciones de Edward Thompson, a propósito de la categoría clase trabajadora. Thompson contribuye a ponderar el carácter histórico –y no esencial- de los procesos de formación de las identidades socio-culturales de los sectores subalternos. Señala el autor que es la observación de la lucha de clases a lo largo del tiempo, lo que nos permite trascender las formulaciones esencialistas que suponen a la “clase” como una categoría estática. Desde este horizonte, el concepto de “clase” se vuelve estructurante para la comprensión de la diversidad de procesos culturales que, gestados “desde abajo”, mantienen unas características disímiles de ciertos patrones tradicionalmente identificatorios de las experiencias de organización de la “clase trabajadora”. La necesidad de concatenar esa diversidad de procesos en juego nos remite a la idea de una “clase en singular”, procurando tomar distancia de una acepción que se agota en la captación de lo fisonómico (Thompson, 1963).

El autor plantea una distinción entre dos aspectos que, si bien forman parte del mismo proceso histórico, corresponden a niveles de análisis específicos: “la constitución de clases por modos de producción” y “el proceso de formación de las clases” (Wood, 1982). Sin desconocer el papel estructurante del primer aspecto, es evidente que el objeto de nuestra investigación mantiene una conexión más directa con el segundo. Esta segunda dimensión, donde la clase se manifiesta como un sujeto activo, nos enfrenta con la necesidad de ponderar el papel que despliegan los trabajadores en su propio proceso de formación como clase, pues –como indica el autor- la construcción del socialismo no puede ser pensada de otra forma que como consecuencia de una acción autoemancipatoria. Se trata de ver a la historia “desde abajo”, de analizar el modo en el que los antagonismos se expresan en contrastes de valores y expectativas (Wood, 1982). Y en este terreno, si bien es posible identificar cierta lógica en las respuestas de grupos laborales similares que tienen experiencias similares, lo que no puede hacerse es formular ninguna ley (Thompson, 1963) Por este motivo, el planteo de Thompson desplaza la idea de una “vanguardia” que sabe mejor que la clase misma cuáles deben ser los verdaderos intereses” (Thompson, 1989: 35 Las comillas son del original).

Si retornamos a la idea de la necesidad de “construir una capacidad de diálogo con los compañeros”, planteada por uno de nuestros entrevistados, podremos ponderar la relevancia que adquiere la lectura de lo que con la participación y la movilización sucede en el propio lugar de trabajo, dado que el desafío más complejo es forjar un vínculo, donde las instancias organizativas que expresan un mayor nivel de institucionalización, se erijan como potenciales propulsoras de los procesos de autoemancipación que conducen a la formación de una conciencia de clase. En esta otra dimensión del problema, la del papel que desempeñan los distintos tipos de organización, apelamos a los aportes de Antonio Gramsci, pues aun sopesando los evidentes contrastes entre el momento histórico caracterizado por el autor y la situación de la Argentina contemporánea, pensamos que su reflexión contribuye con el análisis de las controversias que, en el seno de la Izquierda, se suscitan en torno a esta cuestión.

Gramsci realiza una diferenciación entre –por una parte- los sindicatos y los partidos políticos, que para el autor no se eximían de lidiar con los límites de las organizaciones “nacidas en el campo de la democracia burguesa”, y –por la otra- los consejos de fábrica que constituían una institución representativa de “nuevo tipo”, alojando el proceso que conducía a la clase trabajadora a crear un “Estado Obrero”. El sindicato era concebido como un aspecto inherente de la legalidad industrial, que respondía por ella responsablemente ante los industriales, al mismo tiempo que lo hacía ante sus propios miembros por la garantía de la continuidad del trabajo y del salario. Para alcanzar la autonomía, la clase obrera debía superar los límites de la organización sindical y crear un nuevo tipo de organización –que para Gramsci encarnaba en la experiencia de los Consejos de Fábrica-, de base representativa, no burocrática, que incorporara a toda la clase obrera, “aun a la que no adhiere a la organización sindical”(Gramsci, 1922).⁵²

52 Inspirados en los soviets de obreros y campesinos rusos, los consejos protagonizaron una masiva re-
vuelta popular, con epicentro en las fábricas de la ciudad de Turín, sede de la empresa Fiat, extendiéndose luego

Desde la perspectiva del autor, la experiencia de los consejos permitía demostrar que la sede del desarrollo real del proceso revolucionario era el ámbito de trabajo, allí donde efectivamente tenía lugar la relación “de opresor a oprimido”. Era el espacio donde -pegado a una realidad que lo llevaba a asegurarse el pan, la ropa, el techo- el obrero elaboraba una conciencia clara de su “necesidad determinada” para ponerla al servicio de una lucha que lo elevara de su condición de asalariado (mercancía) a la de productor, como integrante de un colectivo cooperante antagónico al capital (Gramsci, 1920; Ouviaña, 2011). De acuerdo con Ouviaña (2011), la expansión de los consejos sintetizaba una perspectiva de transformación integral, impulsando la concreción de diversos objetivos socialistas, transformando sustancialmente la subjetividad de los trabajadores y eliminando la competencia en el interior de la clase, sustituyéndola por la solidaridad y el cooperativismo entre los compañeros.

Es evidente el carácter abismal de los contrastes entre el proceso organizativo caracterizado por Gramsci -claramente situado en un momento pre-revolucionario- y las experiencias que tomamos como objeto de investigación. No obstante, y más allá de que sería ahistórico sugerir paralelismos entre el fenómeno de los consejos y los procesos de participación que tienen lugar en las escuelas de la Argentina contemporánea, recuperamos esa llamada de atención que subraya el papel insoslayable de los fenómenos de organización en el ámbito de trabajo en el proceso de autoemancipación. Si bien eran concebidos como agentes potenciales de la revolución, el sindicato y el partido quedaban compelidos a alejarse de la opción de situarse como “tutores o superestructuras” que constriñen, dentro de sus formas, a las “masas en movimiento” (Gramsci, 1919).⁵³

Dentro de este horizonte, tiene sentido preguntarse por la configuración que adquiere la asamblea, como órgano de deliberación que se gesta desde el ámbito laboral. Es preciso reconocer entonces que la asamblea adquiere una identidad propia, no subordinada, cualitativamente diferente del tipo de organización que se expresa en el sindicato pero sustancialmente significativa para la estrategia de construcción del clasismo. Una estrategia que históricamente se asienta en tradiciones de organización sindical que fueron abrigadas al calor de los procesos de lucha más intensos, donde las resoluciones que comprometían a los planes de acción, se definían en ámbitos que reunían la participación de afiliados y no afiliados. Desde esta concepción, la asamblea debe valerse de mecanismos que contemplen la participación activa de los trabajadores, involucrándolos en la elaboración de las propuestas y no sólo en la votación de las decisiones, pues como señala uno de los integrantes del Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires, “[...] nos resulta obvio que el compromiso de las bases con las decisiones tomadas, la solidez con que enfrentaran sus consecuencias será siempre proporcional al grado de dicha participación previa” (Pérez, 2010: 14).

En las experiencias que estamos estudiando, la puesta en juego de esta dinámica representa una estrategia desafiante en más de un sentido para los militantes experimentados que asumen el compromiso de acompañar los procesos de movilización activados en las escuelas, sin renunciar a la construcción de una mirada política que logre trascender los intereses laborales más pragmáticos, susceptibles de ser encauzados -tal vez con mayor facilidad y “operatividad”- por los aparatos sindicales burocratizados. Sin embargo, este

por las regiones del Piamonte y Lombardía. Los consejos comenzaron a tomar forma a partir del desarrollo de las Comisiones Internas de Fábrica que, como órgano de asesoría del sindicato, se organizaron en los lugares de trabajo pero albergando exclusivamente a sus afiliados. En agosto de 1919 tuvo lugar el primer Consejo de Fábrica en la Fiat de Turín, donde gravitaba la Federación Italiana de Obreros Metalúrgicos (FIOM). A diferencia de las comisiones, los consejos conquistaron una función directiva en el seno de la fábrica, expresando el nivel de autoorganización al que habían llegado los obreros.

53 A su vez, y reconociendo que las relaciones entre el Partido Comunista y el movimiento sindical no pueden ser pensadas bajo el prisma de la igualdad entre ambos, o bien de la subordinación de uno a otro, Gramsci establecía que el partido debía ser considerado como “una parte de la asamblea sindical”, a la que le hace sus proposiciones y expone su programa, pudiendo ser aceptado o rechazado (Gramsci, 1922).

reconocimiento no implica de ningún modo desestimar lo reivindicativo, sino –por el contrario- encarar una pelea compleja, laboriosa, que propugna la conexión entre esas reivindicaciones y un proyecto político más general (Blanco y Rico, 2012). Como señalan algunos de los militantes entrevistados:

¿Qué decimos nosotros? Que la unidad, como decíamos antes, es en las escuelas. Porque hay mucha gente que no está afiliada y tenemos que crear un espacio de participación. Previo a que se afilien, y construyan Ademys. Entonces, estas asambleas de escuelas, es lo más democrático. Consideramos que es lo más democrático al momento de decidir [...] Bueno... qué hacemos, cómo seguimos, cuáles son los pasos a seguir. Eso es algo que se viene implementando en los últimos años... Y es otra práctica sindical. Otra práctica sindical... Es lo que te decía, volver... No burocratizar... Luchamos internamente contra la burocratización [...] Volver al lugar de trabajo (militante del Colectivo Lista de Maestros). Nosotros entendemos que el sindicato es una herramienta de lucha que, fundamentalmente, tiene que ver con las cuestiones laborales... que eso no implica no dar discusiones políticas, pero que al sindicato como tal lo representan los trabajadores como tales y que, en ese sentido, representa trabajadores de múltiples ideologías, múltiples prácticas [...] una de las diferencias que teníamos con las agrupaciones es que las agrupaciones partidarias son sucedáneas del partido y entienden al sindicato como un sucedáneo de las agrupaciones [...] Además, con una práctica [...] con un nivel de discusión, muchas veces, muy alejado de las necesidades de los compañeros... (militante del Encuentro Colectivo de Docentes de la Provincia de Buenos Aires).

En esta misma línea de pensamiento, algunas voces plantean la necesidad de revisar ciertas dinámicas asamblearias donde el estilo de intervención de los sectores más activistas puede llegar a obturar la posibilidad de que las bases se involucren en la discusión, dando lugar a una señal de alerta frente a lo que entienden como un “alejamiento” entre la vida cotidiana en los lugares de trabajo y el núcleo de militantes más activos en el sindicato:

Uno de los problemas es que muchas veces el cuerpo de delegados asume medidas que no son las que...eh... medidas de fuerza, medidas de lucha, que quizás no son lo que las escuelas pueden llegar a sostener, ¿no? Como que hay un alejamiento entre lo que es la vida cotidiana en las escuelas y la vida cotidiana de la militancia o del sindicato. Eso, nosotros como agrupación lo vemos, y estamos muy preocupados por eso... (Militante del Frente 4 de abril AMSAFE, Rosario)

Los testimonios recuperados nos llevan a dimensionar –junto a Thompson- que aún cuando puedan categorizarse como “imperfectas” o “parciales”, las experiencias de organización popular constituyen expresiones auténticas de la clase y de su lucha, a pesar de sus fracasos y limitaciones, susceptibles de constituirse en objeto de análisis crítico –con la contribución insoslayable de la mirada política de la militancia más activa- en un desarrollo histórico posterior. A su vez, esta reflexión conlleva un distanciamiento respecto de la noción de “falsa conciencia”, de la que se derivan dos consecuencias que comprometen los intereses estratégicos de la clase: La primera se relaciona con tomar a la clase como “identidad ideal”, lo que conmina a buscar agentes sustitutos de la lucha y el cambio histórico. La segunda es tributaria de un determinismo fatalista que tiende a abandonar el campo de batalla para cedérselo “en bandeja” al enemigo hegemónico (Wood, 1982).

En sintonía con esta perspectiva, la politización de los trabajadores no puede ser arribada

de otra forma que al calor de una batalla cotidiana:

(...) un sindicalismo clasista supone un gran esfuerzo en el plano de las ideas, el de la batalla por la conciencia. Centrar nuestro trabajo en el salario y en el rol de la burocracia, puede conformar un sindicalismo combativo, pero no necesariamente significa conciencia de clase. Esta se desarrolla cuando conseguimos conectar lo que pasa en nuestro trabajo con lo que pasa en la vida social y política en su conjunto, en la comprensión de los mecanismos de la dominación de clase y su correlato en la educación, en el rol de la ideología (Gandolfo, 2010: 8)⁵⁴

En el caso específico del ámbito laboral docente, el avance hacia la conexión consciente de los propios problemas laborales con los de la vida social en su conjunto, descansa en la posibilidad de posicionarse frente a los conflictos de la escuela en su articulación con los de la comunidad local, y en el tejido de lazos de solidaridad de clase con las familias y los niños de los sectores populares. Por las características específicas que asume la tarea de enseñar, es posible pensar en el potencial de la escuela, como lugar de trabajo, para propiciar el tendido de puentes entre la militancia sindical docente y otras instancias de organización territorial que nuclean a otros sectores subalternos.⁵⁵ Es precisamente en esta articulación donde adquiere fecundidad la idea de una clase trabajadora en singular, perfilándose como un concepto aglutinante y unificador de un conjunto de sucesos que, en la experiencia más inmediata, suelen presentarse bajo la apariencia de que se encuentran débilmente conectados (Thompson, 1963). Será parte del desafío de esa batalla ideológica por la construcción de la conciencia, contribuir a elucidar la matriz problemática común que atraviesa a ciertos fenómenos de organización popular que emergen en el complejo campo de fuerzas de la sociedad contemporánea.

A modo de cierre

Como señalamos en la introducción, los tres casos abordados en el estudio pueden ser analizados como expresiones de resistencia hacia lo que sus protagonistas identifican como la burocratización de un espacio sindical reconocido, no obstante, por haber albergado a procesos de lucha significativos de la historia gremial de los docentes. Veíamos que a la luz de la redefinición institucional de la CTERA en el período de la llamada transición democrática, distintos sectores de la izquierda clasista encauzaron su acción militante en espacios de autoconvocatoria que oficiaron como un marco de confrontación contra la política educativa neoliberal. En la situación de crisis que antecedió y prosiguió a los “estallidos” de

54 Se trata de un testimonio vertido por Enrique Gandolfo, dirigente del SUTEBA Bahía Blanca en una entrevista realizada en la publicación *Docentes Indignados*, Año 3, nro. 5, agosto/septiembre 2010. Cabe aclarar que la búsqueda de la politización, lejos de ser privativa de los sectores clasistas, también adquiere presencia en las prácticas de los cuadros sindicales que conducen el SUTEBA, quienes han mostrado sobradamente su capacidad para desarrollar una política “hegemonista”, caracterizada por su “integralidad”, es decir, por su potencial para contener propuestas que involucran a la sociedad en su conjunto (Casiello y Petruccelli, 2011). La diferencia entre unas prácticas y otras, estriba –fundamentalmente– en las posiciones políticas que sustentan esa vocación por ampliar los límites de lo sectorial. Como señalan los autores citados, en el caso de la lista Celeste, su adscripción –ya sin disimulos– al proyecto político de la conducción del gobierno nacional, ha lidiado con el costo de “asfixiar” la democracia de los sindicatos.

55 A su vez, la propia reflexión pedagógica es una tarea que involucra la construcción de vínculos de solidaridad de clase con los sectores populares que acuden a la escuela pública. No obstante, y si bien son variadas las experiencias que, en los tres casos estudiados, pueden recuperarse al respecto, y es claro que la escuela es un espacio privilegiado de formación cultural e ideológica (Casiello y Petruccelli, 2011), creemos que es necesario mantener una posición prudente al momento de ponderar los impactos de estas experiencias en la pedagogía escolar, dada la complejidad de las mediaciones y las propias limitaciones materiales que se les imponen a muchas de estas organizaciones como espacios construidos “desde abajo”, “a pulmón” y en oposición a las posiciones hegemónicas del campo sindical.

2001, las experiencias de autoconvocatoria comenzaron a confluir –en estrecha articulación con el sindicalismo combativo y opositor- en el armado de organizaciones sindicales que, ya sea por dentro o fuera del sindicato, emprendieron una disputa local frente a la hegemonía de la lista Celeste.

Las diferencias político-sindicales con el sector hegemónico se centran en dos aspectos mutuamente implicados: la concepción política que sustenta la relación sindicato/Estado y los procedimientos de construcción de las decisiones que imprimen una dirección a la política sindical. Con respecto al primero, emerge la crítica hacia la creciente absorción de los cuadros sindicales en la estructura de la gestión estatal, a expensas del fortalecimiento de los mecanismos delegativos, situación que se complejiza en una coyuntura donde se destacan las buenas relaciones del oficialismo de CTERA con el gobierno, en el marco de un proyecto político que ha definido ciertas líneas de ruptura respecto del modelo neoliberal de los '90. En lo que concierne al segundo, señalábamos que la reivindicación del sindicalismo democrático y combativo de la década del '70 presenta, como contrapeso, la necesidad de repensar ciertas prácticas institucionalizadas en la izquierda, que comprometen a la relación entre los espacios de base e instancias de militancia de mayor organicidad y politización. La pregunta sobre la que se erigen las discusiones parece ser la de cuáles son las estrategias de acumulación, las formas de construcción que garantizan procesos genuinos de formación de la conciencia de clase, sin caer en la asfixia de las experiencias organizativas que espontáneamente se gestan en el lugar de trabajo. La tesis que nos proponemos sustentar, bajo el amparo de las contribuciones de Edward Thompson y Antonio Gramsci, es que, pensada en términos de autoemancipación, la concientización política de los trabajadores involucra, inexorablemente, una reflexión pedagógica que, para los militantes más politizados, conlleva el desafío de construir un vínculo (capacidad “diálogo” si recuperamos uno de nuestros testimonios) que potencie – y no obture- esa experiencia de autoformación. De esta forma, es posible recuperar dos supuestos que, presentes en las reflexiones de los autores mencionados, permean el debate contemporáneo:

- El desplazamiento de la idea de una “vanguardia” capaz de sustituir a la “falsa conciencia” por los “verdaderos intereses”.
- La convicción de que la sede real de los procesos de emancipación es el ámbito colectivo en el que efectivamente tiene lugar la relación “de opresor a oprimido”, donde la elaboración consiente de las necesidades concretas, puede ponerse al servicio de una lucha.

En el caso específico de la escuela como ámbito laboral, se añade el desafío de tender puentes de solidaridad con la situación de las familias y los niños de los sectores populares. Allí es donde emerge la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza como un problema que, concretamente, compromete al proceso de trabajo. Son varias las experiencias que, en los tres casos estudiados, pueden recuperarse al respecto. No obstante, si bien es claro que la escuela es un espacio privilegiado de formación cultural e ideológica (Casiello y Petruccelli, 2011), la complejidad de las mediaciones que se entretienen entre estos procesos de organización sindical y la propia pedagogía escolar, nos llevan a tomar una posición cautelosa al momento de ponderar los impactos que los primeros tienen sobre la segunda. El análisis de la relación entre ambos aspectos queda como desafío pendiente para otro momento de la investigación.

Bibliografía

- Blanco, A. y Rico, E. (2013). “La construcción de una mirada alternativa y clasista en el sindicato docente: ¿Por dónde empezar? Reflexiones en torno a la experiencia del Encuentro Colectivo Docente.” En: Actas Del IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE). Río de Janeiro, Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense (campus Gragoatá). Publicado en CD-ROM. ISBN – 978-85-86315-90-9.
- Casiello, J. P y Petrucelli, A. (2011). “Desafíos del clasismo en el sindicalismo docente”. En: Gindin, J. (comp.) Pensar las prácticas sindicales docentes (PP. 53-76). Buenos Aires: ediciones Herramienta.
- Gandolfo, Enrique (2010); “La experiencia del Suteba Bahía Blanca” (entrevista) en: Docentes Indignados, (3), contratapa.
- Gindin, J. (2008). “Sindicalismo docente en Argentina: una nueva etapa”. En: Gindin, J. (comp.) Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina (pp. 10-36). Rosario: AMSAFE Rosario.
- Gramsci, A. (1920, junio) “El consejo de fábrica”.L'Ordine Nuovo. Consultado el 5 de septiembre de 2011 en <[http://. www.gramsci.org.ar](http://www.gramsci.org.ar)>
- Gramsci, A. (1922, enero). “El Partido comunista y los sindicatos”. Il Comunista. Consultado el 5 de septiembre de 2011 en <<http://. www.gramsci.org.ar>>
- Katz, Claudio (2011); Bajo el imperio del capital. Buenos Aires: ediciones Luxemburg.
- Migliavacca, Adriana, (2011). La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Montiel, Enzo (2010), Apuntes para una historia de los trabajadores de la educación. Taller gráfico de Omar Imhoff, Rosario.
- Ouviña, H. (2011), “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura” en: Hillert, F.; Ouviaña, H.; Rigal, L.; Suárez, D. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina (pp. 141-194). Noveduc: Buenos Aires.
- Pérez, J. (2010); “Acerca del método de construcción” en: Revista de la Corriente Político Sindical Rompiendo Cadenas, (9).
- Pérez Crespo, Guillermo (2011); “La regulación de la negociación colectiva en el sector educación”. En: Gindin, J. (comp.). Pensar las prácticas sindicales docentes(PP. 109-143). Buenos Aires: ediciones Herramienta.
- Thompson, Edward, (1963). La formación de la clase obrera en Inglaterra. (tomo I). Barcelona: Editorial Crítica.
- Thompson, Edward, (1989). Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Editorial Crítica.
- Torme, M. (2012), “Teoría y política (crítica) sobre burocracia sindical. De Hegel a la UTA”. En: Actas de III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Movimientos Sociales, Estados y partidos políticos en América Latina: (Re) configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia. Mendoza-Argentina. Universidad Nacional de Cuyo Mendoza-Argentina. Publicado en CD-ROM. ISBN-978-987-9441-65-7
- Wood, E. M. (1983). “El concepto de clase en Thompson” en: Cuadernos Políticos, (36), 87-105.

La pedagogía de la Memoria, una propuesta de análisis de la experiencia de trabajo de estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación en el Espacio para la Memoria La Perla.

Minatti Agustín.
minattiagustin@gmail.com
FFyH - UNC
Sosa Marcela.
sosa.marcela1@gmail.com
FFyH - UNC

Resumen

La presentación propone el abordaje de la Pedagogía de la Memoria en tanto prácticas y reflexión referida a los procesos de transmisión del pasado, campo en construcción desde las propuestas que se llevan adelante en los Espacios para la Memoria de Córdoba. Puntualmente se propone la exploración de los fundamentos generales de dicha pedagogía a partir del análisis de la experiencia de trabajo desde la Cátedra Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en el recorrido realizado por el Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos, ex CCDTyE “La Perla”.

Los Espacios para la Memoria desde las aperturas al público, el Archivo Provincial de la Memoria en 2007, el Espacio para la Memoria la Perla en 2009 y el Espacio para la Memoria Campo de la Ribera en 2010, han significado una acumulación de prácticas que, lejos de agotar las complejidades del abordaje del pasado reciente, abren un horizonte enorme de interrogantes que es necesario abordar desde diferentes miradas y trayectorias. Nos proponemos abordar aquí las indagaciones y debates en torno a los proyectos pedagógicos que configuran las condiciones de posibilidad para las experiencias formativas, las memorias en disputa, las narrativas, los procesos de construcción de sentidos y apropiación del pasado reciente.

La pedagogía de la memoria es una propuesta que articula diferentes estrategias de abordaje de dicha complejidad en relación a sujetos en situación de recorrido por un Espacio para la Memoria. Se articula con nociones referidas al rol activo por parte de esos sujetos en el proceso de construcción del saber; con una perspectiva dialogal y circular del uso de la palabra; con definiciones en torno a la imposibilidad de la neutralidad en el posicionamiento frente a la realidad observada, conversada, resignificada; y constituye un campo de búsquedas novedoso desde donde pensar los desafíos de la transmisión en presente.

Palabras Claves: Pedagogía, Espacios para la Memoria, Transmisión, Experiencia.

Introducción

Las reflexiones expuestas en este escrito surgen de la experiencia de trabajo en la cátedra Corrientes Pedagógicas Contemporáneas de la Escuela de Ciencias de la Educación en primer lugar, y del seguimiento y observación de los procesos y registros en el marco de las actividades que se realizan desde las diferentes iniciativas interinstitucionales de la Facultad

de Filosofía y Humanidades y el Espacio para la Memoria La Perla⁵⁶.

La planificación del abordaje en la Cátedra de la temática propuesta, desde el comienzo sostuvo la necesidad de concebir los recorridos por el Espacio para la Memoria como una invitación a conocer, pensar y discutir líneas de análisis en torno al pasado reciente, así como para comprometerse a un ejercicio de construcción de puentes de sentidos, de herramientas y preguntas nuevas referidas a los desafíos de la transmisión, que en conjunto configurarían los problemas propios de la pedagogía de la memoria.

Desde esta perspectiva, nos propusimos un trabajo orientado ofrecer a los estudiantes posibilidades de indagación en una temática y en una práctica que se encuentra en pleno desarrollo y formulación, como fuera expresado en uno de los encuentros post recorridos en 2011:

Nosotros trabajamos (...) con la intervención, pensando que es una llegada al tema, de nosotros como cátedra y de ustedes como estudiantes [en] un escenario que es bastante novedoso, en donde no está resuelto cómo se trabaja en términos educativos en estos espacios, no está resuelto en Córdoba, ni nivel nacional...(Registro de clase recorrido 2011)⁵⁷

La cita esconde una reflexión, plantea que los problemas de la relación pedagogía y memoria en sitios que funcionaron como campos de concentración, están construyéndose, que no se han agotado las preguntas, que no se tienen todas las respuestas. En ese sentido promover experiencias y establecer marcos de análisis y reflexión que integren saberes y promuevan relatos en los que se incorpore además el registro de lo sensible, es un componente necesario.

Algunas referencias para pensar la Pedagogía de la Memoria como núcleo de análisis en el programa de la Cátedra

En publicaciones de los Espacios de Memoria de Córdoba podemos encontrar algunas precisiones respecto al marco desde el cual se piensa la Pedagogía de la Memoria situada en ese contexto:

un conjunto de prácticas que se articulan desde los diferentes espacios educativos, entre ellos los sitios de memoria, con el objetivo de abordar críticamente la relación temporal entre pasado presente y futuro que supone la construcción de las memorias. Estas prácticas no están libradas de tensiones y contradicciones. Precisamente en ese carácter dinámico, conflictivo y heterogéneo radica su dimensión política y transformadora. (Chupinas de Colección. 2011: 20)

Resulta interesante mirar el recorrido en el que fueron sedimentando experiencias y reflexiones, que nos permiten bucear en los supuestos que están por detrás de esta definición citada.

56 En la Facultad se ha sostenido un trabajo desde diferentes programas, asignaturas y espacios extra-curriculares que se ha ido afianzando desde el inicio con Programa de Memoria de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, las actividades de recorrido por el Espacio de Memoria en el marco del Ingreso a la Facultad, el Programa Entregeneraciones de la Secretaría de Extensión posteriormente, los seminarios de grado vinculados a la temática Derechos Humanos y pasado reciente en la Carrera de Historia, y la reciente creación del Programa de Derechos Humanos de la Facultad. Estas experiencias constituyen los antecedentes del vínculo institucional que hoy sostienen la Facultad con el Espacio de Memoria, en el cual se ha enmarcado y construye su aporte la experiencia de trabajo con estudiantes desde la Cátedra.

57 Registro de Encuentros post recorrido 2011. Cátedra Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Escuela de Ciencias de la Educación FFyH. UNC.

Desde la apertura al público del primer Espacio de Memoria en Córdoba en el año 2007⁵⁸ (APM), podemos advertir que uno de los ejes centrales de trabajo pedagógico que llevan adelante estas instituciones es la transmisión del pasado reciente, que supone debates referidos a la forma y los contenidos de dicha transmisión. Esta sola definición, que la encontramos en tensión permanente en cada una de las actividades que hemos relevado en LP, constituye en sí misma un desafío para la mirada disciplinar de los pedagogos.

Mirar la experiencia de trabajo de las Áreas de Educación de los Espacios para la Memoria es adentrarse en preguntas sobre las prácticas. ¿Cómo se fue conformando su proyecto pedagógico? ¿Qué líneas de indagación lo nutren? ¿Qué concepciones de aprendizaje sustentan las prácticas educativas? ¿Qué rol se le asigna a los sujetos en esa concepción de aprendizaje? ¿Con qué recursos interpelan a esos sujetos? ¿Qué relato narra un Espacio para la Memoria? ¿Se piensan relatos diferentes para instituciones educativas y para otros tipos de visitantes? ¿Cómo se generan procesos de apropiación? ¿Qué respuestas recogen de sus prácticas?

Son algunas de los interrogantes que se nos presentan cuando pensamos en el trabajo educativo de los Espacios para la Memoria, los proponemos como eje de reflexión en el trabajo con los estudiantes, el cual intentaremos aproximarnos en estas líneas.

En términos generales, el abordaje de estas problemáticas constituyen una dimensión muy importante del trabajo de las Áreas de Educación. Entonces, podemos entender que la Pedagogía de la Memoria es el marco desde el cual se reflexiona sobre la articulación de prácticas referidas a los procesos de significación y apropiación de nuestra historia reciente, en estos casos en particular, por parte de sujetos en situación de recorrido por un Espacio de Memoria. Se articula con nociones referidas al rol activo por parte de esos sujetos en el proceso de construcción del saber; con una perspectiva dialogal y circular del uso de la palabra; con definiciones en torno a la imposibilidad de la neutralidad en el posicionamiento frente a la realidad observada, conversada, resignificada; con una pedagogía de la pregunta formulada ya hace años por Paulo Freire (1986); con un concepto de memoria ejemplar donde el pasado se convierte en principio de acción de las prácticas cotidianas, recurriendo a las lecciones de la memoria para construir nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se producen hoy. (Todorov T. 2000).

Lo que proponemos en el trabajo de análisis es una mirada que aporte a los procesos, a las prácticas concretas en los Espacios de Memoria, en particular La Perla, bajo el supuesto de que es una mirada atravesada por las tensiones y debates propios de las memorias en disputa. Partimos de pensar ¿Cómo llevan adelante esta pedagogía en el Espacio para Memoria “La Perla”?

El eje articulador de la Pedagogía de la Memoria es la experiencia de recorrido por el espacio, un recorrido definido no como guía, en el sentido clásico de un museo, sino como experiencia formativa. Esta es una distinción que nos parece interesante analizar. Si consultamos las definiciones más generales, guiar hace referencia a ir delante mostrando el camino, conducir, dirigir a alguien, mostrar los indicios y señales, etimológicamente relacionado a cuidar, custodiar. Los Espacios de Memoria, como instituciones recientes, transitan el permanente debate entre posiciones que reclaman acciones como guardianes de un relato que hay que custodiar, cuidar, preservar; y posiciones que definen la necesidad de acciones de apropiación y resignificación del Ex Centro Clandestino, entenderlo como un espacio abierto, abarcador, relacional, atento a la dinámica de la conquista, a la disputa permanente entre memorias, olvidos y silencio de diferentes agentes que disputan legitimidad, reconocimiento, saber. Esta dinámica, la de la conquista, implica reconocer los procesos sociohistóricos de los relatos y narrativas que están en tensiones en el presente (Da Silva Catela. 2009).

58 El 24 de marzo de 2009 se abre al público el Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos Ex CCDTyE “La Perla” (LP); posteriormente el 24 de marzo de 2010 se abre el Espacio para la Memoria Campo la Ribera. (CR).

Consideramos que la perspectiva pedagógica que sustenta las actividades educativas que se realizan en LP se identifican con esta última posición planteada, es decir, en una concepción del Espacio como soporte o vehículo para la construcción de memorias, y no como memoria en sí misma. Fundamento por el cual la noción de visita guiada es problematizada, y se construye para dar cuenta de esa actividad la noción de recorridos pedagógicos anclados en la experiencia formativa.

Esta noción de experiencia, si lo pensamos como un acontecimiento que involucra al sujeto, lo expone, lo relaciona, lo modifica, una marca externa e interna que según Jorge Larrosa (2003. Ver también 2016) es eso que me pasa, nos lleva a pensar que el conocimiento del pasado reciente no se aborda como relato literal de los acontecimientos, sino como relatos a partir de las modificaciones y transformaciones que vive el sujeto en la construcción del conocimiento y en el encuentro de memorias. Dicha experiencia entonces es un proceso de formación que posibilita transformaciones de la subjetividad, de los posicionamientos, de los sentidos comunes instalados, de las marcas que quedan en el cuerpo en aquello que nos pasa.

Hay una relación ineludible entre esta noción de experiencia planteada anteriormente y las condiciones de posibilidad de la misma. En este sentido, la experiencia escapa al orden de las causas y efectos, la experiencia no puede ser causada, ni cuantificados sus efectos; el desafío del trabajo de la pedagogía de la memoria es generar las condiciones para que ésta se produzca: la confluencia de un momento y un espacio adecuado, un texto adecuado, subjetividad adecuada, sensibilidad adecuada.

La Pedagogía de la Memoria, entonces, es la articulación de estos registros y complejidades, de este proceso de transmisión, concepto muy interesante para pensar los puentes de articulación entre la construcción de memorias y los relatos en los que se comunica. La transmisión, desde el punto de vista de los estudios en torno a la pedagogía, invita a pensar procesos complejos, conflictivos e incompletos de vínculos intergeneracionales. Lejos de pensar la transmisión como legado de un saber, debemos pensar las posibilidades de relatos entre diferentes sujetos con trayectorias y experiencias particulares en un encuentro de sentidos donde siempre hay una pérdida como así también una apropiación (Frigerio y Diker 2004). En términos de Hassoun (1996), la transformación de una herencia en tesoro. Entonces, el corazón de la experiencia formativa es la posibilidad de la apropiación del relato, la transformación de ese relato en una pertenencia donde sentirse parte de la historia y que esto deje una marca o una huella en la subjetividad, en la identidad, en la reflexión.

El recorrido pedagógico, un análisis de los registros

Un recorrido comienza con la pregunta por las expectativas, es un ejercicio simple de presentación, pero muy significativo a la hora de conocer los marcos y claves en que vienen pensando los presentes, las expectativas están en directa relación con las condiciones subjetivas para la experiencia. La posibilidad de manifestar eso que se piensa previo al recorrido, permite habitar el espacio con la palabra, conquistarlo, sacar el cuerpo del lugar de la referencia del horror y posicionarlo en un Espacio para la Memoria, donde la palabra de cada uno tiene mucho valor, y expresa esa subjetividad que entra en tensión con la experiencia.

Esta primera instancia de expectativas ocupa un tiempo importante en el recorrido, esta situada en un solo lugar, es una conversación informal, sin apuros, es el comienzo con la palabra del visitante. Esa singularidad, el comienzo es la palabra del otro, no el discurso institucional, permite la apertura a registros de diferentes intereses, de preguntas siempre nuevas, aunque recurrentes, porque dependen de las predisposiciones del momento de quienes comienzan a hablar.

Y es aquí donde aparecen algunas claves para el análisis: El contacto con “lo físico” la materialidad del Sitio Histórico es una referencia permanente, ese registro que expresa la complementariedad entre las lecturas con el “estar”, lo que “te pueden haber contado” y lo que “estas viendo ahí”. Lo interesante es que este registro no tiene edad, tanto los contemporáneos que “lo vivieron”, como quienes nacieron con posterioridad, plantean la fuerza de recorrer las calles, entrar a los edificios, sentir sus silencios, la presencia ineludible de su historia.

una cosa es lo que uno leyó en la escuela, en los libros, vos ves que eso pasó, que tiene que ver con nuestra historia y esas cosas, pero esta en el libro, en la clase de una materia que por ahí no tenes ganas de estudiar y eso... pero es distinto venir acá, ver los lugares, que te cuentes dónde estaban las personas, qué es lo que hacían, ver la muestra de los objetos, es muy diferente, es estar en el lugar donde estuvieron ellos... (Registro de clase recorrido 2011)

Lo que resulta interesante en la propuesta pedagógica de LP es el diálogo entre el Espacio para la Memoria y el Sitio de Memoria. La distinción entre ambos es significativa para comprender esta propuesta. La perla se reconoce como Espacio para la Memoria, como lo hemos definido ya, un espacio complejo y atravesado de tensiones, en un ex centro clandestino. Eso remite a pensar la funcionalidad del lugar en el contexto de la dictadura cívico militar. Esta referencia está presente en el relato, pero sobre todo en la cartelera que describe y señala el lugar, es una dimensión de análisis que no se abandona nunca, pero en permanente diálogo con otros registros, propios del trabajo de memoria (Jelin 2000) que realiza la propuesta pedagógica desde las urgencias del presente (Calveiro 2006).

En referencia a lo anterior, del diálogo entre el Espacio para la Memoria y el Sitio de Memoria, otro análisis posible se refiere al doble registro de tristeza y alegría como componentes de un mismo sentimiento. En este juego de expectativas y experiencia muchos estudiantes ponen de manifiesto la amalgama entre las referencias a la funcionalidad del lugar entre 1976 y 1979, con las historias de resistencia y lucha de los desaparecidos y sobrevivientes, con los procesos históricos y con la conquista del lugar y su presente. El recorrido por el Espacio no lava ni desplaza el relato sobre la funcionalidad del campo, pero esta clave está en permanente diálogo con otras dimensiones de análisis, o sentidos posibles presentes en el territorio: las acciones propias del eje “promoción de los derechos humanos” inscripta en el proyecto institucional, las marcas de la producción cultural habitando los edificios, los testimonios de las resistencias en las “postales de memorias”, las muestras y dispositivos museográficos que invitan a resignificaciones y apropiaciones; y en otro registro, pero igualmente significativo, el parque, la naturaleza y el paisaje.

Tomamos como referencia para el análisis de la propuesta de relato, una de las tensiones que se evidencia en el diálogo propuesto entre Espacio para la Memoria y Sitio Histórico. Nos referimos a la demanda del “relato literal” respecto a las experiencias límites. Lo que podemos observar respecto al abordaje de esta demanda es que la propuesta del recorrido pedagógico retoma las lecturas que realizan los participantes, que van siendo expuestas en forma aleatoria durante el “estar”, recorrer, participar, y profundiza analíticamente las críticas a la fascinación del horror y las narraciones en claves “memoria literal” (Todorov T. 2000), proceso que habilita a pensar la conquista del territorio como una conquista de la vida, la cultura, la alegría y la posibilidad de nuevos sentidos.

Al respecto, son muy significativas las reflexiones de los estudiantes:

A mí me paso que tenía miedo, porque pensé que me iba a enfrentar con algo muy shockeante, y el lugar me cambio la mirada porque es como que te invita a participar y a seguir yendo, me parece que está muy cuidado como se muestran las cosas, yo había visto una película y me dieron ganas de ver más, como que te abre la mirada.

Otro estudiante refería a su experiencia respecto a los recorridos:

Para mí, particularmente, era la tercera vez que iba, la primera dentro de una actividad. La primera fue muy rápido, la segunda me tomé más tiempo para recorrer, creo que cada vez que vas, te das con algo nuevo, con una mirada distinta sobre la historia, esto que nos robaron y nos ocultaron, en el secundario se ve de manera muy superficial, un pantallazo. (Registro de clase recorrido 2011)

Tomamos nota también de registros que hacen hincapié en lecturas en clave “¿cómo seguimos apropiándonos de este espacio?” principalmente en estudiantes que vivieron o conocen historias cercanas respecto a la represión y que desarrollan o participan en espacios colectivos de organización y promueven nuevos encuentros y actividades vinculadas al debate y construcción de memorias en torno a las identidades de las personas desaparecidas y sus prácticas políticas.

El proyecto pedagógico del Espacio para la Memoria La Perla supone un eje de trabajo relacionado a lo definido como “defensa y promoción de los Derechos Humanos”. Esta dimensión de las actividades propuestas consideramos que moviliza a este grupo de estudiantes porque éstos advierten que la construcción de los sentidos en torno al pasado y del Espacio mismo transita en un permanente dinamismo que los involucra. Aquí pudimos relevar la participación de estudiantes en instancias de trabajo enmarcadas en actividades puntuales que se definen como espacios de formación y de participación política de los jóvenes⁵⁹. Si bien no constituye un eje de análisis de esta presentación⁶⁰, en estas experiencias subyace la relación entre memorias y ciudadanía como campos de reflexión y construcción de prácticas educativas.

Por último, una de las instancias más significativas para el análisis lo constituye los denominados “cierres del recorrido”. Instancia que se presenta como momento de reflexión, participación y formulación de nuevos interrogantes por parte de la propuesta pedagógica del Espacio.

Los registros de este momento de “cierre” con estudiantes universitarios en general y de la cátedra en particular, dan cuenta de dos aspectos interesantes. En primer lugar, el dispositivo metodológico propuesto supone la circulación de la palabra bajo la premisa “¿cómo se van de la Perla?”, esta pregunta intenta tender un puente Expectativas -Experiencia- Reflexión, por lo general genera un espacio de silencio, una puesta en juego de la propia subjetividad que no siempre las personas están dispuestas a evidenciar.

La lectura crítica de estas instancias nos permite advertir la necesidad de pensar dispositivos y alternativas que vinculen el espacio de reflexión con formas de producción y expresión que es necesario desarrollar. Asimismo, esta lectura conduce a pensar también la necesidad de articular dichos dispositivos con claves de análisis desarrolladas en general en los recorridos, para que la articulación expectativas – experiencia tenga como corolario la construcción de conocimiento a partir de la instancia de reflexión. Aquí hay un punto interesante de trabajo para los pedagogos.

59 Nos referimos a las actividades denominadas “Cátedra Popular” en 2010, “Encuentro de Jóvenes” 2011, “Jóvenes y Política” 2012 desarrollados en el Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos Ex CCDTyE “La Perla”.

60 Al respecto ver: Minatti Agustín. “Pedagogía de la Memoria. Construcción de Ciudadanía en los Espacios de Memoria”. Ponencia presentada en “I Encuentro de Jóvenes Investigadores” Área de Educación. FLACSO. 2011.

El registro de las experiencias, desafíos para seguir trabajando

Elsie Rockwell propone una pregunta interesante: “¿Cómo se expresa después lo adquirido allí, en el mundo privado o en la esfera pública?” (Rockwell. 2009:164). Originalmente planteada para pensar la escuela, el interrogante bien puede servir para pensar otros contextos educativos, como por ejemplo, los Espacios de Memoria.

¿Cómo aportar a la respuesta de semejante pregunta? ¿Qué tenemos para decir desde la Cátedra de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas al respecto? Creemos que un buen comienzo es incorporar en la lógica académica de la cátedra en una carrera de grado los procesos, problemáticas y experiencias que se desarrollan fuera del ámbito de la Universidad, abrir los espacios curriculares, programas y proyectos a las vinculaciones que se puedan construir y desarrollar con otros actores de la sociedad, en la lógica dialogo de saberes, para afianzar procesos políticos, comunitarios, de formación de los involucrados en esa iniciativa. Creemos que esta línea de trabajo enriquece la mirada académica, la actividad política en la Facultad, y la formación de los estudiantes.

Creemos que el trabajo analítico de los procesos, junto al “poner el cuerpo”, recorrer, la experiencia, nos permiten definir algunas líneas de trabajo:

- las necesidades de registro y sistematización de las prácticas, objetivarlas, analizarlas y producir nuevas preguntas.
- Pensar los dispositivos tecnológicos a poner en juego en el Espacio como recursos validos en la transmisión intergeneracional.
- Producción de materiales en distintos soportes para el trabajo con las instituciones educativas que se vinculan con LP.

Bibliografía

- Calveiro Pilar. (2006). "Puentes de la Memoria: terrorismo de Estado, sociedad y militancia." En: Revista Lucha Armada en la Argentina. Año 1. Número 1. Pp. 71-77.
- Da Silva Catela Ludmila (2009) "Situación La Perla. Los CCD como territorios de memorias conquistados. En Red Federal de Sitios de Memoria. Sitios de memoria: experiencias y desafíos. Cuaderno I. Parte II: Primer Encuentro Público "La Perla" como espacio de memoria. Córdoba 8 de Junio de 2007.
- Feierstein Daniel. (2007). El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Freire Paulo. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Asociación Ediciones La Aurora. Bs. As.
- Frigerio Graciela, Diker Gabriela (Comp.). (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Hassoun Jacques. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de La Flor. Buenos Aires.
- Jelin Elizabeth. 2000. Los trabajos de la memoria. Colección memorias de la represión. Siglo XXI
- Larrosa J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. En: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei.../ponencia_larrosa.pdf.
- _____ (2006). Sobre la Experiencia. En: Aloma: Revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna. Número 19.
- Pollak Michael. (2006). Memoria, Olvido, Silencio. La producción social de identidades frente a la situación límite. Ediciones al Margen. La Plata.
- Rockwell, Elsie. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Todorov T. (2000). Los abusos de la memoria. Paidós. Asteriscos.
- VV.AA. Pero algunos pajaritos no se pueden encerrar... Enseñar y Aprender en Espacios de Memoria. En: Chupinas de Colección, Aportes para pensar los Sitios de Memoria como herramientas metodológicas en el aula. Comisión Provincial de la Memoria. Archivo Provincial de la Memoria. Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos La Perla. Ediciones del Pasaje. 2011.

Prácticas socio-educativas, su carácter educativo e inclusor

Molina, Elena Elisabeth
elisabeth.molina@yahoo.com.ar
Ayala, Mirtha Elizabeth
lissiaya@yahoo.com.ar
Viña, Noris Fanny
nofavi@yahoo.com.ar
Montiel, Elsa Graciela
graciela_montiel@hotmail.com
Facultad de Humanidades.-UNNE
Cátedra: Pedagogía

Resumen

Las prácticas socioeducativas en la formación de profesionales de la educación se definen en el marco de una Pedagogía que asume carácter social. Este carácter, interpela las categorías conceptuales con que la Pedagogía interpreta la realidad educativa. A la vez, que conduce a pensar nuevos espacios y dispositivos de formación. La reflexión pedagógico-social se sustenta en la idea de un sistema educativo abierto, en la concepción de la educación como apuesta al futuro y de la docencia como “lugar de experiencia donde se juega algo que tenga que ver con la vida” (Larrosa, 2010).

Desde esa perspectiva, la cátedra Pedagogía de la Facultad de Humanidades-UNNE implementa el Aprendizaje Servicio Solidario -Ap.SS- con grupos de aproximadamente 150 estudiantes que cursan el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Como práctica socioeducativa, el Ap.SS conjuga intencionalidad pedagógica e intencionalidad social. El objetivo es promover el aprendizaje experiencial en contextos reales mediante la participación de los estudiantes en el diseño y realización de propuestas que involucren contenidos aprendidos y respondan a necesidades comunitarias. Las problemáticas abordadas en la experiencia refieren a cuestiones de educación ambiental, educación para la salud, relación familia-escuela y dificultades de aprendizaje, entre otras. Para afrontarlas, los estudiantes se vinculan con diferentes instituciones de la comunidad.

El trayecto de esas prácticas, implementadas desde hace siete años, nos permite concluir el carácter educativo e inclusor del Aprendizaje-Servicio, en tanto que responde a los desafíos educativos de este siglo:

-Aprender a aprender: Los estudiantes encuentran nuevo sentido a los aprendizajes, pueden aplicarlos en contextos reales, lo que genera nuevos aprendizajes.

-Aprender a hacer: La experiencia demuestra que se potencia el trabajo en equipo, el asumir responsabilidades, la toma de decisiones y la comunicación eficaz en contextos diferentes al aula.

-Aprender a vivir juntos: El involucramiento de los estudiantes en la experiencia de aprendizaje solidario evidencia la superación de estereotipos, prejuicios sociales y étnicos. Manifiesta también, el reconocimiento de esa modalidad como preparación para futuras responsabilidades profesionales con sentido social.

Aprender a ser: En el desarrollo de las prácticas de aprendizaje solidario los jóvenes discernen entre actitudes altruistas y actitudes prosociales. Estas últimas constituyen metas de las prácticas socioeducativas.

Entendemos, como afirma Larrosa, que la experiencia no es la práctica pero la práctica puede ser un lugar de experiencia singular e irrepetible que deja huellas y permite “darse cuenta” (Larrosa, 2010)

Palabras Claves: Prácticas socio-educativas, Pedagogía-Social, Aprendizaje-Servicio Solidario, Experiencia.

Desde las últimas décadas del Siglo XX el sentido de la educación ha cambiado. La visión escolarizante que consideraba a las instituciones educativas cerradas en sí mismas, ejerciendo influencia sobre el medio pero sin ser afectadas por el, ha transitado hacia una concepción de educación que supera lo escolar y se abre a una dimensión comunitaria. Esta apertura al medio implica revisar las formas en que se vinculan universidad y comunidad. En ese sentido, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI recomienda como acciones prioritarias:

“Instaurar nuevas modalidades de colaboración entre los establecimientos de educación superior y los distintos sectores de la sociedad, para que la educación superior y los programas de investigación contribuyan eficazmente al desarrollo local, regional y nacional.” (UNESCO, 1998)

Las nuevas formas colaborativas refieren, entre otras, a diversas prácticas socioeducativas a las que Tapia denomina “proyectos educativos solidarios”. Con ese concepto designa un amplio campo de experiencias de intervención comunitaria desarrolladas desde ámbitos educativos formales o no formales: Pasantías o trabajos de campo, iniciativas solidarias asistemáticas, servicio comunitario institucional y aprendizaje-servicio.

Las prácticas socioeducativas en la formación de profesionales de la educación se definen en el marco de una Pedagogía que asume carácter social. Este carácter, interpela las categorías conceptuales con que la Pedagogía interpreta la realidad educativa. A la vez, que conduce a pensar nuevos espacios y dispositivos de formación. La reflexión pedagógico-social adscribe a la idea de un sistema educativo abierto, a la concepción de la educación como apuesta al futuro y a la docencia como “lugar de experiencia donde se juega algo que tenga que ver con la vida” (Larrosa, 2010).

El carácter abierto del sistema educativo remite a la totalidad de factores que interactúan en él, tanto los intencionales y planificados como aquellos que no lo son .

Trilla lo define como la propia educación que, considerada en su más amplio sentido, enfatiza la interacción de los factores que intervienen en ella. (Trilla,1993)

Desde esa perspectiva, la cátedra Pedagogía de la Facultad de Humanidades-UNNE implementa el Aprendizaje Servicio Solidario con grupos de aproximadamente 150 estudiantes que cursan el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Como práctica socioeducativa, el Ap.SS conjuga intencionalidad pedagógica e intencionalidad social. El objetivo es promover el aprendizaje experiencial en contextos reales, mediante la participación de los estudiantes en el diseño y realización de propuestas que involucren contenidos aprendidos y respondan a necesidades comunitarias. Las problemáticas que fueron abordadas en la experiencia refieren a cuestiones de educación ambiental, educación para la salud, relación familia-escuela y dificultades de aprendizaje, entre otras. Para afrontarlas, los estudiantes se vinculan con diferentes instituciones de la comunidad.

Antecedentes

La Universidad constituye uno de los ámbitos más propicios para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio de alto impacto en la comunidad. De hecho, el concepto mismo de “aprendizaje-servicio” nació en el marco de instituciones de Educación Superior.

Las primeras manifestaciones masivas de esta práctica, a nivel mundial, podrían encontrarse a fines del siglo XIX y principios del siglo XX con la difusión de los movimientos de reforma y de “extensión universitaria”, que propiciaban el desarrollo de acciones sociales desde la Educación Superior. Si bien muchas de esas acciones no estaban vinculadas a los contenidos académicos formales, en general permitían desarrollar una valiosa práctica profesional al servicio de necesidades sociales.

Entre los antecedentes más antiguos, habría que mencionar la creación del “Servicio Social” en las universidades de México a principios del siglo XX. En el marco de la Revolución Mexicana, la Constitución de 1910 estableció en su artículo 5º el requerimiento de un “servicio social obligatorio” a ser prestado por los profesionales y estudiantes próximos a recibirse.

En 1921, las ideas del filósofo y pedagogo John Dewey inspiraron la fundación del programa de servicio comunitario estudiantil del AntiochCollege, probablemente el más antiguo de los programas de aprendizaje-servicio que hoy se desarrollan en los Estados Unidos. Este “Programa de Educación y Trabajo” establecía como objetivo “preparar a los estudiantes para vivir eficazmente en un mundo complejo”. Los estudiantes realizaban sus prácticas laborales en organizaciones gubernamentales o no gubernamentales que prestaban servicios en el campo de la salud, la educación y otros campos afines.

Dewey con el “aprender haciendo” constituyó una de las principales influencias teóricas en los orígenes del aprendizaje-servicio en Estados Unidos. También abogó por la unidad entre la teoría y la práctica. Defensor de la necesidad de promover un cambio social a través de un nuevo modelo educativo que propicie la transformación de la sociedad.

Ese carácter transformador de la educación se vincula con las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire, a quien podemos citar como pionero del aprendizaje-servicio, tanto en Estados Unidos como en América Latina en los años 60 y 70. El aprendizaje servicio se propone modificar la realidad desde los saberes y capacidades que pueden desarrollar los propios protagonistas. Es justamente en el protagonismo de los estudiantes, en la transformación de la realidad y en la reflexión sobre sus prácticas que el aprendizaje servicio se aleja de lo que Freire denominó “educación bancaria” y puede constituir una “educación liberadora”.

En América Latina se difundió la propuesta de aprendizaje servicio coincidentemente con la recuperación de la democracia en la década del 80. La democracia alienta la difusión de prácticas solidarias y participativas, y éstas a su vez contribuyen al fortalecimiento de una cultura democrática. En ese sentido, la pedagogía del aprendizaje servicio se define como una alternativa concreta de formación de la ciudadanía para una participación activa, crítica y reflexiva.

Aprendizaje-servicio solidario, su carácter educativo e inclusor

El trayecto de las prácticas de aprendizaje solidario, implementadas desde hace siete años con estudiantes de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNNE, nos permite afirmar su carácter educativo e inclusor. Este carácter remite a lo que Jacques Delors denominó los desafíos educativos de este siglo. (Delors, 1996). Estos desafíos son: Aprender a aprender: Conceptualmente se aproxima a lo que Zemelman denomina pensamiento epistémico. En tanto que, posibilita acercarse a realidades desconocidas sin afirmar, sin anticipar predicciones, partiendo sólo de preguntas que conducirán a construir

conocimiento de lo que no se conoce, no de lo ya conocido. La experiencia de Ap.SS realizada por los estudiantes de Ciencias de la Educación evidencia que ellos encuentran nuevos sentidos a los aprendizajes, pueden aplicarlos en contextos reales y esto a su vez, genera nuevos aprendizajes.

En estos aprendizajes situados los futuros docentes ponen en juego capacidades como: Integridad intelectual para la recolección, utilización y evaluación de evidencias como base para el desarrollo de juicios que permiten reconstruir las problemáticas a abordar.

Capacidad visual, lingüística, estética e imaginativa como base para el diálogo y el discurso dentro y a través de diferentes culturas escolares con las que toman contacto.

Capacidad de análisis global y de destrezas prácticas tales como la comunicación, resolución de problemas, solución de conflictos.

Capacidad de reflexividad crítica en relación con diferentes contextos educativos.

En la evaluación de la modalidad del aprendizaje servicio implementada los estudiantes afirman: -la implementación de este trabajo nos contactó con una manera absolutamente diferente y enriquecedora de mirar la realidad educativa que nos rodea. Las actividades que realizamos, la interacción con los alumnos y los resultados... nos ha cambiado, para bien,... el modo de abordar la enseñanza, recordándonos...que ese servicio que se brinda al educar, es el que luego repercute en la sociedad.-(A1)

Como respuesta al desafío de aprender a aprender, nuestros propósitos como formadores se centran en brindar oportunidades a los estudiantes para desarrollar un conocimiento con “pertinencia histórica”(Martínez Boom,2009). Este carácter, refiere a la capacidad que tiene el conocimiento para dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, considerando la complejidad de los contextos y la diversidad de tiempos en que acontecen.

Aprender a hacer: La experiencia demuestra que se potencia el trabajo en equipo , el asumir responsabilidades, la toma de decisiones y la comunicación eficaz en contextos diferentes al aula. Los futuros profesores, asumen estas actitudes a partir de su implicación en procesos de acción-reflexión.El aprendizaje servicio se propone modificar la realidad desde los saberes y competencias que pueden desarrollar los propios protagonistas. Es justamente en el protagonismo de los estudiantes, en la transformación de la realidad y en la reflexión sobre sus prácticas que el aprendizaje servicio se aleja de lo que Freire denominó “educación bancaria” y puede constituir una “educación liberadora”, asentándose en uno de sus elementos esenciales: la relación entre reflexión y acción, en su concepto de “praxis” entendida como la relación dialéctica entre la acción y la reflexión.

La pedagogía del aprendizaje servicio se define como una alternativa concreta de formación de la ciudadanía para una participación activa, crítica y reflexiva dado que alienta la difusión de prácticas solidarias y participativas, y éstas a su vez contribuyen a fortalecer una cultura democrática.

En ese sentido, los jóvenes universitarios realizan tareas de responsabilidad en las instituciones educativas de la región, asumen roles significativos y desafiantes en diversos lugares. Las actividades en estos lugares pueden incluir proyectos de mejora del entorno escolar, coordinar actividades, ordenando vecindarios o grabando historias orales con los ancianos, lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares, proponer talleres con padres y miembros de la comunidad para tratar problemas propios de la comunidad, entre otros muchos posibles.

Específicamente, en el transcurso del período 2010-2012 veinticuatro grupos de estudiantes universitarios han abordado la problemática de la relación escuela-familia. Trabajaron conjuntamente con docentes y estudiantes de escuelas de nivel secundario en diferentes localidades chaqueñas: Resistencia, Barranqueras, Fontana, Puerto Vilelas, Margarita Belén, Colonia Benítez y Puerto Tirol. La experiencia focalizó cuestiones como:

- Falta de compromiso con respecto al seguimiento y apoyo escolar de sus hijos.

- Embarazo infanto-juvenil, situación que pone en evidencia falta de información de los alumnos y debilidades en la comunicación con la familia. Como correlato surge otra problemática, la asistencia a escuelas nocturnas de las jóvenes madres con sus hijos.

-Falta de autoestima de los estudiantes, para proponerse un proyecto de vida personal, social y profesional.

En general los grupos, concluyeron que esta experiencia de aprendizaje-servicio que vivieron fue muy positiva. Por un lado, la teoría le ofrece el contenido para comprender la realidad del contexto de las escuelas; y por el otro, la experiencia individual y grupal les aporta datos y hechos desde el relato mismo de la realidad. Al respecto los jóvenes expresan:

-El mensaje que quisimos transmitirles...fue que sólo a través de la educación se puede llegar a ser alguien digno en la vida, que la formación profesional es de vital importancia para esto.-

Así es que debido a todo lo vivido y experimentado, concluimos que el educar... no sólo implica enseñar y transmitir conocimientos y saberes de las ciencias, sino que implica enseñar sobre qué es la vida. (...) educar enseñando la importancia que tiene la vida humana desde su propia condición, desde la pluralidad que comprende y constituye al ser humano como tal. (...).

-Como legado nos llevamos que debemos ser trabajadores y constructores de la enseñanza, debemos ejercer nuestra profesión con una pasión que contagie las ganas de aprender... (A2), (...) pudimos comprender que las problemáticas expresadas... si bien son complejas,... pueden ser revertidas, si se utiliza la imaginación y el afecto...si se crea un clima propicio que estimule el acercamiento, con el propósito de que se concrete un diálogo ameno entre padres, alumnos y docentes.-(A3).

Aprender a vivir juntos: El involucramiento de los estudiantes en la experiencia de aprendizaje solidario evidencia la superación de estereotipos, prejuicios sociales y étnicos. Manifiesta también, el reconocimiento de esa modalidad como preparación para futuras responsabilidades profesionales con sentido social.

En ese sentido autores como Crowell y Elliot, han considerado al compromiso como una cualidad importante para el ejercicio de la docencia. Al respecto señalan:

El compromiso del educador está estrechamente vinculado a su rendimiento en la labor docente y a su capacidad de innovar e integrar nuevas ideas en su propia práctica,...una influencia importante en el logro de los estudiantes, y sus actitudes hacia la escuela.”(Crowell y Elliot,2004)

En un contexto desafiante, la universidad busca alternativas para fomentar la participación de sus actores y propiciar un clima satisfactorio que ayude a los alumnos a vivir juntos y mejor. En esta búsqueda, creemos que la estrategia de aprendizaje servicio solidario encierra gran potencialidad para el trabajo pedagógico. En tanto que, supera la idea de un currículo centrado en el conocimiento teórico sobre derechos y deberes para orientarse hacia otro, focalizado en la construcción de ambientes plurales, participativos y justos donde se vivan y ejerzan esos derechos y deberes.

Si consideramos que intervenir en esos ambientes diversos involucra la aceptación de realidades plurales, nos posicionamos en el meollo de la teoría y la práctica del Aprendizaje-Servicio. Ese aspecto medular consiste en generar aprendizajes significativos basados en el vínculo con las comunidades, que contribuyan al desarrollo de éstas y que potencien el desarrollo de los estudiantes en responsabilidad social.

La participación, creemos, es más real y beneficiosa cuando las personas implicadas tienen oportunidad de intervenir y tomar decisiones en todas las etapas del proceso participativo. Los estudiantes al evaluar la experiencia expresan:

-Este proyecto nos ha hecho ver una realidad diferente a la que vivíamos, y ni siquiera

la podíamos imaginar. (...) Esta experiencia nos dio la oportunidad de expandir nuestros horizontes y ver más allá del lugar en el cual nos tocó vivir y nos brindó la posibilidad de saber que podemos si queremos cambiar de a poco la sociedad, revalorizando todo. Aparte nos ofreció la oportunidad de aprender a buscar soluciones a problemas inesperados o a determinados problemas, también pudimos aprender a actuar de manera rápida y eficiente... Sentimos mucha satisfacción al realizar esta labor porque aparte de ser personas que necesitan un poco de nuestra ayuda, están dispuestos a trabajar junto a nosotros par a par y es por ese motivo, el de sentirnos aceptadas y contenidas por todos los protagonistas es que nos sentimos muy bien llevando a cabo este aprendizaje tanto de ellos como nuestro.- (A4)

Aprender a ser: En el desarrollo de las prácticas de aprendizaje solidario los jóvenes discernen entre actitudes altruistas y actitudes prosociales. Estas últimas constituyen metas de las prácticas socioeducativas. Las actitudes prosociales son “aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa ulterior” (Tapia, 2008).

La prosocialidad se caracteriza por tratar de generar relaciones de emancipación, no de dependencia, entre los sujetos intervinientes. Implica el reconocimiento y práctica de la solidaridad, como valor fundado en la condición y dignidad humana, con la consecuente exigencia de búsqueda de igualdad de oportunidades.

Es, también, cualidad clave para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio que formen efectivamente en la solidaridad, y que no reproduzcan cierto tipo de prácticas benefactoras. Al respecto, Tapia plantea:

...un proyecto que se pretende solidario y socialmente responsable puede terminar enseñando la lección equivocada, y reforzar prejuicios y estereotipos, si las actividades se desarrollan con escaso nivel de reflexión o son planeadas ingenuamente...Nuestros estudiantes pueden ir y volver con la misma mirada ingenua, y no haber aprendido nada. Peor aún: pueden haber aprendido la lección equivocada, y pasar el resto de su vida convencidos de que se pueden mejorar las condiciones de vida de una población con sólo ir de visita, o confundiendo buena voluntad con formas sutiles pero perniciosas de paternalismo.(Tapia,2010)

En palabras de los estudiantes de Ciencias de la Educación, la experiencia de aprender solidariamente constituye una respuesta al desafío de aprender a vivir juntos en cuanto que: -... nos ayudó a reforzar nuestros propios valores, a incrementar el interés hacia los demás y a poner en práctica lo desarrollado en clases, adoptando posturas críticas y a la vez, a pensar de manera epistémica, podríamos concluir diciendo que es una manera de aprender a ser ciudadanos comprometidos y futuros profesionales responsables con la comunidad educativa y con la sociedad en general.-(A5)

Como práctica inclusora, el aprendizaje servicio solidario puede situarse en un marco ético configurado por principios para la formación de futuros docentes. Al respecto, Carrington y Sagers (2008) especifican estos principios: Colaboración y trabajo en equipo, desarrollo de una cultura inclusiva con entornos de apoyo y cooperación, conocimiento de la comunidad y sus acciones de desarrollo, desarrollo de una pedagogía que considere la experiencia y la empatía con los estudiantes.

El carácter inclusor de estas prácticas se relaciona, fundamentalmente, con las posibilidades de participación que ofrece. Como así también, la aceptación de las diferencias entre sujetos y culturas, la interacción con instituciones escolares y comunitarias que han cambiado sus formatos tradicionales. Es en ese ámbito, donde las prácticas socioeducativas como el aprendizaje servicio solidario se constituyen en dinámicas transformadoras de la interacción sujetos –comunidad. Ya no se educa solo en espacios cerrados. La escuela, que

en palabras de Martínez Boom “caía sobre las personas como una sombra, en esta nueva forma de educar no cae sino que se proyecta como un haz de luces que, viniendo desde fuera, las atraviesa sin ocupar un espacio propio”. (Martínez Boom, 2009)

El carácter inclusor del aprendizaje solidario radica, entonces, en responder con calidad y equidad a necesidades comunes y específicas de los estudiantes. Para ello es necesario que las Universidades apuesten a estrategias de enseñanza y aprendizaje superadoras de esas tensiones. Al respecto, Angelides, y Gibas sostienen que la cuestión de la inclusión educativa refiere, entre otros aspectos, a:

... estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar diversidad de la población, con concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y valores y con estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación pertinente a personas con estilos de aprendizaje y capacidades diferentes... (Angelides, Gibas, 2006)

En ese sentido, afirmamos que el aprendizaje servicio es una alternativa válida para generar espacios de articulación entre universidad y comunidad y potenciar el aprendizaje experiencial. Entendemos, como afirma Larrosa que “la experiencia no es la práctica pero la práctica puede ser un lugar de experiencia singular e irrepetible que deja huellas y permite “darse cuenta” (Larrosa, 2010)

Bibliografía

Carrington, S. y Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 24; 795-806.

Delors, J.(1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, Santillana, Madrid.

Larrosa, J; Skliar, C. (2009). Experiencia y alteridad en educación. *Homo sapiens*. Rosario.

Martínez Boom, A. (2009) La educación en Latinoamérica. Un horizonte complejo. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N°49 pp 159

Tapia, M. N. El Aprendizaje-Servicio. En la Educación Superior una mirada analítica desde los protagonistas. 1º edición: marzo de 2008. EUDEBA

Trilla, J (2007) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Graó. Barcelona.

UNESCO (1998) Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, en Conferencia mundial sobre la educación superior, 5 al 9 de octubre, París. Disponible en www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>

Pedagogía de la investigación: aprender investigando experiencias más allá de la escuela

Juana Mariela, Villagra
juanamvillagra@gmail.com
Sabrina, Zinger
zingersabrina@gmail.com
Patricia Evangelina, Patagua
evangelinapatagua@gmail.com
Gisela Belén del Rosario, Gutierrez
gise088@hotmail.com
Camila Jimena, Barrios.
camibar88@hotmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de Jujuy

Resumen

El espacio de Educación No Formal es una de las últimas materias en la carrera de profesor en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Jujuy. En una carrera que tiene una perspectiva fuertemente centrada en el ámbito escolar formalizado representa uno de los pocos espacios de los educandos para mirar y conocer experiencias educativas más allá de la escuela.

Desde este lugar la cátedra trabaja desde la necesidad de redefinición de la nominación y las implicancias educativas tanto de la nominación de la carrera “Ciencias de la educación”, como del espacio curricular específico “Educación No formal”, planteando desde la fragmentación de los educativo diluido en una formación disciplinar la necesidad de recuperar el campo pedagógico como campo específico de producción de conocimiento.

Trabajando desde la perspectiva de la educación popular, y la investigación acción participativa, poniendo a los alumnos en dialogo y trabajo investigativo compartido con miembros de movimientos sociales, bachilleratos populares, programas de educación para jóvenes y adultos entre otros.

En el presente trabajo se reflexiona respecto de las posibilidades de formación en investigación que tienen los estudiantes, los desafíos, tensiones y contradicciones que se nos presentan al integrar las tareas de investigación, docencia y extensión en la cátedra de Educación No Formal, el camino recorrido para ir construyendo una pedagogía de la investigación.

El lugar de los pedagogos en los espacios socio educativos mas allá de escuela, su compromiso con los sectores más desfavorecidos, las resistencias y al mismo tiempo la necesidad de interpelar tanto las representaciones naturalizadas de nuestro entorno local como nuestras propias maneras de aprender, investigar, enseñar e intervenir como educadores.

Esta modalidad de trabajo necesariamente pone en discusión el vínculo entre la universidad y la comunidad, el campo universitario como espacio de producción de conocimiento pedagógico a partir de la reflexión de las prácticas.

Palabras claves: Pedagogía de la investigación, educación popular, espacios más allá de la escuela.

Desde el año 2006 el equipo que conformamos en la cátedra de Educación No Formal de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Jujuy está investigando espacios educativos más allá de la escuela, centrándonos especialmente en los movimientos sociales en Jujuy.

Hemos trabajado los dos primeros años con el Movimiento Barrios de Pie, los dos años siguientes con el Movimiento Tupaj Katari y desde entonces estamos abordando diferentes experiencias educativas con Jóvenes y Adultos emanadas de la Coordinación de Alternativas Educativas.

En esta oportunidad nos proponemos compartir reflexiones no tanto en torno a los resultados de estas investigaciones, sino fundamentalmente a aspectos que hacen a la toma de decisiones pedagógicas en el marco del trabajo de formación universitaria de Profesores en Ciencias de la Educación en la universidad pública, integrando tareas de docencia, investigación y extensión.

Como equipo de catedral una de las primeras necesidades fue re significar los marcos institucionales y a la vez conceptuales desde donde realizar el abordaje del campo de la “Educación No Formal” en una a carrera de “Ciencias de la educación”.

En ese sentido encontramos en la opción por la educación popular y la investigación acción participativa una alternativa a la fragmentación de lo pedagógico, porque esta perspectiva nos permite:

- Entender la educación como un campo a ser comprendido desde lo específicamente pedagógico, donde las diferentes disciplinas contribuyen en la comprensión de la misma pero no la definen.

-Entender las prácticas de educación “no Formal” como un campo heterogéneo, que abarca actividades tan diversas como: alfabetización, educación de adultos, capacitación laboral, reconversión profesional, concientización de comunidades, educación para la organización de la producción, educación para la salud, ecología, educación sexual.⁶¹

- Entender el ámbito universitario como un espacio de producción de conocimiento significativo para transformar la realidad social inmediata en las cual las prácticas se inscriben y no como un espacio de reproducción de conocimiento.

A nuestro juicio estas opciones nos confieren una perspectiva y un contenido teórico preciso dentro del campo de las teorías críticas de la educación y permiten entender las prácticas de educación no formal desde dos rasgos principales:

- Como actividades educativas sistemáticas que se desarrollan en ámbitos grupales o institucionales de la sociedad civil y fuera de los marcos de las instituciones escolares. Por eso se suele hablar de estas prácticas como desarrolladas fuera de la escuela o más allá de la escuela;⁶²
- Donde sus destinatarios son los sectores pobres de la población, con necesidades básicas insatisfechas, a menudo denominados sectores populares

Por lo tanto, más allá de los grados de formalización que adquieren las prácticas educativas, en nuestro caso el interés principal es analizar aquellas dirigidas a los sectores populares, poniendo a los alumnos en dialogo y trabajo investigativo compartido con miembros de movimientos sociales, bachilleratos populares, programas de educación para jóvenes y adultos.

La aproximación teórica de la Educación Popular, que reconoce una fuerte influencia de la mirada político – pedagógica freiriana, puede ser entendida como una teoría pedagógica para las clases subalternas:

61 Gramsci, Antonio: La alternativa pedagógica, Barcelona, Fontamara, 1981, pgs. 45 – 46.

62 Trilla Bernet, Jaume: La educación fuera de la escuela, Barcelona, Ariel, 1993, cap. 1.

- en lo político, defiende una opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido y defendiendo un modelo más igualitario y más justo
- en lo pedagógico, critica frontalmente las concepciones tradicionales (verticalistas, abstractas y acríticas) de enseñanza – aprendizaje y promueve propuestas dialógicas, con circulación de los roles de educador y educando, basadas en la recuperación y revalorización de los saberes del conjunto de los involucrados en el acto educativo y promueve una mirada crítica de la realidad concreta.
- pone un énfasis muy marcado en la generación desde lo educativo de procesos de concientización y organización social.
- se preocupa por el sujeto popular, entendiéndolo como sujeto subalterno, en términos de su lugar en la estructura social, y sujeto singular discriminado, en términos culturales.
- adopta como central el tema de la confrontación por el poder, asumido como el espacio donde se dirimen concretamente las posibilidades de transformación.⁶³

Así lo educativo surge como una lucha por la producción de sentido crítico, el develamiento de relaciones de dominación y la autonomía y protagonismo de los sujetos⁶⁴. Se constituye, así como una teoría de la educación para las clases subalternas, una propuesta político – pedagógica y una estrategia a ser aplicada en todos los espacios educativos de los sectores populares, más allá de la escuela (convergencia con la concepción Gramsciana de hegemonía).⁶⁵

Sobre la participación de los alumnos en la Investigación: el oficio de investigador como aprendizaje

Desde esta perspectiva entendemos que la producción de conocimiento crítico en el ámbito universitario se vuelve un desafío al interior del trabajo áulico con nuestros alumnos de grado. En este sentido nos implica la asunción de un rol activo del sujeto en su propio aprendizaje y en la producción de conocimiento colectivo con sentido, sobre su entorno, la comunidad que le rodea, las problemáticas que enmarcan, determinan las condiciones concretas de vida de nuestra región y la búsqueda de las múltiples posibles respuestas a las mismas.

La búsqueda de producción y no mera reproducción de conocimiento liga necesariamente con el trabajo investigativo. Son numerosas las vicisitudes que enfrenta quien pretende investigar en nuestros ámbitos universitarios,⁶⁶ la investigación sufre un difícil e incompleto proceso de institucionalización lo que hace que la misma se realice habitualmente en condiciones adversas y se encuentre muy lejana a las prácticas y posibilidades de los estudiantes en curso.

Las limitaciones que surgen de las condiciones materiales en que se investiga hace que la formación en investigación en educación que se realiza en nuestras universidades sea precaria e incompleta.

Entendemos que la práctica de la investigación es una tarea artesanal, de artesanía

63 Rigal, Luis: La escuela popular y democrática: un modelo para armar, en Rev. Crítica Educativa N° 1, Buenos Aires, 1996.

64 Rigal, Luis: El sentido de educar, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, pgs. 165 – 168.

65 Apple, Michael: Ideología y currículum, Madrid, Akal, 1981, cap. 1

66 Rigal, L. y Sirvent, M.T: *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*, Buenos Aires, manuscrito en elaboración, 2010, cap. 1

intelectual. Bourdieu señala la importancia de aclarar que la enseñanza de la investigación es una enseñanza de invención y no la “canonización de preceptos desgastados”. La práctica de investigación tiene un importante componente artesanal; y la estrategia para enseñar los oficios artesanales siempre ha sido aprender haciendo.⁶⁷

En este sentido, el aprendizaje de la investigación presenta facetas semejantes al que hace el aprendiz de un oficio artesanal cuando el maestro artesano le comunica parte de las habilidades de su oficio en la práctica diaria. Es decir, aprende a investigar investigando. Michael Polanyi llama conocimiento tácito a esta comunicación implícita, que desempeña un papel central en el aprendizaje de la investigación.⁶⁸

La práctica de la investigación supone el desafío de lo creativo y de lo incierto. No es una mera aplicación de fórmulas o recetas metodológicas. Como dice Wright Mills: “Sed buenos artesanos. Huid de todo procedimiento rígido. Sobre todo, desarrollad y usad la imaginación sociológica (que es, básicamente, la capacidad de pasar de una perspectiva a otra). Evitad el fetichismo del método y de la técnica”.⁶⁹ Obviamente que esto no significa la descalificación del método y de la técnica sino su recuperación por su valor instrumental, a partir del rol activo que debe desempeñar el propio investigador.

Entendemos que, en general, el modo de enseñar investigación en nuestros ámbitos académicos se centra en la presentación y desarrollo de orientaciones, perspectivas metodológicas y técnicas, sin que los alumnos puedan tener una vivencia práctica y concreta de la puesta en acto de estos contenidos en el marco de una investigación concreta, es decir, sin poder aprender haciendo.

Hemos discutido en el equipo, desde nuestra opción ética, el sentido y el alcance de la participación de los alumnos en algunas etapas de la investigación: decidimos proponer su inclusión activa en el proceso de conocimiento y análisis de los diferentes espacios educativos de los movimientos sociales y otros espacios en el marco de la materia y los invitamos a mantener continuidad en la investigación más allá del desarrollo de tal materia. Es desde esta opción que consideramos indispensable poner a los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación en contacto directo con estas prácticas de los sectores populares, porque es una oportunidad para ellos de conocer espacios educativos diferentes desde donde pensar su desarrollo profesional, porque les ayuda a entender que la práctica educativa va más allá de la escuela, y porque les permite experimentar, si bien en forma parcial y limitada, una primera vivencia de la condición artesanal de la investigación.

En este sentido, y refiriéndonos a aspectos fundamentalmente epistemológicos y metodológicos que derivan de nuestra concepción, nos interesa asegurar en los alumnos su participación en la producción y no solo en la reproducción de conocimiento. Esto significa que a la vez de instrumentarse y ejercitar metodologías del campo de la investigación cualitativa (como la entrevista, la observación, el análisis de documentación) y de la investigación acción participativa (a través de su participación en los talleres), se los estimule a elaborar memorias cualitativas donde no sólo enfrenten el desafío de descifrar lo empírico y de descubrir su significado, sino que también puedan repensar el rol de los científicos de la educación como intelectuales críticos y comprometidos con la comprensión y producción de conocimiento transformador de nuestra realidad inmediata.

En los aspectos más político pedagógicos, anhelamos facilitar y estimular el inquietante involucramiento con esa multiplicidad de acciones que se dan en el campo educativo, acompañarlos en la construcción de un análisis reflexivo y crítico que ponga en tensión aspectos naturalizados de nuestra realidad local, y al mismo tiempo desafiarlos a la construcción compartida con el “otro”. Esto exige la revisión de prejuicios, construidos

67 Bourdieu, P. y Wacquant, L. Respuestas. Por una antropología reflexiva, México, Grijalbo, 1995, pgs. 10.

68 Polanyi, Michael: Personal Knowledge. Toward a postcritical philosophy 1964 Harper and Row. Publishers New York Citado en GIBAJA, R.: op.cit., 1987.

69 Mills, C.W.: La imaginación sociológica, México, Fondo de Cultura Económica, 1961

fundamentalmente a partir del desconocimiento y la reproducción acrítica de representaciones sociales hegemónicamente instauradas por los sectores dominantes. Todo esto en medio de una disputa hegemónica en la cual los mecanismos del poder siguen operando en la construcción de categorías distorsionadoras para pensar la realidad - los trabajadores desocupados reducidos a piqueteros obstructores y violentos; la inseguridad urbana analizada desde una perspectiva individualista, reduccionista y represora - que descalifican actores y luchas pero, fundamentalmente, tratan de debilitar y negar las demandas sociales a través de la criminalización de la pobreza.

El aporte de la perspectiva metodológica de la Investigación Acción Participativa como campo de reflexión sobre la pedagogía de la investigación

Hemos trabajado teniendo como base una propuesta de investigación desde un enfoque cualitativo. Tomando como grupo un estudio de casos e iniciando colectivamente un proceso de sistematización de experiencias.

Entendemos por Sistematización un proceso de construcción de conocimiento, según un determinado marco de referencia que determina cuáles son los aspectos a ser tenidos en cuenta. Este proceso mezcla narrativa (para describir y caracterizar las prácticas) con interpretación (que supone un marco teórico preexistente). De este modo la sistematización se transforma en una reconstrucción crítica e interpretativa de las experiencias y del significado que los actores dan a esas experiencias, que pretende respetar la propia complejidad de las mismas.

Desde una perspectiva cualitativa, la sistematización es un proceso de reconstrucción crítica y comprensión de experiencias - respetando su propia complejidad - y del significado que los actores asignan a las mismas.⁷⁰

Esto supone entonces una pretensión interpretativa destinada a detectar el significado que las acciones consideradas tienen para los propios actores en cuanto a su objetivo, su impacto y sus posibilidades de transformación.

La metodología contempló también la incorporación de instancias colectivas de reelaboración, intercambio y difusión, mediante la realización de talleres, dentro de una perspectiva de investigación-acción participativa:

Entendemos por tal a una investigación social científica con base empírica realizada con una preocupación transformadora en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática se comunican y articulan de modo cooperativo para avanzar en el conocimiento crítico de la misma y proponer cursos de acción transformadora.⁷¹

En términos generales podemos afirmar que su base epistemológica parte del reconocimiento de la perspectiva hermenéutica, y procura superarla y completarla desde la tradición crítico dialéctica, confiriendo un papel central a la producción colectiva de conocimientos.⁷²

Dos situaciones manifestadas a lo largo del trabajo realizado reforzaron nuestra convicción en la opción metodológica elegida:

- Por un lado, la riqueza del material recogido en el trabajo de campo que aportó elementos para realizar una reflexión crítica colectiva sobre el real sentido de las prácticas que se realizan y las contradicciones que se manifiestan en ellas.
- Por otro, las distintas instancias de los participantes del proceso: estudiantes y

70 Rigal, Luis: Sobre el encuadre de los procesos de sistematización, Buenos Aires, CIPES. 1999, Documento de trabajo

71 Thiollent, Michel: Metodologia da pesquisaação, Sao Paulo, Cortez Editora, 1985.

72 Para un tratamiento más detallado de estas consideraciones metodológicas ver: RIGAL, Luis: La investigación acción participativa: algunas consideraciones epistemológicas, Buenos Aires, CIPES, 2006, Documento de trabajo

miembros del Movimientos que manifestaron un interés y una disposición marcada para incorporarse a ámbitos grupales de retroalimentación que les aportara elementos para modificar sus prácticas.

Así se desmarca sustancialmente de aquella investigación convencional que pretende, en nombre de la objetividad, cerrar al máximo los mecanismos de captación, para que las respuestas de las personas interrogadas sean emitidas sin efecto de aprendizaje. Por el contrario, si fuera aprovechada la capacidad de aprendizaje permitiría producir una información más rica y significativa. Sería posible superar el carácter individualista y estereotipado de las respuestas y posibilitar una información más trabajada y orientada en función de las condiciones de la acción.

En la base de esta afirmación reside el principio de que la investigación no debe ser un área restringida a unos pocos, sino que, por el contrario, todos pueden desarrollar la capacidad de investigar sobre el quehacer cotidiano y manejar los recursos para abordar científicamente su conducta cotidiana.

La investigación acción participativa supone, en la medida que propone una cierta circularidad en la relación sujeto - objeto, la conformación de ámbitos grupales, pero no constituye a ellos en el objeto de la investigación. El objeto, vale la pena recordarlo, es la producción de conocimiento nuevo. Es decir, la investigación acción procura valorizar la palabra de los sujetos (como actores) y desde allí recuperar sus saberes, conocimientos y marcos referenciales, para superarlos”.⁷³

En este sentido la investigación acción participativa representa una herramienta privilegiada desde la perspectiva de la Educación popular, ya que permite la construcción compartida de conocimiento desde vínculos de horizontalidad, donde mediante el dialogo se generan espacios para re- pensar lo que se hace, poniéndolo en contextos más amplios que permitan una comprensión mayor de los mismos.

Entendemos que la educación popular no puede independizarse de su perspectiva investigativa y en el intento de ser coherentes con nuestra opción ideológica es que generamos un espacio conjunto en donde no haya escisión entre investigadores e investigados, sino que la investigación sea una producción de conocimiento compartido entre todos los actores que participan.

Estos elementos se ponen en juego desde el momento mismo de la intervención de los alumnos y docentes en el espacio social y educativo del “otro”; la mirada, atenta, interrogativa, curiosa del que quiere conocer, desde un lugar de respeto y reconocimiento de un otro portador de un saber, actúa como un primer elemento que a modo de espejo va generando espacios reflexivos en los diferentes actores involucrados.

Son diversos los encuentros que se van dando entre los actores sociales del movimiento y los de la cátedra: clases teóricas compartidas (tanto en el espacio universitario como en el espacio social-comunitario), entrevistas grupales, entrevistas dialogales, participación en actividades del movimiento, etc. Ellos permiten poner en cuestionamiento en la práctica aspectos metodológicos de la educación popular: tiempos, espacios, necesidades educativas, toma de la palabra, vinculo entre la teoría y la práctica, etc.

A modo de cierre: sobre el compromiso de la universidad con la producción de conocimiento local

Pensamos que la Universidad debe ofrecer espacios de inserción en distintas realidades, que permitan confrontar teoría y práctica, reconocer prejuicios y despojarse de ellos. Y anhelamos una Universidad popular, no sólo en términos de ingreso y permanencia de

73 Rigal, Luis: La investigación acción participativa. . .op. cit.

los sectores populares en ella, sino en términos de hacia quien dirigir sus esfuerzos investigativos, generando investigaciones que estén al servicio de los sectores populares.

Es desde la doble condición protagónica y crítica de los movimientos sociales que entendemos que la Universidad debe construir un vínculo sólido de diálogo e intercambio con ellos, diálogo que está hoy en un estado incipiente y a cuyo fortalecimiento pretendemos aportar. Entendemos que así la Universidad podrá afianzar su compromiso con el medio y con las necesidades y demandas que éste plantea, como parte insoslayable de su rol social, y podrá contribuir a que sus docentes y estudiantes encuentren mejores vías concretas y prácticas de aplicación de sus conocimientos y de acompañamiento de actores sociales en la construcción de pensamiento crítico sobre la realidad y de búsqueda de alternativas superadoras.

En este sentido, ratificamos nuestra identificación y nuestro compromiso con esta tarea, y pretendemos continuar en esta línea de trabajo que la asumimos como una opción pedagógica y por lo tanto formativa - en la que la articulación entre el discurso de la educación popular y las metodologías de investigación acción participativa pueden tanto contribuir a repensar un lugar y un perfil de lo escolar que reconozca y complemente otros espacios educativos, como a generar fértiles espacios alternativos donde lo cultural, lo educativo y lo político se entretejan de modo que su apropiación contribuya al incremento del poder y del protagonismo transformador de los sujetos involucrados en ellos.

Bibliografía

- Gramsci, Antonio: La alternativa pedagógica, Barcelona, Fontamara, 1981, pgs. 45 – 46.
- Trilla Bernet, Jaume: La educación fuera de la escuela, Barcelona, Ariel, 1993, cap. 1.
- Rigal, Luis: La escuela popular y democrática: un modelo para armar, en Rev. Crítica Educativa N° 1, Buenos Aires, 1996.
- Rigal, Luis: El sentido de educar, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, pgs. 165 – 168.
- Apple, Michael: Ideología y currículum, Madrid, Akal, 1981, cap. 1
- Rigal, L. y Sirvent, M.T: Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento, Buenos Aires, manuscrito en elaboración, 2010, cap. 1
- Bourdieu, P. y Wacquant, L: Respuestas. Por una antropología reflexiva, México, Grijalbo, 1995, pgs. 10 - 17
- Polanyi, Michael: Personal Knowledge. Toward a postcritical philosophy 1964 Harper and Row. Publishers New York Citado en GIBAJA, R.: op.cit., 1987.
- Mills, C.W.: La imaginación sociológica, México, Fondo de Cultura Económica, 1961
- Rigal, Luis: Sobre el encuadre de los procesos de sistematización, Buenos Aires, CIPES. 1999, Documento de trabajo
- Thiollent, Michel: Metodologia da pesquisa, Sao Paulo, Cortez Editora, 1985.
- Para un tratamiento más detallado de estas consideraciones metodológicas ver: RIGAL, Luis: La investigación acción participativa: algunas consideraciones epistemológicas, Buenos Aires, CIPES, 2006, Documento de trabajo



Capítulo 6

Pedagogía, política y gobierno de la educación.

La crisis de la tradición y de la autoridad plantea temáticas políticas y pedagógicas claves, que refieren a la gobernabilidad de las instituciones educativas, proponiendo un debate para superar la violencia y profundizar la democracia al interior de las instituciones. Las nuevas normativas que regulan el funcionamiento de los distintos niveles del sistema educativo así como las prácticas institucionales concretas y diversas, constituyen foco de atención que necesitamos interpelar para construir nuevas miradas sobre el malestar en la educación y ensayar lazos habilitantes de la palabra y de la producción creadora de los sujetos y grupos sociales.

Temas propuestos para este eje: Tensiones y problemáticas de la dinámica escolar en torno a la autoridad. El ejercicio del gobierno y la emancipación de los sujetos. La reflexión e intervención pedagógica en los procesos de democratización de las instituciones educativas. Nuevas instituciones y prácticas emergentes en espacios escolares. Políticas de inclusión e igualdad educativas.

De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar: aportes del campo pedagógico en la construcción de culturas escolares democráticas

Relatos de una investigación en curso

Dr. Enrique Bambozzi
Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Comunicación

Resumen

La presente investigación está radicada en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (Facultad de Ciencias de la Comunicación) y tiene como antecedentes proyectos oportunamente radicados y finalizados en la Universidad Nacional de Villa María y de la convocatoria de Proyectos de Investigación Orientados en Ciencias Sociales (PIO) que en el año 2009 hiciera el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba. La investigación se inscribe en las preocupaciones por comprender las relaciones entre lo político y lo pedagógico continuando una línea de trabajo en donde se problematizan representaciones sobre experiencias y prácticas de ciudadanía democrática a través del decir de sus actores. Mientras que la investigación antecedente focalizaba ¿cómo se construye la democracia al interior de las instituciones educativas? ¿Cuándo y en que prácticas –actos, hechos– los actores institucionales reconocen prácticas democráticas?, este estudio profundiza las posibles y diversas formas en que los actores habitan democráticamente las instituciones educativas focalizando el decir como aspecto constitutivo o emergente de una cultura institucional singular. La perspectiva cualitativa de esta investigación de tipo exploratoria y descriptiva nos ha permitido indagar y sistematizar los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas en contextos institucionales

singulares. Expondremos algunas respuestas provisionarias a las preguntas orientadoras de la investigación: ¿Cómo describen experiencias y prácticas democráticas estudiantes y directivos de escuelas medias y estudiantes de educación superior? ¿Qué relaciones son posibles de identificar entre saberes (contenidos) sobre democracia y prácticas democráticas identificadas por los sujetos como tales. Hipotetizamos que será posible identificar diversos significados en la consideración con la que directivos y estudiantes definen y describen experiencias y prácticas democráticas y que estos significados podrán encontrar algunas claves explicativas en las lógicas específicas de los diferentes niveles del sistema educativo, la singularidad de cada institución y su cultura institucional por un lado y en las relaciones intergeneracionales por otro significando así que lo pedagógico puede establecerse como condición de posibilidad de lo político.

Palabras clave: Democracia escolar, Gobierno escolar, Educación democrática.

Primera parte. Educación y democracia: las formas de habitar la participación en las instituciones educativas

Esta parte sintetiza cuestiones teóricas y metodológicas que los autores desarrollaron para identificar, registrar y sistematizar experiencias de práctica de ciudadanía democrática en estudiantes de educación superior universitaria a partir del estudio de la categoría democracia y su significación como práctica política. En este sentido, Bonetto y Piñero afirman:

desde un punto de vista amplio podríamos decir que la política se traduce en el conjunto de actividades destinadas a organizar la vida de un grupo a través de la discusión e implementación de un proyecto común de orden. Esto supone las acciones realizadas con la intención de influir, conservar o modificar el poder y la organización necesaria para llevar adelante ese proyecto de orden. Desde este punto de vista, la política es una actividad generalizada que tiene lugar en todos aquellos ámbitos en los que los seres humanos se ocupan de producir y reproducir sus vidas en el marco de un fin común determinado. Esta actividad puede suponer tanto enfrentamientos como cooperación, ya que pueden existir disputas tanto sobre el proyecto en sí como sobre sus formas de implementación (Bonetto & Piñero, 2000: 7).

Estas significaciones nos permitieron concluir que las formas de habitar democráticamente las instituciones educativas daban cuenta de una forma social en el horizonte de construcción de un bien social o bien común o, en términos de las autoras, proyecto de orden. Esta definición se convierte en central a la hora de interpretar los decires de los actores en torno a sus representaciones sobre democracia o experiencias democráticas.

Por su parte, los aportes de Macpherson (2009) sostienen que la problemática actual gira en torno a la crítica y formas de transitar de una democracia liberal (democracia de una sociedad capitalista de mercado hacia una democracia deliberativa, participativa entre iguales). En ese sentido, las discusiones a las preguntas se instalan en las formas de materializar a la democracia como un proyecto político de participación popular.

En la democracia liberal la participación de los sujetos se plantea como un acto sustentado en el privilegio de pocos en torno a ciertos rasgos que son asumidos como naturales (propiedad, lugar social) y que se traducen en la construcción de un sistema normativo-constitucional

en donde es ampliada y garantizada la libertad económica pero no así los derechos políticos. En este sentido, el sufragio es visibilizado como un acto propio (procedimiento) de la democracia, pero restringido a ciertos actores “poseedores” de ciertos atributos. En este sentido, y a los fines de nuestro trabajo, es sustantiva esta forma de entender la participación democrática porque en muchos casos los jóvenes de nuestra investigación dan cuenta de experiencias democráticas sólo asociadas a la posibilidad de emitir algún tipo de sufragio o voto.

En el caso de la democracia deliberativa, la forma de participación está planteada en una discusión entre iguales y no asociada exclusivamente a la posibilidad de sufragar. Sin desconocer las dimensiones normativas, se intenta avanzar hacia la construcción de otros espacios de deliberación y participación como dimensiones constitutivas de lo democrático, tal como lo plantean Salazar y Woldenber:

el ideal democrático se ha traducido en los últimos años en largas e importantes discusiones en torno a los aspectos procedimentales de la democracia. Debates y acuerdos en relación a la organización electoral, los derechos y obligaciones de los partidos, los cómputos comiciales, la calificación de las elecciones, etc., se han colocado, y con razón, en los primeros lugares de la agenda política del país. Se trata sin duda, de una dimensión pertinente porque la democracia para existir requiere de normas, procedimientos e instituciones que la hagan posible (2002: 4).

Sin embargo, los autores aclaran que si bien lo normativo–procedimental es consustancial a lo democrático, este aspecto es sólo una condición de su posibilidad para la formulación y solución de los problemas que afectan el bien social. En este sentido, señalan que “los procedimientos democráticos sirven no para resolver directamente los problemas sociales, sino para determinar cómo deben plantearse, promoverse e implementarse las políticas que pretendan resolver esos problemas” (Salazar & Woldenber, 2002: 5).

Por su parte, y desde un planteo más cercano a lo pedagógico, Philippe Meirieu sostiene que:

La crisis de la educación es una realidad que está ligada, en cierto sentido, al surgimiento de la democracia. Nunca hay crisis de la educación en sociedades totalitarias, no hay crisis de educación en las sociedades teocráticas ni en la sociedad dictatorial; la crisis es el reverso del vacío que instalamos en el corazón mismo de la sociedad. La democracia afirma que el lugar del poder esta intrínsecamente vacío, nadie en sí está habilitado a ocupar ese lugar de poder, ni el intelectual, ni el hombre de dios, ni el hombre providencial: el lugar del poder está vacío y debe seguir quedando vacío y solo puede ser ocupado provisoriamente por hombres que acepten ser los mandantes de aquellos que les confían provisoriamente el poder (2006: 2).¹

¹ La cita del autor continúa de la siguiente manera: “Entonces tenemos que alegrarnos de la crisis de la educación, en la Unión Soviética de los años 50 no había ninguna crisis de la educación, en el Irán del ayatolá Jomeini, en todos los países que están en manos de una dictadura no hay reflexión educativa. La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen, en términos de poder político, moral y social. Cuando una democracia afirma que no hay poderes en sí y que son los hombres quienes asumen el poder, no puede entonces imponer a la educación una dirección única, una trayectoria que sea la misma para todos. En la dictadura los padres que no educan a sus chicos correctamente son considerados disidentes y, en las sociedades totalitarias, incluso se les retiran sus hijos, ya que la educación está considerada como un objetivo común, cosificado, indiscutible e indiscutido. Entonces, en cierta forma, no solamente hay que aceptar sino también reivindicar que hay y que haya crisis de la educación. Eso quiere decir que nadie detenta la verdad

A la pregunta, “¿cómo habitan democráticamente los actores las instituciones educativas?” y a partir de nuestros primeros registros de los estudiantes universitarios, pudimos observar que cada forma de pensar la democracia conlleva formas diferentes de entender el concepto “participación”, que pueden ser asociadas a los desarrollos teóricos previamente enunciados: mientras que en la democracia liberal la participación está asociada a un privilegio por ser propietario; en la democracia deliberativa la participación está asociada a un derecho que se construye entre iguales.

En la democracia liberal la participación está asociada al sufragio (voto) como hito fundamental con el objeto de sostener un Estado de Derecho (constitución, formalidad), estado mínimo. En la democracia deliberativa, participativa, la participación está asociada a distintas maneras de habitar la distribución del poder en la sociedad civil.

Sin embargo, la problemática que se nos presenta es que cuando nos referimos a participación, la misma se refiere a los actores (estudiantes, directivos, docentes) en las instituciones educativas, es decir, nuestro problema es democracia escolar o democracia en las instituciones educativas. En este sentido, entendemos que educación para la democracia significaría la identificación de prácticas de transmisión del conocimiento (construcción, circulación, distribución) en donde los actores habitan, experimentan, formas de saber-poder tendientes a la creación, sostenimiento de un proyecto de orden.

Segunda parte. Lo que dicen los actores acerca de sus formas de habitar o participar democráticamente en las instituciones educativas: el caso de los estudiantes universitarios

¿Cómo lo hacemos? es una de las preguntas que atraviesa todo proceso de investigación. Analizando, comprendiendo el decir de los actores (estudiantes, docentes, directivos), de sus representaciones, fue la respuesta que, desde las trayectorias de cada uno de los miembros del equipo en el oficio de investigar, fueron apareciendo como las más pertinentes, viables, posibles.

Por un lado, el decir de los actores sobre sus formas de concebir las distintas maneras de entender un concepto tan amplio como democracia y participación nos llevó profundizar la idea de representación. En este sentido, y articulando con el marco teórico en torno a democracia, los aportes de Denise Jodelet (2003) nos resultan pertinentes cuando plantea que otro análisis de las representaciones corresponde al de su organización; este hace referencia a un análisis estructural, en el cual se encuentran elementos más estables y compartidos; que se lo define como núcleo central (recurrencias), el cual dará sentido a los elementos menos estables de la representación, denominados elementos periféricos, ligados estos a una coyuntura específica y a la posición de un individuo singular. Este análisis de la representación considera lo individual y lo sociohistórico, en donde la representación constituye un entramado entre comportamientos y cogniciones, entre sujeto y objeto.

En este sentido, y complementando el análisis de las representaciones, aspectos de la grounded theory o teoría anclada nos permiten problematizar el decir de los diferentes actores a partir de lo que se define como método comparativo constante. El muestreo teórico nos ha posibilitado saturar una categoría –participación–, que permitió, a su vez, construir una tipología sobre funciones democráticas y actores, que incluimos al finalizar este apartado.

En el caso de los estudiantes universitarios de primer año, se les sugirió escribir en torno a una consigna a partir de la cual se realizó el análisis correspondiente. La consigna sobre la educativa, que nadie sabe ni puede imponer en lugar nuestro aquello en que debemos educar a nuestros hijos y lo que tenemos que hacer de y con nuestros hijos. La cuestión de la crisis de la educación está fundamentalmente ligada a nuestra visión democrática. En algunos momentos, incluso preferimos volver a las certezas del pasado, porque tenemos que asumir, como lo dice Milan Kundera, ‘la insoportable levedad del ser’.”

cual se invitó a los estudiantes a construir una narración fue la siguiente:

“Si entendemos que el Sistema Educativo debe formar, entre otras cuestiones, para la ciudadanía democrática para la democracia: ejemplifica una situación escolar en donde hayas desarrollado una experiencia democrática (sólo como orientaciones puedes incluir tipo de institución, materia o situación, ¿qué se estaba enseñando, por qué fue democrática la situación?”²

En primer lugar, ingresamos al análisis con una idea de educación como práctica histórica, intencional, de transmisión de conocimientos y con una concepción de democracia como sinónimo de participación, de espacio público de participación, de sentirse parte de la construcción de un proceso. En nuestro caso, ser partícipe de la institución educativa.

Luego de la lectura de algunos registros, distinguimos participación o ser parte de (sentirse parte de), desde un proyecto pedagógico institucional que habilitó un espacio intencional desde donde sentirse parte o “heredero de una historia”. En ese sentido, comenzamos a distinguir entre el decir “estar inscripto en un colegio que tiene su historia”; y el decir, “yo soy parte de este colegio porque estoy ‘activa’ su historia”.

Observamos distintos planos o “niveles” de participación: a nivel macro, cuando se refieren, por ejemplo, a la experiencia vinculada al Centro de Estudiantes, Cooperativas y, a nivel micro, cuando se refieren a experiencias con docentes de distintas materias.

Algunas frases que rescatamos:

- “nos hacía sentir como historiadores”,
- “un día, los alumnos tomaban la escuela” (la escuela tomada por la democracia).

En los alumnos aparece la democracia asociada a la representación (sentirse representado, escuchado, interpretado, parte). Aparece la idea de actor social (ocupar distintas posiciones): secretaria, presidente, miembro de comisión, líder.

Es necesario analizar la función docente que, en el caso de los alumnos, es significada como democrática (“el docente o la directora nos propuso”). En este sentido, seguimos los lineamientos de Lucía Garay en torno a función docente.

Aparece la idea de democracia asociada a “defender” una posición (“tuvimos que hacer nuestro propio plan, tuvimos que explicar que íbamos a hacer”).

Surge la idea de democracia no asociada a cualquier tipo de participación sino a lo que se percibe como ser parte de. Emerge la idea de democracia como experiencia concreta.

Algunas de las respuestas fueron:

“Un recuerdo de una experiencia democrática fue en cuarto año cuando realizamos un viaje de estudio y nos permitieron elegir el destino entre dos opciones propuestas por el profesor. También se hacían debates en la asignatura Historia en quinto año, en donde cada alumno debatía su punto de vista y todos eran libres de hacerlo, sin trabas impuestas por el profesor es decir, permitía la libre expresión en el aula y se debatían puntos de vista con respeto y cordialidad”. F

Experiencias a nivel macro institucional (elegir un destino entre dos para el viaje de fin de estudios); y experiencias a nivel micro-áulico (en Historia cada alumno daba su punto de vista).

“Recuerdo en quinto año del año 2008, cuando formé parte del Centro de Estudiantes. Era la secretaria pero luego entré como presidenta, lo que más me marcó fue ver que mis compañeros de la institución del... podían votar y elegir a quien los representara, se presentaron tres listas y salimos elegidos por el 50% de los votos.

Fuimos la voz de los alumnos por casi dos años. Lo que más me gustó es ver las posibilidades de elegir un nuevo uniforme para todos. Pienso que fue democrático ya que toda la escuela pudo elegir quién los representara”. F

2 Cada texto fue transcripto respetando su ortografía y su construcción sintáctica. La población estuvo conformada por 46 estudiantes distribuidos entre 32 varones y 14 mujeres.

La participación está asociada a la idea de actor social (la posición como construcción: ingresé como secretaria y luego fui presidenta).

Experiencias a nivel macro: formar parte del centro de estudiantes y ver las posibilidades de elegir un nuevo uniforme para todos.

“Recuerdo mi primer día de clases de tercer año en la materia historia. Nueva profesora, nuevos estudios. Ahora se pasaba a estudiar Argentina. Comenzó a interesarme y mi profesora era de aquellas que dan espacio de expresión y desenvolvimiento. Cada vez que alguien daba una lección lo instaba a seguir, lo ayudaba a expresarse, le prestaba atención como si fuera un historiador el que hablaba. Esas lecciones que dábamos tal vez no eran las mejores pero ella nos instaba a seguir y a poder de cierta manera meternos en el mismo mundo, viviendo cada lección como la realidad misma. Dicha profesora marcó mucho mi vida, hoy soy desenvuelta para lecciones orales y con poca timidez me presento a todos. No digo que se lo deba a ella 100% pero ayudó y mucho. Además me dio lugar a expresarme como quería, con mis propios pensamientos pero obviamente expresándome como era correspondiente. Desde ya queda más que decir que fue una buena experiencia”. F

Experiencias a nivel micro-aúlico: cada vez que uno daba una lección, lo instaba a seguir.

“Experiencia democrática: centro de estudiantes de mi colegio. Yo fui a la escuela y en segundo año la directora nos propuso hacer un centro de estudiantes. Aquellos que se postulaban como en mi caso presentamos proyectos que luego los alumnos de los otros cursos votarían. Fue una buena experiencia ya que los alumnos postulados pudimos defender nuestras ideas y tomar el lugar de líderes de nuestras propias ideas. Pudimos aprender a escuchar, a decidir y en mi caso a liderar un grupo. La experiencia democrática de elegir más adelante nos sirvió para defender en otros años proyectos de fronteras y a dónde viajar para ayudar a otros colegios. Fue lindo porque nos ayudaron a responsabilizarnos de nuestras elecciones”. F

Experiencia a nivel macro institucional: la directora nos propuso (acto intencional, propuesta intencional de construir un centro de estudiantes: “subirme a la herencia” o “hacer historia”). “Aprendimos a escuchar, a ser líderes”. Aparece la idea de actor social (“me postulo”, “ocupo del poder”, “tengo ideas”).

“En el Instituto... en donde cursé mis estudios secundarios realizábamos la votación para abanderado y escoltas. Según las notas formabas parte de los candidatos y los alumnos teníamos la posibilidad de votar según las características y valores que poseían estos. Esto nos permitía a todos los alumnos poder participar de una decisión importante como era esta elección, la cual nos da lugar a saber que somos partícipes en el Sistema Educativo”. F

“La experiencia democrática que tuve en mi escolarización fue en el año 2001 cuando cursaba cuarto grado en la escuela primaria... donde la señorita de ciencias sociales nos explicó el sistema de votaciones que adopta nuestro país. Para nuestra mejor comprensión, decidió llevarlo a la práctica haciendo que votemos para elegir un representante del grado”.

M

Experiencia micro-institucional (no crítica, transformadora).

“Creo que una situación democrática la viví cuando iba al secundario. Los cursos más altos (cuarto, quinto y sexto año) nos dividimos en grupos. Hicimos diferentes propuestas sobre lo que queríamos que el colegio cambiara o incorporarse. Presentamos las propuestas y todo el colegio (todos los cursos) votaron acerca de cada propuesta. Me pareció importante porque pudimos exponer nuestras necesidades y pensamientos y finalmente la escuela hizo lo posible para satisfacerlos”. F

Experiencia macro-institucional: transformadora.

“Creo que tuve la oportunidad de vivir varias experiencias democráticas en la escuela, por ejemplo en cuarto año tuve la oportunidad de votar por mi propio centro de estudiantes, el

cual me representara. Otra situación fue cuando, el mismo año, la profesora de historia, nos propuso dar el tema “La dictadura militar en Argentina”, fue un tópico abierto, en el cual todos pudimos opinar y preguntar”. F

No todo tema “democrático” genera necesariamente una conciencia democrática. “En mi escuela secundaria todos los años se elegía la nueva comisión del centro de estudiantes. Los alumnos que formaban la comisión tomaban un día y sacaban de las aulas a los otros alumnos para que pudieran votar. Los chicos tenían que presentar el cuaderno de comunicaciones como para que los alumnos que estaban la mesa de sufragio tengan control del número de votos. Yo creo que esta situación fue democrática porque nosotros, los alumnos, podíamos elegir a quien nos represente ante la directora del establecimiento por cualquier inquietud o necesidad que tengamos”. F

Experiencia macro-institucional (con cierta formalidad, presentación de cuaderno de comunicaciones como forma de aprender). Elegir a quien nos represente ante.

“Una actividad que a mí me marcó en mi escuela secundaria como algo democrático fue cuando teníamos que elegir cada año lectivo a un centro de estudiantes, el cual representaba a todos los alumnos de la secundaria de la institución para satisfacer las necesidades que teníamos en la escuela. Me parece muy importante ya que cada uno vota (secretamente) a cualquier agrupación que se postule para cumplir la función del centro de estudiantes. Es una actividad muy democrática y me resultó muy útil que la institución permita esto, ya que me orientó cuando tuve que votar a los 18 años en las elecciones a presidente, que no es algo menor.

Además de que mi especialidad era humanidades y todo el tiempo usábamos esta manera para elegir todo, ya sea... (no se entiende) votando de una manera democrática y justa para cada alumno”. F

Experiencia macro-institucional: centro de estudiantes, aprendió a votar y lo pudo proyectar para su vida futura. El centro de estudiantes como un espacio que la institución permitió.

La articulación entre los marcos teóricos y el análisis de los registros de los estudiantes nos permitió construir la siguiente tipología que intenta organizar las distintas experiencias definidas como democráticas en función del alcance macro o micro institucional y de las funciones docentes o directivas percibidas.

Tipología de experiencias educativas democráticas

El análisis de la información nos permitió construir la siguiente “tipología de experiencias democráticas”, que está siendo trabajada con directivos, docentes y estudiantes en distintas jornadas.

<p>EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS MICRO INSTITUCIONALES (áulicas)</p> <p>-seleccionar un tema en una asignatura; un destino geográfico, el diseño de una prenda (buzo, remera) del curso</p>	<p>EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS MACRO INSTITUCIONALES (impacto institucional)</p> <p>-organizar un centro de estudiantes, una cooperativa, una jornada de extensión, una actividad solidaria</p>
--	--

FUNCIÓN DOCENTE DEMOCRÁTICA - intención micro o macro	FUNCIÓN DIRECTIVA DEMOCRÁTICA - intención micro o macro
---	---

Algunos problemas a seguir trabajando:

La idea de democracia está asociada a una participación en pro de construir un proyecto común (bien común, pacto social) o proyecto común de orden por lo tanto nuestro problema no es cualquier tipo de participación.

La idea de participación está asociada a lo que ingresa “del afuera” (qué ven, observan, etc., los sujetos en lo social); y qué traducción tiene en las instituciones educativas. En este sentido, existe un fuerte componente electoralista.

Entendemos que la no habilitación, por parte de las instituciones educativas, de espacios que permitan a los alumnos y docentes constituirse como sujetos democráticos (adquirir competencias democráticas) significa promover un nuevo analfabetismo; un sujeto marginal, excluido.

Otra discusión pendiente es acerca de la pertinencia de las categorías: democracia escolar o democracia en las instituciones educativas, a semejanza de la discusión en torno a violencia escolar o violencia en las instituciones educativas. En este sentido y a modo de aproximación referencial y provisoria, si bien en la enunciación aparecen significando lo mismo entendemos que caben algunas diferencias para seguir profundizando: entendemos que democracia escolar aparece vinculada con una práctica generada desde la propia especificidad de las instituciones educativas o del dispositivo pedagógico escolar mientras que democracia en las instituciones educativas podría enunciar las formas en que lo escolar traduce prácticas democráticas que acontecen en lo social como por fuera de la escuela. En definitiva, democracia generada desde las instituciones educativas y democracia traducida desde lo social. Debate abierto.

Bibliografía

- Bambozzi, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba: El Copista.
- Bambozzi, E., Vadori, G., Marzolla, E. & Venier, V. (2011). *Gestión pedagógica: aportes desde la investigación educativa*. Villa María: Eduvim.
- Bonetto, M. S. & Piñero, M. T. (2000). *El conocimiento de lo político*. Córdoba: Advocatus, 2000.
- Jodelet, D. (18 de octubre de 2003). Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales. Entrevista de M. R. Popovich. Manuscrito inédito. Buenos Aires.
- Macpherson, C. B. (2009). *La democracia liberal y su época*. México: Alianza.
- Meirieu, P. (22 de junio de 2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Manuscrito inédito. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Salazar, L. & Woldenberg, J. (2002). *Principios y valores de la democracia*, México: Instituto Federal Electoral.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles Martínez, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Configuraciones del curriculum y regulación de las conductas en el marco de la sociedad del gerenciamiento³

Prof. Rosa Ana Pirosanto.

Prof. Mariela Cestare.

mcestare@hotmail.com

UNPA UACO.

Resumen

En el marco de la noción de dispositivo pedagógico, entendemos que en los últimos años se están produciendo nuevos significados en las formas de vivir la escuela y en particular en las formas en que los estudiantes orientan su conducta. Los procesos de enseñanza identificados como resolución de problemas en grupo, estimulación de la responsabilidad y de la creatividad, autocontrol e incluso autoevaluación, entre otros, se instalan en el cotidiano escolar. Estas nuevas lógicas, generalmente identificadas con la denominación de Pedagogías de las Competencias se presentan en un relato que presume potenciar la participación y la creatividad, tanto de alumnos como de docentes. A partir de lo antes dicho, nos interesa analizar las precepciones que los estudiantes, que concurren a las escuelas públicas primarias de la provincia de Santa Cruz, tienen respecto de la escuela a la que concurren y de las normas que apuntan a la regulación de sus conductas. Ambos aspectos son parte del curriculum, entendido como elemento discursivo que, entre otras cosas, interpela a los actores escolares atribuyéndoles acciones y papeles específicos. (Da Silva). Pretendemos abordar, entonces, a partir de los datos del trabajo de campo, las formas de control e interiorización de la disciplina, a partir del grado de adhesión a las normas, que circulan en una escuela que se debate entre su relato fundacional y las exigencias propias de la sociedad del gerenciamiento.

Palabras claves: gerenciamiento, curriculum, control social, regulación, normas.

Introducción.

La noción de dispositivo pedagógico entendida como aquella “multiplicidad de elementos que hacen a la realidad institucional en cada momento y escenario sociohistorico” (Grinberg 2009) configura una red que se conforma por leyes de educación, normativas, textos escolares, formas de habitar el espacio y el tiempo escolar entre otros aspectos que hacen a la institución. Este entramado define coordenadas desde las que podemos partir en orden a comprender lo que sucede en la vida en la escuela.

En este punto es necesario presentar algunas notas que permitan caracterizar el escenario en donde se ensayan y tienen lugar esas formas. Aquello que entendemos como la sociedad del gerenciamiento (Grinberg 2008) nos permite dar cuenta del espacio donde se ponen en juego relaciones y prácticas, en las cuales el gobierno y las dinámicas del ejercicio de poder funcionan bajo la lógica del management.

³ El trabajo que se presenta se enmarca en el Proyecto de Investigación “Territorio y Políticas de escolarización en las dinámicas barrio escuela en las sociedades del gerenciamiento, dirigidos por la Dra. Silvia Grinberg.

Esta forma de organización propia de la administración empresarial hace suya la técnica de conducir la conducta bajo la forma de la gestión. “Gestionar no sólo implica disponer de los medios, sino también crearlos y articularlos (...) la gestión es estratégica, abierta y flexible, (...) parte de y fomenta la participación y compromiso de todos los actores” (Grinberg, 2008:118).

Así, la gestión supone que los sujetos son los que deben procurarse su bienestar por lo que son ellos mismos los que deben buscar los medios y maneras de hacerlo posible, de materializarlo bajo su propia responsabilidad.

Y la pedagogía por competencias pretende ser la expresión pedagógica de nuestros tiempos. El sujeto está librado- deliberadamente librado- a la construcción de su proyecto. Términos como aprender a aprender, autogestión, autocontrol, definen los aprendizajes fundamentales en la escuela, menguando así la importancia del encuentro intergeneracional, lugar que resguardaba la promesa de la educación, una especie de compromiso entre maestro y alumno, que permitía a partir de la guía del primero, que el alumno logre conocerse a sí mismo, transformarse y devenir sujeto de cultura. (Grinberg, 2008)

Asimismo, las formas actuales de entender la enseñanza, propias del esquema en que se encuadran las pedagogías por competencias, definen principios a partir de los cuales los alumnos asumen las normas que regulan sus conductas. Al respecto Rose preguntándose “¿Qué medios se inventaron para gobernar al ser humano y configurar o modelar la conducta a fin de encausarla en las direcciones deseadas, y cómo procuraron los programas encarnarlos en ciertas formas técnicas?” (Rose 2003:221), apela al concepto de Tecnologías humanas. Esta idea se refiere a montajes estructurados de manera racional y práctica orientados por metas más o menos conscientes. Las Tecnologías humanas, aclara el autor, son ensamblajes de conocimientos, instrumentos, personas, sistemas de juicio, etc, asentados en ciertos supuestos sobre los seres humanos y los objetivos para con ellos. En el contexto que analizamos, esas tecnologías atienden a los modos en que los individuos se entienden, experimentan, juzgan y conducen, Foucault (1986) las llamó “Tecnologías del yo”.

Es necesario detenernos en un aspecto que nos interesa pensar: el lugar de la norma. En qué supuestos legitiman sus principios las normas que pretenden regular u orientar la conducta de los estudiantes? Cómo asumen/perciben las normas los alumnos? Cómo las resignifican en el trabajo sobre sí mismos que son llamados a realizar?

La escuela moderna se conformó como la institución idónea para la tarea de normalizar las conductas de los sujetos. Es decir, de sostener todo un esquema de control y clasificación a partir del cumplimiento de estas normas. En tiempos de la escuela tradicional, asentada sobre esquemas rígidos, jerarquizados, homogeneizantes, la sanción individualizaba, marcaba, señalaba y tenía como objetivo la corrección de la conducta. Así, a partir de la modernidad, y dentro de un esquema normalizador-disciplinario, se concentró un conglomerado de prácticas y discursos dispuestos para controlar a los cuerpos a través de su producción individual (cuerpo dócil) o colectiva (regulación de la población). La escuela, en su versión moderna, utilizó la sanción que se conformó como un dispositivo regulador, entre otros dispositivos.

Pero ¿cuál es el sentido que los sujetos escolares le otorgan a la norma?, ¿cuáles son los efectos de la misma? Atender al vínculo de los estudiantes con las normas que se establecen en la institución, implica referirnos a los discursos de verdad que definen estas normas que, en tanto propias del dispositivo pedagógico, intentan regular las conductas de los escolares ya que “después de todo, somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a cumplir tareas, destinados a cierta manera de vivir o cierta manera de morir, en función de discursos verdaderos que llevan consigo efectos específicos de poder”. (Foucault 2000:34).

Esta idea se refuerza en los estudiantes ya que según Dubet y Martuccelli (1998) “El mundo infantil está caracterizado por una unidad normativa que vincula fuertemente las diversas órdenes del relato y los múltiples principios de enjuiciamiento”. Los alumnos, en principio,

desean ser lo que se espera de ellos, “La obsesión normativa es la regla: los escolares no cesan de juzgarse en función de criterios del bien y de lo justo, de lo normal y de lo patológico”. (1998: 90). Es decir, a partir de la contemplación de la regla definen sus estrategias, sus juicios y criterios y las características de sus interrelaciones en un contexto que los atraviesa, los define y en donde “Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales”. (Foucault, 2002: 189).

Ahora bien, estos juicios o criterios se constituyen y están atravesados por múltiples factores y como no podría ser de otra manera, por las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la escuela en general y en particular a la que concurren. Allí, en la institución se despliegan campos y se establecen las coordenadas para el accionar de los sujetos y las relaciones de poder que enfrentan voluntades. Y en ese contexto se asumen en distintos grados las normas transmitidas. O son enfrentadas, resistidas.

Presentaremos algunos datos producto de la investigación. El trabajo de campo consistió en la aplicación de encuestas a docentes, alumnos y padres de chicos que concurren a las escuelas de la provincia de Santa Cruz. Para la selección de la muestra se utilizó un sistema de georreferencia en el cual se presentaban todas las escuelas de la provincia junto a las características económicas y sociales de los lugares en que se encontraban emplazadas. A su vez, estos datos fueron analizados en conjunto con los datos de las escuelas de la provincia en relación con los indicadores de procesos (tasa de retención, deserción, promoción, no promoción y repitencia). A partir de allí se utilizó el método de comparación constante entre escuelas en las diversas localidades, atendiendo a los datos de los índices más altos y más bajos en relación con estos indicadores. Este proceso definió las 25 escuelas donde se aplicaron las encuestas.

Decíamos que las percepciones sobre la escuela conforman variables a considerar, si nos interesa pensar en cómo a través de las normas que se establecen en la institución escolar, los estudiantes orientan sus conductas. Los datos surgen de la pregunta sobre las formas de ver a la escuela con las que acuerdan estudiantes, docentes y padres.

El acuerdo sobre algunas formas de ver a la escuela según estudiantes, docentes y padres.
En %.

Cuadro N° 1.

LA ESCUELA:	Estudiantes	Docentes	Padres
No enseña nada	13,25	0,95	7,1
No es acompañada por los padres	32,96	67,62	47,1
Funciona como una guardería	19,79	58,10	14,3
Contiene y entiende a los estudiantes	61,60	76,19	56,4
Es un espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes	38,48	63,81	40,8
Es un comedero	11,11	6,67	4,3
No se interesa por los estudiantes cuando hacen paro	40,18	9,52	35,4
Es el único lugar en dónde los chicos pueden estar	24,67	29,52	15,6
Es dónde los chicos se la pasan todo el día sin hacer nada	20,47	8,57	6
Se preocupa por los problemas del barrio/ pueblo	29,67	48,57	25,5

Fuente: Datos Picto 31222. UNPA. Elaboración propia.

Nos detendremos en analizar las respuestas de los jóvenes. Vemos que el 87% de los encuestados afirma que en la escuela se aprende, más del 60 % considera que la escuela entiende y contiene a los estudiantes y por encima del 80%, no acuerda con la idea que la escuela sea un reservorio de jóvenes. En tiempos en que la escuela se presenta cuestionada,

los datos marcan que para los jóvenes la escuela cumple su función: enseñar y contener. En el cuadro siguiente se presentan las opiniones respecto de la importancia de la escuela según estudiantes, docentes y padres. Nuevamente, nos detendremos en la opinión de los primeros.

Importancia de la escuela según estudiantes, docentes y padres En %.

Cuadro N° 2

	Estudiantes	Docentes	Padres
Sirve para el Trabajo	73,98	47,0	57,2
Sirve para continuar estudios superiores	51,97	70,9	85,3
Forma para ser buen ciudadano	33,01	60,7	62,6
Forma para ser buena persona	35,70	56,4	56,3
Aunque sea poco, algo se puede hacer por el estudiante	21,18	39,3	30,3
Por otro motivo	5,95	6,8	8,0
No creen que lo que enseña la escuela sea importante	2,54	0,9	3,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Datos Picto 31222. UNPA. Elaboración propia.

Aquí el acuerdo de la mayoría refiere a que la escuela prepara para la vida adulta en vínculo con el trabajo y para la continuidad de estudios superiores; es mínimo el porcentaje que no cree en la importancia de la escuela.

La lectura de estos datos nos brinda indicios claros respecto de una valoración positiva de la escuela por parte de los estudiantes. Pero el juego interno de la institución en la sociedad del gerenciamiento asumirá tintes que contemplarán necesariamente estudiantes autogestionados, flexibles, abiertos y artífices de su propio proyecto escolar.

La institución, entonces, se conformará como el locus en donde se enfrentan discursos que intentan definir, ordenar, jerarquizar y por otro lado sujetos que transitan la construcción a partir de lo inmediato. Los estudiantes aprenden, de acuerdo con las pedagogías por competencias, procedimientos. Y partiendo de allí su adhesión a las normas es un aprendizaje donde ya no hay imposiciones ni inhibiciones externas. “ya no se trata de imponer normas, sino que cada joven comprenda e identifique, junto con sus compañeros, sus propias normas” Grinberg 2008:228. La regulación se define hoy por inducir a cada quien a la fabricación de sí. “La nueva moral es la moral de sí mismo. Ya no se trata de la normalización en términos de la homogeneización de la conducta, la norma es la diversidad, la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto” (Grinberg 2008:229). En este contexto los jóvenes son liberados, pero se reclama de ellos el desarrollo de capacidades, de autorregulación, de conformarse como sujetos autónomos, generadores de iniciativas, proactivos y a partir de allí, clasificados: aquellos que se adaptan a las nuevas exigencias y aquellos que no.

Frente a este panorama, sin embargo, hay reclamos por parte de los jóvenes en los que requieren intervenciones y límites por parte del docente. Lo dicho se deduce de los datos que se presentan a continuación. Si bien presentamos datos que contemplan las opiniones de padres y docentes, nuevamente solo analizaremos las de los jóvenes.

Conductas que deberían ser sancionadas.

Cuadro N° 3

	Estudiantes	Padres	Docentes
No hacer las tareas en el aula?	50,8	41,1	36,8
Leer materiales que no son de la clase?	44,1	40,7	28,2
Escribir el mobiliario?	64,4	63,2	76,9
Pegarse entre compañeros?	71,6	66,7	80,3
Robar elementos de la escuela	71,4	66,0	75,2
No atender a la o el docente	50,8	47,8	27,4
Utilizar el celular en horas de clases?	52,1	59,9	70,9
Llegar Tarde	34,0	28,3	29,1
No llevar el guardapolvo?	48,4	42,6	39,3
Pelearse con el profesor?	66,8	63,8	69,2
Tirar Tizas	59,2	58,2	70,1
Irse sin permiso de la escuela?	67,5	64,9	76,9
Salir y entrar en el aula sin permiso	59,9	60,4	63,2
Robar elementos a los compañeros?	67,8	65,6	73,5
No llevar las carpetas o cuadernos de clases	51,1	44,4	41,0

Fuente: Datos Picto 31222. UNPA. Elaboración propia.

Frente a la pregunta qué conductas debería ser sancionadas y a la opción si no hacer la tarea en el aula debería ser sancionado, la mitad de los encuestados afirma que debería haber sanción ante esa falta. Porcentajes similares respecto de no llevar las carpetas o cuaderno de clases, no atender al docente, irse sin permiso de la escuela o entrar y salir del aula sin permiso. Es decir, para el 50 % aproximado de los estudiantes estas acciones deben ser señaladas y corregidas. Aun cuando se produzca mayor o menor acatamiento de las normas, los estudiantes las reclaman, las consideran necesarias en la construcción de su escolaridad.

El mal alumno, según las expresiones de los alumnos

Otro de los aspectos que nos interesa analizar, en relación con lo que entendemos coadyuva en la regulación de las conductas de los estudiantes, es el vinculado a las imágenes que construyen sobre el mal alumno. Los discursos que circulan en la escuela producen determinados sujetos y entre otros muchos aspectos forman parte de un curriculum, que al vivirse, moldea las conductas de los actores escolares. Todo ello pues tal como afirma Tadeus Da Silva “el curriculum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello que nos convertimos y nos convertiremos. El curriculum produce. El curriculum nos produce” (da Silva 1998:74). Esto es, aquello que ocurre en la escuela y lo que en ella y de ella se dice, es producto de las fuerzas que actúan y fluyen en el curriculum y supone entenderlo como campo de lucha, como voluntad de verdad; como aquellos sentidos y visiones de mundo que habilita o que obtura, los que son intrínsecamente históricos y políticos. (Ginberg 2003).

De manera que ¿cuáles son los rasgos que, según los estudiantes, caracterizan a un mal estudiante? El 66 % manifiesta que tiene que ver con la disciplina, pero es interesante apuntar que sólo el 17 % entiende el mal estudiante como aquel que no cumple con las actividades encomendadas en el trabajo de aula como “no estudiar”, “no hacer la tarea”, tal como vemos en el cuadro. Para la mayoría el mal estudiante es aquel que se resiste al orden establecido, que agrede, no respeta la propiedad ajena, molesta, todos aspectos que no se vinculan necesariamente con la realización y/o resolución de tareas escolares.

Cuadro N °3: Respuestas de estudiantes sobre las características de un mal estudiante expresadas en porcentajes.

Características de un mal alumno		Porcentajes.
Referidas a la disciplina 66,22%	Mal comportamiento	23,2
	Agresivo	22,78
	Molesta al resto	9,62
	Falta el respeto	8,04
	Robar- Drogarse	1,5
	Grita – corre	1,08
Referidas al Aprendizaje 16,28%	No estudia	8,54
	No realiza tareas	4,66
	No hace nada	3,08
Referidas a actitudes 3,86%	Irresponsable	1,29
	No es solidario	1,41
	Desatento	0,87
	Discrimina	0,29
No sabe		2,08
No contesta		11,5
Total		100

Fuente: Datos Picto 31222. UNPA. Elaboración propia.

Conclusiones

Teníamos la intención de reflexionar acerca de cómo los jóvenes orientan sus conductas en orden a las normas que se establecen en la institución y cómo este proceso es atravesado por las percepciones que los estudiantes tienen respecto de la escuela. Los datos obtenidos en el trabajo de campo permiten deducir que los estudiantes valoran positivamente a la escuela. En relación con las normas, los estudiantes reclaman la marcación y el señalamiento a las faltas en determinadas acciones que se vinculan con el desempeño académico y el uso del espacio. Establecen parámetros entre lo que debe hacerse, pues lo consideran correcto, es lo que está bien y aquello que no debe hacerse porque está mal. Estiman que deben hacer la tarea en clases, y si no, debe marcarse la falta. El estudiante debe hacer uso del espacio a partir de la contemplación de las normas establecidas, es decir, no está bien entrar o salir sin permiso.

Ahora bien, cabe preguntarse si en el esquema de las pedagogías por competencias no somos llamados a avalar la construcción de sujetos preocupados de manera exacerbada por sí mismos en desmedro del cuidado del otro, revalorizando el éxito individual y alentando la desatención y el desinterés por el otro. Varela y Uría (1991) son críticos respecto a los efectos de entender la educación en estos términos en que el sujeto es efecto de “las formas de clasificación propias de una sociedad autoritaria e insolidaria” en que los modos de transmisión del saber conducen a la formación de personalidades dotadas de una identidad cultural específica: ciudadanos cada vez menos autónomos y menos críticos, entrampados en una carrera de competitividades, éxitos y fracasos individuales.

La escuela se presenta como el lugar, y tal vez uno de los pocos para amplios sectores, de contacto con la cultura validada, lugar en donde aprender determinados códigos necesarios para desenvolverse en la vida adulta como actores sociales y, dado su carácter de obligatoriedad, ineludible. Desde allí es que debemos pensar en potenciar el encuentro con otros. “Cuando en educación nos preguntamos por la direccionalidad que debe asumir las

prácticas escolares, en última instancia nos estamos preguntando por la subjetividad que deseamos formar. Sujetos que mientras vivan están condenados a la libertad por el hecho de su nacimiento y, por tanto, a la creación y recreación de la cultura” (Grinberg 2008: 308). Habilitar la discusión, repensar los discursos de verdad que sostienen las prácticas curriculares y las normas y por tanto la regulación de la conducta de los estudiantes, permitiría reencontrarnos con la pregunta respecto de la direccionalidad de la acción pedagógica, recuperar su dimensión utópica e instalarla en esa subjetividad que se construye y reconstruye todos los días.

Bibliografía

- Da Silva, T. (1998) “Cultura y curriculum como práctica de significación” *Revista de estudios del curriculum*, 1(1). Pp. 59-76.
- Foucault M. (2000). *Defender la sociedad. (1975-1976)*. Bs. As: FCE.
- Foucault Michel. (2007) *Seguridad, territorio y población*. Bs As Ed. Fondo de cultura Económica.
- Grinberg Silvia. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs As. Ed. Miño y Dávila
- Grinberg, S (2003) *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de Significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Grinberg, S. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bs As. UNQ.
- Hall S. y Du Gay P. Comp. (2003) *Cuestiones de Identidad Cultural*. Bs As. Madrid. Ed Amorrortu
- Varela J. y Uría Fernando. (1991) *La arqueología de la escuela*. Madrid. La Piqueta.

Ciencias de la Educación, formación y trabajo: 100 años después, ¿la reinstitucionalización?

María Eugenia Vicente
mevicente@fahce.unlp.edu.ar
Instituto de Investigaciones Gino Germani
CONICET - UNLP.

Resumen

En 1914 la fundación de la primera Facultad de Ciencias de la Educación de la Argentina, en la Universidad Nacional de La Plata, daría comienzo a la historia de los graduados universitarios dedicados a la docencia en el sistema educativo. Hacia 1960, los procesos de racionalización de la enseñanza y de la expansión de la educación se presentaron como una oportunidad para que este grupo de profesionales consolidaran su poder regulador de expertos en el trabajo de los docentes, y con ello, la producción de un discurso con miras a hegemonizar el campo social de la educación.

No obstante, durante las últimas cuatro décadas el campo profesional de las Ciencias de la Educación se ha ido reconfigurando por fuera del propio sistema educativo y del ejercicio de la formación docente.

Algunas miradas al respecto señalan que el hecho de que desde hace algunos años se hayan creado en las universidades programas para la formación de pedagogos generó un grupo de profesionales aprovisionados de discurso pedagógicos de diversa índole y calidad, que por no tener una zona fija de inserción laboral, se interrogan frecuentemente acerca de su identidad.

Otras miradas reconocen que la formación generalista de los planes de estudio y el campo profesional construido de múltiples inserciones laborales, posibilita que los graduados construyan la profesión en los espacios de trabajo, en la práctica profesional misma.

En este escenario, la presente comunicación se propone revisar la historia de la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación desde la década de 1970 al 2005. Para ello, se utiliza una metodología mixta que combina fuentes de datos orales y documentales. Particularmente, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad y se aplicó un cuestionario a graduados en Ciencias de la Educación de la UNLP, institución seleccionada por un criterio fundacional. Asimismo, se analizan los planes de estudio correspondientes a dicha carrera. El análisis de la formación de los graduados en Ciencias de la Educación se desarrolla a partir de dos dimensiones. Por un lado, las características del campo profesional, las demandas y los espacios emergentes de inserción profesional. Por otro lado, las discusiones y objetivos que movilaron y constituyeron el sustento de cada plan de estudios, las continuidades y rupturas entre ellos. A partir de un análisis de corte cualitativo, las conclusiones se orientan a reconocer que las características de la formación y de los espacios de inserción profesional de los últimos tiempos otorgan una nueva institucionalidad a las Ciencias de la Educación.

Palabras Clave: Formación, Ciencias de la educación, Institucionalización, Inserción profesional.

Introducción. La formación docente y los comienzos de la profesionalización de las Ciencias de la Educación

En 1914, el Poder Ejecutivo Nacional aprueba el proyecto de creación de la primer Facultad de Ciencias de la Educación de la Argentina en la Universidad Nacional de La Plata, con ello se abría un relevante espacio académico para la formación de profesores universitarios en las ciencias educacionales y en la pedagogía (Allí Jafella, 2007). El objetivo principal de la nueva facultad era preparar profesores para la Enseñanza Secundaria y Superior:

“Sería, actualmente, imposible proponerse la preparación científica de todos los que deben enseñar en los institutos de segunda enseñanza sin el concurso de una organización vasta y abundante que represente con sus edificios, laboratorios y museos, cien millones de pesos y un cuerpo de profesores consagrados por sus obras y sus años de dedicación; ni con altos estipendios podría improvisarse. Las Ciencias de la Educación que, según el filósofo Montpellier, coronan las demás ciencias, es, en este vasto campo de estudios donde encontrarán la savia que ha de nutrir las y los principios que han de librarla de los sofismas desequilibrantes y esterilizadores” (Archivos de Ciencias de la Educación, 1915: 4)

Se trataba de saberes que se aplicaban en la formación profesional de los docentes y que servirían para justificar la posición de expertos y el monopolio de la intervención en el campo educativo (Novoa, 1997; Narodowski, 1997). En el marco de la diferenciación de incumbencias, alcances y límites de las actividades de cada grupo de actores en el marco del campo educativo, la formación de los enseñantes y las escuelas Normales se constituirían en un espacio propicio para la inserción de los egresados en Ciencias de la Educación. La Ley 1420 regula el paso obligatorio por las aulas de los Normales a quienes pretendían enseñar:

Artículo 25: los diplomas de maestros de la enseñanza primaria, en cualquier de sus grados, serán expedidos por las escuelas normales de la Nación o de las provincias. Los maestros extranjeros no podrán ser empleados en las escuelas públicas de enseñanza primaria sin haber revalidado sus títulos ante una autoridad escolar de la Nación y conocer su idioma (Ley 1420, Capítulo III sobre el Personal docente).

A partir de la creación de la carrera de Ciencias de la Educación y hasta avanzada la década de 1960 las características de inserción profesional indicaban que los graduados de dicha carrera estaban destinados a la práctica de la enseñanza, o en términos más amplios, a las actividades dentro del sistema educativo formal, si se tiene en cuenta las actividades de investigación y apoyo psicopedagógico escolar. No obstante, a partir de la década de 1970 el campo profesional de las Ciencias de la Educación se ha ido reconfigurando por fuera del propio sistema educativo y del ejercicio de la formación docente. En este marco, Furlán y Pasillas (1993) entre otros autores, expresa que en este cambio ha fragmentado y debilitado la formación e inserción laboral del graduado en Ciencias de la Educación. La presente comunicación pretende aportar en diálogo a este diagnóstico y para ello pretende volver la mirada a la relación entre educación y trabajo en las Ciencias de la Educación de la UNLP desde mediados del siglo XX al 2005, a partir de fuentes de datos orales y documentales: entrevistas y encuestas a egresados, planes de estudios, crónicas de reuniones.

El renacimiento de las Ciencias de la Educación

Entre 1900 y 1950 tuvo lugar un proceso de importantísimo desarrollo del sistema educativo primario en el que la matrícula escolar se expandió considerablemente en las primeras décadas y creció en forma sostenida hasta fines del período cuando ya se puede considerar masiva (Southwell, 2011). En el marco de la expansión de la escolaridad, Novoa (1997) señala que el renacimiento de las Ciencias de la Educación está directamente relacionado con estas modificaciones de los sistemas de enseñanza que se concretizan después de 1945. La reconstrucción económica de la posguerra, basada en un nuevo concepto de desarrollo, provocó cambios no sólo respecto de las formas de intervención del Estado en la enseñanza, sino también en las concepciones sociales de la educación. La creación de condiciones favorables para una mayor escolaridad se basó en la idea de que la educación era el núcleo central del desarrollo socioeconómico de los países y el reconocimiento de la escuela como espacio de cambio social. En el marco de estas condiciones sociales y educativas, aumentaría la demanda de formación docente y se consolidaría la práctica de la enseñanza como espacio privilegiado de inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación. Por su parte, la formación de estos graduados acompañó la tendencia del campo profesional con un marcado énfasis en la formación docente a través del Plan de 1959 cuya práctica profesional se ubicaba en el último año de la carrera y se reducía a una sola materia: Metodología Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación (Hernando, 2011). En 1960, en el marco de la Primer Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación se refirieron, entre otros temas, al campo profesional para el ámbito nacional, reafirmando su posición en el campo de la enseñanza para el sistema educativo:

Que deben ser objetivos profesionales básicos los siguientes:

- a. La preparación de profesionales para conducir y asesorar los organismos rectores de la educación en los distintos niveles de la enseñanza.
 - b. La preparación de profesionales para la investigación de base y de campo en los dominios de la educación.
 - c. La preparación de docentes para la enseñanza media y superior.
- (Revista Archivos de Ciencias de la Educación, 1961: 98)⁴.

Además del ejercicio de la docencia, el egresado de Ciencias de la Educación también se formaría para los trabajos de investigación y de asesoramiento técnico. Actividades todas en estrecho vínculo con el sistema educativo, ya sea a través de la producción de conocimiento, a través de la enseñanza o de la gestión educativa.

Los albores de la reconfiguración del campo profesional

Hacia 1970 comienza a producirse un fenómeno complejo en el campo profesional de las Ciencias de la Educación que disparó, tiempo más tarde, debates y cuestionamientos en torno a la fortaleza y utilidad de esta profesión, como así también constituiría diferentes posturas en relación a los lineamientos y objetivos de la formación de estos graduados. El fenómeno que se presentó por estos años se constituyó en la intersección de dos tendencias. Por un lado, la expansión acelerada del sistema educativo conllevaría la existencia de más docentes egresados de las escuelas Normales que los que el sistema de enseñanza podría

⁴ Crónica de la Primera Reunión de Departamentos de Ciencias de la Educación (1961) *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2da. Época, Tomo 1, No.1, pp. 97 – 115.

absorber laboralmente. Por otro lado, se estaban dando una serie de aportes que comenzaban a considerar la posibilidad de inserción profesional de las Ciencias de la Educación por fuera del sistema educativo, atendiendo a necesidades, espacios y sectores sociales diversos. En relación al primer punto, la expansión y masificación produjo un aumento considerable de docentes que se formaban para luego ingresar al sistema de enseñanza escolar. Al respecto, los aportes de educadores y organismos internacionales señalaban un exceso de egresados del magisterio provocando dificultades para asegurar su inserción laboral. A nivel internacional, en el marco del Año Internacional de la Educación, Chesswass (1970) en la Revista El Correo de la UNESCO señalaba que en los países de todas partes del mundo, especialmente desde la Segunda Guerra mundial, el costo total de la enseñanza había aumentado a un ritmo mucho más rápido que el del aumento de la renta nacional. En este marco, se pronosticaba que si la enseñanza seguía absorbiendo la proporción de las fuerzas de empleados y obreros que absorbe actualmente, o si esa proporción aumenta será muy difícil a un país cuando no imposible pagar, a una fuerza tan vasta de mano de obra con nivel medio y superior de educación, sueldos que esta mano de obra encuentre justos dada la preparación y la condición social que ha adquirido frente a sus iguales.

A nivel nacional, en la Primera Reunión de Departamentos de Ciencias de la Educación (1961) llevada a cabo en la ciudad de La Plata, los representantes de los diferentes Departamentos⁵ señalaban que el superávit de maestros titulados en el país, sin grado a su cargo, determina por propia gravitación, la necesidad de un serio análisis sobre la futura reestructuración del ciclo de magisterio. Sobre esta consideración, se recomendaba extender la duración de los estudios de magisterio y ampliar los criterios de selección para el ingreso a la carrera del magisterio a efectos de evitar que se realice a una edad de manifiesta inmadurez para una decisión vocacional, según lo expresado en la crónica de la reunión.

En efecto, poco tiempo después de estos análisis y diagnósticos, se produjo un cambio muy importante en la formación inicial a efectos de equilibrar el mercado laboral de la docencia: el pasaje al nivel superior de la formación de maestros para la escolaridad básica, cuando se terciarizó (por decreto presidencial de facto) su formación. La nueva carrera magisterial pasó a abarcar dos años y medio de formación, y tenía como requerimiento de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio (Pineau, 2012).

En relación a la posibilidad de inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación por fuera del ámbito de la docencia en particular, y de sistema educativo en general, se encuentran varios antecedentes al respecto. En 1959, el pedagogo Lorenzo Luzuriaga señalaba que la acción de la escuela no podía quedar limitada a la sala de clases, sino que su efecto debía extenderse al mayor número posible de manifestaciones de la vida del niño. La escuela no puede sin embargo convertirse en una institución caritativa o benéfica; por lo tanto, todas las atenciones que se presten a la vida del niño habrán de tener un carácter educativo, por inmediatas y materiales que sea. Así ocurre con las instituciones llamadas “circumescolares”. En este sentido, había un intento de reconocer que existían otros espacios que educaban y a los que había que atender por fuera de la escuela.

En 1962, Spina escribe para el primer número de la Revista de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires que en pequeños planos la acción de la escuela se ha ido ya extendiendo. En este sentido, señalaba que la escuela debía trabajar para la comunidad en dos dimensiones: una horizontal y una vertical. La primera suponía extender la acción educativa hacia la comunidad; la segunda, formar a través de los ciclos escolares la conciencia de la comunidad para lograr una generación que presente campo propicio a toda acción comunitaria. Para ello, se hacía necesario extender el campo de acción del maestro se hace necesario incorporar a los planes educativos los estudios sociales.

En 1970, Manganiello (1982) publica la primera edición del libro “Introducción a las

5 A la reunión asistieron representantes de los Departamentos de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales de Buenos Aires, de Córdoba, de Cuyo, de La Plata, del Litoral, del Nordeste y de Tucumán.

Ciencias de la Educación” en el que señalaba que la institución escolar representa el órgano insustituible para llevar a cabo la selección y adaptación de los contenidos culturales que ha de adquirir el ser joven. Pero también la educación permanente surgía como consecuencia de la necesidad de los continuos ajustes del ser humano en una sociedad de cambios acelerados y del proceso de la continua reconversión profesional, llevaba implícito el concepto de una escolaridad prácticamente vitalicia.

Los espacios de educación por fuera de la escuela se sumarían, una década más tarde, a los espacios de inserción profesional de los egresados en Ciencias de la Educación. Aún en 1970 dichos egresados se mantenían con fuerte presencia en el espacio tradicional de inserción dentro del sistema educativo formal. Según Brusilovsky (1970) para 1969, la actividad más difundida del rol de los profesores en Ciencias de la Educación, estaba ligada fundamentalmente al sistema educativo y a la función docente, seguida por las actividades de servicio psicopedagógico, dirección de instituciones educacionales, investigación, asesoramiento y jefatura de organismos. Se trata de espacios característicos de inserción de la generación de egresados en esa época ya que en la actualidad se mantienen en dichos espacios:

Cuadro 1. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación durante los años 1970 – 1979 en la UNLP (N=13).

Trabajo actual:	1970-79
Docencia en sistema educativo	20
Investigación	0
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9
Totales	35

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Los egresados durante la década de 1970 tienen una fuerte presencia en los espacios de docencia para la universidad, los institutos de formación docente, las escuelas secundarias y primarias, como así también en gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas. Estos espacios de inserción profesional ligados íntimamente al sistema educativo se relacionan con la formación recibida por esta generación de egresados. Hernando (2011) señala que la titulación correspondiente al Plan de Estudios de Ciencias de la Educación de la UNLP correspondiente al año 1970, a diferencia del Plan de 1959, ya no ponía énfasis en la formación de profesores sino en la preparación de especialistas. Este cambio implicó una modificación del sentido otorgado a la formación del profesional en Ciencias de la Educación: del generalista al especialista en educación. Según el plan, el título de profesor se mantenía a efectos de habilitar para el desempeño en los institutos superiores con el objeto de formar el personal docente para los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo. Mientras la formación del licenciado atendería a la investigación. Según consta en el Plan de 1970:

Se estima que peca de universalismo aquellos planes que aducen más que un cambio formativo o único nivel de formación y cuando la realidad nos muestra cada vez mayor complejización de la esfera de las disciplinas y

las técnicas pedagógicas. (...) Si bien las posibilidades ocupacionales de los futuros licenciados son potencialmente muy amplias es aconsejable evitar una excesiva especialización de carácter específico, que reduciría dichas posibilidades porque sería muy difícil de poner en marcha por falta de recursos humanos y financieros. Por tal motivo, se considera conveniente estructurar cuatro orientaciones: Administración de la Educación, Fundamentos de la Educación, Psicología de la Educación y Didáctica y psicología Especial; en todos los casos el título será el del Licenciado en Ciencias de la Educación y la orientación se acreditará mediante una certificación específica (Plan de Estudios Ciencias de la Educación, UNLP, 1970).

El título del Plan 1970 no llegó a ser otorgado ni las orientaciones implementadas mientras estuvo en vigencia porque tuvo como motivo la interrupción de la dictadura militar. Uno de los argumentos esgrimidos para sostener la estructura de dicho plan de estudio fue modificar la tendencia de las carreras universitarias en Ciencias de la Educación que colocaban el énfasis en la formación de profesores, promoviendo fundamentalmente la formación de especialistas e investigadores en las distintas áreas de la educación (Silber, 2011). Igualmente, el plan de 1978 reaseguraba las prácticas para la docencia y planteaba en entre otros propósitos de formación:

Que el alumno domine los procedimientos para atender integralmente al niño de 0 a 6 años en estrecha vinculación con el pediatra, asistente social, psicólogo, enfermera, etc. Domine los procedimientos para desempeñar el magisterio primario. Domine los procedimientos para atender los requisitos de las asignaturas de la enseñanza media y terciaria, afines con Ciencias de la Educación. Domine los procedimientos para atender el proceso de orientación de la escuela media y terciaria (Plan de Estudios 1978 Ciencias de la Educación UNLP, pág. 2).

La diversificación de los espacios de inserción profesional

A partir de la década del 80 se observa una diversificación de espacios de inserción donde, manteniéndose invariante la concentración de graduados en la docencia para universidades e institutos de formación docente, se hacen presentes los espacios de inserción orientados a la educación no formal. Este fenómeno indicaba, como señala Paso (2011) un ensanchamiento de la noción de educación a nuevos escenarios, sujetos y tiempos.

Cuadro 2. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP entre las décadas de 1970 y 1980 (N=40).

Trabajo actual:	1970-79	1980 - 89
Docencia en sistema educativo	20	38
Investigación	0	1

Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6	13
Asesor, capacitador, docente, evaluador para sist. no educ.	0	7
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9	13
Totales	35	72

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Los graduados durante la década de 1980 además de trabajar en docencia, gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas, también lo hacen en asesoramiento pedagógico en distintos espacios de la sociedad, como es el caso del asesoramiento en la Procuración General de la Corte. También consultoría y capacitación para empresas, organismos estatales, como la Asociación Nacional de la Aviación Civil (ANAC) y no gubernamentales, de talleristas en programas de divulgación de las ciencias y educadores en hospitales.

Estos datos coinciden con los recolectados en la investigación de Carlino (1997) quien sostiene que para fines de 1980 y principios de 1990 existía un circuito de inserción ocupacional para el graduado en Ciencias de la Educación claramente identificado con la educación no formal, haciendo alusión a tres sectores: el de la cultura, del arte y del tiempo libre; el de la salud; y el del trabajo y de la producción.

La apertura del campo de inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación se hacía manifiesta en la construcción del nuevo plan de estudios de la carrera a través del reconocimiento de los nuevos espacios de educación no formal, en algunas posturas, o en la afirmación de los espacios tradicionales de la docencia, en otras. Al respecto, Garatte (2011) señala que la reforma al Plan de Estudios del 78 fue un proceso conflictivo. Promediando el último año de la normalización universitaria se habían aprobado nuevas propuestas curriculares para todas las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, pero con excepción de la correspondiente al Departamento de Ciencias de la Educación. Se trató del único caso en el que el Consejo Académico recibió más de una propuesta para su tratamiento y aprobación. Se presentaron tres proyectos diferentes de Planes de Estudios, pero a los intereses de esta comunicación serán agrupados en dos líneas diferentes según los espacios de inserción profesional que contemplaban: por un lado, dos proyectos reivindicaban el tradicional espacio de la formación docente, uno de ellos sostenía la necesidad de ser maestro antes de egresar de Ciencias de la Educación; otro de los proyectos sumaba a los espacios de docencia en nivel medio y superior y el profesorado, la inserción en el área de la orientación escolar en el nivel primario. Por otro lado, una propuesta más permeable a los espacios de inserción por fuera del sistema educativo era una propuesta curricular estratificada con títulos y orientaciones diversas que cubrían un rango de inserciones profesionales en todos los niveles del sistema educativo incluyendo un ámbito que históricamente estuvo ausente en los planes de estudios de Ciencias de la Educación de la UNLP como es la educación de adultos.

Estos posicionamientos en torno a los objetivos y lineamientos de la formación de profesionales en Ciencias de la Educación muestran la tensión entre conservar y reivindicar los espacios tradicionales de actuación profesional y ampliar la formación para nuevos espacios de inserción. La falta de acuerdo en torno a la formación del egresado en Ciencias de la Educación se correspondía con el momento de transición y cambio que se estaba viviendo en el campo profesional mismo.

Finalmente, entre los alcances profesionales de la formación en Ciencias de la Educación contemplados en el Plan de Estudios aprobado en 1986 aparece por vez primera en la historia de los planes la formación para la acción pedagógica en espacios no formales de educación:

Las asignaturas incluidas en el plan tienden a la habilitación de graduados en Educación para desempeñar responsabilidades inherentes a la planificación, conducción y asesoramiento en los niveles del macrosistema educativo, en los sistemas formales y no formales de educación, en el ámbito cultural y social y en los microsistemas y el trabajo psicopedagógico, así como en la administración de establecimientos e instituciones educacionales de diversa índole (Plan de Estudios 1986 Ciencias de la Educación UNLP, pág. 1).

La ampliación de los posgrados y su impacto en el campo profesional

En la década de los 90 el perfil profesionalizante de los graduados universitarios en Argentina fue reforzado por el desarrollo de los posgrados. El crecimiento heterogéneo de las carreras de posgrado incluyó al campo de la Educación, que experimentó una de las mayores expansiones cuantitativas en acreditación de carreras de especialización y maestría, desde 1995 hasta la actualidad. Educación muestra una expansión cuantitativamente significativa en especializaciones en primer lugar y en maestrías en segundo lugar y doctorados en menor proporción. Para 1995 existían 22 carreras registradas y para 2008 eran 111 las carreras de posgrado en educación acreditadas (De la Fare, 2008).

Cuadro 3. Distribución de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP según los posgrados realizados, en porcentajes (N=90).

Posgrado	Condición	Década de egreso			
		1970	1980	1990	00/05
Especialización / diplomatura	En curso	0	0	2,70	6,41
	Finalizada	23,52	30,55	24,32	6,41
Maestría	En curso	0	13,88	27,02	25,80
	Finalizada	17,64	30,55	21,62	29,03
Doctorado	En curso	11,76	11,11	2,70	12,90
	Finalizada	17,64	0	8,10	0
Ninguno		29,41	13,88	13,51	19,35
Totales		100	100	100	100

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

En efecto, la mayoría de los graduados encuestados realizaron posgrados, principalmente especializaciones, en segundo término maestrías y en menor medida doctorados. Los graduados de las décadas de 1980 y 1990 son los que mayoritariamente presentan posgrados de nivel especialización y maestría, lo que también se corresponde con el tiempo que ha pasado entre el egreso y el momento de la toma del cuestionario. Con lo cual, queda un espacio considerable de tiempo en su trayectoria que les haya permitido realizar posgrados y en algunos casos los han finalizado presentando el trabajo final o tesis. Para el caso de los graduados durante la primera parte de la década del 2000, si bien el tiempo desde el egreso hasta la aplicación del cuestionario es menor, la mayoría presenta títulos de maestría y son el segundo grupo de graduados donde se concentra la mayor cantidad de doctorados.

Quienes presentan la mayor cantidad de graduados doctorados o candidatos a doctores son los graduados durante la década del 70.

Tendencialmente, en términos de grados de especialización, se observa que a medida que pasa el tiempo, los graduados tienden a especializarse. Aquellos que egresaron en los 70 en su mayoría han realizado especializaciones y en menor medida doctorados. Para el caso de quienes egresaron en la década de 1980 y 90 sus titulaciones de posgrado se concentran principalmente en nivel de maestría. Finalmente, quienes egresaron en los comienzos del 2000 sus posgrados se concentran en las maestrías y doctorados.

En términos particulares, los graduados esgrimen diferentes argumentos que justifican la realización de los posgrados que, en general, se orientan a mantener y mejorar posiciones en el campo profesional:

El hecho de tener un posgrado terminado era un plus frente a otros colegas que no tenían ese recorrido o no habían llegado a esa instancia de una tesis terminada. La gestión tiene a su vez una serie de recorridos internos que tiene criterios y condiciones diferentes de competencia. Es decir, toda el área de planeamiento, de investigación educativa y de estadística educativa por ejemplo tiende a requerir ciertas competencias más académicas y por lo tanto pone en juego las certificaciones académicas con más frecuencia y los pondera más que otros recorridos dentro de la gestión que tienen que ver con, por ejemplo, la gestión de los servicios educativos (La Plata, hombre graduado década 1990).

Me parece que tiene que ser algo de una cuestión más de maduración propia y no de exigencia del mercado académico, como me pasa a mí ahora que es “bueno, a ver, sos adjunta en una materia, metete en un doctorado ya. Metete porque pasado mañana se larga una selección o concurso o lo que sea, se presenta un fulano que tiene un doctorado, no tiene tu experiencia, pero su titulación le permite ganarte el cargo en el que vos estuviste laburando ocho años (Buenos Aires, mujer graduada en década de 2000).

La realización de un posgrado para mantener cargos docentes es una estrategia que se presenta en los relatos de los egresados en Ciencias de la Educación. Si bien egresaron en décadas diferentes, ambos reconocen que en el espacio específico de la práctica docente en nivel universitario los mecanismos de ingreso y permanencia se realizan a través de los concursos o selecciones docentes. La docencia ha sido el único espacio de inserción profesional en los inicios de la facultad de Ciencias de la Educación y de sus carreras pedagógicas. Pero al mismo tiempo, desde hace cuatro décadas como pudimos observar en los datos antecedentes, se mantiene como el principal espacio de inserción de los graduados aún cuando existe una importante diversificación del campo profesional. Entonces, la docencia es una actividad históricamente reconocida y ejercida por los graduados, lo que le otorga cierta consolidación en el campo. Esto al mismo tiempo da cuenta de la existencia de un mercado con determinadas regulaciones entre demandantes y oferentes, esto es, las reglas de ingreso a la docencia presentan un alto grado de formalización. Existen ciertos requisitos que existen a priori y ello actúa de norma para determinar las mayores o menores posibilidades de inserción o promoción en la docencia. Pero esto no excluye la posibilidad de que existan ciertas estrategias que refuerzan dichas condiciones, por ejemplo la realización de un posgrado. Para la presentación a un concurso docente universitario, por ejemplo, el requisito formal es tener un título de nivel universitario. En ninguna parte de la normativa se explicita que la obtención de un título de posgrado genera mejores condiciones de cara

a obtener o mantener en cargo por concurso. No obstante, los graduados reconocen que más allá de la prescripción, de los requisitos formales, existe en la práctica ciertos bienes (certificaciones) que también determinan el mérito del graduado para el cargo.

En relación a la formación del graduado, durante toda la década del 90 se mantuvo en vigencia el Plan de Estudios aprobado en 1986. Recordamos que fue ese plan el que por primera vez en la historia de la carrera de Ciencias de la Educación incluye y promueve la inserción en los espacios no formales o socio comunitarios. No obstante, dicho plan fue centro de análisis y propuestas como las de Alí Jafella (1991) en el marco del proyecto de investigación que dirigía quien señalaba que por la aparición de nuevos campos laborales o cambio de los conocidos surge la necesidad de diversificar las prácticas profesionales y su consecuente inclusión en el currículum de la carrera, a partir del desarrollo histórico operado en el ámbito profesional, de los nuevos conocimientos producidos en la especificidad, y de los campos laborales en los que los graduados se están desempeñando. En esta propuesta aparece la denominación de “prácticas profesionales” a diferencia de los años anteriores en los que se hablaba de “prácticas de la enseñanza”. Esta diferencia no es sólo de denominación sino también demuestra que la diversificación que se dio en el campo profesional excedió a la actividad de la enseñanza y también se incluyó en el currículum de la formación.

La convivencia de las prácticas de la enseñanza y las prácticas profesionales

Una década más tarde que se comenzara a hablar de prácticas profesionales en la formación de los egresados en Ciencias de la Educación, se aprueba el último Plan de Estudios en 2002, el que contó con la participación del conjunto de los actores curriculares en su formulación. Silber (2011) señala que en la elaboración de ese Plan se dieron cita los distintos grupos académicos que obtuvieron sin conflicto, su espacio curricular donde primó la conformación de consensos sobre la base de un implícito “hay lugar para todos”. Pero también, la reunión de todos los grupos y sus visiones respecto de la formación y del perfil profesional del egresado en un mismo plan, demuestra una madurez de la carrera para reconocer y hacer lugar a las diferentes prácticas. De hecho el plan vigente separa las prácticas de la enseñanza de las prácticas profesionales en dos asignaturas diferentes al final de la carrera: Prácticas de la Enseñanza por un lado, y Orientación Educativa y Práctica Profesional, por otro. A diferencia del Plan de Estudios anterior que el Plan se construyó en el seno de diferencias y disputas entre quienes querían conservar los espacios de enseñanza y quienes se proponían abrir la formación para acompañar las apertura que se estaba gestando en el campo de la práctica profesional. En el Plan de Estudios del 2002 las prácticas profesionales se constituyeron en columna vertebral de la nuestra propuesta de formación:

El trayecto curricular se despliega de la Formación Básica a la Formación Orientada en la que asume mayor relevancia la práctica profesional. Las prácticas educativas, y la práctica profesional se consideran un eje organizador con su consiguiente referencia y articulación en las distintas unidades curriculares” (Plan de estudios Ciencias de la Educación UNLP, pág. 2).

No obstante, a la actualidad Villa (2011) señala que la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación, muestra una rémora en incorporar las prácticas y los debates que atraviesan el campo profesional, lo que se observa claramente en la casi nula incorporación de otras prácticas profesionalizantes que no sean las ligadas a la enseñanza y al desarrollo de los sistemas escolares.

Por su parte, las características de inserción profesional demuestran que los egresados se mantienen en el espacio tradicional de la enseñanza pero continúan avanzando en actividades educativas en diferentes espacios de la ciudadanía: tiempo libre, ocio, cultural, comunitario, del trabajo, entre otros:

Cuadro 4. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP de los egresados entre los años 1970 – 2005 (N=90)

Trabajo actual:	Década de egreso:				Totales
	1970-79	1980 - 89	1990 - 99	2000 - 05	
Docencia en sistema educativo	20	38	39	51	148
Investigación	0	1	3	3	7
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6	13	15	12	46
Asesor, capacitador, docente, evaluador para sist. no educ.	0	7	6	7	20
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9	13	9	3	34
Gestión y consultoría para espacios de la sociedad civil en general	0	0	2	0	2
Educadores para sistema no educativo	0	0	3	1	4
Totales	35	72	77	77	261

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Para quienes se graduaron entre el 1990 y el 2005, continúan con fuerte presencia en la docencia universitaria e institutos terciarios, en los espacios de asesoramiento pedagógico y curricular para instituciones educativas. Al mismo tiempo, se acentúa la tendencia de ejercicio profesional en el asesoramiento, capacitación y evaluación en espacios no formales, a las que se suman las actividades de educador en barrios y evaluador de programas para ministerios.

A modo de cierre: ¿La reinstitucionalización de las Ciencias de la Educación?

Las Ciencias de la Educación nacen en Argentina a principios del siglo XX para atender a la formación de quienes enseñarían en las aulas en el marco de la expansión de los sistemas educativos nacionales. En función de ello, se crea una Facultad, una carrera y se elabora un plan de estudios destinado a la formación académica de estos profesionales, se determinan las incumbencias y perfiles de estos profesionales. Todo esto constituyó la institucionalización de las Ciencias de la Educación, regulando los intercambios que tendrían lugar entre estos profesionales y sus demandantes. A cien años de la fundación de la primera carrera universitaria de Ciencias de la Educación en Argentina, la presente comunicación pretende aportar al debate sobre los cambios acontecidos en la dinámica de la relación entre formación y trabajo en este campo.

Con relación a la inserción profesional, Furlán (1989) cuestiona la reinención en diferentes espacios de inserción por fuera de aquellos para los que la profesión se originó y señala que

el hecho de que desde hace algunos años se hayan creado en las universidades programas para formación de egresados en Ciencias de la Educación generó un grupo de profesionales provisionados de discurso pedagógicos de diversa índole y calidad, que por no tener amarrada una zona fija de captación laboral, se interrogan frecuentemente acerca de su identidad. El autor afirma que esto se suscita al sustraerse el programa formativo del lugar “natural” de reproducción de los cuadros funcionarios del sistema, de las escuelas normales. En relación a la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación, señala que la creencia en la posibilidad de una pedagogía desenmarañada del quehacer escolar y extirpada de su función normativa tiene mucho que ver con la pretensión de que la investidura universitaria le preste el aire de ciencia que por su propia naturaleza no se pudo construir. Pero lo que ha prevalecido entre los pedagogos universitarios es una constante sensación de extraterritorialidad.

Luego de la presentación y análisis de los datos sobre la relación entre formación y trabajo en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata puntualmente, en esta comunicación partimos no ya de discutir su estatus de ciencia, sino conocer y analizar cómo la formación de estos profesionales fue cobrando diferentes objetivos de formación y perfiles según las dinámicas de cambios de la inserción laboral. En este sentido, pensar desde el campo profesional y conocer dónde están insertos efectivamente los graduados y analizar sus tendencias nos demuestra que estos profesionales, sin relegar el espacio empleador por excelencia que es el sistema educativo, igualmente apuestan a una educación social, inclusiva de varios sectores: adultos mayores, visitantes de museos, trabajadores, ciudadanos en general, y atendiendo a diversos intereses: ocio, animación socio cultural, capacitación, formación, entre otros. Cambio que no equivaldría a una falta de identidad sino a una elección, sostenida desde hace ya tiempo, y que ha demostrado que las institucionalizaciones de las profesiones, aún centenarias, pueden ser reinventadas.

Bibliografía

- Allí Jafella, S. (1999) Lineamientos teóricos y metodológicos para la elaboración de un plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación (1997 – 1999). Actas de Investigación Educativa, Año II, pp. 21 – 25. La Plata: Departamento de Ciencias de la Educación.
- Brusilovsky, S. (1970) Las Ciencias de la Educación en la Argentina. Revista de Ciencias de la Educación, No. 1, pp. 2 – 10.
- Carlino, F. R. (1993). Transformaciones en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Revista del IICE, Año II, No. 3, pp. 48 – 58.
- Chesswas, J. (1970) ¿Hay verdaderamente demasiados maestros? Revista El Correo - UNESCO, Año XXIII, pp. 21 – 23.
- De la Fare, M. (2008) La expansión de carreras de posgrado de Educación en Argentina. Archivos de Ciencias de la Educación, 4ta. Época, Año 2, No. 2, pp. 103 – 120.

- Furlan, A. (1989) La formación del pedagogo. Las razones de la institución. En De Marchi, M. (Comp.) El campo pedagógico. Montevideo: Revista de la Educación del Pueblo.
- Furlan, A. y Pasillas, M. Á. (1993) Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. Perfiles Educativos, No. 61, pp. 64 – 89.
- Garatte, L. (2011) “Grupos académicos y reformas curriculares. El caso del Plan de estudios de Ciencias de la Educación durante el periodo de la normalización (1983-1986)”. En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata: Edulp.
- Hernando, M. G. (2011) “Las Prácticas de la Enseñanza en el curriculum prescripto de la carrera de Ciencias de la Educación. Análisis de las tendencias pedagógicas (1959-1984)”. En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata: Edulp.
- Luzuriaga, L. [1950] (1991) Pedagogía. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Manganiello, E. [1970] (1982) Introducción a las Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Martínez, A. y Southwell, M. (2011) “Formación del estado nacional y constitución de los cuerpos docentes: profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820 – 2000)”. En Vidal, D. y Ascolani, A. (Coord.) Reformas educativas en Brasil y Argentina: ensayos de historia comparada de la educación. Buenos Aires: Biblos.
- Narodowski, M. (1997) Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad. Revista Propuesta Educativa, No. 17, pp. 51 – 55.
- Novoa, A. (1997) Profesionalización de docentes y Ciencias de la Educación. Educación y Pedagogía. Vol. 9-10, No. 19-20, pp. 251-288.
- Pineau, P. (2012) “Docente “se hace”: Notas sobre la historia de la formación en ejercicio”. En Birgin, A. (Comp.) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.
- Silber, J. (2011) “Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)”. En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata: Edulp.
- Spina, L. (1962) Educación para la comunidad. Revista de Educación, No. 1, pp. 89 – 95.
- Vicente, M. E. (2012). A 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina: campo profesional, tendencias y discusiones. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3, pp. 163 – 175.
- Villa, A. I. (2011) Pasado y presente de las Ciencias de la Educación. Campo de producción académica y práctica profesional. Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Año 5, No. 5, pp. 13 - 16.

Fuentes

- Ley N° 1420 de Educación Común, 8 de julio de 1884.
- Plan de Estudios carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación 1915. Revista Archivos de Ciencias de la Educación. 2da. Época, Tomo1, No. 2, pp. 3 – 10.
- Plan de estudios Ciencias de la Educación 1970. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Plan de estudios Ciencias de la Educación 1978. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Plan de estudios Ciencias de la Educación 1986. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Plan de estudios Ciencias de la Educación 2002. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

La inclusión-exclusión como categorías para problematizar las Teorías Contemporáneas de la Educación

Mariela Meljin
marielameljin@gmail.com
Claudia Papparini
cpapparini1617@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras
UNCuyo

Resumen

La presentación focaliza en la relación entre los conceptos de inclusión y exclusión educativa como proceso dialéctico, complejo, multidimensional, estructural y dinámico; como un continuum que transcurre con diversos grados de intensidad entre el mayor y el menor ejercicio de la ciudadanía de las personas y grupos sociales.

Desde esta comprensión, la propuesta de la asignatura Teorías Contemporáneas de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación se sostiene en la indagación y reflexión sobre la realidad educativa, formulando y reformulando el conocimiento a partir de los diversos contextos y sujetos y, centralmente, a partir opciones éticas de valor. Por tanto, las categorías de inclusión y exclusión nos permiten problematizar la realidad e ir tejiendo una trama a la vez provocadora y posibilitadora. Problematizar es desnaturalizar desde la lógica de cuestionar lo obvio, aquello que siempre ha sido así y por tanto consideramos “natural”. El desafío consiste en problematizar (reflexión pedagógica) un campo de por sí problemático (hecho educativo) con el objeto de desnaturalizarlo y desmitificarlo para comprenderlo y poder incidir en su transformación.

Habermas plantea la necesidad de confiar en las posibilidades del trabajo teórico en vistas a la transformación, a través de la interpretación y comprensión de los procesos sociales. En esta línea, pretendemos visibilizar el recorrido propuesto por la materia, para contribuir a ese cambio y transformación del mundo, desde la convicción y el compromiso que nuestros alumnos, con sus diferencias y desigualdades, de las que no son responsables, puedan acceder al ejercicio pleno de la ciudadanía.

Superar las prácticas educativas estigmatizantes supone recuperar el sentido de la escuela en el marco de las políticas públicas basadas en la igualdad como punto de partida y no como meta a alcanzar. Esto requiere que asumamos el desafío de construir una sociedad más justa y digna para ser vivida por todos.

Palabras claves: inclusión, exclusión educativa, asignatura Teorías Contemporáneas de la Educación.

La inclusión-exclusión: marco de referencia

La relación entre inclusión y exclusión educativa puede comprenderse, como ya afirmáramos, como un proceso dialéctico, complejo, multidimensional, estructural y dinámico; un continuum que transcurre con diversos grados de intensidad entre el mayor y el menor ejercicio de la ciudadanía de las personas y grupos sociales.

El concepto de exclusión social surge en los años 70 en Francia para referir la ruptura de vínculos sociales de la sociedad. En efecto, en 1974 el francés R. Lenoir en el libro *Los*

excluidos lo utiliza para completar y actualizar los estudios sobre la pobreza. Pero es a principios de los 90 cuando dicho término toma la relevancia actual (Autes, 2004) e intenta aglutinar los efectos de los cambios sociales, económicos y tecnológicos.

De este modo, frente al paradigma basado en la pobreza, que se centra en la carencia de recursos y en aspectos de carácter unidimensional y estático; la exclusión social va a propugnar la necesidad de analizar este fenómeno como un proceso multidimensional y dinámico en el que interactúan diferentes factores como los políticos, sociales y culturales, además de la escasez de recursos materiales para la integración de las personas en la sociedad.

El concepto refiere a los nuevos problemas sociales de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El tema no es tanto la pobreza y las desigualdades en la pirámide social sino en qué medida se tiene o no un lugar en la sociedad, marcar la distancia entre los que participan en su dinámica y se benefician de ella, y los que son excluidos e ignorados fruto de la misma dinámica social.

También exclusión social alude a una serie de procesos sociales que imposibilitan el acceso al conjunto de derechos que conforman la ciudadanía. Hablar de exclusión nos remite al otro polo de este proceso, la inclusión o integración en el colectivo social. Así, su carácter procesual y dinámico es la nota más distintiva; la exclusión social no es tanto una situación, sino un proceso dinámico que con diversos grados de intensidad se da entre la inclusión y la exclusión, entre el mayor y el menor ejercicio de la ciudadanía de las personas y grupos sociales.

En definitiva, se trataría de un fenómeno mediante el cual cada vez más grupos y personas se encuentran fuera de los cauces que garantizan la integración y la cohesión social. La exclusión tiene que ver con la no participación, no acceso, no posibilidades u oportunidades. En suma, con la no ciudadanía.

A causa de los grandes cambios acaecidos en estas últimas décadas son cada vez más grupos los que padecen esta situación, junto a los pobres, hoy aparecen los que antes estaban situados en el campo de la integración social y que, producto de los procesos migratorios, por género, por ser jóvenes o por ser distintos, no pueden acceder a los derechos ciudadanos para desarrollar una vida digna.

Castel (2004) afirma que la exclusión es el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permita una independencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado. Asimismo describe distintas formas de exclusión: destierro, encierro y discriminación.

El destierro supone la separación completa de la comunidad; el encierro supone la construcción de espacios cerrados, de clausura para los diferentes o desiguales; la discriminación parte de la asignación de un status especial, de una etiqueta a determinados individuos o grupos. Esta última forma de exclusión dio origen al desarrollo de políticas de discriminación positiva que a través de dispositivos de normalización tanto contribuyeron a la estigmatización y marginación de personas y grupos de los espacios vitales propios y comunes.

Amartya Sen -filósofo y economista indio, premio Nobel de Economía 1998- profundiza sobre las dimensiones constitutivas e instrumentales de la exclusión social (Sen, 2000:12 y ss). Las primeras se refieren al hecho de que estar excluido de una cierta forma es en sí misma una expresión de deterioro de las capacidades humanas. De acuerdo al autor, “no poder relacionarse con otros ni tomar parte en la vida de la comunidad puede directamente empobrecer la vida de una persona” (Sen, 2000: 19).

La dimensión instrumental de la exclusión se refiere, por otro lado, a la forma en que “estar excluido” causa o produce otras formas de exclusión que por sí mismas no conducen a empobrecimiento de la vida o las capacidades de las personas necesariamente pero que,

en una sucesión de vinculaciones causales, puede generar insuficiencias materiales. No ser sujeto de crédito o no disponer de tierra cultivable no son en sí mismas manifestaciones de exclusión, pero pueden provocar su desencadenamiento.

Sen (2000) distingue además formas pasivas y activas de exclusión: las formas pasivas son las que se desarrollan como expresión de la ausencia de acción o que se generan como subproductos no deseados de la acción social. Las activas son las formas de exclusión que proceden de actos deliberados como, por ejemplo, la negación de “un status político utilizable” para la población migrante o refugiada que perjudica su acceso a las oportunidades y los derechos. (Sen, 2000: 21)

De lo anterior se deriva la importancia de no confundir, desde la perspectiva teórica, la naturaleza unidimensional y cuantitativa de la ponderación de condiciones de pobreza (que se refiere a privaciones derivadas de la insuficiencia de ingresos o de acceso a la satisfacción de necesidades básicas) con la cuestión heterogénea, multidimensional y cualitativa a la que alude la noción de exclusión social.

Fenómenos de segmentación y fragmentación educativa en el escenario actual

Para describir las formas que asume la diferencia y la desigualdad educativa en la experiencia escolar secundaria en nuestro contexto, partimos de dos conceptos que se estiman básicos para su comprensión: segmentación y fragmentación.

El primero fue utilizado por Cecilia Braslavsky en la década del ochenta. La investigadora retoma los estudios de la escuela como reproductora de la desigualdad social desde la teoría de Bourdieu. Así, caracteriza al sistema educativo argentino como segmentado, en la medida que se evidencia la presencia de circuitos educativos diferenciados de acuerdo al origen social de la población (Braslavsky, 1985). Esta categoría supone la existencia de un campo integrado simbólicamente (tarea fundamental del Estado) en el que se reconocen diferencias entre grupos de instituciones (denominados segmentos) que se suceden en una escala graduada de mayor o menor calidad educativa. En suma, la segmentación hace referencia a un todo integrado en el que las distancias entre los grupos pueden definirse en términos de grado.

La diferenciación antes mencionada podría estar dando cuenta de los distintos segmentos educativos desarrollados históricamente. Ahora bien, los procesos de desigualdad y polarización social obligan a repensar las categorías con las que abordamos la desigualdad educativa y por lo tanto, las relaciones de los distintos circuitos educativos entre sí. De este modo, la heterogeneidad y dispersión propia de la configuración del nivel medio en nuestro país se ve resignificada, y puede ser leída en la actualidad, como fragmentación.

Guillermina Tiramonti (2004) recurre al concepto de fragmentación para dar cuenta de la situación de quiebre, de ruptura en la configuración del sistema educativo argentino a partir del año 2001. A diferencia del segmento, que se constituye como un espacio diferenciado en un campo integrado, la fragmentación designa la pérdida de unidad y nos remite a un campo caracterizado por las rupturas, las discontinuidades y la dificultad o imposibilidad de pase o comunicación entre un fragmento y otro.

La fragmentación contrasta con el concepto de diferenciación estructural en tanto refiere a la existencia de mundos culturales distantes, a la pertenencia a mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas que los actores sostienen y los modos de vida que organizan la gestión de las instituciones educativas, que no pueden medirse en términos de mayor o menor calidad.

Esta ruptura del significado compartido respecto de la función de la escuela, especialmente de la escuela secundaria, surge de la confluencia de los diversos sentidos que las familias

atribuyen a la escuela, a su propia situación social, a las expectativas y demandas que tienen respecto de la escolarización de sus hijos, las culturas institucionales, el sentido asignado por los actores de la institución educativa, su propia historia y la lectura que hace de su cometido.

Los elementos culturales son los que construyen la distancia social, no sólo las condiciones objetivas. La distancia se expresa en términos de extrañamiento cultural y demarca las fronteras de los que pertenecen y de los que están fuera del fragmento y pertenecen a otros mundos culturales. Uno de los hallazgos de la investigación desarrollada por Tiramonti y su equipo fue encontrar que los alumnos de un mismo estrato socio-económico circulan por diferentes “mundos educativos”.

Los sentidos que moldean las culturas institucionales se construyen en la confluencia de mandatos sociales, aspiraciones y expectativas familiares, demandas comunitarias y recursos institucionales. El concepto incorpora la dimensión institucional en la generación de fragmentos. Se trata de una construcción carente de referencias universalistas, centrada en representaciones ancladas en la consideración de las especificidades del grupo que se atiende. Así, no hay referencias valorativas definidas de modo universal, sino que los valores adquieren definiciones y sentidos diversos a la luz del grupo particular que atiende la institución educativa.

Los fragmentos fueron definidos como espacios relativamente cerrados que congregan una serie de escuelas que se organizan con un patrón cultural común determinado y que, en tanto difieren de los que estructuran a otros fragmentos, se diferencian en sus propiedades. La cultura institucional —que incluye su matriz de origen, los discursos fundantes y circulantes, los distintos actores de esa comunidad— imprime en las escuelas mandatos, características y modos particulares de trabajo que no se limitan al estrato social de la matrícula que reciben.

El fenómeno de la fragmentación educativa da cuenta, por un lado, de la heterogeneidad de conjuntos institucionales a los que asiste la población y, por otro, de la existencia de una distancia entre los grupos institucionales. Distancia que no está dada por el prestigio o calidad de las instituciones, sino por las diferencias en los referentes culturales. En este sentido, en el campo escolar fragmentado, la sociedad socializa a las nuevas generaciones en mundos culturales diferentes. Las fronteras de los fragmentos son lábiles, poco claras y no se corresponden necesariamente con los estratos socio- económicos.

Queremos decir con esto que las instituciones que se agrupan en cada fragmento son muy diferentes a las que se agrupan en los otros; tan diferentes que es difícil hacer comparaciones entre ellas para ordenarlas jerárquicamente, al estilo de escuelas “mejores” o “peores”. Los patrones con que se socializa a los jóvenes, los saberes que circulan, los valores y hasta los docentes, son diferentes. Asimismo es necesario destacar que los fragmentos no son homogéneos, existen diferencias y variaciones al interior de cada fragmento.

Cada uno de los fragmentos construye un patrón de normalidad a partir del cual selecciona la población que atiende:

resulta de una práctica social que tiende a la segregación y la diferenciación de grupos socioculturales distintos, y que estas prácticas segregativas afectan al conjunto de los sectores, ya sea por una voluntad de separarse para distinguirse o protegerse de la intromisión de los otros, o como una reacción a la estigmatización de ajenidad o extrañeza (Tiramonti, 2008: 36)

Considerando estas diferencias que dan cuenta de desigualdades, Guillermina Tiramonti describe cuatro perfiles institucionales que dan cuenta del fenómeno de la fragmentación del sistema educativo. Existen las escuelas que conservan las posiciones ya adquiridas, los

capitales culturales ya aportados por la familia. Otro fragmento está representado por las escuelas que apuestan al conocimiento y la excelencia como respuesta a las expectativas de familias asociadas a los ámbitos académicos y profesionales, con historia de ascenso social. Otro, por las escuelas que favorecen la inserción de los estudiantes y cuyas familias demandan la socialización en los valores de la convivencia y educación que les permita a sus hijos acceder al mundo del trabajo o la continuidad de estudios superiores. Y, por último, las escuelas para resistir el derrumbe son las que atienden a los sectores más desfavorecidos, a los desafiliados socialmente. El valor predominante de estas escuelas es la contención, de protección tutelar contra las tendencias de desintegración social. Las instituciones se reconocen como instituciones de frontera.

Teorías Contemporáneas de la Educación y la problematización del fenómeno educativo

Entendemos la pedagogía como la reflexión sobre el hecho educativo, tanto el que ocurre al interior como fuera del sistema educativo formal. La pedagogía es “la reflexión sistemática sobre la educación, o la intervención teórica sobre los problemas que tienen lugar en el interior de lo que denominamos campo problemático de la educación” (Antelo, 2005:9).

El hecho educativo se desarrolla en un lugar y tiempo determinados y, por tanto, está fuertemente condicionado y en continua relación con el medio socio-cultural. Esta relación impulsa cambios que muchas veces quedan fuera del alcance teórico. Así, continuamente esta disciplina es desafiada a integrar y generar marcos interpretativos que permitan articular la incertidumbre, la imprevisibilidad, la aceleración de los cambios científicos y tecnológicos, la diversidad de los contextos sociales y culturales y de los sujetos con aspectos significativos que permitan comprender y explicar la educación.

El campo de la educación es de por sí pluridimensional, complejo y conflictivo; y la pedagogía a su vez, tiene como tarea reflexionar sobre el mismo para problematizarlo. La noción de reflexividad se opone a las concepciones positivistas de la educación con la pretensión de superar la concepción basada en la transmisión y en el instrumentalismo. Y, desde esta perspectiva comprender que, como práctica social, no puede ser abordada directamente desde los hechos, lo dado, los datos experimentales como si fuera posible conocerla directamente sin mediación ni construcción teórica alguna (Germán, 2008).

Problematizar es desnaturalizar, no en el sentido de proceder contra la naturaleza, sino en la lógica de cuestionar lo obvio, aquello que siempre ha sido así y por tanto consideramos “natural”⁶. En síntesis, el desafío consiste en problematizar (reflexión pedagógica) un campo de por sí problemático (hecho educativo) con el objeto de desnaturalizarlo y desmitificarlo para comprenderlo y poder incidir en su transformación. Paulo Freire indica que “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2008:24).

Consideramos que la teoría y práctica son sólo caras de una misma moneda, y que el desafío del saber pedagógico radica en la reelaboración y ampliación de los marcos interpretativos que permitan orientar la práctica educativa en situaciones concretas. Se trata de promover y fortalecer la construcción de nuevos significados, nuevos sentidos, nuevos modos de contemplar y actuar en el mundo de la educación a partir del anclaje de la teoría de la educación en las categorías interpretativas de los futuros docentes.

Desde la comprensión de la práctica educativa en sus múltiples dimensiones -social,

6 D. Saviani (2007) adopta como criterio de clasificación de las teorías de la educación, cómo se sitúan frente a la “marginalidad”. Desde este criterio las ubica en dos grandes grupos: 1- Las teorías que postulan a la educación como un instrumento de igualdad social, por lo tanto, de superación de la marginalidad. 2- Las teorías que postulan a la educación como un instrumento de discriminación social, por lo tanto, como un factor de marginación.

cultural, política, económica, ética y personal- surge la necesidad de configurar una propuesta pedagógica para la formación de profesores en Ciencias de la Educación basada en la reflexión sobre la práctica educativa como núcleo fundamental. Una pedagogía que, a partir de la reflexión, indague sobre las distintas dimensiones de la realidad educativa, formule y reformule el conocimiento a partir de los diferentes contextos y sujetos específicos y diversos y, centralmente, a partir opciones éticas de valor.

Siguiendo a Cullen (2003) sostenemos que el sentido ético político de la tarea docente se pone en juego en la desnaturalización de representaciones sociales y fijaciones atemporales y neutras del rol. La docencia es una práctica ético-política (Freire, 2008) que se ejerce en un espacio de interacciones sostenidas en los principios de justicia, libertad e igualdad. Éste es el núcleo social del contrato educativo.

Apostamos a construir el conocimiento en y sobre el complejo campo de la educación a partir de las propias vivencias y “leer” hechos y acciones educativas, a la luz de las historias que los alumnos narran. Nos importa ofrecer una oportunidad para que la teoría educativa favorezca una mayor concientización de los mundos educativos vividos por los alumnos, los sentidos singulares que expresan, y las lógicas particulares de argumentación que despliegan. Procuramos modificar, poner en tensión las visiones dominantes, las miradas adquiridas que se naturalizan y que constituyen obstaculizadores a la hora de comprender y transformar la realidad educativa en pos de la justicia social desde una opción ético-política. Desentrañar las propias visiones resultantes de visiones dominantes a nivel global e institucional, constituye una instancia clave en la formación docente.

Esta puesta en tensión, esta revisión de las representaciones y nociones construidas a lo largo de la historia escolar y personal de cada estudiante, la sostenemos desde una selección conceptual. En otras palabras, el programa de la materia se constituye a modo de entramado en el que cada tema, tópico y autor aportan su voz para comprender la especificidad y complejidad del problemático campo de la educación. Trabajamos con los estudiantes en cada instancia con la intención de permitirles reconocer en los diversos desarrollos teóricos abordados la posibilidad de reflexionar acerca de la problemática y los desafíos educativos presentes en nuestro espacio y momento histórico.

Desde este planteo, nuestro primer desafío es, tomando las categorías inclusión / exclusión, problematizar la realidad educativa, la propia comprensión de la misma, para desnaturalizar aquellas interpretaciones que en tanto construcciones sociales e históricas están ideológicamente distorsionadas. Para ello, la clave está en pensar las desigualdades a través de las distintas voces propuestas a lo largo del programa.

Por tanto, cada Eje Temático se estructura en torno a organizadores y va aportando conceptos que constituirán una trama necesaria para problematizar con fundamentos teóricos.

El primero, el encuadre conceptual para el abordaje de la Teoría de la Educación en el que ponemos en tensión las nociones de educación, pedagogía y teorías de la educación, la construcción del campo pedagógico y las reflexiones desde la metapedagogía. Planteamos distintos enfoques del saber pedagógico: técnico, interpretativo y socio-crítico, para situarnos explícitamente en este último. Concluimos realizando una aproximación a una posible clasificación de las Teorías Contemporáneas de la Educación desde el planteo de D. Saviani⁷ (2007). De alguna manera, estas decisiones sobre los contenidos nos permiten situarnos teóricamente desde el inicio del desarrollo de la asignatura en el continuum inclusión-exclusión.

En el segundo Eje Temático seleccionamos el Movimiento de la Escuela Nueva, por la relevancia de sus planteos de fines del siglo XIX y principios del XX en tanto giro copernicano de la educación.

A partir de delinear el movimiento renovador de la Escuela Nueva desde sus coordenadas y principios, seleccionamos autores como John Dewey, Célestine Freinet y Alexander Neill. El primero de ellos, Dewey, por su importancia como teórico de este movimiento y, fundamentalmente, para detenernos en sus aportaciones en torno a la educación, la democracia, el progreso y el cambio social. Con Célestine Freinet trabajamos su pedagogía social, su propuesta coherente con principios de educación, trabajo y comunicación como marco de una serie de técnicas pedagógicas aún relevantes. Finalmente, Alexander Neill nos trae una propuesta controvertida en la que se rescata la libertad como eje. Posibilita, además, comprender formas alternativas de educación que de alguna manera rompen con estructuras conservadoras. Cerramos este eje abordando las críticas al Movimiento Escuela Nueva desde las Teorías Críticas.

El tercer Eje Temático se organiza en torno a las Teorías Sociales, desde un abordaje histórico conceptual de los principios de la pedagogía marxista y las experiencias de la educación posrevolucionaria -Pavel Blonsky y Antón Makárenko-. Rescatamos del pensamiento educativo de Antonio Gramsci, la categoría de intelectual orgánico y su visión crítica acerca de la educación de su época, incluyendo al movimiento escolanovista.

Introducimos luego la Teoría Crítica desde sus orígenes en la Escuela de Frankfurt y abordamos dos grandes líneas de pensamiento totalmente complementarias: la de Pierre Bourdieu y la reproducción de las desigualdades sociales a través del sistema escolar, desde su concepto de capital cultural y la acción pedagógica como violencia simbólica. Por otra parte, Paulo Freire (como pensador latinoamericano) y la pedagogía de la liberación y Henry Giroux desde las categorías de profesores como intelectuales transformadores y escuelas como esferas públicas democráticas. Concluimos el eje, con la ruptura o posición radical de Iván Illich: la sociedad desescolarizada y la propuesta de redes o mallas del saber. Este último planteo es abordado críticamente desde el escenario educativo actual.

El cuarto Eje Temático permite situarnos en la problemática actual de la educación y desde ella delinear los conceptos de segmentación y fragmentación educativa, como dijimos, básicos para comprender las formas que asume la diferencia y la desigualdad educativa en la experiencia escolar secundaria en nuestro contexto. Subrayamos entonces que la comprensión del fenómeno de la fragmentación forma parte ineludiblemente de la opción ético política que tomemos como docentes.

Concluimos el recorrido por las teorías contemporáneas de la educación, procurando resignificar el rol docente desde categorías aportadas por Rancière en torno a la docencia, la transmisión y la emancipación. A modo de integración, traemos en esta oportunidad la voz de cada uno de los autores trabajados para centrarnos en la comprensión de la igualdad no como una meta a alcanzar sino “como punto de partida, una suposición a mantener bajo cualquier circunstancia” (Rancière, 2007: 172)

A partir de la consideración de los propósitos, la particularidad de los saberes propios y la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, las estrategias metodológicas están orientadas a la formación teórica- práctica de los alumnos y toman como punto de partida la recuperación de los saberes previos, tanto los apropiados a lo largo de su trayectoria escolar previa, como los desarrollados en etapa de formación inicial en el campo de las Ciencias de la Educación.

Desde la propuesta de formación pedagógica, procuramos anclar el proceso de construcción del conocimiento, en las representaciones que los estudiantes han generado a lo largo de su trayectoria escolar. Consideramos que es desde estas instancias “históricas” desde las que fueron conformando una visión acerca del sistema educativo, de las oportunidades, de las desigualdades sociales, de la inclusión y la exclusión. Participar en espacios de debate y reflexión sobre el hecho educativo, las teorías contemporáneas de la educación y los problemas educativos actuales los consideramos claves para que su proceso formativo les posibilite asumir una actitud reflexiva, crítica, solidaria, creadora y comprometida respecto

de su propia formación como docentes. Fundamentalmente conscientes acerca de un rol que puede tanto dejar la realidad tal como están (desigualdades, exclusión) o contribuir a su transformación por una escuela y una sociedad más justas e inclusivas.

Bibliografía

- Antelo, E. (2005). "La Pedagogía y la época". En Serra, S. (Coord.). Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época. (pp. 9-19). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico.
- Autes, M. (2004). "Tres formas de desligadura" en Karsz, S. (Coord.). La exclusión, bordeando sus fronteras. Barcelona: Gedisa.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Castel, R. (1997). Las metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004). "Encuadre de la exclusión" en Karsz, S. (Coord.). La exclusión bordeando sus fronteras. Barcelona: Gedisa.
- Cullen, C. (2003). Perfiles ético políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2008). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Germán, G. (2008). Metapedagogía. La escuela ¿sin pedagogía?. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Ranciére, J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Saviani, D. (1992). Las Teorías de la Educación y el Problema de la Marginalidad en América Latina. Buenos Aires: En Revista Argentina de Educación, Año II, Número 3, pp. 7 a 29, Ediciones AGGE.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. Buenos Aires: Planeta.
- Subirats, J. (dir.) (2004). Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Susín, R. (2003). "Para una reactivación práctica de la ciudadanía. Iniciativas populares frente a la exclusión" En Martínez de Pisón, J. y A. García Inda (coords.). Derechos fundamentales, movimientos sociales y participación. Aportaciones al debate sobre la ciudadanía. Madrid, Ed. Dykinson.
- Tezanos, J.F. (ed.) (1999). Tendencias en desigualdad y exclusión social. Madrid, Sistema.
- Tiramonti, G. (2008). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. (2004). "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino" En: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Dossier sanos, santos y sabios: pobreza y Educación. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Año VII N° 12.

La inclusión del nuevo inmigrante en la vieja escuela media. Paradojas de la integración

Mgter. Sappia, Cristina
crsappia@yahoo.com.ar
Lic. Battagliotti, María del Carmen.
maria32@arnet.com.ar

Universidad Nacional de Córdoba,
Facultad de Filosofía y Humanidades,
Escuela de Ciencias de la Educación.
Seminario: La escuela en contextos de
pobreza urbana.

Resumen

La ponencia comunica el caso al que llamamos integración paradójica. Se trata de una escuela media técnico agropecuaria localizada en una zona rural aledaña a la Ciudad de Córdoba, que integra su cinturón verde. Asisten jóvenes hijos de medieros inmigrantes en su mayoría bolivianos y jóvenes argentinos de larga data, -hijos de lugareños y “repetidores” provenientes de barrios más alejados-.

Ante esta diversidad cultural, a nivel de la micropolítica, la idea de inclusión social aparece como idea fuerza que se plasma en dos banderas que flamean al unísono: una argentina, la otra boliviana. La paradoja quiere que en los recreos, los jóvenes de cada grupo-nación se congreguen alrededor del mástil que sostiene su bandera. Los alumnos aducen razones idiosincráticas.

Desde la Pedagogía caben algunas reflexiones: entendiendo la dimensión pedagógica como Proyecto: ¿Que sucedió con la participación de la comunidad, en la elaboración del mismo?; por otra parte y desde el carácter prospectivo de la Pedagogía, partiendo de un proyecto de escuela inclusiva, ¿sería posible arribar a una escuela multicultural que posibilite el conocimiento de un otro que nos completa y al que completamos y con el que compartimos proyectos emancipatorios?

Finalmente, la ponencia deviene del seminario taller “La escuela en contextos de pobreza urbana”, durante el segundo cuatrimestre del año 2012; en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Nuestro foco de análisis refirió a la problemática de la escuela en la diversidad cultural. El problema de investigación surgió a partir de la concienciación sobre el desconocimiento del otro- alumno, hijo de la pobreza latinoamericana, su educabilidad desde las representaciones de sus adultos.

Los trabajos exploratorios se realizaron con metodología de orden cualitativo; se contó con una permanencia relativamente prolongada en el campo, desde la cual se dialectizaba permanentemente la experiencia en terreno con nuestros referentes teóricos. Los instrumentos de recolección de información fueron registro etnográfico y entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: Diversidad cultural, Inclusión social, Inclusión educativa, Multiculturalismo.

Introducción

La problemática del nuevo inmigrante y su relación con el sistema educativo deviene del Seminario taller “La escuela en contextos de pobreza urbana”; el que a su vez responde a la unidad III del programa de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. En el mismo abordamos “La dimensión pedagógica del sistema educativo” analizando los principales problemas en torno a las relaciones entre educación y sociedad, priorizando las nuevas tendencias que se perfilan en nuestro contexto socio - económico - político. Así, priorizamos las relaciones entre educación, pobreza y diversidad. En tal sentido, tratamos al sistema educativo y la escuela como ámbitos de la diversidad cultural, de encuentro/desencuentro entre pobres y nuevos pobres y nuevos inmigrantes.

El seminario taller prevé la realización de un trabajo exploratorio que posibilite a los alumnos sumergirse en nuestra pobreza estructural, como vía para la comprensión desde un enfoque relacional, del otro-alumno, pobre con distinto capital cultural. Durante el segundo cuatrimestre del año 2012; nuestro foco de análisis refirió a nuestros pobres estructurales y los inmigrantes de países limítrofes que, en esta sociedad fragmentada, tienen un espacio propio: las villas miserias; en ellas y para ellas, la escuela urbano marginal; a la que abordamos como espacios multiculturales atravesados por la pobreza y la desigualdad social.

De los trabajos realizados, por la relevancia social que presenta la problemática del nuevo inmigrante latinoamericano y su relación con el sistema educativo y la escuela, compartimos el caso al que llamamos integración paradójica que refiere al oxímoron que significó los intentos de inclusión social que realiza una escuela media en la que flamean dos banderas, una argentina, la otra boliviana. Se trata de una escuela media técnico agropecuaria localizada en una zona rural aledaña a la Ciudad de Córdoba, que integra su cinturón verde. Asisten jóvenes hijos de medieros inmigrantes en su mayoría bolivianos y jóvenes argentinos de larga data -hijos de lugareños y repetidores provenientes de barrios más alejados-. Ante esta diversidad cultural, a nivel de la micropolítica, la idea de inclusión social aparece como idea fuerza que se plasma en dos banderas que flamean al unísono: una argentina, la otra boliviana; en los recreos, los jóvenes de cada grupo-nación se congreguen alrededor del mástil que sostiene su bandera. Los alumnos aducen razones idiosincráticas.

El trabajo de campo, fue realizado por los alumnos; con una permanencia en terreno de cuatro meses; contando, de parte nuestra con un tutelaje semanal desde el cual se ofrecían nuevos interrogantes y se replanteaban búsquedas. Así, lo que aquí compartimos son solo categorías empíricas; no era nuestro objetivo arribar a categorías conceptuales. Se trataba solo de conocer para comprender y así, en términos de Meirieu (1998) hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo.

Finalmente, los alumnos que realizaron el trabajo de campo fueron: Liliana Álvarez, Alicia Cabral, Luz Minetti y Viviana Zárate.

Referentes conceptuales de la teoría de la reproducción

La desigualdad en el éxito escolar tendría sus raíces no solamente en la desigual distribución del capital económico; Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964) refieren a la herencia cultural como el ethos y el capital cultural que cada familia transmite a sus hijos.

No obstante, Gérard Mauger (2012: 22-23), dando un giro dialéctico, vuelve sobre las condiciones objetivas:

Las desigualdades en el éxito escolar encuentran su explicación en las

desigualdades de las condiciones materiales de existencia. Si las familias de clases populares no incitan a sus hijos a continuar los estudios de manera prolongada (o los disuaden de hacerlo), es porque no poseen los medios materiales para dicha inversión y se ven obligadas a incorporar a sus hijos a la vida activa lo antes posible. La desigualdad en el éxito escolar tendría pues sus raíces en la desigual distribución del capital económico.

De la pobreza

Los reproductivistas fundan sus observaciones en las familias de clases populares europeas; este trabajo focaliza la mirada en la pobreza latinoamericana de larga data, la llamada pobreza estructural, referimos a la pobreza en la que se conjugan carencia de capital económico y capital cultural; el concepto de capital deviene de la socioantropología de Pierre Bourdieu:

He demostrado que hay tres clases fundamentales de capital (...): el económico, el cultural y el social. A estas tres formas hay que añadir el capital simbólico, que es la modalidad adoptada por una u otra de dichas especies cuando es captada a través de las categorías de percepción que reconocen su lógica específica o, si usted prefiere, que desconocen el carácter arbitrario de su posesión y acumulación. (Bourdieu y Wacquant, 1995: 81).

Y expresan acerca de su eficacia:

Los agentes sociales no son partículas mecánicamente arrastradas y empujadas por fuerzas externas. Son, más bien, portadores de capital y según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura) propenden a orientarse activamente ya sea hacia la conservación de la distribución del capital, ya sea hacia la subversión de dicha distribución (id.:72).

La pobreza en capital cultural -a diferencia de los nuevos pobres⁸⁽¹⁾- remite a carencias, en términos de distancia con la cultura oficial legitimada; la mayoría de las veces en oposición. Se trata de “los excluidos urbanos de vieja data, [...] Ello implica, haber estado expuesto a formas diferentes de socialización primaria, que incluye contenidos y estilos relativos a una cultura determinada” (Sappia y otros, 2007:270) cuyos hijos son, al decir de Meirieu (2003: 74), “los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar, son los que pagan el pato; su exclusión de la escuela se suma a sus desventajas sociales y los devuelve a la calle, donde su futuro puede ser negro”.

8 ⁽¹⁾ Minujin y otros, (1992) distingue entre los grupos empobrecidos a aquéllos que alguna vez estuvieron en la pobreza, pero lograron salir de ella para retornar nuevamente con el proceso de empobrecimiento, y los que nunca habían pertenecido a la pobreza, o “nuevos pobres”.

Por otra parte, acorde al enfoque relacional optado, consideramos a la pobreza no como un fenómeno aislado, sino que se reproduce simultáneamente con la riqueza, en el marco global de la reproducción de las relaciones sociales. Al respecto, Alicia Gutiérrez, (2004: 22) nos precisa “Se trata de un concepto relativo y relacional que implica la existencia de otros que son ricos o por lo menos no son pobres” o más precisamente, como nos dice Auyero (Wacquant, 2010: 22), cuando refiere a “una particular interacción entre fuerzas macroestructurales, políticas estatales y el compromiso activo de los villeros”

A la vez, el concepto pobreza, como categoría descriptiva refiere quienes en comparación con otros individuos de su sociedad alcanza, de una serie de rasgos tomados como categorizadores, los más bajos niveles (Jaume, 1989: 26). Se trata de pobreza como carencia, “carencias de bienes y servicios mínimos que determinada sociedad considera como indispensables para todos sus miembros” (A. Gutiérrez, 2004: 22). Ahora bien, a los fines de este trabajo cuenta prioritariamente, la pobreza en términos de carencia de capital cultural legitimado ya que “el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia” (Bourdieu, 1979: 1); así, de las tres formas que presenta el capital cultural, hemos optado por el estado institucionalizado y el capital en estado incorporado. El primero, refiere al título escolar; en las familias del campo investigado, -por su condición de pobreza estructural- presumimos encontrar primario incompleto, primario completo, secundario incompleto y probablemente en la segunda generación (padres) algún secundario completo, no obstante, sin haber llegado al capital en estado incorporado, como propiedad hecha cuerpo.

De las estrategias de reproducción social

La noción de estrategia supone que a pesar de los condicionamientos estructurales, es posible preservar un margen de opción a los agentes sociales, tal nos recuerda A. Gutiérrez (Ib.). Por tanto, el concepto de estrategias de reproducción social, refiere al “conjunto de prácticas fenoménicamente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988: 122). En la misma línea de pensamiento A. Gutiérrez, (2004: 54) agrega “La prioridad está dada a un conjunto de bienes “de lo que se tiene” y no únicamente de necesidades, “de lo que se carece”

Acerca de las estrategias educativas, Bourdieu (2011:36) nos dice:

El caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del “capital humano”, sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo. Eso sucede, en especial, con el caso de las estrategias “éticas” que apuntan a inculcar la sumisión del individuo y de sus intereses al grupo y a sus intereses superiores; así, cumplen una función fundamental, asegurando la reproducción de la familia que de por sí es el “sujeto” de las estrategias de reproducción.

Por otra parte, García Salord (2000:14) alude a que:

Las diferentes estrategias de reproducción social orquestadas en los núcleos domésticos, no cristalizan en un proceso lineal y mecánico de repetición. Sino que, por el contrario, es posible registrar procesos de reconversiones, es decir, esas modalidades de reproducción que implican cambios en los volúmenes, contenidos y significaciones de los capitales puestos en juego...

En relación a ello, Kaplan (2006:10) recupera de Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1965) las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social, las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas es “que no todos los agentes sociales tienen a la vez unas mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico y unas mismas disposiciones que invertir en el mundo social y educativo”

Por otra parte, en el ámbito doméstico se configura un importante espacio de experiencias formativas. Se trata de procesos de apropiación cultural que al dialectizarse con el ámbito escolar conforman los sentidos de la escolaridad misma (Achilli, 2009)

De la diversidad en la escuela

La antropología social, de la cual abordamos la etnografía crítica de la educación, toda vez que esta vertiente aporta significativas contribuciones a la teoría de la reproducción cultural a partir de introducir el concepto de resistencia desde la vertiente gramsciana, ingresando la dimensión histórica e incorporando el concepto de vida cotidiana. Así, Rockwell (1989) nos recomienda abordar el fenómeno estudiado como parte de una totalidad y contemplar la información del campo como relativa a otros contextos sociales que inciden en él y lo explican.

La pedagogía crítica; de ella, el multiculturalismo crítico y de resistencia (McLaren 1997) el cual nos apela a pensar a la cultura como conflictiva y a la diferencia/diversidad como producto de la historia, el poder y la ideología. Esta vertiente de la pedagogía crítica es recuperada en nuestro medio por Sinisi (1999)

Aspectos metodológicos

Nos posicionamos en la etnografía crítica de la educación, toda vez que esta vertiente aporta significativas contribuciones a la teoría de la reproducción cultural a partir de introducir el concepto de resistencia desde la vertiente gramsciana ingresando la dimensión histórica e incorporando el concepto de vida cotidiana. Así, Rockwell (op. cit.) nos recomienda abordar el fenómeno estudiado como parte de una totalidad y contemplar la información del campo como relativa a otros contextos sociales que inciden en él y lo explican. En la misma línea de pensamiento, Achilli (op. cit.) propone dialectizar permanentemente los referentes teóricos con la información empírica.

Tal como expresáramos en la introducción, en este seminario taller nos proponemos, entre otros objetivos, que los alumnos de 1º ciclo de la licenciatura en Ciencias de la Educación, tuvieran su primer contacto con escuela en contextos de pobreza urbana; escuela pública, ámbito de la diversidad de la convivencia en el aula de nuestro pobre estructural y el nuevo inmigrante.

Este primer contacto, se planteó de carácter exploratorio; en esta búsqueda de significados, se tendió a realizar una lectura fenoménica de la realidad.

En su mayoría, los alumnos del seminario no han cursado metodología de la investigación; si, muchos de ellos han cursado antropología. A partir de la cual, se les brindó someros conocimientos de etnografía y se tuteló semanalmente su mirada a la realidad.

Las estrategias metodológicas fueron: para la recolección/construcción y análisis de la información, entrevistas semi estructuradas y registro etnográfico; para el análisis y reconstrucción de la realidad: búsqueda de recurrencias y triangulación de la información de campo.

El descubrimiento

Una experiencia de multiculturalismo en una escuela media en el cinturón verde de la Ciudad de Córdoba.

La escuela de nivel medio, arriba referida, motivó a nuestros alumnos -quienes realizarían el trabajo de campo- por la heterogénea población estudiantil, se trataba de los intentos de inclusión escolar a jóvenes bolivianos.

- Dos banderas, dos culturas

Nuestro primer descubrimiento aludía a la existencia -en el patio de la escuela- de dos mástiles en los que flameaban sendas banderas, una argentina, la otra boliviana. Pareciera que el equipo docente entendiera al multiculturalismo, no sólo como el reconocer que pueden existir diferentes culturas (Sinisi, op. cit.), sino también como multiestado, sin una concienciación sobre el estado responsable de su ideario y sostenimiento.

El registro etnográfico expresa:

En el patio es notable como los alumnos marcan su nacionalidad ubicándose alrededor del mástil de la bandera argentina, los argentinos, y sentadas en el mástil correspondiente a la bandera de Bolivia, varias señoritas hijas de padres bolivianos; algunas de ellas nacieron en Argentina, otras llegaron a nuestro país siendo muy pequeñas. /.../ es muy clara la diferenciación que se observa en el IPET, donde basta con observar el patio en el recreo, o bien escuchar lo que dice Brenda: los bolivianos están de un lado y los otros de otro; ellos se comunican más entre ellos.

Así, esta fragmentación al interior del patio de la escuela fue justificada en las entrevistas;

- Por los alumnos bolivianos:

Somos más sencillos

.....

Somos más callados

.....

Nosotros nos guardamos todo y no decimos nada, ellos sacan todo; largan todo

.....

“yo no puedo entenderme con ellos

.....

Ellos son más de salir, nosotros no, no me gustan los bailes, no me gusta salir mucho.

- Por los alumnos argentinos:

Ellos no se adaptan a nosotros; además el cordobés es muy desgraciado cuando hace chistes o pone apodos. Nosotros tratamos de integrarlos pero ellos no se dejan. Tampoco les gusta salir.

.....

Ellos son muy cerrados, muy tímidos y no conocemos nada de su cultura, sus costumbres.

Multiculturalismo como dispositivo pedagógico.

El equipo docente muestra disposición para enseñar a los hijos del pobre rural latinoamericano y nuestros jóvenes hijos de pequeños propietarios rurales. La directora de la escuela observada expresa la intención de incorporar en el proyecto institucional un eje transversal que proponga actividades interculturales y relata:

El día de la diversidad, que se va recordar, hemos expuesto la bandera boliviana y en el patio existen dos mástiles donde se enarbolan ambas banderas. argentina y boliviana. También recuerdo que el año pasado para esa misma fecha se invito a la comunidad boliviana, que vinieron y fueron parte del acto; incluso trajeron sus vestimentas, algunas comidas y una comparsa.

Cuando la directora nos habla de actividades interculturales, suponemos que refiere a la acepción que brinda Flecha (1994) cuando define al interculturalismo, como una intervención ante la realidad de la diversidad cultural que privilegia la relación entre culturas; así, una propuesta de educación intercultural aborda la convivencia de personas de diferentes grupos étnicos dentro de una misma escuela.

Las características del trabajo exploratorio -ya descritas en la introducción- no nos permitió ir más allá, al abordaje curricular, que nos permita conocer las acciones que la escuela realiza en pro de la convivencia entre ambos grupos: jóvenes hijos de pequeños agricultores cordobeses e hijos de medieros bolivianos; sí, en cambio de una lectura fenoménica de la realidad observada podemos leer esta realidad como multiculturalismo, sería reconocer la existencia de diferentes culturas dentro de un mismo territorio (Flecha, id.) – en este caso la escuela-.

Como pedagogas, desde el carácter propositivo de esta disciplina bregamos porque la escuela llegue a un multiculturalismo crítico, en los términos de MacLaren (id.) que conlleve a pensar a la diferencia y a la diversidad como productos de la historia, el poder y la ideología (Sinisi, id.)

Reflexiones finales

Hemos abordado al nuevo inmigrante y su relación con la escuela. Se trató de una experiencia multicultural en una escuela media rural que nos mostró, desde el dispositivo institucional, el mástil con la bandera boliviana incorporado como condición objetiva. En tal sentido, apelamos al carácter propositivo de la pedagogía, German (2012) nos dice “La pedagogía es propositiva o no tiene lugar en la escuela” y nos convoca a pensar en términos de proyecto, lo cual significa anticipar las soluciones ante los conflictos que se pueden plantear en el choque de culturas, lo cual es posible mediante enfoques que contemplen las condiciones subjetivas; a ello tiende el multiculturalismo crítico que permite un camino de superación de las polarizaciones; establecer acuerdos, pensar colectivamente, trabajar en equipo, proyectar. Se trata de repensar la escuela teniendo en cuenta no solo el contexto didáctico

sino, también, el contexto pedagógico, el entorno que, en este caso, contextualiza al proyecto institucional es la multiculturalidad. Se trata de lograr una escuela inclusiva que valore la multiculturalidad, pero que no homogenice, una escuela que posibilite el conocimiento de un “otro” que nos completa, al que completamos y con el que compartimos proyectos emancipatorios.

Bibliografía

- Achilli, Elena L. (2009). Escuela: familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde Libros Editor
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1964). Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor
- Bourdieu, Pierre. (1979) “Los tres estados del capital cultural”, en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Traducción de Monique Landesmann. (S/D) Bourdieu, Pierre (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995). Respuestas para una antropología reflexiva. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1999) .El campo científico, Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba,
- Bourdieu, Pierre (2008) Homo Academicus. . Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, Pierre (2011) las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI
- Flecha, Ramon. (1994) “Las nuevas desigualdades educativas”. Barcelona: Congreso Internacional “Nuevas perspectivas críticas en educación”.
- García Salord, Susana (2000) ¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida. Córdoba, Universidad Nacional. Centro de Estudios Avanzados.
- German, Gregorio (2012) Entrevista en Saberes N° 20. [en línea] Córdoba: Ministerio de educación. Consultado febrero de 2013 en <http://crevistasaberesom.ar/2012/12/hay-un-desencuentro-entre-la-pedagogia-y-la-escuela/>
- Gutierrez, Alicia (2004) Pobre como siempre. Córdoba (Argentina): Ferreira.-
- Jaume, Fernando (1989). “El concepto de marginalidad”. En Cuadernos de Antropología Social, V2, N° 1, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, Carina. (2006) La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de los estados americanos. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- Mauger. Gérard (2012) La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. Buenos Aires: IIPE
- Mc Laren, Peter. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Madrid, Paidós educador.
- Merieu, Philippe, (2003). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes
- Minujín, Alberto. (1992) Cuesta Abajo: Los nuevos pobres, efectos de la crisis en la sociedad argentina. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Ariel (1998) Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años. CONGRESO VIRTUAL de antropología y arqueología. Referencia on line
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Ariel (2004). A “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. En: Cuadernos de Antropología Social N° 19, Facultad de Filosofía y Letras.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. (1989) La escuela, lugar del trabajo docente; descripciones y debates. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Sappia, Cristina (2007) “La escuela urbano marginal. Una demanda a la pedagogía”. En: Vogliotti, Ana, Sonia De la Barrera y Alejandra Benegas (comps.) Aportes a la pedagogía y su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos. Río IV. Universidad Nacional de Río de IV.
- Schon. Donald, A., 1992, La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. México: Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sinisi, Liliana (1999) La relación “nosotros - otros” en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo, racialización. En “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad en la escuela” María rosa Neufeld y Jeans Ariel Thisted (compiladores). Buenos Aires: Eudeba
- Souto, Marta et al. (1999) Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y letras. Ediciones Novedades Educativas.
- Wacquant, Loïc (2010); Parias urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Buenos Aires: Manantial.

Resistencias y conquistas en escuelas en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental del Partido de San Martín

Bussi Eliana
elianabussi@hotmail.com
UNSAM/CONICET
Grinberg Silvia
grinberg.silvia@gmail.com
UNSAM/UNPA/CONICET
Langer Eduardo
langereduardo@gmail.com
UNSAM/UNPA/CONICET

Resumen

Se describen en este trabajo prácticas de resistencia y de conquista que los sujetos realizan en escuelas secundarias ubicadas en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental como maneras de hacer que se expresan como luchas permanentes por sobrevivir, por ser escuchados, por participar y por mostrar a un supuesto “afuera” lo que sucede “adentro” del barrio. La hipótesis a desarrollar aquí es que las dinámicas de hacer suponen prácticas cotidianas que expresan la agencia de los sujetos y las luchas por las injusticias en la sociedad de empresa (Foucault, 2007) y en la sociedad del gerenciamiento (Grinberg, 2008), luchas contra el desplazamiento, el despojo y la incesante pobreza.

Palabras Claves: Dispositivos pedagógicos, Contextos de pobreza urbana, Degradación Ambiental, Prácticas de resistencia, Conquista.

Introducción

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación que estamos desarrollando desde el CEDESI-EHU-UNSAM⁹, en el cual se procura comprender las transformaciones de los dispositivos pedagógicos en escuelas secundarias emplazadas en contextos que se configuran entre la pobreza urbana extrema y la degradación ambiental en el siglo XXI. En este marco, aquí presentaremos algunos resultados de investigación a partir de la información relevada a través del trabajo de campo realizado durante los últimos tres años donde se desarrollaron entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes a la vez que registros de observación en dos escuelas de barrios periféricos de José León Suárez, Partido de San Martín. Aquí, se realiza esa caracterización atendiendo a dos conceptos: conquista y prácticas de resistencia. Las instituciones escolares y los sujetos que las habitan –en esta dimensión de análisis haremos hincapié en docentes y directores- desarrollan permanentemente una serie de tácticas entre las que se destaca la búsqueda de aliados con el fin de obtener recursos (De Certeau, 2000). A estas dinámicas las hemos dado en llamar conquistas en tanto suponen conseguir algo

9 PICTO –UNSAM 2008-00044 “Entre la escuela y el barrio: políticas y territorios de escolarización en José León Suárez (2012-2014)”. Dirigido por la Dra. Silvia Grinberg. En el contexto de este proyecto, desarrollamos diversas acciones de investigación y transferencia con escuelas secundarias del Partido de San Martín.

con esfuerzo, venciendo las dificultades propias de la vida en territorios hiperdegradados (Davis, 2008). En este sentido, cada conquista es un constante vaivén de situaciones que, atravesadas por la problemática ambiental, inunda de fragilidad la cotidianeidad escolar.

Por otro lado, a través de la noción de resistencia se procura caracterizar cómo los estudiantes en contextos de pobreza urbana luchan por sus derechos sociales tales como estar, permanecer y demandar escuela, que haya escuelas en sus barrios, a ser respetados dentro y fuera del aula. Así, en la actualidad, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone.

La hipótesis a desarrollar en este trabajo es que tanto las prácticas de resistencia de estudiantes como las conquistas de los docentes y directores en contextos de pobreza urbana son dinámicas que expresan la agencia de los sujetos y las luchas por las injusticias en la sociedad de empresa (Foucault, 2007) y en la sociedad del gerenciamiento (Grinberg, 2008), luchas contra el desplazamiento, el despojo y la incesante violencia cotidiana de la abyecta pobreza (Silberman-Keller, Bekerman, Giroux, y Burbules, 2011; Grinberg, 2012) que muestran algunas de las dimensiones centrales que adquieren los dispositivos pedagógicos en el siglo XXI.

Las dinámicas de conquista de los sujetos

Entendemos a los estudios de gubernamentalidad como un “campo estratégico de relaciones de poder, en el sentido más amplio del término y no simplemente político” (Foucault, 2001: 247). Es desde aquí que sostenemos que el gobierno persigue la forma de “guiar las posibilidades de conducta y disponerlas con el propósito de obtener posibles resultados” (Foucault, 2001: 253). Las tecnologías de poder que actúan sobre la población al mismo tiempo que “detalles tecnológicos, métodos ínfimos y decisivos” (De Certeau, 2000: LIV) se vuelven modos de hacer vivir, de fabricación de la vida (Grinberg, 2008).

Seguidamente, el Estado modifica su lógica de accionar ubicando a la comunidad y a la sociedad civil en una alianza del gobierno pero sobre la base de la inestabilidad. Es decir, un Estado promotor que propicia la acción al mismo tiempo que su acción es hacer que otros hagan. De esta manera, los individuos son llamados a hacerse cargo –de la manera más emprendedora- de su propia vida, de su futuro, de su comunidad; es decir, la producción de la vida en la lógica del empowerment (Grinberg, 2008). No es el Estado el que asegura y regula directamente la vida de los sujetos, pero tampoco se trata de un Estado que se retira y desaparece.

En el caso de los barrios construidos sobre basurales, donde el acceso a los servicios básicos es irregular o nulo, donde la exposición a la contaminación es crítica y constante, las tecnologías de gobierno se expresan en sujetos que quedan “librados a su propia suerte” (Grinberg, 2008) al mismo tiempo que sumergidos en las condiciones recién mencionadas. Sujetos a los que su vida –la vida familiar, barrial e institucional- pasa a depender casi únicamente de la capacidad de auto-gestión y de auto-organización. Es decir, de la propia agencia de cada uno de ellos. En este sentido, si bien encontramos líneas de continuidad entre las dinámicas barriales y escolares, en este trabajo en particular centraremos la mirada al interior de la escuela. Allí, los individuos expresan diversas sensaciones producto del vivir en un vaivén de complicaciones; sensaciones que van desde el agotamiento, el sentirse aislados y dejados de lado pero, al mismo tiempo, sensaciones de las que emergen prácticas de lucha, deseos de mejora y de salir adelante, cuestiones que se abordarán a continuación como maneras de hacer de los sujetos en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental.

Recuperamos la noción de táctica para referirnos a aquellas acciones que los sujetos en estos barrios adoptan en la ardua tarea de sobrevivir inundados por las problemáticas propias de

los espacios urbanos. Sostenemos que las tácticas comprenden aquellas acciones cotidianas que persiguen toda posibilidad para transformarla en una oportunidad (De Certeau, 2000). Bajo la lógica del empowerment, los sujetos adoptan una variedad de tácticas que ponen a la luz el gobernar sin gobernar a la sociedad (Dean, 1999); es decir, “gobernar a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades” (Rose, 2007: 113).

En este sentido, el Estado propicia y estimula las alianzas entre los sujetos, promoviendo la consolidación de redes entre individuos e instituciones de manera que puedan convertirse en aliados unos de otros. Esta forma que asume el gobierno de la población está explícitamente fomentada en el caso de escuelas en estos contextos donde -a través de sus programas - se promueve “la concentración entre el Estado y la sociedad civil, a través de la consolidación de ‘alianzas estratégicas’ que permitan operar en la realidad, allí donde se encuentran las poblaciones más desfavorecidas” (Grinberg, 2008: 156).

Así, los sujetos son interpelados mediante lazos afectivos con sus comunidades, lo que se traduce en la unión solidaria de individuos convertidos en los responsables únicos de sus propias vidas, de sus entornos, así como ocurre en las escuelas objetos de nuestra investigación. Nos referimos al gobierno a través de la comunidad (Rose, 2007). Si consideramos que gobernar es reconocer las capacidades de un otro para utilizarlas y dirigir las hacia determinados objetivos, el gobierno a través de la comunidad tiene lugar aquí a través de la activación de los compromisos individuales, energías y elecciones, a través de la moralidad personal y al interior de un escenario comunitario (Rose, 2007).

Los sujetos quedan obligados a auto-gestionarse y auto-organizarse en el marco de las dinámicas propias de la vida en territorios hiperdegradados, es decir la vida mediada por la lucha por los recursos, por el acceso a los servicios, por hacer oír sus reclamos. Es por ello que proponemos el concepto de “conquista” en referencia a aquella compleja tarea que llevan a cabo los sujetos con el fin de conseguir los medios de subsistencia propios, de su comunidad y de las instituciones. Ello porque conquistar supone ganar, conseguir algo con esfuerzo, habilidad o venciendo dificultades.

En el caso particular de las escuelas en estudio, observamos cómo los sujetos viven cotidianamente sorteando un vaivén de situaciones que permanentemente ponen en jaque la escolaridad en sí misma, quedando al desnudo la fragilidad que adquiere la vida escolar. Es decir, así como mencionábamos que la vida de los sujetos pasa a depender casi exclusivamente de su capacidad de agencia y la de los vecinos, lo mismo sucede al interior de la escuela. Allí, la escolaridad pasa a depender de voluntades individuales y, en este sentido, de la lucha de los docentes quienes se dirimen entre las sensaciones de agotamiento mencionadas y la conquista permanente que permiten “sostener” la escuela (Bussi, 2013). Ello permite apreciar el valor que adquiere la escuela para los docentes, así como para los estudiantes tal como enfatizaremos en la segunda dimensión de análisis. En este sentido, nos referimos a profesores que, en sus propias palabras, “tenemos puesta la camiseta” cuestión que trasciende el compromiso con la tarea docente, identificándose fuertemente no solo con la institución sino, también, con el barrio. En este sentido, recuperamos el registro de entrevista a una docente de escuela secundaria que hace referencia a cómo fue la inscripción en el proyecto “jóvenes y memoria”. Relato que a su vez expresa algunas de las sensaciones del hacer escuela en territorios de pobreza urbana así como, también, la respuesta que los sujetos realizan frente a situaciones que se dan en las dinámicas cotidianas de la vida escolar:

“Nunca somos los primeros en este tipo de escuelas, nos enteramos de casualidad porque estamos metidos. Yo les digo siempre a las chicas averigüemos, metámonos, les digo fíjate si hay algo, y saltó esto. Entonces

empezamos la inscripción y te aprietan que la inscripción acá... ojo que la inscripción termina acá... mentira, pero ya nos están apretando que rápido, que el proyecto... ahora el 25 me tengo que presentar con el proyecto. Ya igual casi lo tengo terminado” (Registro de entrevista a docente, mujer, Mayo 2012, José León Suárez).

Ese “nunca somos los primeros en este tipo de escuelas” de la docente expresa una sensación de estar aislados y de no tener lugar, sensación que engloba un ser dejados de lado y haber sido excluidos -significaciones que adquieren centralidad en contextos donde la vida se juega en el borde (Grinberg, 2012)-, pero, también, si bien aquellas sensaciones podrían hacernos pensar en sujetos -docentes y directores de las escuelas- desgastados, pasivos, estáticos o desesperanzados. Por el contrario, el “estamos metidas” expresa cómo los sujetos en las escuelas están en movimiento constante de conquista y de luchas permanentes. Muchos docentes de las escuelas ubicadas en contextos de pobreza urbana las elijen y las sienten como propias, hacen y sostienen la escuela en un permanente vaivén de situaciones que constantemente ponen en jaque toda posibilidad, son quienes adoptan permanentemente tácticas convertidas en oportunidades para salir adelante pero no sólo para sobrevivir sino para ir “más allá”. Es decir, no sólo actúan para que la escuela no se derrumbe sino que están atentos a nuevos proyectos, a la conquista de recursos, a la búsqueda de aliados, de soluciones y al reclamo permanente. A eso se refieren cuando dicen “sostener” la escuela. Sin embargo, esa tarea de sostener se vuelve cada vez más compleja frente a los múltiples atravesamientos de la problemática ambiental propia de estos espacios urbanos. De esta manera, entran en tensión el “estar metidas” y una fuerte sensación de agotamiento producto del desborde que constantemente está a punto de producirse “en este tipo de escuelas”. Se trata de un atender las complejas problemáticas propias de la vida en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental que exceden la tarea docente del aula. En este sentido, resulta difícil –a veces, imposible- atender simultáneamente las necesidades constantes que se plantean. Como expresa la directora de una de las escuelas en el siguiente relato, a la par de las sensaciones de lucha y del querer salir adelante, aparece también el agotamiento.

“Acá andamos, en la lucha, como siempre. Encima ahora tenemos ratas en la cocina. Estamos probando con un remedio casero (...) a ver si funciona. Pero si ahí en ese patiecito del costado tiran de todo.... Por eso vienen ratas... Y yo estoy cansada de ir al consejo escolar, de hablar, de empapelar todo el consejo... es cansador. (...) Además ¿viste? Se nos está armando un basural acá en la puerta. Voy a ir este sábado a la Municipalidad a una reunión, así le comento a la mujer del intendente” (Registro de entrevista a directora, mujer, Junio 2012, José León Suárez)

Este relato permite apreciar los múltiples entrecruzamientos entre la cuestión ambiental y la cotidianeidad escolar y cómo la vida escolar deviene en desgastantes situaciones donde las acciones de los sujetos se vuelven una suerte de malabares en el aire. En este caso, la directora debe concurrir una y otra vez al consejo escolar para reclamar la fumigación de la escuela ante la presencia de roedores. El reclamo permanente y desgastante comienza a demandar la mayor parte del trabajo de los docentes, como también excede el tiempo laboral. Ello produce una profunda sensación de agotamiento a la que nos referíamos líneas arriba, al mismo tiempo que un “no dar más” a la vez que el no saber qué puerta más golpear para lograr ser escuchados. Por ello, también, quizás son muchos los docentes que duran poco trabajando, dadas las particularidades que se viven día a día al interior de sus muros. Es así como el hacer en estas escuelas deviene en un largo y arduo trabajo de cada docente o de cada director donde los proyectos escolares pasan a depender exclusivamente de esas tácticas que los sujetos adopten y del pleno voluntarismo, tales como por ejemplo que los

docentes utilicen sus propios autos para llevar y garantizar la participación de los estudiantes en una actividad fuera de la escuela porque no pudieron conseguir un micro escolar ya que no había recursos para alquilarlo, cuando los docentes piden abrir la escuela los días sábados para poder ensayar un acto o una actividad que están organizando para presentar fuera de la escuela o bien cuando los directores van a tocar puertas y a reuniones para pedir recursos para sostener y garantizar la escolaridad. Éstos son casos ejemplificadores de los múltiples que hemos vivido en el trabajo de campo que expresan ese “sostener” mediante la conquista y lucha por recursos y, también, el aislamiento y el agotamiento que dejan ver la fragilidad de las situaciones escolares, producto de quedar dependiendo de la voluntad del o de los docentes. De esta manera, así como la vida escolar depende del voluntarismo docente frente a un vaivén de situaciones de incertidumbre y adversidades, la escolaridad misma de los alumnos corre esa misma suerte, tal como describiremos a continuación.

Prácticas de resistencia de estudiantes

Tal como dijimos, en las escuelas nos encontramos con adultos –directores y docentes- que remarcan, a pesar de todo, las ganas de los estudiantes de estar en la escuela y enfatizan que lo primero que demuestran los estudiantes son sus ganas de estar allí. Si en las sociedades de disciplinamiento el muro definía los límites de forma tal de controlar la circulación por los espacios, permitía regular las salidas, en el presente en estas escuelas se observan dinámicas opuestas porque la búsqueda no es tanto escapar a la mirada como intentar entrar y conseguir un lugar en la institución.

Sin embargo, esa búsqueda en las escuelas de que nadie quede fuera se tensiona con una matrícula que fluctúa entre las ausencias o las llegadas tarde y el “querer entrar”. En ese contexto, las instituciones han creado por ejemplo la figura de “presente con ausencia” para dar respuesta a estas constantes situaciones donde los alumnos llegan tarde a la escuela, tienen ausente pero se quedan. Esta figura normativa, *sui generis*, expresa situaciones que viven y deben dirimir las escuelas a diario. Al respecto importa señalar que esta situación no es una excepción, sino que constituye parte de la dinámica cotidiana: alumnos que llegan tarde, que se quedan en la puerta de la escuela, que van a la escuela incluso cuando son avisados de que los profesores van a faltar o que se quedan luego de su horario escolar. Esto se vuelve aún más significativo cuando se comprende que la mayoría de los alumnos caminan entre 20 y 30 cuadras para llegar a la escuela, la mitad de ellas dentro del barrio; esto es calles y pasillos de tierra que cuando llueve hacen directamente imposible salir o llegar a la escuela. La escuela, más allá de los presagios de fatalidad que pesan sobre ella, es un lugar valorado por los estudiantes.

Entonces, cuando hacemos referencia a la lucha por entrar a la institución aludimos a una dimensión individual que plantea “una sensibilidad ampliada al conjunto de los que resistían condiciones sociales, laborales, etc., adversas, y pugnaban por progresar” (Otero, 2010: 172). Es decir, el término lucha no implica, necesariamente, el intento por posicionarse como protagonistas, de luchar por lo que quieren. Como dice Nuñez (2012), para muchos estudiantes, estar en la escuela ya es luchar por superarse en tanto la escolarización concedía la posibilidad de obtener atributos positivos.

Son luchas que los estudiantes en contextos de pobreza urbana desarrollan para poder entrar, estar, permanecer y no fracasar. Son luchas que crean prácticas en las instituciones y que les permiten resistir y tener esperanzas que, a pesar de todo, algo puede cambiar. En este sentido, Foucault (2001) reconoce que las luchas que caracterizan nuestros tiempos son las que se dan contra los modos como cada quien queda sujeto a su identidad, a la sumisión o al sometimiento de la subjetividad. Es decir, que la lucha desde este punto de vista no tiene que ver, necesariamente, por las injusticias o tan sólo con la idea de otra justicia mejor y más justa, sino “en primer lugar y ante todo, la percepción de un punto singular en el que el poder se ejerce a expensas del pueblo” (Deleuze y Foucault, 1972: s/p).

A continuación nos detendremos en una situación que ocurre en una tarde en una de las escuelas en estudio que no constituye un hecho aislado de la escolaridad sino, como dijimos, parte del acontecer diario. La referencia exhaustiva a esta escena remite tanto a la sucesión de hechos que se van desencadenando como a que en su devenir se ensamblan muchas de las líneas de fuerza que, entendemos, configuran a los dispositivos pedagógicos en estos espacios urbanos. Líneas que se expresan en ese insistir que supone resistir en nuestros tiempos en dónde los estudiantes luchan por estar, por entrar, tal como expresa el siguiente registro de observación:

Son las 14.15. Todos los cursos están en clase. Un alumno golpea la puerta para entrar a la escuela. Al lado de esa puerta está la portería. La puerta de la portería se abre mínimamente, una preceptora se asoma para ver quién era. Cierra la puerta nuevamente. Llega otro estudiante. Por el reflejo que da el sol contra el vidrio de la puerta de entrada a la escuela no se ve bien qué pasa adentro. El estudiante acerca su cara al vidrio haciendo sombra con su mano. Luego de un rato en que nadie le contesta, uno de ellos empieza a gritar que le abran. El otro dice "Soy Martín, díganle al director que estuve y que nadie me quiso abrir". Y se va... (Registro de observación del patio, 28 de abril de 2012, José León Suárez).

Una primera cuestión salta a la vista, la constatación del llegar tarde junto con una primera imagen de indiferencia que acompaña a quien administra la puerta de la escuela. Luego, la indignación va ganando terreno. Martín es un estudiante que suele faltar, dejó y retomó la escuela varias veces. Salir de su casa y llegar a la escuela es una pelea que se dirime en su interior. Llegar tarde, llegar igual a la escuela y que no le abran, todo ello conforma un rompecabezas complejo y difícil de asir. Éstas, como tantas otras escenas, se vuelven una situación por lo menos ambigua para él y para la escuela. La espera se transforma en gritos, enojo y bronca, tal como continúa el registro:

El otro estudiante pega una patada a la puerta. Luego hace que se va, pero se arrepiente y toca timbre. Toca un timbre corto. Mueve las rejas de la puerta de entrada. Un estudiante que está en clase en el aula más cercana a la entrada, sale de su curso. Le dice que no le van a abrir porque son más de las dos y veinte. Vuelve a su aula. El chico que está afuera toca timbre. Nadie le contesta. Pasan algunos minutos. Toca el timbre de forma prolongada, tanto que parece el timbre de recreo. Algunos estudiantes intentan salir... Una docente sale al patio y se pregunta si no es recreo, está confundida, vuelve a entrar al aula. El joven sigue esperando en la puerta hasta que en el recreo son sus propios compañeros quienes, sacando la manija de otra puerta, le abren la puerta de entrada. El estudiante entra enojado, deja la mochila en su aula y se dirige primero a la portería, luego a la secretaría y luego va a hablar con el director. (Registro de observación del patio, 28 de abril de 2012, José León Suárez).

Es un alumno de la escuela que no procura escapar, sino ingresar. En tiempos de crisis, en el que pareciera que para un grupo importante de la población ya no hay lugar, esta situación expresa su contrario. Ya no se trata de ratearse de la escuela, de no ir. Como señalamos en las escuelas de la localidad, es común ver alumnos en las inmediaciones de las instituciones, incluso saltando muros o rejas, no para escapar sino para entrar. Si bien a simple vista se trata de un sinsentido (Deleuze, 1994), es allí que, paradójicamente, se vuelve cargado de sentido. Se trata de una de las tantas situaciones que nos enfrentan con la fuerza de quien pelea por tener un lugar. Ocurre algo así como una lucha por entrar y tener un lugar. Se asemeja a esos muchos presentes que pueblan las villas miseria y que a diario luchan por estar y tener un lugar. La

búsqueda no es tanto escapar a la mirada sino intentar entrar, gritar y conseguir un lugar en la institución, como dicen los estudiantes “mostrar lo escondido”¹⁰ o “mostrar/se”.

Para las escuelas, estas situaciones se vuelven de muy difícil solución ya que si bien a simple vista se podría decir “que le abran y listo”, la cuestión es pensar y comprender estas dinámicas de otro modo, en la historia. En tiempos de management donde las instituciones están llamadas a flexibilizarse, a funcionar dentro de la excepción, se hace muy difícil administrar la vida escolar. Frente a la rigidez que caracterizaba la administración del tiempo en la lógica de la disciplina, en el presente la desorientación impera y la cadena de enredos se apodera de la institución. Todo ello ocurre en un vaivén sin hamaca y, si bien la respuesta de la portería es reprochable, se vuelve central entender esta escena como formando parte de los dispositivos pedagógicos; esto es, como líneas de fuerza que constituyen y ocurren en una formación histórica. Administrar ausencias y presencias en tiempos de flexibilidad no es tarea sencilla. Asimismo, no se trata de una situación de excepción que ocurre en una escuela, en una portería y con un estudiante. Así como la portera reacciona de esa forma, también hay adultos que pueden y quieren que los estudiantes entren a pesar de no llegar puntualmente.

Los estudiantes “enfrentan lo arraigado con formulaciones alternativas” (Holston, 2009: 63), son parte de aquellos que el autor denomina como los ciudadanos insurgentes porque sus conflictos son luchas de ciudadanía y no, meramente, violencia o protestas utilitarias, son luchas por los derechos a tener una vida diaria en la ciudad acorde con la dignidad de un ciudadano y sus demandas por una nueva formulación de la ciudadanía se conciben referidas no sólo a la educación sino a la vivienda, la propiedad, el agua corriente, la seguridad. Por ello, también son luchas que combinan momentos de mayor intensidad con momentos de menor intensidad, “porque la gente también quiere estar tranquila, vivir una vida que esté hecha también de normalidad, de estabilización, no se puede vivir luchando” (Mezzadra, 2009: 146).

Estos instrumentos de lucha que “construyen” los estudiantes les permiten resistir en el día a día, sobrevivir apostando por formas distintas para solucionar sus problemas cotidianos. Entonces, la lucha a la que aquí nos hacemos referencia es una “lucha alrededor de la constitución de las formas de existencia y resistencia social” (Alabarces, y Rodríguez, 2008: 152) y que, en general, los grupos de sujetos a los que nos referimos, la población liminar (Foucault, 2007), producen una considerable fuerza para demostrar sus condiciones de vida. Estas luchas cotidianas son disturbios continuos, persistentes y tenaces que Scott (2000) las nombra como formas de disidencia “silenciosas” o aquellas armas de los débiles, menores si se quiere, imbricadas en la vida cotidiana de la comunidad. Son formas de lucha lenta, de desgaste, actos insignificantes que al multiplicarse cobran importancia. Para Scott (2000), estos son pequeños actos desorganizados, oportunistas y sin consecuencias inmediatas de cambio, con las que los sujetos rechazan, se defienden o avanzan en sus propias reivindicaciones.

Si bien las luchas expresan las ganas de entrar a la escuela, también son situaciones que expresan las llegadas tardes o los largos periodos de ausencias y que no son algo privativo de una escuela sino que se trata de situaciones comunes a las escuelas en contextos de pobreza urbana. Así, la voluntad de estar en la escuela se enfrenta con un sinnúmero de situaciones en donde la discontinuidad en la matrícula es la regla. La matrícula se vuelve muy fluctuante y la administración de esa deriva se hace muy difícil. Es decir, no dejan pero tampoco terminan. A la vez, la escuela enmarcada en torno a las políticas de inclusión tiene que reincorporar a los adolescentes y jóvenes en cualquier momento del año. Ante la consigna que el estudiante esté en la escuela, las escuelas se tensionan y sus matrículas

10 La estudiante que nos dijo “mostrar lo escondido” se hacía referencia a mostrar las condiciones de vida en el lugar donde ella vive, mostrar lo que nadie quiere ver.

pueden ir bajando considerablemente durante el transcurso del año o después tener repuntes y recuperarla. Pero los estudiantes no se rinden, porque pasan unos meses y ellos vuelven. Insisten. Justamente, aquí quisimos dar cuenta como este no rendirse y estas insistencias se constituyen hoy en resistencia.

Por ello, sostenemos que son luchas que afirman y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente sujetos (Foucault, 2001). Estas luchas junto con muchas otras que se desarrollan en las comunidades y barrios, son un rechazo a la violencia estatal y económica que “ignora quiénes somos individualmente, y también un rechazo a la inquisición científica o administrativa que determina quién es uno” (Foucault, 2001: 60). Si bien muchos estudiantes en contextos de pobreza urbana se preguntan “para qué ir a la escuela” (Tenti Fanfani, 2011), no por ello aquellos que no tienen una respuesta tienen pocas razones para persistir en la carrera escolar porque sus deseos no son salir de la escuela sino de seguir y “que no se quieren ir de la secundaria porque ahí se socializan y encuentran su pequeño lugar en el mundo. Primero, encuentran la creencia, el amor y la amistad; luego, al final -incluso innecesaria- la doctrina” (Antelo, 2011: 62).

Reflexiones finales

Si bien en contextos de pobreza urbana, de degradación ambiental y en el marco de la sociedad del gerenciamiento y del empowerment es que pareciera que para un grupo importante de la población liminar (Foucault, 2007) ya no hay lugar, hay situaciones que expresan su contrario. En este sentido, las dos dimensiones de análisis caracterizadas, tanto las conquistas como las prácticas de resistencia que los sujetos realizan en esos contextos, son maneras de hacer que expresan sus luchas permanentes por sobrevivir, por ser escuchados, por participar y por mostrar lo que sucede “adentro” del barrio.

En este artículo, nos propusimos describir y caracterizar cómo tanto las conquistas de los docentes como las prácticas de resistencia de los estudiantes en esos contextos dan cuenta de sus luchas, peleas, defensas y demandas que hoy los sujetos –docentes y estudiantes– realizan cotidianamente para hacer escuela, para poder pensar una mejor educación y en las posibilidades futuras (Langer y Machado, 2013) como sus derechos centrales, aunque muchas veces no sean explícitamente planteados. Lo común de esas conquistas y esas prácticas de resistencia en la actualidad es que ya no tienen como finalidad el abandono de la escuela como se teorizó hace algunas décadas atrás porque, como vimos, los sujetos luchan por estar incluidos, porque la sociedad y sus instituciones puedan incluirlos y para ello ven a la escuela necesaria, importante y central en sus vidas. Caracterizar las conquistas de los docentes y las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana que no tienden al fracaso escolar implica reconocer a esos sectores luchando por su inclusión. Son dos dimensiones que nos permiten pensar cómo los sujetos “no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción” (Rockwell, 2006: 7).

A la vez, las conquistas de los docentes y las prácticas de resistencia de los estudiantes no solo equivalen a reclamar derechos fundamentales sino que involucran procesos en los que ellos pueden encontrar sentido a la experiencia escolar cotidiana porque quienes conquistan y resisten no son, según Larrauri (2000), aquellos que abandonan sus territorios sino son quienes están continuamente moviéndose porque lo que no quieren es abandonarlo. Así, los estudiantes y docentes resisten a no comprender el mundo en el que les tocó vivir y sobrevivir, y para ello ponen en juego un conjunto de maneras de hacer que les permiten ir conquistando de a poco –muchas veces, como una tarea muy desgastante– aquellos recursos, materiales y simbólicos, para sostener y mejorar las condiciones de existencia en las escuelas.

Tratamos de desandar aquellos discursos que hacen referencia a las escuelas y a los estudiantes en contextos de pobreza urbana simplificando su problemática a la deserción y/o a la violencia escolar en vez de considerarlos como procesos complejos que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas en el que los estudiantes dejan y luego vuelven seguramente por sus condiciones de vida y en el que los docentes conquistan pero que, también, se agotan. Tratamos de caracterizar como tanto para docentes como para estudiantes, a pesar de esos condicionantes que la pobreza y la degradación ambiental marcan, siguen buscando sentidos de pertenencia en la escuela. A ellos no les da lo mismo todo, porque eligen la escuela, sus escuelas, quieren estar allí y creen que la escuela sirve para sus presentes y futuros.

Sin embargo, también, el conquistar y el resistir de los sujetos mediante la insistencia que les ponen a sus acciones, tanto de docentes por pedir recursos como de los estudiantes por entrar a la escuela, no siempre es suficiente. Las conquistas y las prácticas de resistencia expresan, también, cómo se acentúan los procesos de fragmentación escolar (Tiramonti, 2011) y de desigualdad educativa de los dispositivos pedagógicos luego de décadas de transformaciones sociolaborales y económicas a la vez que de sucesivos procesos de reformas educativas en torno a las estructuras, discursos y prácticas escolares.

Bibliografía

- Alabarces, P. y Rodríguez M. G. (Comp.) (2008). Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular. Paidós: Bs. As.
- Antelo, E. (2011). “¿Sin tomas?”. En Propuesta Educativa N° 35. Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política. FLACSO/Argentina.
- Bussi, E. (2013). Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de San Martín.
- Davis, M. (2008). Planeta de ciudades miseria. Foca Ediciones: Madrid.
- Dean M (1999). Governmentality. Power and rule in modern society. Sage. London.
- De Certeau M. (2000). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos. México.
- Deleuze, G. (1994). Lógica del sentido. Paidós, Barcelona.
- Deleuze G. (1995). “Post-scriptum sobre las sociedades del control”. En Deleuze G. Conversaciones 1972-1990. Pre-Textos: Valencia.
- Deleuze, G. y Foucault, M. (1972). “Un diálogo sobre el poder”. En Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Alianza Editorial. Disponible en http://www.revistacontratiempo.com.ar/foucault_deleuze.htm. Consultado el 12/04/2012
- Foucault, M. (2001). “El sujeto y el poder”. En En H.L. Dreyfus y P. Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Ed Nueva Visión. Argentina.
- Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Grinberg S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. – Argentina.
- Grinberg, S. (2012) “Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana”. En Polifonías Año 1N° 1, UNLU: Lujan.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2012). “Education and Governmentality in Degraded Urban Territories: From the Sedimented to the Experience of the Actual”, in Surviving economic crises through education, Sydney: Peter Lang Publishing.
- Holston, J. (2009). “La ciudadanía insurgente en una era de periferias urbanas globales. Un estudio sobre la innovación democrática, la violencia y la justicia en Brasil”. En Delamata, G. (Coord.) Movilizaciones sociales: ¿nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil. Biblos: Bs. As.
- Kristeva, J. (1988). Poderes de la perversión. Catálogos/Siglo XXI: Argentina
- Langer, E. y Machado, M. (2013). “Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana”. En Revista Polifonías. Año 2. N° 2. Universidad Nacional de Lujan. Departamento de Educación. Lujan. ISSN: 2314-0488. Pp. 69-96.
- Larrauri, M. (2000). El deseo según Deleuze. Ed. Tándem: València.2000. Disponible en http://nomadant.wordpress.com/biblioteca/textos/deseo_deleuze/. Consultado el 25/10/2012.
- Mezzadra, S. (2009). “Gubernamentalidad: frontera, código y retóricas de orden”. En Colectivo Situaciones (2009). Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente. Ed. Tinta Limón: Buenos Aires.
- Núñez, P. (2012). “Haciendo “política” en la escuela. Tensiones entre las sensibilidades juveniles y las propuestas de política pública”. En Jornadas de jóvenes investigadores en educación. FLACSO: Bs. As.
- Otero, A. (2010). “Jóvenes trabajadores, jóvenes luchadores. Reflexiones sobre experiencias contemporáneas”. En Revista Nómadas. Universidad 32. Colombia. Pp. 163- 177.
- Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós: Bs. As.
- Rockwell, E. (2006). “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?”. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires, 2006. Disponible en <http://cursoensenada2011>.

files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf. Consultado el 22/12/2012

Tenti Fanfani E. (2011). "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural". En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial-Flacso. Bs. As.

Tiramonti G. (2011). "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti G. y Montes N. (2011). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial-Flacso. Bs. As.

Rose, N. (2007) ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. En: Revista Argentina de Sociología. Año 5, vol 8, Miño y Dávila Ed, Buenos Aires

Scott, J. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. Ediciones Era, México.

Silberman-Keller, D.; Bekerman, Z.; Giroux, H. y Burbules, N. (2011). Cultura popular y educación. Imágenes espejadas. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.

Wacquant, L (2000). Las cárceles de la miseria. Manantial: Buenos Aires.

La educación de las niñas. O una aproximación al tratamiento de la diferencia entre los géneros en las escuelas

Paula Caldo
ISHIR-CONICET-FHyA/UNR
paulacaldo@gmail.com

Resumen

Hoy en día nadie pone en duda que la escuela, además de educar por medio del conocimiento públicamente legitimado, forma a varones y a mujeres en clave de género. De este modo, el desafío ya no es pensar que lo hace, sino interpretar cómo y por qué lo hace. Esto es, mediante qué intervenciones, estrategias, prácticas y espacios la educación escolar aporta a la construcción de las identidades de género. Así, esta comunicación abre una serie de reflexiones en relación a la problemática citada, haciendo hincapié en el caso de las identidades femeninas. Para darle curso al planteo enriqueceremos el análisis con un ejercicio de reflexión histórica y con los aportes de la teoría de género. Concretamente, centraremos nuestra atención en una serie de dibujos que comenzaron a circular en Argentina a fines de los años setenta, cuyas destinatarias fueron niñas en edad escolar pero también adolescentes y maestras. Se trata de la propuesta gráfica de la dibujante australiana Sarah Kay, difundida en estas latitudes por editorial Atlántida.

Interesa analizar el mensaje transmitido en estos dibujos que, de modo transversal y por fuera de las prescripciones curriculares, a diario acompañaron a cientos de niñas en sus carpetas, etiquetas, cuadernos, etc. Con las formas, colores, acciones y temáticas representadas, esas ilustraciones transmitieron un modo de habitar la feminidad que las niñas fueron consumiendo desde temprana edad en el aula, en el recreo, en el juego diario y mientras hacían la tarea. Así, valiéndonos de un repaso por el universo femenino desplegado en estas ilustraciones habilitaremos un espacio para pensar los aportes de la problemática de género al campo de la pedagogía.

Palabras clave: género, pedagogía, imagen, performatividad, cultura

Introducción

A comienzo del año 1979 el público femenino argentino, especialmente las niñas, comenzó a ser seducido con la siguiente oferta:

Sarah Kay: una historia sencilla y verdadera.

La historia comienza en Australia. En un barrio de Sydney había una señora que hacía unos dibujos muy especiales. Su nombre: Sarah Kay. Un día alguien descubrió su talento. Y sus ilustraciones se utilizaron para tarjetas de fin de año. El éxito fue total. Primero en Australia, después en el mundo entero. Ahora las creaciones de Sarah Kay llegan a la Argentina. Y ya no son solamente tarjetas. Hay también diseños para postales, almanaques, cuadernos, libros, álbumes, agendas. Son algo distinto, tierno, cotidiano, íntimo... Con el encanto de las cosas sencillas que nunca pasan de moda.

Vamos, acércate ahora mismo al mundo feliz de Sarah Kay. Una exclusividad de Editorial Atlántida en todas las librerías.
1979 AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO (Para ti, 1979, 15 de abril: s/n)

Se trataba de los productos de papelería y librería ornamentados con los dibujos de la artista plástica australiana Sarah Kay. Sobre la dibujante conocemos dos datos, por un lado, que firmaba bajo pseudónimo, siendo su nombre real Vivien Kubbos, y, por otro, que su obra surgió a mediados de los años setenta, instalándose en el imaginario femenino no solo de su país de origen sino de muchos otros, americanos y europeos. A propósito, hemos encontrado productos con los dibujos de Sarah Kay de origen francés, italiano, mexicano, español y portugués, entre otros. Más que a la mujer que dibuja, conocemos las figuras femeninas producidas por sus trazos. Sarah Kay se transformó en la marca distintiva de una serie de artículos exclusivamente femeninos que no demoraron en imprimirse en la estética de los útiles escolares y en ese carácter circularon por las escuelas argentinas.

Entonces, capitalizando tal trayectoria, en estas páginas nos proponemos abrir una serie de reflexiones alrededor del contenido y de la forma de estos dibujos cuyas destinatarias directas resultaron ser niñas, adolescentes y mujeres entre las que se destacaron las alumnas y maestras (en los distintos niveles de escolaridad pero con preferencia en la primaria). Es preciso aclarar que las ilustraciones de Sarah Kay serán un pretexto para traer a la reflexión pedagógica la problemática de la construcción de la feminidad y hacer jugar así uno de sus correlatos: la teoría de género.

Sabido es que la escuela educa e incluye, en carácter de ciudadanos/as, a todos/as los/as habitantes que pueblan el territorio del Estado nacional por medio de la transmisión de una serie de conocimientos públicamente legitimados (Cullen, 1997). Esa legitimación es la que permite a la maquinaria escolar expresarse en nombre de un corpus de conocimientos ciertos que pueden contribuir tanto a la inclusión plena como a la generación de inclusiones aparentes, como ocurre en el caso de las mujeres. Esto es, el juego pendular entre inclusión y exclusión marcó y sigue marcando el paso de las mujeres por la historia, resultando la escuela pública, universal, obligatoria y laica un componente clave en cada una de dichas partidas (Barrancos, 2001). El aporte de la institución escolar en beneficio de la consolidación de un determinado modelo de mujer es recurrente, siendo justamente el gesto reiterativo el que asigna naturalidad y, por ende, una escasa habilitación de espacios de crítica a las prescripciones y sus consecuentes acciones con respecto a la educación femenina. El poder de la reiteración habilita una performance ritual cuyo mayor éxito se observa en la modelación de, entre otras cosas, los cuerpos con género claramente demarcado: femenino o masculino (McLaren, 1995; Butler, 2001). Entendemos a estas intervenciones sutiles como apuestas clave en el proceso de naturalización de los principios del patriarcado que mueven los hilos del patrón heterosexual imperante.

Se estima que: “la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad” (Morgade, 2012: 11). Morgade invita a repensar las prácticas educativas que operan como mecanismos o estrategias en beneficio del reforzamiento de las desigualdades de género, y es en este sentido en el que nuestra ponencia se pronuncia. Nos interesa discutir qué se muestra pero también qué se oculta en la puesta en juego del Mundo feliz que Sarah Kay recreó para las niñas en general y que Editorial Atlántida acercó a las argentinas en particular.

En los albores del sistema educativo nacional, las marcaciones de género en clave desigual estaban claramente identificadas. Las niñas tuvieron un corpus específico de contenidos cuyos horarios quedaban mixturados con las asignaturas compartidas con los varones. Así, Economía Doméstica fue una materia exclusiva de mujeres (Caldo, 2012). La efectividad,

los alcances y los contenidos de este espacio curricular variaron no solo con el tiempo sino con las condiciones de posibilidad de cada institución educativa para llevarlo a la práctica. Incluso, en algunos contextos educativos, la transmisión de estos saberes quedó en las intenciones curriculares, no llegando nunca a concretarse. Sin desconocer la importancia de los contenidos específicos (que en el presente se han perdido), nos interesa detenernos en aquellos saberes que la escuela enseña por fuera de las prescripciones explícitas.

Estimamos que la formación de ese deber ser femenino se pone en juego no tanto en asignaturas concretas sino mediante prácticas, gestos, sentidos, observaciones, figuras e imágenes que, de modo sutil, operan con fuerza performativa en beneficio de la construcción de determinadas identidades (Mandoki, 2007). Las ilustraciones de Sarah Kay vienen a jugar en la lógica de las enseñanzas implícitas (Jackson, 1999) o, desde una lectura más crítica, de aquel corpus de contenidos que se inscriben en la dinámica del currículum oculto en el cual la ideología que la escuela asume transmitir puede ser leída e interpretada con las herramientas de la pedagogía de la cultura (Giroux, 1996).

El contenido y la forma del Mundo feliz de Sarah Kay

En el año 1979 comenzaron a circular en los principales centros urbanos argentinos las ilustraciones de Sarah Kay. Editorial Atlántida fue la encargada de llevar adelante tal tarea por dos vías: los productos de papelería (cuadernos, figuritas autoadhesivas, libretas, diarios, libros de recuerdos escolares, papeles de cartas, invitaciones de cumpleaños, álbumes, etc.) y la promoción de los mismos en revistas producidas por la editorial, estuviesen estas dirigidas al público femenino como *Para ti* (1922) o directamente al infantil como *Billiken* (1919), o la misma *Gente* (1965) que estaba orientada a los adultos en general. Es preciso señalar que Editorial Atlántida fue fundada en el año 1918, perdurando hasta la actualidad, por el uruguayo Constancio C. Vigil. La misma con sus publicaciones intentó captar el interés de un público lector en apertura y ascenso (Bontempo, 2012). Así, varones, mujeres y niños/as comenzaron a ser interpelados como lectores/as.

Por ejemplo, desde el año 1919, la revista *Billiken* se dirigió a los/as niños/as en edad escolar (Guitelman, 2006). Los/as educandos/as encontraban en sus páginas, además de juegos y lecturas para momentos de ocio, el temario y las actividades que la escuela demandaba. Por otra parte, la publicidad condimentó la propuesta, privilegiando aquellos productos elaborados por la misma editorial. En esta dirección, en el año 1979 tuvo inicio la promoción de los artículos de la serie Sarah Kay con las siguientes consignas: “Sarah Kay. MUNDO FELIZ. amistad – ternura – felicidad. 1979 – AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO” (*Billiken*, 1979, 16 de octubre: contratapa).

El texto oficia de epígrafe de las siluetas de un niño y una niña tomados de la mano y caracterizados como granjeros (estimados australianos por la procedencia de la ilustradora). Al varón se lo ve ataviado con un enterizo en tono marrón claro que solo deja asomar las mangas de una camisa blanca. Su cabeza está cubierta con un sombrero de paja y en los pies lleva zapatos acordonados. Ella, jugando con los mismos tonos del vestuario del muchacho, lleva un vestido salpicado de lunares cuya base cierra en un volado. El arreglo se completa con unos zapatos prendidos en pulsera y un sombrero de tela blanco con lunares y adornado con un moño. Estos infantes son una de las imágenes recurrentes del Mundo feliz de Sarah Kay. Los granjeritos posan sobre un fondo de color uniforme que impide cualquier identificación contextual, resultado así susceptible de ser consumidos o admirados en cualquier lugar. De tal suerte, estos/as niños/as representan una concepción universal de la

infancia, entendida en términos de simpleza, pureza y ternura. Esta pareja fue reproducida en una multiplicidad de objetos de uso femenino en general y escolar en particular. Por ejemplo, carpetas, cuadernos, libretas, cartucheras, etiquetas como así también en los sobres de figuritas autoadhesivas y en la portada del álbum respectivo.

Además de ser publicidad, los Sarah Kay fueron sumados al contenido de Billiken. En el mismo año 1979, una de las ilustraciones engalanó la portada del número conmemorativo del Día de la madre. No obstante, la imagen en cuestión solo aparece en la portada, no así en el interior de la revista donde ni siquiera se la referencia. Esta ocasión presenta a una niña de tez blanca y cabellos castaños ondulados, luciendo prendas y accesorios suntuosos y de una mujer adulta, inferimos la mamá. Esto se advierte en el sobrante de los zapatos o en las mangas grandes y el largo del vestido. La pequeña jugando a ser grande o, lo que se considera análogo, a ser mamá, se convierte en un homenaje pero también es un ensayo preliminar de lo que se estimaba como futuro de toda niña: la maternidad. Nuevamente la imagen tiene un fondo difuso, de color blanco, que no permite establecer en qué lugar está situada la muchacha.

A los personajes de Sarah Kay se los podía encontrar en las páginas de Billiken y en las de otras publicaciones de la misma editorial. En su análisis de la revista Billiken, Paula Guitelman (2006) destaca la actitud endogámica de Atlántida, en tanto todas las referencias bibliográficas o productos promocionados eran elaborados bajo el propio sello editorial. Por ejemplo, Billiken ofertaba libros, productos de papelería y demás materiales editados por Atlántida. Por ejemplo, el semanario femenino Para ti, además de reproducirlos en anuncios publicitarios, lo hizo en el marco de sus notas. En las secciones de moda se mostraron remeras con estas estampas y en otras se exponían sugerencias para regalar. Bajo el título “Para tentar a cualquiera” se explicó:

Salió una nueva línea de cuadernos y anotadores con diseños de la dibujante australiana Sarah Kay, cuya producción está a cargo exclusivamente de la Librería Atlántida. Cuadernos grandes con espiral (\$ 4.200), block grande (\$ 5.000), block mediano (\$ 2.300); block chico (\$ 1.640); block alargado (\$ 2.500); cuadernos de 12 hojas (\$ 800); block con espiral a un costado (\$ 5.800). Estos precios son aproximados. Se pueden adquirir en Virgilio Domínguez, Florida 343 y Librería Sarmiento, Libertad 1241 (Para ti, 1979, 11 de mayo: 49).

La nota anunciaba el lanzamiento de los productos Sarah Kay, un mundo feliz. Desde sus orígenes en el año 1922, la lectora ideal de Para ti fue la mujer moderna. Una mujer capaz de enfrentar una jornada laboral fuera de la casa, resolver los quehaceres domésticos y, además, lucir bella y con buen gusto. La intención era que el magazine circulara entre madres e hijas, para lo cual se mostró una sutil correspondencia entre notas y temas de mujeres maduras con otras dirigidas a las jóvenes (en vías de casamiento o recién casadas) y a las adolescentes (Bontempo, 2012). De hecho, al finalizar los años setenta la Editorial Atlántida se pronuncia en favor de aquellos discursos que promueven el ideal doméstico de mujer. Lo hará en un contexto donde el clima represivo vino a frenar, entre otras cosas, el estallido de la liberación femenina y de su emblema, la joven liberada. Esta última desafiaba los mandatos tradicionales, negándose al matrimonio y, en esa acometida, discutiendo el sentido de la maternidad como fin esencial de la realización femenina (Cosse, 2009). Contra este modo de habitar la feminidad se levantó la voz de Atlántida y lo hizo, entre otras estrategias, apelando a las ilustraciones de Sarah Kay.

El Mundo feliz..., expuso, por medio de diferentes soportes textuales y materiales, ilustraciones de niños y niñas cuyas destinatarias eran estas últimas. En general, estas imágenes carecieron de epígrafes explicativos, siendo sólo los libros de historias breves y los álbumes de figuritas, los exclusivos portadores de indicaciones escritas, siempre ligadas a

la descripción detallada de la ilustración. Sabido es que las imágenes de mujeres posando fueron utilizadas por los medios gráficos para lograr identificación y prendamiento en las mujeres que las recorrían con la vista. Empero, por ser imágenes capturadas en medio de acciones además de visuales, son táctiles y activas (Marcus, 2007). Por lo cual, invitan a actuar ya sea en la línea de actuación directa o a dibujar.

Aquí, nos detendremos en el análisis de los libros y álbumes por ser justamente los que triangularon imágenes con epígrafes y, de esa manera, muestran el sentido atribuido por la editorial a cada uno de los dibujos. Es preciso aclarar que los productos que circularon con mayor profusión en las escuelas solo poseían las caricaturas despojadas de epígrafes: portadas de carpetas, separadores de materias, cartucheras, lápices de colores, cuadernos, anotadores, etc.

La serie de libros *Un mundo feliz* comenzó a editarse en 1982 y entre sus títulos se encontraban: *En la granja*, *Vamos a jugar*, *Las vacaciones*, *Un día conmigo*, *¡Qué día!*, *Bellas historias*, *Mis juegos y juguetes*, entre otros. Si bien en los libros no se detalla el número de ejemplares comprendidos en la tirada, en algunos de ellos se explicita ser la cuarta o quinta edición, dato denotativo del acentuado consumo de los mismos. Ahora bien, con respecto al contenido estamos en condiciones de decir que no se trata de libros de cuentos típicos sino de compendios de ilustraciones que se apoyan en textos breves, contruidos sobre la lógica del fragmento, cuyo denominador común es el título del volumen. Por ejemplo, en el libro *Vamos a jugar* vemos a niñas y a niños ensayando una diversidad de juegos en lugares diferentes: la maestra, la casita, la mamá, la enfermera o en el río, en el parque, en el patio de la granja y siempre caracterizados con ropas del oficio (Kay, 1983a). Los textos que acompañan las ilustraciones son del siguiente tenor:

Qué difícil ser mamá y no perder la razón (1983a: 8).

¡No me hagan enojar: silencio toda la clase! Para aprender a sumar deben ser siempre constantes y mejor si tienen algo de memoria de elefante... (Kay, 1983b: 6).

Cuidado, ternura, amor necesitan las plantas para dar flor, son como las personas, como tú y como yo (Kay, 1983c: 10).

Siempre fui tan romántica... con tu vuelo mariposa de un día llévame al cielo ¡desde la frágil nave de tu aleteo debe ser tan hermoso mirar el suelo! (Kay, 1983d: 8)

La colección está dirigida a la infancia en general; no obstante, el contenido de los relatos recrea expresiones o sentimientos propios de las figuras femeninas. Claramente lo muestra la muchacha romántica que sueña con el vuelo de las mariposas, la pequeña que sufre los avatares de la maternidad (con su muñeca en mano) o la niña que juega a la maestra o la que cuida el jardín. Así, por más que los varones irrumpen repetidas veces en las ilustraciones, siempre son mujeres las que adquieren la palabra en situaciones donde se las advierte entrenándose para el cuidado de los otros.

En consecuencia, el *Mundo feliz* de Sarah Kay es infantil y femenino. Es un *Mundo* suave, de colores pasteles, amistoso, tierno y dulce (cargado de paletas de azúcar y de caramelos). En estas historias no hay príncipes azules ni princesas. En ellas habitan niñas y niños de diferentes edades (marcadas por la estatura y por el vestuario más que por las facciones), sencillos, puros y afectuosos. Los espacios donde aparecen retratados no se distinguen en muchos casos, pero cuando se los puede especificar son puntuales y reiterados: en interiores (dependencias de la casa de familia: cocina, sala, baño, dormitorio, etc.) o en exteriores donde se recrea una idea de naturaleza entendida en términos rurales (el río, el jardín y el sendero ligados a la granja), aunque ello no obsta la presencia en el mercado (frutas y verduras), la feria y el parque (el carrusel y los columpios). De esta forma, podemos afirmar

que el Mundo feliz transcurre en ambientes domésticos y cercanos a la naturaleza: la granja, la cocina, el cuarto de costura, el salón femenino, el dormitorio, el baño, etc. De manera recurrente los personajes posan cerca de ventanas que permiten ver un exterior con rasgos rurales y naturales.

A su vez, los/as protagonistas son capturados/as por los trazos de la dibujante en acciones: juegan, curan, cocinan, regalan, sirven, lavan ropa, compran en el mercado ambulante (feria), pasean, cultivan, pescan, se bañan, se visten, se maquillan, comen, dan de comer, escriben, pintan, bailan, etc. En general se los encuentra en situación de juego: a la maestra, a la enfermera, a la mamá. En este Mundo hay muchos juguetes: muñecas, cunas, animales de felpa (osos, elefantes, jirafas, etc.). Por otra parte, cuando los/as personajes son adolescentes se los percibe distendidos a la vera de un arroyo, bajo la sombra de un árbol, sobre el césped, haciendo pic-nic, conversando junto a un pozo de agua, escuchando música, tocando el piano, escribiendo (cartas o diarios, con una pluma, sentadas a un secretario).

Así grafica Sarah Kay el Mundo feliz donde la feminidad persigue el inevitable camino del cuidado del hogar, la maternidad y la complementariedad masculina. Salvando las distancias temporales, esas muchachas, simples a todas luces, recuerdan a la Julia o a la Sofía de Jean-Jacques Rousseau. Se las descubre: alegres, bulliciosas, llevando vestidos sueltos y estampados con flores y lunares, golosas (preferentemente de golosinas y dulces), sencillas pero elegantes, hacendosas y siempre situadas en ambientes que por su especificidad o por sus fondos neutros emparentan con la tierra, la naturaleza y lo doméstico (Caldo, 2009). Ese espacio doméstico que oficia de sitio adecuado para la constitución de lo femenino. Esto es, ni públicas, ni privadas, las mujeres son domésticas. Están abocadas al cuidado de los otros en espacios siempre compartidos y lejanos de la visibilidad de la esfera pública o del ensimismamiento, la soledad y la intimidad del mundo privado (Murillo, 1996).

Sofía tiene el corazón muy sensible y esa extrema sensibilidad le da una actividad de imaginación difícil de moderar... Sofía no es bella, pero a su lado los hombres se olvidan de las mujeres hermosas..., a Sofía le gusta el adorno y lo sabe... pero odia los ricos atavío, se ve siempre en el suyo la sencillez unida a la elegancia... Ignora cuáles son los colores de moda, pero sabe a maravilla cuáles son lo que le son favorables... Lo que mejor sabe hacer Sofía, y lo que se le ha hecho aprender con mayor cuidado, son los saberes de su sexo, incluso aquellos que no son corrientes, como cortar y coser sus vestidos... Formada para ser un día madre de familia ella también, al dirigir la casa paterna, aprende a dirigir la suya... Sofía es mucho más que limpia, es pura... Sofía era golosa. Lo era naturalmente; pero llegó a ser sobria por el hábito y ahora lo es por la virtud... (Rousseau, 1985: 454, 455, 456)

Rousseau, asumiendo que varones y mujeres poseen idéntica naturaleza puesto que pertenecen a la misma especie, inscribió la diferencia justamente en las características que asigna sobre ellos/as el sexo. Por tanto expresó que, mientras los varones actúan siempre como miembros de la especie, las mujeres lo hacen generalmente guiadas por el sexo (femenino). De este modo, ellas son agudas, sensibles, poseen una razón práctica y son intuitivas, quedando así destinadas a depender del varón. Esa razón práctica amerita para su tratamiento una educación activa a partir de la cual las muchachas puedan percibir en cada acción el sentido y la utilidad de la misma. Esto es así porque, de no hallar el sentido práctico, entran en una cadencia de aburrimiento que las conduce a la torpeza, al vicio, al desgano, a la coquetería y a la vanidad. Más que leer libremente, la mujer debe estar ocupada en lecturas acordes a su entendimiento y a las labores de su sexo. Aquellas labores que, siglos después, veremos ilustradas por Sarah Kay: lavar, planchar, vestir, cuidar al otro, cultivar el jardín, servir, cocinar, etc. En este punto, nos arriesgamos a afirmar que

Jean-Jacques no reconoció grandes diferencias entre el ser mujer y el ser niño/a. Ambas condiciones estuvieron marcadas por: la heteronomía, la dependencia, la necesidad de cuidado, la carencia, la demanda de tutela permanente. Capitalizando esta similitud y en función de respetar la educación natural que contempla al niño en sus modos particulares de ser, sentir y actuar, es que el ginebrino fija como educadora de esa primera infancia a la madre (Rousseau, 1997).

Ahora bien, el Mundo Feliz de Sarah Kay, además de exhibirse en esos libros de breves historias, lo hizo por medio de un álbum de figuritas de colección reeditado varias veces y en diferentes épocas. El mismo empezó a circular en 1980 bajo el título Figuritas Te quiero de Sarah Kay. En la portada se veía una pareja de adolescentes de perfil dándose un beso que quedaba oculto bajo el ala del sombrero de la muchacha. El álbum y los sobres de figuritas se compraban en los kioscos. Eran 140 divididas en secciones distinguidas por los títulos y epígrafes que detallamos a continuación:

Tú eres mi mejor amigo: buenos amigos hay pocos, porque es difícil ser un buen amigo. Debes saber hablar o callar en el momento oportuno, ser decidido y paciente, dar y agradecer, amar y renunciar. Pero en todo momento hace falta ser fiel a la amistad (Kay, 1981: 1).

En mi casa: En mi casa todo es muy lindo, la cocina, el jardín, el patio... Solamente que no se termina nunca de lavar, ordenar, lustrar... (1981: 5)

Mis pequeños amigos: El gato sobre el techo, los pajaritos en el bosque, los pescaditos en el río, los perros, las ratas de campo, las gallinas y en el medio estás tú... (9)

Pienso en ti: Te extraño mucho..., pienso en ti y siento el deseo de volver a verte y quedarme a tu lado. Hasta que no podamos hacerlo continuaré pensando en ti... (12)

Ven a jugar conmigo: Dos más dos son cuatro, tú juegas conmigo, yo juego contigo, así que nosotros dos ya somos cuatro (17).

En el jardín: Las flores son como nobles pensamientos. Déjalos crecer. Cúdalos y consévalos. Reparte flores como repartes los agradables pensamientos. Volverán a ti aún mejores (22).

Muchas felicidades en tu cumpleaños: Un cumpleaños se debe celebrar siempre y en cualquier lugar. No pienses que te haces mayor ¡Celebra tu nacimiento! (25)

Te quiero mucho: Cada persona que ama, es igual a dos: ella y el ser amado. Quien ama busca de sentir con el corazón del otro y pensar con la mente del otro. (29)

Los tópicos centrales del álbum son la amistad, el amor y el cuidado del otro. Este último da carnadura empírica a los dos primeros, puesto que muestra a los Sarah Kay en acción: practicando la amistad, cuidando de las mascotas, cultivando el jardín, halagando a los amigos, curando, celebrando y colaborando, pero también resolviendo los quehaceres domésticos o ensayando actividades artísticas (pintura, música, dibujo, etc.). El total de la propuesta termina estableciendo como destinatarias ideales a las mujeres. Es interesante detenerse en la sección En mi casa, porque justamente allí se muestran 19 ilustraciones exclusivamente de niñas. En la serie pueden discriminarse tanto las actividades como los lugares propios de mujeres. Entre las primeras se cuentan: cocinar, lavar, tejer, coser, bordar, pintar, servir, arreglar la ropa, maquillarse, vestirse, bañarse, escribir cartas, cantar; entre los segundos se contemplan: la cocina, el baño, el dormitorio, el salón de costura, el comedor, el parque. Es importante advertir que en el pie de imagen, las muchachas reniegan de sus quehaceres pero igualmente los ejecutan en función del halago que causa hacerlo por los otros. Por ejemplo,

la figura 20 dice: “Quitar el polvo es aburrido ¿Pero qué no se haría por los invitados?”. La 33 expresa: “Cuando hay platos para lavar, tú desapareces ¿No sabes que entre dos es más divertido?”. La 26 propone: “¡Hmmm!. Qué rico, estoy segura que te va a gustar”, y la 25, poniendo en palabras el pensamiento de una muchacha del personal doméstico mientras realizaba sus tareas en el servicio: “Chocolate caliente con crema batida ¡Qué perfume en toda la casa!” (1981: 3, 4 y 5).

Donde sí aparecen los varones es en aquellas viñetas que aluden a la amistad, a los juegos y al cuidado del otro. Pero las voces que describen la imagen son siempre de niñas. Por lo tanto, el Mundo feliz de Sarah Kay es infantil y femenino.

A modo de cierre

En la década de los 80, la ilustradora Sarah Kay comenzó a ser conocida en todo el mundo y se convirtió en una artista célebre. Su universo impregnado de dulzura y de romanticismo sigue haciendo soñar a millones de niñas. Los personajes que creó transmiten la dicha y la ternura de los temas propios de la infancia: la amistad, la naturaleza, los animales, los juguetes... Las jóvenes nostálgicas que adoraron a Sarah Kay en su infancia son las madres que hoy regalan esa tierna herencia a sus hijas... (Kay, 2007: 1)

El epígrafe, escrito en el año 2006, invita a las madres nostálgicas a activar la cadena de transmisión y hacer a sus hijas herederas del legado Sarah Kay. Legado que se define como representativo de los valores fundamentales de la infancia: amistad, naturaleza, animales y juguetes. Sin embargo, lo que la cita no dice es que el mundo inocente, tierno, fresco y angelical de Sarah Kay comprende otra herencia: los valores y principios de la mujer doméstica, tan funcional a la cultura patriarcal y naturalizado y transmitido en la educación escolar. Henry Giroux (1996), en sus Placeres inquietantes, analiza una serie de producciones culturales de apariencia ingenua que, bajo la capa, tramitan rigurosos sentidos tendientes a la domesticación y al disciplinamiento. En ellos opera lo que el citado autor llama irónicamente una pedagogía de la inocencia. Ternura, encanto, delicadeza son las expresiones que provocan las representaciones gráficas de Sarah Kay, representaciones asociadas a la infancia y a lo femenino. Así, casi en un juego de espejos, las imágenes, como textos sin palabras, proponen impactar en los sentidos de las observadoras indicando modos de ser y de aparecer en el mundo.

Como toda imagen, las producidas por los trazos de la dibujante australiana, cual “vectores visibles de ideas” (Burucúa, 2001: 39), tenían el cometido de encantar a mujeres de todas las edades (niñas, adolescentes o adultas). Para todas ellas, la serie desplegaba los detalles y sentidos de un Mundo feliz: en este caso el del hogar doméstico, morada de la familia nuclear. La representación pictórica permite la posibilidad de ser transitada por un público amplio para cuya interpretación lo único que debe hacer es mirar. Pero ese mirar, lejos de ser libre, se encuentra atrapado en una red polisémica, auto-generada por la imagen, que permite la convergencia de niñas y adultas gozando de los mismos colores, trazos, líneas y formatos. Sin embargo, ese aire de apertura no deja de estar orientado en cuanto a la creación de sentido. Esto es, más allá de las edades, quien mira y disfruta de la propuesta de Sarah Kay termina, en última instancia, disfrutando de los elementos centrales del modelo de sociedad patriarcal.

De tal suerte, en las cartucheras, carpetas, diarios, papeles de cartas, hojas, cuadernos y lápices, pero también en los libros de lectura placentera y finalmente en el intercambio de figuritas en los recreos, los productos de Sarah Kay aparecen ornamentando las prácticas de la feminidad. Y esa estetización lejos de ser ingenua es política e intencional. Colores,

formas, texturas y olores a diario van impactando visualmente y contribuyen a generar lo que la teórica norteamericana Judith Butler llamó performatividad del género. Así, en la reiteración de los discursos plagados de normas y de prescripciones, van haciéndose los cuerpos sexuados en dirección a una ubicación siempre inestable (y muchas veces resistida) en el marco del patrón heterosexual. Esta lectura, que sitúa el análisis en relación con el orden del discurso, resulta susceptible de permearse dentro del campo pedagógico con el propósito de historiar aquellos textos orales, escritos o, como en nuestro caso, visuales que, en el largo plazo, se reiteran con fuerzas prescriptivas.

Judith Butler afirmó: “el género no es un sustantivo ni una serie de atributos vagos, ya que su efecto se produce performativamente. El género es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se puede considerar preexistente a la acción” (2001: 58). Posteriormente agregó: “Actos, gestos y deseos producen el efecto de un mundo interno o sustancia, pero lo hacen en la superficie del cuerpo, mediante el juego de ausencias significantes que sugieren, pero no revelan, el principio organizador de la identidad como causa. Tales actos realizados son performativos en el sentido de que la esencia que expresan son inventos fabricados y mantenidos mediante signos corporales y medios discursivos” (2001: 67).

Justamente, la serie Sarah Kay estaba compuesta por unas 140 ilustraciones que se repetían en diferentes productos necesarios para resolver la mayor parte de las actividades, tanto escolares como recreativas, de las niñas. Esa actualización constante de los mismos colores, formas y estilos oficia de escenografía del ritual que activa la fuerza performativa timoneada por las normas del patriarcado. En este sentido, la escuela, entendiendo que a ser niña se aprende, habilitó canales curriculares pero también la posibilidad de que circulen en las aulas y en los patios estos objetos de apariencia ingenua pero de suma efectividad a la hora de generar identidades. Las niñas Sarah Kay, además de suaves, delicadas, encantadoras, graciosas y sumamente sensibles, resultarían esposas, madres y amas de casa hacendosas. Prácticas que realizaban las delicadas criaturas de Sarah pero que también se reglamentaban en la hora de Economía doméstica. La escuela apuntó a formar a una mujer que, sin descuidar su arreglo y su sensibilidad, dedicaría su vida al cuidado de la naturaleza y de todos los seres vivos (animales y plantas), pero fundamentalmente de su familia y amigos/as.

Finalmente, hemos revisado la pedagogía de la inocencia que movió los hilos internos de la propuesta de Sarah Kay. Una propuesta que acompañó a la infancia y adolescencia de muchas mujeres argentinas en el cruce de las décadas de 1970 y 1980. La escuela habilitó la impronta de estos dibujos, permitiendo que tanto los útiles escolares como los juegos del recreo se impregnaran con estas ilustraciones que, lejos de ser ingenuas, transmitieron un ideal de mujer. El prendamiento visual que estos generaron los acercó a la lógica del ritual, alejándolos así de toda lectura crítica. En otras palabras: “en el acto de prendamiento, el sujeto se acopla a las formas de su objeto a través de los diversos registros de experiencia (visual, acústico, corporal o verbal) y se adhiere a la reticulación semiótica que va generando a partir del objeto”. Quien queda prendado es un sujeto activo que, a partir de una seguidilla de encantamientos cotidianos, va modelando formas de ser, de actuar y de aparecer en el mundo. Quedar prendado es hacer y ser junto con los objetos del encantamiento (Mandoki, 2006: 89). Por lo tanto, abrir la crítica y discutir el contenido de estos elementos de la cultura que ingresan a la escuela y esta los habilita sin correctivos, es una forma de pensar lo que se esconde tras lo dicho, lo que se enseña y no se planifica, lo que marca más allá de las críticas. En esta dirección, categorías como performatividad del género y género son un modo de poner en tensión las falsas ingenuidades del mundo escolar.

Bibliografía

- Barrancos, D. (2001). *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- Billiken. (1979, 16 de octubre). "Día de la madre".
- Bontempo, P. (2012). *Editorial Atlántida: un continente de publicaciones 1918-1936*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Burucúa, J.E. (2001). *Corderos y elefantes. La sacralidad y la risa en la modernidad clásica (siglos XV a XVII)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Caldo, P. (2012). "Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde el Monitor de la Educación Común". En Kaufmann, C. (dir.). *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)* (pp. 175-206). Entre Ríos: Eduner.
- Caldo, P. (2009). *Mujeres cocineras. Hacia una historia sociocultural de la cocina. Argentina a fines del siglo XIX y primera mitad del XX*. Rosario: Prohistoria.
- Cosse, I. (2009). "Los nuevos prototipos femeninos en los años 60 y 70: de la mujer doméstica a la joven liberada". En Andújar, A. et al. (comp.). *De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los setenta en la Argentina* (pp. 171-186). Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes, aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Guitelman, P. (2006). *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*. Buenos Aires: Prometeo.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kay, S. (1981). *Álbum de figuritas Te quiero de Sarah Kay*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- Kay, S. (1983a) *Vamos a Jugar*, Editorial Atlántida, Buenos Aires (cuarta edición).
- Kay, Sarah (1983b) *Un día conmigo*, Editorial Atlántida, Buenos Aires (cuarta edición)
- Kay, Sarah (1983c) *La granja*, Editorial Atlántida, Buenos Aires (cuarta edición), p. 10.
- Kay, Sarah (1983d) *Las vacaciones*, Editorial Atlántida, Buenos Aires (tercera edición).
- Kay, Sarah (2007) *El libro de los recuerdos, El gato de hojalata*, Buenos Aires.
- Mandoki, K. (2007). *La construcción estética del Estado y de la Identidad. Prosaica III*. México: Siglo XXI.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*. México: Siglo XXI.
- Marcus, S. (2007). *Entre mujeres*. Valencia: PUV.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Murillo, S. (1996). *El mito de la vida privada*. Madrid: Siglos XXI.
- Para ti (1979, 11 de mayo). "Para tentar a cualquiera".
- Para ti (1979, 15 de abril). "Sarah Kay: una historia sencilla y verdadera".
- Rousseau, JJ. (1985). *Emilio o de la educación*. Madrid: Edaf.
- Rousseau, JJ. (2007). *Julia o la Nueva Eloísa*. Madrid: Akal.

Derecho a la educación y pedagogía. Antiguas deudas y nuevas tensiones

Esther Levy
estherlevy5@yahoo.com.ar
Inés Cappellacci
inesca@netzen.com.ar
Cátedra: Educación I.
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Introducción

La última década del siglo XX ha dejado consecuencias profundas en el escenario educativo que se arraigaron sobre las marcas de origen de la escuela moderna naturalizadas en los valores meritocráticos y la igualdad formal del derecho a la educación, en detrimento del respeto por la diferencia y la inclusión social. Basado en la recomposición de la hegemonía capitalista, el desmantelamiento del Estado de Bienestar fue el principal mecanismo de destrucción del esquema bismarkiano de redistribución secundaria del ingreso. Esto efectivamente cambió la fisonomía del funcionamiento de las políticas sociales naturalizando el desprestigio de lo público frente a la eficiencia y la “neutralidad” que proponía el mercado. Diversos discursos desde la economía clásica (Hayek, 1960; Friedman y Friedman, 1980), y desde los promotores del paradigma neoliberal en América Latina (FIEL, Fundación Mediterránea, BM, etc.) difundieron argumentos teóricos y estrategias políticas para que este corrimiento del Estado como garante del bien común se instalara como deseable y en su lugar se cobrara protagonismo el modelo de libre mercado como único organizador social. El neoliberalismo se presenta así, en los 90, como la opción de salida a la crisis mundial del modelo de acumulación fordista. No sólo el objetivo fue la reorganización de la economía y de la participación del Estado en ese terreno, sino que la preocupación central la imposición de la hegemonía ideológica que acompañara con argumentos racionales la implementación de ese régimen creando un nuevo marco simbólico-cultural que redujera a una mera formulación discursiva los argumentos sobre la igualdad y la justicia social. De este modo y basado en un modelo económico de competencia exacerbada, en el terreno pedagógico el neoliberalismo impregnó de una mirada utilitaria y eficientista las relaciones entre escuela, trabajo y ciudadanía mostrando que lo único socialmente valorado era aquello medible y comerciable. De este modo, la despolitización y la reducción a mercancía de los derechos sociales fue una de las metas pretendidas del modelo.

El escenario para fines del siglo XX parecía ceñirse a dos posibles caminos: aceptar pasivamente el determinismo del mercado referenciado con la autonomía, la competencia y la libre elección (Saforcada, 2011) que acentuaba y naturalizaba la brecha social o reconstruir el papel del Estado como responsable de la igualdad de oportunidades, sin caer por ello en añoranzas de un Estado Benefactor con su utopía de igualdad al que no habremos de regresar simplemente porque el mundo es diferente al de mediados del siglo pasado. El estallido social de 2001 - que marcó el rotundo fracaso del modelo de exclusión social en la Argentina - mostró descarnadamente que no llegaría jamás el prometido “efecto

derrame” vaticinado por los gurúes de la economía y que la salida sólo podía darse a través de alternativas de inclusión y democratización de lo público.

Hoy a una década y media del comienzo del siglo XXI la educación pública es interpelada por un nuevo escenario, con viejos y nuevos actores así como con nuevos desafíos. En esta ponencia nos centramos en los desafíos, las deudas y las tensiones que se presentan cuando se reconoce a la educación como un derecho (y no como un servicio) lo cual nos lleva a interrogarnos acerca de: I) los sentidos del derecho a la educación en esta nueva etapa y el lugar del Estado como garante y regulador del ejercicio efectivo del derecho a la educación, y II) el modelo de democratización educativa que se vislumbra en los primeros años del siglo XXI pensando en la discriminación pedagógica y la distribución desigual de las oportunidades educativas.

Palabras clave: democratización educativa, igualdad-derecho a la educación, política, escuela.

El siglo XXI: el Estado y el discurso de restitución del derecho a la educación.

La educación es ante todo un derecho humano. Desde sus orígenes, al menos en el caso argentino, el sistema educativo tuvo un carácter fundante de ciudadanía. Así se construyó el imaginario social sobre la educación como derecho universal: para todos los ciudadanos en forma igualitaria y gratuita. Este imaginario también incluía la noción de la educación como una obligación del Estado.

El neoliberalismo al limitar la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación lo que hace es despojarla de su status de derecho para convertirla en un servicio, una mercancía (y a los alumnos y familias en consumidores) que se ofrece en el mercado para que “algunos” puedan adquirirla. Sin embargo, “la educación es una actividad tan compleja e integral que sería materialmente imposible delimitar y ponerle un precio a cada uno de sus componentes, si se la quisiera mercantilizar en toda su complejidad” (Aboites, 2009, 74). A su vez, esta reducción de la educación a un servicio implica, también, la sustitución del concepto de derecho al de oportunidad que tienen algunos para acceder a un bien o servicio, relevando al Estado de su función de garante del derecho y ubicando de esta manera la responsabilidad en los individuos de acceder al “servicio”. Esto, ejerce una fuerte presión sobre el concepto mismo de la educación como derecho humano fundamental.

Desde las perspectivas neoliberales, mientras la libertad de acceso a la escuela pública se fue convirtiendo en sinónimo de garantía del derecho a la educación, los sistemas educativos fueron segmentándose, lo que resultó en la naturalización de circuitos diferenciados de escolarización según el sector social (Gentilli, 2011; Sverdlick, 2010). Fueron los grupos vulnerables los que así, no lograron culminar sus trayectorias escolares o de hacerlo, debieron permanecer más años en el sistema que los que tuvieron la suerte de pertenecer a grupos más acomodados. Con la reforma neoliberal, las ideas privatistas y mercantilistas sobre la educación pública que la equipararon con un bien transferible, comprable y despolitizado (Gentilli, 2011) se profundizó la amplitud de la brecha entre el derecho a la educación y su cumplimiento efectivo..

Hay autores que consideran a la etapa que comienza a partir de 2001-2002 y se consolida a partir de 2003 que “abre nuevos interrogantes que, al recuperar la dimensión política del discurso y del quehacer educativo, parecen responder [...] a las urgencias para abordar la

complejidad del contexto sociopolítico, en términos de necesidades postergadas y de satisfacción de demanda desde actores sociales” (Senén González, 2008; 94). Senén González sostiene que se produjo un cambio en la mirada sobre los problemas de la educación que superó el enfoque técnico de la década anterior apuntando a dar respuestas desde la dimensión política para lo cual fue necesario crear los resortes legales necesarios para resolver los problemas pendientes y afirma que cada una de las leyes que se sancionaron en el periodo respondió a las “urgencias del contexto social y político” (Senén González, 2008; 95).

No obstante, si nos centramos en el tema del derecho a la educación, en la actualidad el gran avance respecto de la ampliación de este derecho es visto críticamente desde los detractores del modelo como relativo en tanto aún no se visibilizan resultados respecto de, por ejemplo, los estándares internacionales de calidad. Posiblemente haya que esperar más de una década para que esto suceda, ya que fueron más de 25 años los que se tardaron en destruir las conquistas de la educación pública a lo largo del siglo XX.

Ahora bien, si se parte del enfoque de Derechos Humanos, la educación como derecho basado en el principio de universalidad se constituye en la llave que abre el acceso a otros derechos y por su propia naturaleza no puede ser un espacio restringido ni selectivo en términos de asignación de gasto público, edad, raza, género, etc. (Tomasevski, 2003). Según Tomasevski, relatora para el derecho a la educación de Naciones Unidas, “muchos derechos individuales, especialmente los asociados al empleo y la seguridad social, están fuera del alcance de quienes han sido privados de educación. La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola” (2003; 10).

En este escenario el Estado es quien tiene un rol central en términos de sus obligaciones, las cuales son definidas como negativas o positivas. Esto quiere decir que los derechos civiles se caracterizan por establecer principalmente obligaciones negativas para el Estado, esto es abstenerse de matar, de torturar, no censurar, no afectar la propiedad privada, etc., mientras que los derechos sociales exigen obligaciones negativas y pero particularmente obligaciones positivas, es decir dar prestaciones de salud, educación o vivienda. En términos de Pautassi (2007), estas últimas “no se agotan solamente en acciones de dar -proveer de vivienda, proveer de vacunas para menores de seis años- sino que lo diferencial es el tipo de relaciones que se establecen entre el Estado y los beneficiarios de las prestaciones. Significa que el Estado puede satisfacer un derecho a través de diferentes medios, y en muchos de ellos, los sujetos obligados pueden participar activamente” (p. 18).

La Declaración de los Derechos Humanos de 1948 consideraba la dimensión pública de la educación consolidando la asociación entre educación y ciudadanía definiendo para el Estado un lugar protagónico en las sociedades democráticas como principal responsable y garante del derecho a la educación. El principio de universalidad cobra relevancia impidiendo al Estado no velar por la garantía de este derecho. Ahora bien, es necesario que quede claro que de ninguna manera se puede sostener que la normativa garantiza inclusión educativa per se. Es sólo una parte de los avances deseados en tanto garantía de amparo legal respecto de la violación de un derecho social como en este caso lo es la educación. Entendemos que el logro efectivo de la universalidad de la educación requiere de condiciones materiales, políticas y pedagógicas que debe, indefectiblemente, garantizar el Estado porque de lo contrario la discriminación pedagógica y la distribución desigual de las oportunidades educativas habrán de persistir.

La distribución desigual de las oportunidades educativas. La paradoja entre redistribución y reconocimiento

Hoy no se puede pensar el derecho a la educación sin considerar las dos grandes dimensiones que la justicia precisa y que desarrolla Nancy Fraser (2000) como: la redistribución y el reconocimiento, dado que existe una relación entre el reconocimiento cultural y la igualdad social, que es necesaria conceptualizar de modo de en que se conjuguen y no se enfrenten entre sí. Por lo cual se propone vincular estas dos problemáticas políticas (desigualdad económica y falta de respeto cultural), que en la actualidad se hallan disociadas.

Esta autora plantea que, con el descentramiento de la clase, diferentes movimientos sociales se movilizan en torno a ejes transversales de diferencias. Así, cada vez más las reivindicaciones basadas en la identidad tienden a predominar. Pero el resultado es un campo político complejo con escasa coherencia programática. Propone distinguir dos formas analíticamente diferentes y esbozadas de manera general de entender la injusticia. La primera es la injusticia socioeconómica, arraigada en la estructura económico-política de la sociedad. La segunda es la injusticia cultural o simbólica, arraigada en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación. Y ambas deben ser solucionadas. En la práctica, ambas se entrecruzan, se encuentran habitualmente imbricadas hasta el punto de reforzarse dialécticamente la una a la otra. Sin embargo, continúa distinguiéndolas analíticamente. Además, diferencia dos clases distintas de soluciones. La solución a la injusticia económica pasa por algún tipo de reestructuración político-económica, y que denominará de “redistribución”. La solución a la injusticia cultural, en cambio, consiste en una clase de cambio cultural o simbólico, que implica una reevaluación dinámica de las identidades denigradas y de los productos culturales de los grupos difamados, que denominará de “reconocimiento”. Y se pregunta acerca de cuál es la relación existente entre las exigencias de reconocimiento, que pretenden poner fin a la injusticia cultural, y las exigencias de redistribución, que pretenden acabar con la injusticia económica; además, qué clase de interferencias mutuas pueden producirse cuando se lucha por ambos tipos de reivindicaciones simultáneamente. Aquí surge un difícil dilema de redistribución-reconocimiento: mientras que una reivindicación tiende a promover la diferenciación de grupo, la otra tiende a socavarla, así, las dos clases de exigencia están en conflicto entre sí, ya que necesitan reivindicar y negar su especificidad al mismo tiempo.

Para complejizar el análisis propone distinguir dos formas de abordar la solución a la injusticia que atraviesan la línea divisoria de la redistribución y el reconocimiento, denominadas “afirmación” y “transformación”, respectivamente. Por soluciones afirmativas a la injusticia entiende aquellas que tratan de corregir los efectos injustos del orden social sin alterar el sistema subyacente que los genera. En cambio, por soluciones transformadoras entiende las soluciones que aspiran a corregir los efectos injustos precisamente reestructurando el sistema subyacente que los genera. Al pensar en los grupos que sufren injusticias de ambos tipos, se pregunta qué combinaciones de soluciones funcionan mejor para minimizar, si no para eliminar por completo, las interferencias mutuas que pueden surgir cuando se aspira a la redistribución y al reconocimiento simultáneamente. Propone realizar un cuadro que considere los aspectos de la justicia social a considerar y los dos tipos de soluciones examinados, para considerar cuestiones sobre género y raza, para evaluar las soluciones a esta doble injusticia.

	Afirmación	Transformación
Redistribución	<i>Estado de bienestar liberal</i> Reparto superficial de los bienes existentes entre los grupos existentes; sostiene la diferenciación de grupos; puede dar lugar a un reconocimiento inadecuado	<i>Socialismo</i> Reestructuración profunda de las relaciones de producción; desdibuja la diferenciación de grupo; puede contribuir a remediar algunas formas de reconocimiento inadecuado
Reconocimiento	<i>Multiculturalismo predominante</i> Reparto superficial de respeto entre las identidades existentes en los grupos existentes	<i>Deconstrucción</i> Reestructuración en profundidad de las relaciones de reconocimiento; desdibuja la diferenciación de grupo

Tras analizar las distintas combinaciones plantea que, tanto para el género como para la “raza”, el escenario que se ajusta mejor al dilema redistribución-reconocimiento es el del socialismo en la economía más la deconstrucción en la cultura. Pero para que ese escenario sea psicológica y políticamente factible hace falta que la gente se aleje del vínculo que establece con las construcciones culturales de sus intereses e identidades en la actualidad.

Concluye que el dilema redistribución-reconocimiento es real. No existe ninguna iniciativa teórica en virtud de la cual pueda disolverse o resolverse. Lo mejor que podemos hacer es intentar atenuar el dilema buscando perspectivas que minimicen los conflictos entre redistribución y reconocimiento en los casos en los que ambos han de lograrse simultáneamente. Además, es necesario concebir las formas de afinar este dilema cuando situamos este problema en un campo más amplio de luchas múltiples y entrelazadas contra injusticias múltiples y entrelazadas. Y en ese sentido, la autora plantea que la combinación entre socialismo y deconstrucción es superior respecto de otras alternativas, en varios sentidos: su aplicación es válida para todas las comunidades bivalentes; en comunidades entrecruzadas; y porque promueve mejor la tarea de construir coaliciones. Dicha tarea se impone especialmente en estos días ante la proliferación de antagonismos sociales, fracturas de los movimientos sociales y el crecimiento de la derecha. En este contexto, el proyecto de transformar las estructuras profundas tanto de la economía política como de la cultura se muestra como la única orientación programática aglutinadora capaz de hacer justicia a todas las luchas actuales que combaten la injusticia.

Desde una perspectiva pedagógica se puede tomar como ejemplo para analizar esta problemática al establecimiento de la obligatoriedad del nivel Secundario en toda su extensión, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, plantea un conjunto importante de desafíos. Se trata de un nivel educativo complejo definido inicialmente para “herederos” y “becarios”, que actualmente se encuentra ante el desafío de incluir a los “inesperados”. Además, con una cobertura prácticamente universal del nivel Primario, la presión social por la continuidad de los estudios en el nivel siguiente, también funcionó como mecanismo de demanda hacia este nivel educativa, y que por mucho tiempo se transformó en una obligatoriedad “subjética”. Su expansión está fuertemente relacionada con procesos políticos, económicos y culturales. En este sentido se ponen en cuestionamiento sus sentidos y finalidades tradicionales en contraposición a nuevas necesidades y alcances planteados por su democratización y presentando retos en cuanto a definición de estrategias para el cumplimiento del derecho a la educación.

Si se retoma a Fraser para analizar la posibilidad del cumplimiento del derecho a la educación por parte de la población que debe acceder al nivel Secundario, el dilema redistribución-reconocimiento se presenta con mucha fuerza.

Por un lado, resulta indispensable considerar la diversidad socio-económica de los jóvenes que forman parte del grupo objeto de esta normativa, y sus diferentes puntos de partida. La escuela secundaria tuvo y sigue teniendo la función de la selección social y así en gran medida colaboró con esta desigualdad social. Por otro lado, es preciso considerar también la diversidad cultural presente, vinculada tanto a la condición de clase social a la que pertenecen así como también al desarrollo de sus propias “culturas juveniles” vinculadas tanto a resignificaciones de la cultura de los adultos, sus propios desarrollos ligados a diversas experiencias y recortes, su vínculo con la cultura y con el trabajo, entre otros aspectos. Nos encontramos ante una fuerte encrucijada de muy difícil resolución. El cumplimiento de la obligatoriedad del nivel Secundario puede concebirse como un espacio de comunidades cruzadas donde las disputas son fuertes. En este marco la definición jurídica que establece el derecho a la educación debe ligarse claramente a la idea de justicia e igualdad. Y además debe entrelazarse con un proceso de reestructuración en profundidad de las relaciones de reconocimiento.

Palabras finales

El nuevo escenario basado en un andamiaje de políticas que, a través de acciones de democratización de la educación propugnan por la igualdad educativa y cuya retórica se afianza el argumento de restituir el derecho efectivo a la educación para todos y todas con énfasis en los más pobres sobre la base del reconocimiento en un renovado sistema de legislación plantea una serie de cuestiones importantes para la discusión. Esta ponencia retoma algunas de ellas: i) la normativa no garantiza inclusión educativa per se; ii) el logro efectivo de la universalidad de la educación requiere de condiciones materiales, políticas y pedagógicas que debe, indefectiblemente, garantizar el Estado; iii) aunque el derecho a la educación esta garantizado por las leyes nacionales y sean ratificados los pactos internacionales, persiste la discriminación pedagógica y la distribución desigual de las oportunidades educativas, iv) resulta importante, en términos de justicia social, equilibrar políticas de redistribución y de reconocimiento.

Bibliografía

- Aboites, H. (2009) Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación, en Gentilli, Frigotto, Lerher y Stubrin (2009) Políticas de privatización, espacio público y educación en América latina. Clacso/Homosapiens Ediciones. Rosario.
- Fraser, N. (2000), “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’”, en *New Left Review*, Madrid.
- Friedman, M., Friedman, R. (1980) *La libertad de elegir*. Grijalbo, Barcelona.
- Gentilli, P. (2011) Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina, en Gentilli: Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación, Clacso, Bs As.
- Gentilli, Frigotto, Lerher y Stubrin (2009) Políticas de privatización, espacio público y educación en América latina. Clacso/Homosapiens Ediciones. Rosario.
- Hayek, F. (1960) *The Constitution of Liberty*. The University Chicago Press. Chicago.
- Pautassi, L. (2007) *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Cepal, Santiago de Chile.
- Paviglianitti, N. (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Libros del Quirquincho. Bs. As.
- Saforcada, F. (2011) *Imposiciones de política y movimientos de resistencia*, en Gentilli [et. al] Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación, Clacso, Buenos Aires.
- Senén González, S. (2008) *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica*. En Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notaas sobre la educación y el Estado*. Ed. Aique Educación. Buenos Aires.
- Sverdlick, I.; Croso, C. (comp.) (2010) *El Derecho a la educación vulnerado. La privatización de la educación en Centroamérica*. Ed. CLADE y FLAPE
- Tomasevski, K. (2003) *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. IIDE. Serie: Cuadernos pedagógicos. San José de Costa Rica.

Capítulo 7



Pedagogía y pedagogos en América Latina

La construcción y el desarrollo de la Pedagogía se han nutrido de los aportes de pedagogos nacionales y latinoamericanos, entre otros. Sus experiencias nos permiten repensar la transmisión de saberes y la constitución de lazos sociales intergeneracionales que posibilitan a los sujetos y a los colectivos definir un proyecto de vida, profesional y/o institucional, en cada contexto histórico. Interesa recuperar legados así como compartir aquellas prácticas y saberes de sujetos y grupos comprometidos con la educación desde distintos rincones de nuestro país y de Latinoamérica en la actualidad, constituidos en referentes para seguir pensando, produciendo, creando en Pedagogía.

Temas propuestos para este eje: Huellas de prácticas, sujetos y experiencias pedagógicas latinoamericanas, su vigencia y visibilidad en el presente. Ausencia y olvido de sujetos y experiencias en la Pedagogía Latinoamericana. Posibilidades y límites de la construcción de una Pedagogía Latinoamericana en la actualidad.

La educación popular en el siglo XIX según las concepciones político-pedagógicas de Simón Rodríguez, Domingo F. Sarmiento y José Martí

Marcelo Hernández
mhernandezdel64@gmail.com
Gabriela Vilariño,
vilarinogabriela@gmail.com
Sonia Fontana
soniafontana11@yahoo.com.ar
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Resumen

Durante el siglo XIX Latinoamérica recibió la influencia de tres pensadores claves para el desarrollo de la pedagogía moderna en la región: Simón Rodríguez (1769-1854), Domingo F. Sarmiento (1811-1888) y José Martí (1853-1895). Tres protagonistas fundamentales de un siglo marcado por la constitución de los Estados Nacionales y un proceso de conformación de las clases sociales diferente a la realidad europea de la época, donde el desarrollo de la gran industria ya había dado lugar al surgimiento de una clase obrera que, a partir de su organización, se convertía en una seria amenaza para el orden social hegemónico.

En esta ponencia abordamos el estudio de algunas obras de Rodríguez, Sarmiento y Martí, tres intelectuales que junto a la herencia que dejaron en el debate educacional de países como Venezuela, Chile, Argentina y Cuba, fueron testigos privilegiados de las tensiones entre la hegemonía económica y política de ciertos países europeos y las luchas de los países

de la región por su independencia. En los viajes y estancias por países como España y EE.UU., entre otros, es posible rastrear la génesis de sus ideas respecto a la necesidad de universalizar la educación.

La educación popular está presente en el discurso de los autores que analizamos y es a partir del sentido que tiene esta concepción en el debate educacional contemporáneo que nos proponemos indagar en aquellos postulados políticos-pedagógicos que estaban orientados a incluir a las clases subalternas en los sistemas de enseñanza. Una inclusión que en todos los casos se muestra solidaria con la construcción de los Estados Nacionales donde es posible reconocer diferencias, tanto en las miradas respecto a los pueblos que habitaban estas tierras, como en los modelos de países que se proyectaban.

Fundamentamos la decisión de analizar el vínculo entre Estado Nación, sistema de instrucción pública y clase subalterna, en la necesidad de profundizar en la concepción de educación popular que cada uno de ellos postuló abordando problemáticas comunes y compartiendo un mismo tiempo histórico desde diferentes perspectivas político-pedagógicas.

Palabras claves: Estado Nación, educación popular, universalización, clases subalternas

La modernización de América Latina

Las huellas del pensamiento europeo resultan indelebles en una teoría educacional moderna gestada entre los siglos XVII y XIX al calor de figuras como las de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Durkheim quienes no solo escribieron las bases de los sistemas educativos nacionales sino que fueron dotando a los mismos de aquellos sentidos claves para la consolidación del orden social capitalista.

El siglo XIX es un período particularmente rico para analizar la experiencia pedagógica latinoamericana enmarcada en el contexto de constitución de los Estados Nacionales y en un proceso de conformación de clases sociales que se desarrollaba con tiempos diferentes a aquellas regiones de Europa donde la expansión de la gran industria había dado a luz una clase obrera que comenzaba a organizarse y se erigía en una seria amenaza para el orden social moderno.

La clase subalterna en uno y otro territorio marchaba con ritmos diferentes. En París los comuneros llevaban adelante el hito histórico del primer levantamiento de carácter proletario¹ a través del cual, entre otras medidas, los trabajadores franceses resolvían hacerse cargo de las fábricas abandonadas por sus patrones y tomar en sus manos la educación y las prácticas asociadas al control técnico de la producción. Apenas unas décadas previas, en América Latina se postulaba la necesidad de formar una clase obrera capaz de producir en las fábricas (Sarmiento) importando no sólo el modelo industrial inglés o norteamericano sino también a aquellos sujetos formados en esos procesos de trabajo. En la misma región, y diferenciándose del sanjuanino, José Martí y Simón Rodríguez postularon la necesidad de construir modelos propios con los habitantes de estas tierras incluyendo a todos y acentuando también la preocupación por el trabajo, en este caso como garante de la formación de un pueblo virtuoso (Martí) y como instrumento de la colonización del país por sus propios habitantes (Rodríguez).

El contraste de las ideas de estos tres intelectuales latinoamericanos permite distinguir entre quienes veían a la modernización sólo como una copia de las experiencias exitosas de los países ya industrializados y aquellos que partían de la realidad de los pueblos y concebían a la conformación de un Estado moderno como una tarea a desarrollar en forma independiente de las grandes potencias. El reconocimiento de estas diferencias asume la existencia de un contexto político, filosófico y económico común, en el cual estos autores fueron gestando

1 La Comuna de París, 1871

sus ideas tanto en el debate con pensadores contemporáneos, como en sus residencias y viajes por países europeos y norteamericanos. Las ideas de república, de modernización, de producción de bienes, de construcción de Nación y particularmente aquello que concentra el interés desde nuestro campo como es la consolidación de los sistemas de instrucción pública, están presentes tanto en Sarmiento como en Martí y en Rodríguez quienes en su impulso por la universalización de la educación introdujeron en las ideas pedagógicas latinoamericanas un concepto de Educación Popular que será retomado, y resignificado, durante la segunda mitad del siglo XX.

Lo anterior nos lleva a tratar de precisar en qué punto del desarrollo capitalista se encontraba la región, cuáles eran las tareas pendientes y qué clase sería la encargada de liderar las transformaciones. En aras de reconocer la génesis de un pensamiento latinoamericano, debemos considerar la herencia de una concepción de República tributaria de la Revolución Francesa y la impronta de ésta en los discursos y en las acciones de diferentes actores sociales que entraban en disputa. Del mismo modo que Hobsbawm (2003) señala que en la Francia de “1789 la burguesía y la nobleza no eran dos clases antagónicas bien definidas que lucharon por la supremacía” (p. 26), la modernización de los países de América Latina tensionaba la relación entre los beneficiarios del modelo de explotación impuesto a partir de la conquista española, con otros sectores, en algunos casos plebeyos, que postulaban transformaciones de orden social, político y económico de la época.

Los autores que analizamos comparten un origen plebeyo y se diferencian claramente entre ellos por las alianzas sociales que postularon para llevar adelante la modernización. En el caso de Sarmiento existen suficientes elementos para reconocer que la oligarquía terrateniente resultaba un gran escollo para su proyecto industrializador de la Argentina y que no depositaba ninguna esperanza en que el gaucho o “el indio” puedan ser sujetos educados para la ciudadanía y la producción capitalista. Por otra parte, tanto Martí como Rodríguez se posicionaron desde una clara valorización del campesino y sus saberes y desde la construcción de una ciudadanía capaz de integrar a estas clases oprimidas dejando transparentar una concepción de igualdad diferente al antagonismo de clases que, por esos años, Marx agitaba en Europa.

Estas diferentes perspectivas político-pedagógicas que fueron tomando forma en el contexto citado han dejado sus huellas en el debate educacional contemporáneo y su análisis contribuye al ejercicio de repensar las tareas de la Educación Popular dentro de una propuesta de transformación de la sociedad actual.

Alcances y límites de la universalización de la educación

La educación universal y la inmigración de una fuerza de trabajo formada en el desarrollo industrial que lideraba mundialmente la producción de mercancías, resultaban los pilares en los cuales asentaba Sarmiento su oposición a la barbarie. Para el intelectual sanjuanino la cultura de los pueblos americanos resultaba una severa amenaza para la conformación de un país pujante e industrial.

Su conocido rechazo al gaucho y al “indio”, como expresiones de la barbarie enquistada en nuestro pueblo, lo llevan a plantear la amputación de estos miembros para la vida social. Su proyecto tiene dos aristas. Por un lado, la apuesta a la inmigración de un tipo deseado de migrante –el europeo blanco, anglosajón y cristiano–, y por otro, la acción civilizante y moralizadora de la educación masiva.

La educación tiene para Sarmiento dos virtudes que fortalecerían su propósito. Una se vincula al ámbito económico-productivo, la potencialidad de la educación para la capacitación e incorporación de hábitos para el trabajo industrial moderno. Y la otra al ámbito político-social, la formación de una moral hegemónica y homogeneizadora de

las masas para incorporarlas a su proyecto de país. Según Sarmiento (2011) “la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar las fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que la poseen” (p. 49).

Toma como modelo educativo el de EE.UU., valoriza de ésta nación, además de su organización educativa, su prosperidad económica que, según Sarmiento, se refleja en el bienestar social de la población.

El proyecto pedagógico sarmientino sintetiza sus ideas sobre lo que debe hacer el Estado con las clases subalternas, su objetivo es incorporarlas a la sociedad moderna a la que aspira. Para Sarmiento los sectores populares están expuestos a la influencia de los caudillos locales –que son la expresión más plena de la barbarie–, eliminar esa influencia a sangre y fuego se complementa con la educación de los niños de estos sectores, en quienes pone la esperanza civilizatoria. La intención de extirpar los hábitos y costumbres que los sectores subalternos transmiten a las nuevas generaciones, y que conducen a la marginalidad y el embrutecimiento, será la finalidad de la escuela.

La educación se convierte así en un factor decisivo en la construcción del nuevo país. Su acción moralizante y disciplinadora otorgará a las masas populares las conductas necesarias para insertarse en la economía industrial moderna y en la vida social naciente.

La moralidad se produce en las masas por la facilidad de obtener medios de subsistencia, por el aseo que eleva el sentimiento de la dignidad personal y por la cultura del espíritu que estorba que se entregue a disipaciones innobles, y al vicio embrutecedor de la embriaguez; y el medio seguro infalible de llegar a estos resultados, es proveer de educación a los niños, ya que no nos sea dado hacer partícipe de los mismos beneficios a los adultos (Sarmiento, 2011: 24).

La Educación Popular, en Sarmiento, está entendida como educación masiva para llegar a “todos”. Por eso la prioridad está puesta en el nivel primario, con la intención de formar al sujeto que requiere el nuevo modelo económico y político a consolidar. Según Sarmiento, muchos padres no están capacitados para cumplir con esta función –entendemos que se refiere a los padres de los niños de las clases subalternas–. Por esta razón el Estado debe, por un lado, obligar bajo pena de prisión que manden a sus hijos a la escuela; y por otro, es el responsable de garantizar este derecho.

Tanto Simón Rodríguez como José Martí se diferencian en sus planteos a lo visto sobre la postura político-pedagógica de Sarmiento. Sus miradas sobre las clases subalternas parten de la incorporación de estos sectores a la construcción política de las nuevas repúblicas y no de la exclusión.

Simón Rodríguez concibe una igualdad entre los seres humanos. La esencia de su pensamiento es la inclusión de los indígenas y los pobres en la participación política, social y económica de las nuevas repúblicas latinoamericanas. Rechaza la educación tradicional que ha priorizado a las clases altas y que ha sumido a la mayoría de la población en la ignorancia. Rodríguez (1849) afirma: “El hombre no es ignorante porque es pobre, sino al contrario” (v/e, p. 108), son las condiciones sociales de la misma pobreza y el orden establecido que la naturaliza, los que generan la exclusión de las clases subalternas.

Para él la educación es un medio para preparar a toda la población para su incorporación plena a la república en construcción. Las clases subalternas, históricamente marginadas de la formación y de la participación política, poseen para Rodríguez la potencialidad de beneficiarse de la educación para transformar su cotidianeidad y fortalecer y preservar la república. A una educación tradicional y para las clases altas, Rodríguez le opone una Educación Popular Republicana en la que los sectores subalternos son los protagonistas:

Si en las tierras vírgenes de los desiertos sembraran la semilla que se pierde en los poblados... (los niños pobres)... harían la abundante cosecha (de hombres) que en vano esperan de los corrales y de los salones de las ciudades. Por más esmero que pongan en cultivar, en los terrenos ingratos, semilla buena, al cabo verán que... en los corrales sembraron para cochinos y en los salones para pájaros (Rodríguez, 1849, v/e: 113).

La educación republicana tiene que fortalecer la valorización del trabajo y de la industria, desde la potencialización del trabajador y el interés de la República. La racionalidad en la organización de la educación, centrada en la utilidad de los aprendizajes que deben darse en las escuelas, son fundamentales para superar la educación tradicional y llegar a los sectores hasta el momento postergados. La Educación Popular para Simón Rodríguez también implica la masificación del acceso a la educación, pero para este autor la masificación aporta para la participación de los sectores subalternos en la construcción de la República. El Estado y toda la sociedad deben responsabilizarse del sostenimiento de las escuelas, que deben ser un espacio en el que no haya ni discriminación racial ni de clase. La nueva república, recientemente liberada del yugo monárquico español, requiere del apoyo de todos los sectores sociales para poder consolidarse. La educación como herramienta social debe jugar un papel fundamental en esta construcción:

la INSTRUCCIÓN PÚBLICA
en el siglo 19
pide MUCHA FILOSOFÍA
que
el INTERÉS JENERAL
está aclamando por
una REFORMA
y que
la AMÉRICA está llamada
por las circunstancias, á emprenderla
atrevida paradoja parecerá....
....no importa....
los acontecimientos irán probando,
que es una verdad muy obvia
la América no debe IMITAR servilmente
sino ser ORIGINAL¹

(Rodríguez, 1830. En Damiani y Bolívar, 2007: 64).

Según Simón Rodríguez, la nueva etapa iniciada con las independencias de los países latinoamericanos aún no ha avanzado hacia un horizonte realmente republicano, debido al enquistamiento de prácticas propias del orden anterior. De nada sirve, para este autor, imitar las experiencias foráneas que no tienen relación con los procesos independentistas locales. Para él la potencialidad de la independencia y la construcción de verdaderas repúblicas autóctonas está centrada en la capacidad de pensarnos como tales y elaborar nuestro propio camino. Inventamos o erramos, dice Rodríguez en el título de su famosa obra, en esta frase condensa tanto el rechazo a los modelos extranjeros como la potencialidad de nuestra propia reflexión y acción. Con respecto a la educación pasa lo mismo, la necesidad de reformarla se impone desde el mismo inicio de los procesos independentistas y ninguna experiencia exterior puede suplir la necesidad que tienen las nuevas repúblicas de pensarse a sí mismas. Un pensamiento cercano es el de José Martí quien reivindica la necesidad de los sudamericanos de construir nuestra propia formación y forma de organización político-

social desde nuestra experiencia y conocimiento. Para Martí los nativos de Sudamérica poseen una riqueza nata que otros han confundido con barbarie –en clara alusión al dogma sarmientino– construyendo así una falsa erudición y negando la naturaleza de los pueblos autóctonos (Martí, 1891. En Damiani y Bolívar, 2007: 102).

Su histórica reivindicación de las clases subalternas se enmarca en la lucha independentista y de construcción de un país con raíces latinoamericanas, iniciando la denuncia y resistencia al colonialismo y al imperialismo. La recuperación de los saberes de los sectores populares deben ser rescatados para la construcción de la nueva sociedad, centrados en el conocimiento de la naturaleza y la relación establecida con ella, así como de su propia historia que supere la versión elitista y eurocéntrica que no contempla la experiencia de vida de los pueblos nativos.

Como Simón Rodríguez, Martí hace una apuesta clara por la formación de las clases subalternas. Reivindica su capacidad de aprender y de su aporte al fortalecimiento del nuevo país desde su interés por mejorar a partir de la educación. Terreno fértil para la enseñanza son los campesinos que son el “corazón” de América, dice. Y así, como Rodríguez, sostiene la necesidad de una educación que sea útil a los intereses y necesidades de los pobres, en lugar de imponerles un modelo educativo tradicional y abstracto que no se vincula con su cotidianeidad:

El campesino no puede dejar su trabajo para ir a sendas millas a ver figuras geométricas incomprensibles, y aprender los cabos y los ríos de las penínsulas de África, y proveerse de vacíos términos didácticos. Los hijos de los campesinos no pueden apartarse leguas enteras días tras días de la estancia paterna para ir a aprender declinaciones latinas y divisiones abreviadas. Y los campesinos, sin embargo, son la mejor masa nacional, y la más sana y jugosa, porque recibe de cerca y de lleno los efluvios y la amable correspondencia de la tierra, en cuyo trato viven. Las ciudades son la mente de las naciones; pero su corazón, donde se agolpa y donde se reparte la sangre, está en los campos. Los hombres son todavía máquinas de comer, y relicarios de preocupaciones. Es necesario hacer de cada hombre una antorcha (Martí, 1884: v/e).

En este marco su propuesta de “Maestros ambulantes” (1884) es innovadora respecto a otras teorías existentes hasta el momento. En lugar de pensar una escuela a las que asistan los niños de los sectores populares, su idea se centra en la figura de un educador que congregue a la comunidad campesina, a la que con su presencia motiva al permanente aprendizaje. Dice “no enviaríamos pedagogos por los campos, sino conversadores” (ob. cit.), el diálogo es así una herramienta para la formación de aquellos trabajadores rurales centrales en su propuesta política. Para Martí el “apetito de saber” presente en la población, se verá enriquecida por la presencia del maestro, que en sus visitas responderá a sus preguntas acrecentando su interés y deseo de aprender:

En vez de crías y cosechas se hablaría de vez en cuando, hasta que al fin se estuviese hablando siempre, de lo que el maestro enseñó, de la máquina curiosa que trajo, del modo sencillo de cultivar la planta que ellos con tanto trabajo venían explotando, de lo grande y bueno que es el maestro, y de cuándo vendrá, que ya les corre prisa, para preguntarle lo que con ese agrandamiento incesante de la mente puesta a pensar, ¡les ha ido ocurriendo desde que empezaron a saber algo! (Martí, 1884: v/e).

Se vuelven transparentes las diferencias, entre los autores citados, respecto a las propuestas pedagógicas y las tareas a desarrollar con las clases subalternas. Para Sarmiento se trataba de construir una nueva sociedad según el modelo de la Europa Civilizada y los Estados Unidos donde no había lugar para las costumbres e historia de los pobres nacidos en América. Por otra parte, Simón Rodríguez y José Martí reivindican la historia y los saberes de las clases subalternas desde donde postular una educación útil que aborde los problemas y las necesidades populares.

La experiencia latinoamericana, reivindicada por Rodríguez y Martí, involucra en la construcción político-social a toda la población, con una preocupación central por la participación de los sectores históricamente excluidos e ignorados. Desde esta posición sus propuestas denuncian a quienes sostienen la imitación de modelos propios de los países centrales que han colonizado y dominado a los pueblos de América. Hay una clara referencia a la posición sarmientina, de la que ambos autores toman amplia distancia.

Rodríguez y Martí sostienen que las características de los pueblos americanos tienen una riqueza que debe convertirse en la esencia de la construcción post-independentista, mientras que para Sarmiento la construcción del nuevo país debía, para alcanzar la modernización política y económica, imponerse a las tradiciones y costumbres populares.

A pesar de sus diferencias, los tres autores reconocen la potencialidad transformadora de la educación, y hacen una clara apuesta a la educación como herramienta para alcanzar sus objetivos políticos, sociales y económicos. Esta concordancia en la valorización de la educación, comienza a distanciarse cuando analizamos los objetivos que perseguían. Todos apuntaban a la construcción de las nuevas naciones y la modernización industrial estaba presente en sus discursos. Rodríguez y Martí sostenían un modelo social incluyente de los hasta el momento discriminados, mientras que Sarmiento visualizaba a la nueva sociedad sin aquellos miembros que identificaba con la barbarie.

La idea de la Educación Popular para estos autores nos remite a la necesidad de educar a “todos”. Se oponen a la educación elitista que existía hasta el momento. Los tres autores apuntan a incorporar a quienes fueron excluidos de una propuesta educativa. Su intencionalidad es que estos sectores se incorporen a la vida política y social de las nuevas naciones americanas. Pero tienen diferentes proyectos e ideas de cómo debe ser esta participación y quiénes son los sujetos políticos reconocidos. Sarmiento rechaza la incorporación al nuevo país de los que denomina “bárbaros”, y centra su propuesta en los niños de las clases subalternas con la intencionalidad de sustraerlos de la influencia de su entorno social, convirtiéndolos en hombres y mujeres “civilizados”, aptos para el nuevo orden de progreso y modernización.

Sin embargo, al norte de la América, su contemporáneo Simón Rodríguez desarrolla sus ideas de Educación Popular, Educación Republicana o Educación Social –como las llama alternativamente–, centrada en una concepción de educación racional que sea útil a la construcción de la nueva república pensada para y desde el pueblo. Su preocupación por aquellos que por su situación de clase y de raza fueron excluidos, tiene como eje la valorización de su capacidad para aportar a esta construcción.

José Martí, tiempo después y en el marco de la independencia cubana de España y la amenaza del colonialismo de EE.UU., plantea la misma preocupación que Rodríguez. Es necesario valorizar los conocimientos y la historia de las clases subalternas y su potencialidad para la emancipación de los pueblos.

Interrogantes para el debate educacional contemporáneo

Las diferencias expuestas entre los planteos de Sarmiento, Rodríguez y Martí movilizan un punteo de temas acerca de las dimensiones político-social, económico-productiva y educativa que desarrollamos en este apartado por su vigencia en el debate educacional contemporáneo.

La educación popular durante el siglo XIX estaba comprometida con el desafío histórico de hacer una nación, el programa de Simón Rodríguez refería a una “instrucción social para hacer una nación prudente; corporal para hacerla fuerte; técnica para hacerla experta y científica para hacerla pensadora” (Rodríguez, 1840. En Damiani y Bolívar, 2007: 75). La historia transcurrida hasta nuestros días nos brinda diferentes herramientas para interrogar la figura de una República asentada en los principios de igualdad, libertad y fraternidad, principios republicanos que indudablemente influyeron en el pensamiento de los autores trabajados. El reconocimiento de una sociedad con intereses antagónicos compromete seriamente la posibilidad de encontrar en la idea de nación esa síntesis roussoniana del bien común. La Educación Popular contemporánea si bien comparte los sujetos que atraían la atención de Rodríguez y Martí, está obligada a tomar como punto de partida el reconocimiento de las desigualdades sociales cuyo vínculo con las desigualdades materiales resulta inocultable.

Respecto a la producción industrial hemos mencionado en este trabajo la vehemencia de Sarmiento por formar una sociedad capaz de producir mercancías con una productividad similar a la de EE.UU. o Inglaterra. En pos de la industrialización Sarmiento pretendió ahorrarse el paso de convertir a gauchos e “indios” en clase obrera promoviendo la inmigración de aquellos sujetos que ya lo eran en Europa. El gran problema para la clase dominante fue que muchos de los obreros que llegaron no sólo lo hicieron con sus saberes técnicos, sino también con aquellos vinculados a una tradición político-sindical que puso en serios problemas a la clase dominante durante la última década del siglo XIX y las primeras del XX en Argentina. También lo productivo es una preocupación de Rodríguez y Martí, proponían formar en procesos de trabajo modernos que transformen una matriz semi-colonial que confinaba a los oprimidos a condiciones de super-explotación en tareas de agricultura, minería, cría de animales y/o servidumbre. ¿Cuál era entonces el desafío revolucionario en este plano? El desarrollo de las fuerzas productivas que a su modo planteaban cada uno de los autores de la región aquí analizados contaba con el beneplácito de corrientes radicalizadas europeas quienes veían en este desarrollo también el de la clase revolucionaria capaz de terminar con el orden social capitalista. Las potencialidades para producir en la región bajo formas modernas estaban latentes y dependían de que aquellas fracciones de clase dispuestas a cargarse esa tarea sobre sus espaldas puedan imponerse por sobre determinados sectores privilegiados por el orden vigente.

Con respecto a lo educacional, si bien aún la institución escolar conserva una fuerte pregnancia en este campo, durante el siglo XIX y a pesar de que José Martí en su trabajo *Maestros ambulantes* se animó a pensar cierta experiencia por fuera del espacio institucional, los maestros formales y el primer nivel de la educación pública fueron los pilares de la propuesta de universalización que hegemonizó la época y era en este plano donde era concebida la Educación Popular. Martí (2003) propuso una “educación para todos por igual, sin distingos de clase ni de materias, con trabajo manual para unos y otros, es decir, una educación popular” (p. 106). Por sobradas razones podemos afirmar que en la época colonial las peores tareas estaban asignadas a los campesinos, los pueblos originarios y esclavos, mientras que la división del trabajo que se iba consolidando en los Estados modernos no permitían augurar condiciones igualitarias para unos y otros, de esta manera la educación para todos por igual sin distingos de clase propuesta por Martí sólo podría ser posible en una sociedad cuya producción material asegure dicha igualdad y donde el trabajo no esté escindido entre manual e intelectual.

La proximidad entre los sistemas de instrucción pública y la Educación Popular resulta inocultable en los debates del siglo XIX referidos en este trabajo, una proximidad algo más difusa por estos días donde la Educación Popular se encuentra asociada con experiencias no-formales llevadas a cabo desde diversos colectivos que apuesten a experiencias de Educación Popular por fuera de la Escuela Pública.

Postulamos que el debate acerca de la Educación Popular debe apelar a esta lectura crítica de quienes influyeron en un pensamiento educativo contemporáneo latinoamericano que tiene además sus vínculos con otras realidades. Las obras de los autores que hemos incluido han circulado, algunas más que otras, y junto a ellas también las de sus críticos y/o comentaristas. Nuestra lectura y análisis busca contribuir en un campo de las Teorías de la Educación donde aquellos que nos manifestamos por la transformación de la sociedad debemos hacerlo también a través de la producción de un conocimiento capaz de cuestionar la colonización de la clase dominante y que abone a la gestación de una alternativa.

Bibliografía

- Damiani, L. y Bolívar, O. (Comp.) (2007). Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano. Por una universidad Popular y Socialista de la Revolución Latinoamericana. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Díaz, S. (2012). “Las ideas de Simón Rodríguez acerca de la naturaleza social de la educación y su vigencia en las transformaciones de la educación venezolana” en Revista Pedagogía Profesional, volumen 10, número 3, julio-septiembre de 2012. Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- Hobsbawm, E. (2003). Los ecos de la Marsellesa. Barcelona, Crítica.
- Martí, J. (2003). Maestros ambulantes. Biblioteca virtual universal. Consultado el 20 de mayo de 2013 en <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/1139.pdf>>
- Morales Pérez, S. (2012). Simón Rodríguez y José Martí: Nuestra América en el concepto de dos grandes pensadores. Ciencia Nicolaita N°56. Consultado 24 de mayo de 2013 en <<http://www.cic.cn.umich.mx/index.php/cn/article/view/113/36>>
- Rodríguez, S. (2004). Inventamos o erramos. Caracas, Biblioteca básica de autores venezolanos, Monte Ávila Editores Latinoamérica. Consultado el 20 de mayo de 2013 en <<http://www.monteavila.gob.ve/mae/pdf/inventamos.pdf>>
- Rodríguez, S. (1849) Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana. Consultado 24 de mayo de 2013 en <<http://www.redalyc.org/pdf/869/86900905.pdf>>
- Sarmiento, D (2011). Educación popular. Domingo Faustino Sarmiento; con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías. La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.

Nota: Se han mantenido las características ortográficas, sintácticas y gráficas de la escritura de Rodríguez.

Alternativas teóricas y políticas en la educación latinoamericana

Guelman Anahi
Juarros María Fernanda

Introducción

Desde los primeros años del siglo XXI en América Latina empezó a consolidarse una conciencia colectiva que dio lugar a la implementación de modelos de organización política, económica y social colaborativa. Esa revigorización política de diferentes grupos y organizaciones puso al descubierto alternativas heterodoxas de movimientos sociales emergentes que integran en sus propuestas desarrollos conceptuales y una dimensión emancipadora y latinoamericanista de la educación. Plantean a su vez alternativas contra-hegemónicas a las políticas públicas históricamente excluyentes, significando de manera novedosa el problema de la formación y la generación de saberes que recuperan axiologías silenciadas en oposición al proyecto “civilizador-globalizador”.

Este trabajo aborda la construcción de ese pensamiento latinoamericano alternativo a partir de pensadores inscriptos en esta concepción de la educación como un proceso de formación político-social. Bajo este espíritu, fueron valiosas las contribuciones elaboradas desde la Filosofía de la liberación, la Teoría de la Dependencia, el pensamiento de Ivan Illich. Las mismas entraron en diálogo con Paulo Freire, planteando las bases para una educación al servicio de la liberación; pensamiento que retomaron diversos movimientos sociales emergentes. Se trata de aportar al estudio del pensamiento decolonial que invoca sujetos pedagógicos y programas político educativos que cuestionan los modelos occidentales y eurocéntricos del conocimiento. Allí situamos y analizamos los planteos pedagógicos que las nuevas organizaciones están llevando a cabo.

La pedagogía de la liberación y su utopía política

En América Latina, distintas perspectivas teóricas convergían en una misma idea vinculada a la transformación social. Entre estas teorías se encuentra la teoría de la dependencia, a partir de la publicación del clásico libro *Dependencia y Desarrollo en América Latina* de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto, en los 60, articulando una de las críticas más sistemáticas a los modelos tradicionales de desarrollo económico y social; libro que rápidamente cruzó los ámbitos de la academia chilena y adquirió relevancia en todo el continente.

Desde estas críticas a los modelos de desarrollo, diversos filósofos latinoamericanos, formados en Europa, inauguraron una nueva perspectiva filosófica denominada Filosofía de la Liberación, cuyo representante más significativo fue el filósofo e historiador Enrique Dussel, proveniente de la academia argentina. El modelo filosófico de esta nueva filosofía de corte fenomenológico y existencialista, nutrida por el pensamiento marxista, cuestionaba las nociones de alteridad en la racionalidad occidental, y buscaba incorporar nociones de las culturas tradicionales latinoamericanas, como opciones para la articulación de un modelo civilizatorio más racional y generoso que el modelo europeo etnocéntrico, racista y autocentrado, así como autocelebratorio en términos civilizatorios (Torres, 2008: 11). Asimismo, la entonces naciente Teología de la Liberación, desprendimiento de la nueva filosofía

latinoamericana, planteaba una opción interpretativa en clara contradicción con el modelo de institucionalización civilizatorio en el que la Iglesia se encontraba aliada al poder. De modo que la perspectiva de la filosofía de la liberación como parte de un pensamiento esencialmente decolonial, articuló en la pedagogía liberadora, el ethos latinoamericano basado en tradiciones de lucha revolucionaria, de prácticas sociales comunitarias y reivindicación de las culturas de los pueblos de la región.

En este contexto Iván Illich y Paulo Freire, abrevando en dichas teorías y cada uno desde su posicionamiento ideológico, ofrecieron alternativas a los programas conservadores de la entonces vigente educación autoritaria: mientras que la propuesta de Ivan Illich era desescolarizar para Liberar, Paulo Freire planteaba concientizar para Liberar. Moacir Gadotti (1992:124), expresando las diferencias de ambos proyectos, concluye que: “En Illich, existe pesimismo en relación con la escuela, en la medida en que él no cree en la posibilidad de recuperarla, motivo por el cual sería necesario combatirla y ‘destruirla’, desescolarizando a la sociedad. En Freire, por el contrario encontramos optimismo. La escuela puede cambiar y ser cambiada pues desempeña un papel importante en la transformación de la sociedad. Para esto, el primer paso es la ‘concientización’, siendo muy importante, por lo tanto, la formación del educador”². Sin embargo, ambos proyectos, tanto el modelo de desescolarizar, como el modelo de la concientización, han tenido una enorme importancia en la historia de las ideas educativas en Latinoamérica y siguen interpelando a la pedagogía en la redefinición de sus prácticas sociales.

La educación como practica política desde la concepción freiriana

Decíamos en el Encuentro de cátedras de pedagogía anterior³ que la pedagogía de Paulo Freire es la pedagogía crítica de mayor impacto en Latinoamérica a partir de sus primeras obras: Educación como práctica de la libertad (1967) y Pedagogía del oprimido (1970). En ellas se busca desarrollar una concepción que significara una alternativa a la educación bancaria, definida como expresión de una visión epistemológica del conocimiento como información a ser transferida del docente al alumno, a través de la educación problematizadora. En este acto de conocer involucra volver presente el mundo para la conciencia en un acto colectivo, en la intercomunicación. En la intersubjetividad, Freire entiende el acto pedagógico como acto dialógico, y es en la preocupación por el fundamento epistemológico del conocer, que Freire cuestiona el vínculo básico y moderno de poder docente –alumno y propone nuevas estructuraciones para un vínculo educador-educando en el que el diálogo reposiciona y democratiza el poder. En este sentido, el diálogo no es un mero recurso metodológico o una estrategia didáctica sino la condición de posibilidad de constituirnos como sujetos.

De modo que Freire promovió una educación eminentemente humanista y profundamente política que atendiera a la integración del individuo en su realidad local, nacional y regional cuyo propósito es la transformación de la sociedad a través del desarrollo de su conciencia crítica, es decir, que los sujetos podamos llegar a “emerger” como autores conscientes de su propia cultura, siendo toda práctica educativa, política, así como toda práctica política, educativa.

Las prácticas educativas nunca son neutras porque se dirigen hacia la dominación o hacia la emancipación; y siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías

2 Ver: Gadotti, M. (2008) con la colaboración de Araujo Freire, Antunes Ciseski, G., Gerhardt, R. y Padilha, P. Paulo Freire, una biobibliografía. Buenos Aires: Siglo XXI.

3 8º Encuentro de cátedras de pedagogía de Universidades Nacionales: Debates en pedagogía. Teoría, Formación e intervención, realizado en 2011 en la Universidad de la Plata. Publicación homónima a cargo de Mónica Paso, María Esther Elías y Gabriela Hernando. Edulp, 2013

que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad. Freire (1997: 95) distingue entre practicas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas: “En cuanto en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista, se procura, al enseñar los contenidos, desocultar la razón de ser de aquellos problemas. Mientras la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado”⁴.

Si bien Freire entiende que la educación por sí misma no cambia el mundo, sostiene que no es posible hacerlo sin ella. De allí, su argumentación respecto del compromiso ético y político de los educadores en la construcción de un mundo más justo, manteniendo y promoviendo la esperanza en la posibilidad de superación del orden injusto, imaginando utopías realizables⁵. La finalidad de la educación liberadora es entonces transformar en función de visiones de futuro que superen la existencia de opresores y oprimidos, de explotadores y explotados, de excluyentes y excluidos a partir de prácticas educativas críticas, articuladas a praxis sociales revolucionarias e innovadoras, visiones e ideas que tomaron los movimientos sociales al plantear sus programas educativos como alternativas pedagógicas.

Alternativas pedagógicas en los movimientos sociales emergentes en latinoamérica

Hacia fines de siglo XX y comienzos de este siglo, nuevas organizaciones y movimientos sociales que surgen en la región hacia fines del siglo XX, plantean alternativas contra-hegemónicas al contexto de exclusión de la época. Comienzan a desarrollarse propuestas autónomas respecto, tanto del estado como de los partidos políticos y los sindicatos, que dan cuenta de rupturas con experiencias sociales anteriores y también de algunas continuidades. Se cuestionan y revisan las categorías de poder, de autonomía, horizontalidad, trabajo, ciudadanía, territorialidad, subjetividad, poniéndolas en discusión en su dimensión teórica pero también práctica. Los modos de resolución de la economía solidaria que llevan a cabo, plantean un tipo de formación para el trabajo y de relación con el conocimiento necesariamente alejado del empleo formal, que vincula teoría y práctica en una praxis simultáneamente política, económica, social y cultural. La praxis que como propone Freire es una acción comprometida con el poder humanizante y su meta es un cambio radical en las relaciones de poder entre los hombres y en las instituciones y es una acción humana, porque no es un mero hacer, sino un quehacer; es decir, es acción-reflexión, la acción no se dicotomiza de la reflexión, e implica una inserción crítica y transformativa. La pedagogía de la liberación –expresa Freire–, la pedagogía del oprimido, tiene sus raíces en estos fundamentos (Freire, 1970: 48).

La educación y la formación constituyen una preocupación central de los movimientos. Suele ser uno de los aspectos por los que puede verse la diversidad de concepciones y orientaciones coexistentes dando cuenta, no sólo de miradas pedagógicas diversas, sino de la mirada acerca de las complejas y contradictorias formas de vinculación con el Estado y con la escuela estatal. Su perspectiva de la educación como derecho, las demandas o rechazo hacia el Estado, presentan una gama de concepciones y propuestas que representan alternativas desde el punto de vista pedagógico y político, y un eje constructor de su propia identidad. Plantean desde la existencia de escuelas propias como parte de la disputa con el

4 Ver: La educación en la Ciudad. Siglo XXI. Buenos Aires, 1997

5 Definidas por Freire en la categoría “el inédito viable”.

Estado, como un espacio autónomo que forme a sus hijos coherentemente colaborando con sus procesos de construcción política; a iniciativas de universidades populares vinculadas a la problemática indígena y campesina, a la formación docente, etc. siguiendo los postulados de Freire, para quien es exigencia moral ineludible la transformación objetiva de la situación concreta que genera la opresión (Freire, 1970: 41).

En todos los casos, asignan un alto valor pedagógico a los espacios de encuentro cotidiano, a los espacios organizativos y políticos. Los procesos de formación colectiva que llevan a cabo, recuperan los saberes populares como procesos de recomposición de identidades y de lo colectivo, desde sentidos que parecen contrahegemónicos. En este sentido, más allá de la explicitación que hagan o no, lo educativo se desarrolla como acción cultural liberadora. Una educación en donde se toma de la palabra y se revisan las condiciones de opresión.

Algunos movimientos campesinos del continente son paradigmáticos al respecto y tienen especificidades que resultan de interés

- En 1º lugar porque los conflictos de tierras que los caracterizan y los marcan atraviesan el continente otorgándoles un carácter común.

- En 2º lugar porque este mismo conflicto pone la atención en lo que constituye hoy el punto más sensible para la lucha en el continente: las problemáticas de la minería, la soberanía alimentaria, la distribución y la reforma agraria, el agua, los agronegocios y la contaminación, en general, la producción extractivista, afectan directamente la supervivencia en el continente. La distribución equitativa de la tierra, el acceso y su utilización, ha sido y es aún, uno de los principales problemas del continente.

- En 3º lugar porque lo campesino, caracterizado por la explotación en pequeña escala, por el trabajo familiar, por la producción diversificada, por la articulación entre la esfera doméstica y la económica, se constituye hoy como nuevo actor social en movimientos que se oponen y resisten a la precarización, la expulsión del campo, el monocultivo, la contaminación de los agroquímicos, el desmonte, la concentración de la tierra, conformando una nueva ruralidad (Michi 2010), creando nuevas relaciones sociales y posibilidades de resistencia a la globalización, luchando por el territorio, proponiendo modelos productivos alternativos y politizando su accionar. El campesinado y los pueblos originarios emergen como sujeto político.

- En 4º lugar porque gran parte de los movimientos campesinos son al mismo tiempo, movimientos indígenas que representan el origen de la población del continente, la materialización del concepto de raza, de procesos de negación, invisibilización o genocidio y tienen la potencialidad que describe Quijano en la lucha por superar un patrón de poder colonial basado en ese concepto de raza y en el capital. Representan culturas diversas, valores colectivos y comunitarios y un especial respeto y cuidado por la tierra.

En Argentina, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía campesina (MOCASE-VC) es un movimiento que se organiza para defender la tierra ante la embestida del modelo de los agronegocios, construye una organización social colectiva y horizontal que desarrolla emprendimientos productivos, espacios de formación y pelea por la construcción de una nueva sociedad bajo las premisas de la reforma agraria y la soberanía alimentaria. Integra el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), a nivel Latinoamericano, participa en la Coordinadora Latinoamericana de organizaciones campesinas (CLOC) y a nivel Internacional en la Vía campesina (VC). Nació en 1990 en Santiago del Estero, una provincia caracterizada por tener importante cantidad de población rural nativa una situación de dependencia productiva y de pobreza, con un fuerte avance de las empresas agropecuarias y una historia política signada por el caudillismo.

La defensa del territorio profundizó la posibilidad de apropiación de los derechos que tienen como campesinos a partir de la Ley veinteañal que determina que quienes están establecidos y trabajan una porción de tierra durante veinte años se constituyen en sus propietarios. Cuando hay conflictos que amenazan con la pérdida de la tierra, con el

desalojo o el desmonte los campesinos, colectivamente, toman a su cargo la confrontación. Las acciones de resistencia son experiencias fuertemente formativas, porque en ellas se vive la confrontación con “los empresarios”, con “los capitalistas”, la confrontación de clase en la disputa por la propiedad de la tierra, a partir de la exposición de la propia integridad física. El trabajo está íntimamente integrado a todas las esferas de la vida y se aleja del carácter puramente material y productivo que tiene hegemónicamente en la sociedad capitalista. Desde esta posición el MOCASE-VC pone en marcha fábricas de dulces y conservas, fábricas de queso, apicultura, producción ganadera caprina, carnicerías, de acuerdo a parámetros agroecológicos y comunitariamente. En estos proyectos y procesos productivos se desarrollan tanto para sujetos como para los grupos participantes, experiencias formativas y experiencias de autonomía. Es a través de los proyectos productivos que en el MOCASE-VC se pudo ir recreando la cultura campesina, en la medida que posibilitaron permanecer en el campo mejorando las condiciones de vida (Michi, 2010). Desde hace 20 años encaran la formación política de sus miembros, a través de talleres, pasantías, participación en foros, cursos, intercambios y de la práctica política y comunitaria cotidiana. Algunas de las experiencias iniciales se profundizaron y sistematizaron, dando lugar a encuentros de jóvenes, a la Escuela de la Memoria Histórica y la Escuela de Formación Política, iniciativas que comparten con las demás organizaciones del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). En los últimos años, además, asumieron el desafío de desarrollar una escuela de agroecología gestionada por la organización de modo autónomo respecto del estado.

En México, el Movimiento Zapatista nació en la selva Lacandona en 1983 como Ejército de Liberación Nacional. Desde ese momento cientos de pueblos indígenas se mantienen en lucha. Se dio a conocer diez años más tarde, el 1 de enero de 1994, a partir de un levantamiento armado, dando inicio a una larga etapa de acciones militares respaldadas por decenas de miles de indígenas. A partir de ese momento se suceden etapas de enfrentamientos, y etapas de diálogo y negociación con el gobierno, y de encuentro, diálogo, palabra (las declaraciones del EZLN) o de silencios, con la sociedad mexicana, (en los que se va construyendo una relación con la sociedad civil) y con la comunidad internacional. En 2003 deciden constituirse en alternativa de práctica política y fundar las Juntas de Buen gobierno avanzando en la autonomía indígena. Las Juntas de buen Gobierno reúnen a varios municipios autónomos, en un proceso de autogobierno en el que se construyen formas de autogestión apoyándose en la experiencia ancestral, lo colectivo, la defensa de su cultura y la resistencia al etnocidio.

Actualmente, el zapatismo asume una nueva concepción de la política alejada de la toma del poder y del enfrentamiento que caracterizó sus primeros diez años. La política es la defensa de una cultura, idea que se condensa en el concepto de “autonomía”. La autonomía es una utopía que el movimiento zapatista va convirtiendo en realidad en la construcción cotidiana del trabajo, de las decisiones y por lo tanto del poder. Su educación también es autónoma, por eso no puede hablarse de una sola y única educación zapatista. Las diferentes comunidades deciden y definen qué hacen y cómo construyen su proyecto educativo.

La educación zapatista comenzó por la escuela secundaria a partir de la necesidad de formar promotores que pudieran alfabetizar. Hoy garantizan la alfabetización de todos los niños en su lengua de origen y también en español, cuidando de no apartarlos de su cultura, del trabajo en el campo, y formando una conciencia de comunidades en resistencia. Si bien lo colectivo es contenido, pero también es organización de la vida cotidiana: colectivamente cocinan, trabajan y viven en la escuela secundaria. Las comunidades autónomas eligen en asamblea los contenidos de sus escuelas generalmente vinculadas al humanismo, a la concepción maya del mundo, y a las trece demandas del movimiento: techo, tierra, trabajo, pan, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz.

Reflexiones finales

El capítulo intentó recoger una breve historización de aportes que pensadores hicieron a la mirada sobre nuestras sociedades, a la pedagogía, en América latina desde puntos de vista propios. El pensamiento decolonial se hace presente en prácticas resistentes a una modernidad eurocentrada comienzan a ser entendidas como parte de su génesis. Las propuestas de los movimientos forman parte de su intencionalidad transformadora y por ende, política y pedagógica al mismo tiempo. Lo educativo muestra y evidencia su inserción en la trama política. Lo pedagógico cruza todo el accionar de los movimientos en la construcción cotidiana permanente de una nueva cultura, de una intención política contrahegemónica que pone en juego el papel formador. Es en este sentido, que Ouviaña (2010) partiendo de la experiencia de Gramsci trabaja el concepto de experiencias de pedagogía prefigurativa, es decir de praxis políticas y sociales que anticipan, que pre-figuran, en la cotidianeidad la construcción de una sociedad diferente, democrática, de aprendizajes mutuos, de discusión y debate, de decisiones colectivas y votadas, dando lugar a la batalla cultural.

La perspectiva asumida retoma de algún modo la preocupación de Argumedo (1996) de revisar nuestras matrices de pensamiento, recuperando la idea de pensar desde América Latina nuestros procesos históricos en contraposición a la mirada resultante de las matrices eurocéntricas. Esto significa concebir la historia y el futuro desde un sujeto colectivo –heterogéneo–, compuesto por múltiples fragmentos sociales, rico en expresiones particulares y en yuxtaposiciones y contradicciones. En la misma línea, Quijano (2000), afirma que la actual globalización representa “la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial”, centrado en la idea-concepto de raza y en la necesidad de deconstruir esa hegemonía.

Los pedagogos y las alternativas pedagógicas que se señalaron se situaron en esta perspectiva cuyos aportes en la actualidad siguen demostrando y expresando la presencia de algunas características que ubicamos como parte de las marcas de estas matrices: la presencia de componente utópico, la dialéctica entre teoría y práctica, su fuerte vinculación con la política y el papel que deben jugar junto a ella en sus propuestas. Implica también una praxis axiomáticamente participativa e incluyente, que se actualiza tanto en su dimensión conceptual como empírica.

El pensamiento decolonial resulta clave ya que sólo desde esa posición puede desarticularse el patrón de poder vigente basado en la idea-noción de raza y en el funcionamiento del capital como organizador de las estructuras socio-económicas dominantes. Este es sin duda, el motivo más abarcativo de necesidad de la perspectiva decolonial. De este modo, vincular los pensamientos de los pedagogos del sur, habilita a pensar las políticas en las cuales se sitúa el conocimiento, la ciencia y la educación en el presente y el futuro de los países de la región.

Bibliografía

- Argumedo, A. (1996) Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Ediciones del Pensamiento Nacional. Buenos Aires.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales, CLACSO-UNESCO, 2000. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. [1970 (2002)], Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1974), Concientización. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1ª edición en castellano.
 - (1975) Acción cultural para la libertad. Buenos Aires: Tierra Nueva
 - [1969 (1973)], La educación como práctica de la libertad. 10a edición. Buenos Aires.
 - (1997) La educación en la Ciudad. Siglo XXI. Buenos Aires
- Gadotti, M. (2008) con la colaboración de Araujo Freire, Antunes Ciseski, G., Gerhardt, R. y Padilha, P. Paulo Freire, una biobibliografía. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Illich, I. 2006. La sociedad desescolarizada. Buenos Aires: Tierra del Sur, pp.3-61
- Gonzalez Casanova P. (2008). El saber y el conocer de los pueblos. En Primer Coloquio Internacional: In memoriam planeta tierra, nocimientos antisistémicos. Cideci Unitierra Ediciones, San Cristobal de la casas. México
- Lander, E. (2000) Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales, CLACSO-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.
- Michi N. (2010). Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el movimiento de trabajadores rurales sin tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del estero MOCASE VC. Editorial El Colectivo. Buenos Aires. Argentina
- Ouviña Hernán (2011) La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y la práctica de la educación futura. En Hillert F, Ouviña H., Rigal L. y Suarez D. Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Bs. As. Noveduc.
- Torres, C. A. (2008) Los mundos distorsionados de Iván Illich y Paulo Freire. Work paper. Paulo Freire Institute, Graduate School of Education and Information Studies. UCLA
- Zemelman, H. (2004) Pensar teórico, pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social en América latina; los desafíos del pensamiento crítico. México: Siglo XXI.
- Zibechi R., (2005) “La educación en los movimientos sociales”, Programa de las Américas. Silver City. NM: Internacional Relations Center, 8 de junio de 2005. En <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-06educacion.html>

Pedagogía latinoamericana: algunos aportes desde el pensamiento de Rodolfo Kusch⁶

Prof. Lucrecia Aguirre
Facultad de Ciencias Humanas
UNCPBA

Resumen

Hace ya algunas décadas hemos reparado en la importancia de construir un pensamiento latinoamericano como algo que surja desde el centro mismo de nuestras problemáticas y nutrido de nuestros saberes. En este sentido, han sido diversos los intentos por llevar adelante propuestas que se liberen del pensamiento tutelar, ahistórico y descontextualizado, que se funde con el de otros continentes (como si pudiéramos borrar, desde la impersonalidad de la palabra escrita, siglos de circunstancias que permanecen y continúan interpelándonos). Por ello, la construcción de un pensamiento latinoamericano, capaz de sostenerse autónomamente frente a los intentos de fagocitación de lo occidental, es una deuda histórica y legítima de Latinoamérica.

El escrito se propone recuperar algunos de los conceptos desarrollados por Rodolfo Kusch a fin de destacar tanto su importancia en la formación del pensamiento latinoamericano, así como, indagar acerca de los límites y posibilidades del mismo en la construcción de una Pedagogía Latinoamericana en el siglo XXI. El objetivo no es repasar con nostalgia los trabajos del filósofo argentino, sino analizar el potencial crítico-pedagógico del pensamiento de Kusch, colocando en discusión algunos de sus postulados en la actualidad. Esto es, una búsqueda de las implicaciones y relaciones entre esa América Profunda, de la cual él nos habla, con lo pedagógico o educativo en un tiempo de sociedades complejas. En este sentido, se realizará una breve introducción y contextualización de la obra a fin de ofrecer un marco general a la temática, lo que permitirá desarrollar algunas ideas centrales que ofician de acceso a un pensamiento por demás interesante. Se analizará la distinción entre ser y estar, y la noción de geocultura, como nudos focales que permiten el abordaje tanto de la obra en general, como de los aspectos pedagógicos en particular.

La necesidad de construir una pedagogía latinoamericana nos coloca ante un desafío y una responsabilidad, respecto de la configuración de un pensamiento que debe asumir sus legados históricos y las particularidades del suelo en que nace.

Palabras Claves: Pedagogía Latinoamericana, ser y estar, Geocultura.

6 Agradezco el asesoramiento del Dr. Carlo Cullen en el presente trabajo, así como su buena predisposición, sugerencias y tiempo de lectura dedicado a estas páginas.

El campo pedagógico en Latinoamérica ha estado signado por la influencia del pensamiento occidental, en tanto este se ha erigido como el único modo legítimo para alcanzar la validez o el fundamento.⁷ En este sentido, el abordaje sobre la obra de Rodolfo Kusch⁸, no sólo nos permite recordar el carácter falaz de dichas construcciones, sino también las posibilidades de pensar desde Latinoamérica esos sentidos que se arraigan en este suelo, es decir, esos significados profundos que nos interpelan y hacen a la peculiaridad de un modo específico estar siendo en estas tierras.

El presente trabajo pretende realizar una revisión de las principales conceptualizaciones del filósofo argentino, con la última finalidad de buscar en ellas algunos aportes que nos ayuden a concebir una Pedagogía Latinoamérica desde la complejidad de nuestro continente. La importancia radica en la posibilidad de construir un modo propio de entender aquello que nos acontece, ya no desde la mera trasposición de marcos foráneos, sino desde el reconocimiento y asunción de nuestra cultura, como un modo específico de comprender y enfrentar la vida. En este sentido, el lugar de la pedagogía y la educación se redefinen en los trazos de un pensamiento que se vuelve hacia el suelo y encuentra en el estar uno de sus principios.

No es intención de este trabajo recordar con nostalgia los escritos del filósofo sino, más bien, analizar el potencial crítico-pedagógico inscripto en los mismos, con la finalidad de colocar en discusión algunos de sus postulados en la actualidad. Por tal motivo, se han seleccionado textos representativos para introducir y ejemplificar las principales construcciones del autor. El desarrollo del siguiente texto se ha establecido a partir de dos grandes apartados. En el primero, se describen las principales ideas de Kusch, con el objetivo de repasar algunos de sus postulados que dan marco a las consideraciones posteriores. En el segundo, se presentan ciertos miramientos pedagógicos del autor, para luego intentar colocar diversos puntos de interés en donde podrían anclarse las posibilidades para la construcción y desarrollo de una pedagogía latinoamericana. En este sentido, no es una presentación de ideas definitivas ni acabadas, sino más bien, un punto de inicio, un modo de problematizar la educación desde lo americano.

1. “El problema no radica en nuestra realidad”⁹

La importancia de abordar el pensamiento de Kusch se justifica, no sólo en la necesidad de volver a pensar la particularidad de nuestra cultura, sino también, en una forma especial de entender el pensamiento filosófico en general. Para él, la filosofía es un modo de pensar, cuyas implicaciones etimológicas se encuentran en el concepto de pesar. Ella es una forma de pesar¹⁰ aquello que nos pasa, de buscarle el sentido al acontecimiento, a nuestras vivencias y circunstancias.¹¹ Bajo éste marco, donde se vuelve central la fusión entre sujeto y mundo, Kusch entiende que el problema americano no radica en la complejidad de nuestra

7 Es necesario destacar, sin embargo, el denotado esfuerzo de algunos pensadores (tales como Paulo Freire, Mc Laren, Fals Borda, entre otros) que han intentado llevar adelante las llamadas Pedagogías Críticas, en un intento por superar el reduccionismo de un pensamiento meramente occidental.

8 Günter Rodolfo Kusch (1948-1979) Profesor de Filosofía y Letras por la UBA. Fue miembro de la comisión directiva de la Sociedad Argentina de Escritores (1971-1973), Director de las Relaciones Latinoamericanas de la Universidad Nacional de Salta y formó parte del equipo filosófico argentino dedicado a buscar los fundamentos de la sabiduría popular (1977-1979). “Fue preocupación de su vida desentrañar el sentido de la vida y la esencia de la cultura de los pueblos de este continente.” (Tomo IV. 1998-2003: 130). Algunas de sus obras más destacadas son: “América Profunda” (1962), “El pensamiento indígena y popular en América” (1971), “La negación en el pensamiento popular” (1975), “Geocultura del hombre americano” (1976), entre muchas otras.

9 Kusch, R. (1998-2003) Geocultura del hombre americano. En: Obras completas. Tomo III. Rosario: Editorial Fundación Ross.

10 Kusch R. (1998-2003) Ontología Cultural. En: Geocultura del hombre americano. Op. Cit.

11 Cullen, C. (2010) La América Profunda busca su sujeto: de cómo entiende Rodolfo Kusch la filosofía. En: Espacios de crítica y producción. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, edición especial

geografía, sino en que no contamos con herramientas para comprenderla; esto es, nos hemos acostumbrado a pensarla desde los parámetros de una racionalidad occidental, nacida en otros contextos y para otros problemas, que no nos permite abordar Latinoamérica desde el pensamiento latinoamericano mismo, con su peso y sus sentidos. Pero es mejor ir poco a poco, y comenzar a presentar algunas de las ideas más importantes de éste autor con mayor detalle. Empecemos por el pensar.

1. a. “El filosofar no es más que un pensar lo que nos ocurre”¹²

Comúnmente suele asociarse al pensamiento popular con un modo de comprender emparentado con la opinión que, a la vez, es considerada desde un sentido menor, bastante peyorativo. Esto no es consecuencia del azar sino, más bien, producto de una construcción del pensamiento occidental que, desde los griegos, ha intentado distinguir taxativamente entre aquello que pertenecía al campo de la noesis, de la ciencia, de los doctos, y aquello que simplemente era producto de un modo de pensamiento menor, la doxa, del pueblo.¹³ Así, históricamente hemos tenido un pensar culto y un pensar popular, separados y opuestos. Sin embargo, Kusch cuestiona esta división del pensamiento, poniendo en tela de juicio la autoproclamada superioridad de la razón. En este sentido, se pregunta por el rechazo de la opinión: “¿no será porque la razón rechaza lo que es naturalmente plurívoco por una simple razón de comodidad?”¹⁴ (T. II; 1998-2003: 576). Por ello, el autor intentará comprender el pensar no a partir de dos formas distintas, sino como constituido por dos partes igualmente de importantes.

El filósofo intenta ver cómo y de qué manera el pueblo piensa y busca soluciones a los problemas, cuestiones las cuales ejemplifica a partir del relato de Anastasio Quiroga, un folklorista que conserva y representa fielmente la cultura jujeña. En él, encuentra que, por un lado, existen elementos simbólicos de afirmación, que funcionan como fuentes de inspiración de la “energía vital y ética”, y, por otro lado, elementos que se contraponen a estos, como hostiles, por lo cual son negados. Los primeros sirven de ordenadores, dan sentido a lo que se dice y al mundo en general, se comprenden desde el existir mismo (significándolo y, a la vez, surgiendo de él). Gracias a este aporte de sentidos y clasificación, es que Kusch los llama operadores seminales¹⁵.

El pensamiento popular, entonces, parte desde una abstracción general que paulatinamente va convirtiéndose en una referencia del sujeto mismo que la formula, es llevada al nivel personal, como una crónica sobre sus propias vivencias. En éste punto, se entrelaza con aspectos morales que sirven de fundamentos, con aspiraciones de una validez de mayor alcance, sobrepasando el sujeto mismo. En el final, la proposición se transforma en una nueva generalidad, en un juicio ético con carga emocional. En este proceso, es importante destacar la forma en que opera el pensamiento, ya no desde el prejuicio científico que va desde el sujeto al objeto, sino como una forma de conocer anti-científica, donde se evita el objeto y se da la primacía del sujeto para llegar a los operadores seminales. Se trata de una operación lógica diferente a la que estamos acostumbrados, paralela, que trabaja con significados condicionados emocionalmente, que “en su forma extrema, se estructuran en valores” (T. II, 1998-2003: 586).

por el bicentenario, Agosto 2010, pp. 88-97.

12 Ídem. Pp. 135

13 Kusch, R. (1998-2003) La negación en el pensamiento popular. En: Obras completas. Tomo II. Op. Cit.

14 O mejor aún: “¿no será que el aspecto negativo asignado al pensamiento popular se debe únicamente a una especie de balcanización del mismo por parte del pensar culto, según lo cual, lo que no es propio, es rechazado porque es confuso?” (Ídem ant: 576).

15 “Seminales por ser fuente de significados, y operadores porque sirven para clasificar desde un punto de vista cualitativo lo que está ocurriendo y legitiman además esa valoración.” (T. II; 1998-2003: 582)

Tal como lo presenta Kusch, el pensamiento popular parece tejerse en una red de proposiciones que se entremezclan dialécticamente en el discurso y el anti-discurso, lo que le permite proseguir en una estructura distinta de ambos, una estructura mandálica¹⁶, donde el sentido se encuentra en el centro de la compleja construcción. En verdad, los elementos conscientes del discurso no constituyen lo importante, sino los significados que se juegan en el proceso, cuyo aspecto emocional les confiere su singularidad. Esto es así, porque lo emocional no opera solo como fuente de energía, sino también como origen del sentido. Por eso, “se piensa para abordar el área emocional y no al revés” (T. II, 1998-2003: 589); porque ella nos otorga la posibilidad de encontrar el significado profundo, el del existir mismo.

Las aparentes contradicciones en que incurriría el pensamiento popular no son tales si las dejamos de evaluar desde la lógica occidental. Es el sentido lo que se juega en los relatos, aquello que se mueve entre la proposición y la contradicción, ambas necesarias para hilar los significados de un pensamiento que se moviliza emocionalmente. Sin embargo, tolerar la contradicción no es una finalidad de los doctos, del pensamiento de las cosas o de los objetos. Sus estándares de verdad impiden cualquier intento por legitimar un pensar desde la contradicción o la negación misma. El sentido de la verdad es lo que varía entre ambas visiones del mundo. Si para el conocimiento científico ésta se demuestra en la correspondencia entre pensamiento y estado de cosas, por el contrario, en el pensar del pueblo, la verdad posee un sentido ontológico que se vincula con el existir mismo.¹⁷ La negación y la contradicción son aceptadas, en éste último, como elementos estructurales del pensar.

Así, la negación en el pensamiento popular tiene un sentido semántico, más que lógico-matemático. Es considerada desde un punto de vista existencial, porque tiene una función compensatoria sobre la vida misma. Esto, porque la existencia se da a partir de proyectos que el sujeto hace en su contexto, en un mundo en el que se proyecta contradiciendo las condiciones iniciales, negándolas para proponer su modificación. Lo fundamental no es si se logra o no cumplir esos proyectos, sino la potencialidad que envuelve el deseo de violentar lo establecido. Para vivir basta solo con la consideración de nuestros planes como algo posible. Por ello, la continuidad entre la afirmación y la negación es necesaria para la vida misma.

En el pensamiento popular, entonces, la lógica de la negación supone una integración de las contradicciones en el pensar, de lo irracional y lo emocional, en donde encontramos la verdad de nuestro existir. Ya no es una verdad entendida desde los objetos, desde la correspondencia lógica, sino una que se teje en el centro de la contradicción, en el puro estar, en el aquí y ahora de las circunstancias que se niegan.

Solo mediante la negación habremos de lograr la entrada en el estar simple, que es lo mismo que la inmersión en una totalidad real del existente. En el fondo, detrás de la negación se daría la pregunta por lo condicionante o sea el puro hecho de darse, de estar ahí existiendo. Y lo condicionante está, como vimos, en sectores no explorados desde nuestra perspectiva, porque esta última no pasa de ser en todos los casos meramente occidental. (T. II; 1998-2003: 563)

Kusch nos recuerda que la ciencia, y su lógica, son apenas un episodio de la lógica del

16 “Un pensamiento sería mandálico si los elementos conscientes pasan a un segundo término y se destaca en cambio un campo central que nada dice en concreto, pero que está cargado de significación.” (T. II, 1998-2003: 589)

17 Kusch, R.: (1998-2003) Una lógica de la negación para comprender América. En: Obras completas. Tomo II. Op. Cit.

vivir¹⁸. El método y el conocimiento científico no pueden explicar la vida; no nos permiten encontrar la verdad del existir que se da por la negación, como un proceso que encuentra continuidades en las contradicciones. Lo único capaz de universalizarse es el existir mismo, como una estancia en unas circunstancias que nos dan qué pensar. Antes del existir, del acontecimiento del ser, no es posible pensar. No se puede pesar lo que no nos pasa, no puedo ir más allá de las circunstancias.

1.b. “Existo, luego pienso y no al revés”¹⁹

Ahora bien, hemos mencionado al pasar la relación entre el ser, el estar y el existir, para intentar aclarar este último. Sin embargo, poco se ha dicho acerca de los dos primeros. Más que nada, hemos supuesto en el estar la posibilidad del ser, algo así como los cimientos sobre los que se afirman los proyectos del existir; o el estar como el condicionante del ser de lo existente. Pero es tiempo de aclarar un poco más los términos.

El problema del estar es un nodo central que atraviesa gran parte de la obra de Kusch. Si retomáramos el desarrollo que hemos realizado hasta aquí, podríamos ubicarlo como lo no pensado, dentro del plano de lo emocional; como algo que no puede reducirse a la dicotomía entre lo racional y lo irracional. El estar no es un elemento consciente, denotable u ontificable, sino que se produce en un lugar distinto, que está o permanece como el trasfondo que nos da qué pensar. Es previo al pensar mismo, porque funciona como el marco desde el cuál es posible el pensamiento, en tanto éste se realiza sobre el acontecimiento o las vivencias. Por ello, el estar se da al margen del ser y puede ser considerado como pre-óntico, en tanto, “es el trasfondo desde el cual lo óntico mismo es un simple episodio.” (T. III, 1998-2003: 356)²⁰. Según Kusch, el estar es un concepto no muy estudiado por el pensamiento occidental, lo cual no le resta importancia. Por el contrario, es como el papel sobre el que se escribe el pensamiento, como fuente de apoyo; como posibilidad del pensar en general. En él no hay causas, no valen como tal, sino que se produce una instalación, donde no hay creación, sino más bien generación. Esto implica que las cosas se dan en el mundo, no como creaciones continuadas, sino que se instalan en él. Es la búsqueda de unidad del pensar la que les confiere un carácter sucesivo, es decir, una seminalidad. En ella no podemos encontrar una definición del ser, sino a lo sumo una potencialidad del estar, como transición rodeada de imprevistos, de contingencias que solo nos dicen respecto del estar siendo:

Y es que el estar implica potencia, pero en el sentido de potencia de instalación, porque hace a lo que está. Y lo que está es, por su parte, un siendo, como transición, porque lo que está rebasa en tanto potencia una infinita posibilidad del ser. De ahí la seminalidad de la generación, en el plano del estar. (T. III; 1998-2003: 361)

A diferencia del modo occidental, el pensamiento popular asume ésta dicotomía relativizando el ser. Lo que es, se mira desde el estar, no de modo excluyente, sino más bien como una conjunción que es el estar-siendo. Como un elemento evaluativo que permite encontrar la autenticidad en el círculo dialéctico que se produce entre los términos en cuestión.

Las diferencias conceptuales entre el ser y el estar, le permiten concluir a Kusch que el estar no nos dice nada ni nos da referencias acerca de lo que algo es. El estar se refiere más bien a la instalación de eso que vemos, o con lo que nos encontramos. El estar es como

18 Formulado con mayor precisión en el siguiente axioma: “Si vivo la falsedad y quiero lograr la verdad del ser, si la lógica de vivir es una lógica simétricamente invertida a la lógica científica, cabe afirmar que la lógica como ciencia, o la ciencia misma son apenas un episodio de la lógica del vivir.” (T. II; 1998-2003: 553).

19 Kusch, R.: Una lógica de la negación para comprender América. Op. Cit. Pp. 553.

20 Kusch, R. (1998-2003) ¿Qué pasa con el estar? En: Esbozo de una antropología filosófica Americana. Obras completas. Tomo III. Op. Cit.

un acontecimiento del que, a lo sumo, podemos hablar de sus consecuencias, gracias a su instalación, pero del que no podemos decir qué es efectivamente. Podemos decir que está siendo.

Esta indeterminación cuestiona el modo de existencia occidental y su lógica, en tanto presupone una inestabilidad sobre las estructuras racionales que determinan el mundo. Según los presupuestos anteriores, ya no podemos decir que algo es o está efectivamente, sino a lo sumo hablar de sus consecuencias. En este sentido, lo que está se vuelve una presión, como un constante sonar de elementos no pensados que intentan ser escuchados, pero que no podemos percibir de acuerdo a los parámetros de racionalidad clásicos. Se ubican en lo otro, en lo que nos es tan familiar como ajeno a la vez, recordándonos lo in-estable de nuestra existencia. Aunque la inestabilidad no está en lo otro, sino que el estar se relaciona con ello: “Hay entonces desde el estar una relación de alteridad. Pero en tanto es otro, ejerce su presión, y hace de por sí a la posibilidad de un fundamento.” (T. III; 1998-2003: 362)

Tal como menciona Kusch, en el intento por comprender esa presión que ejerce el estar, siempre como algo que escapa a lo racional, el símbolo adquiere un lugar significativo, ya que permite encontrar el fundamento a partir de un acercamiento con la alteridad. “El símbolo compensa a través de la alienación en la trascendencia, la conciencia de una pobreza esencial que logra por ese lado su riqueza, o sea suprimir el in del in-estar de la inestabilidad.” (T. III, 1998-2003: 363). El in-estar en el mundo se presenta, entonces, a través de la presión que ejerce sobre lo que aparenta ser pura y simplemente. Nos recuerda que existe algo mayor que esa apariencia del ser, un estar del que no somos conscientes, pero del que tenemos demasiados indicios. Un estar al que acedemos por los símbolos y por el encuentro con la otredad, que dan el sentido al existir.

Ahora bien, el distanciamiento entre el ser y el estar, no es analizado por Kusch meramente desde un punto de vista conceptual. Él considera esta oposición desde el plano de la vida, de la historia misma; y lo entiende como el problema esencial de América, en tanto que configuran dos tipos de experiencias distintas que se enfrentan dialécticamente: una se asienta en la costa, que representa lo excluyente, individual, tenso, cerrado, lo agresivo y carente de contenidos. La otra, se aloja en las sierras, como experiencia de lo abierto, movilizado por una energía vital plena y consistente. El estar es lo colectivo, supone un estado de recolección, de crecimiento o acumulación y, también, de ayuno o abstención de los objetos. El ser, por el contrario, es débil porque “es una pura construcción” (T. II, 1998-2003: 202)²¹, es algo transitorio y por ello, algo que no puede durar.

El estar subyace, esta enquistado en la cultura, no ya desde una lógica del ser y su materialidad transitoria, sino como una instalación, capaz de lograr el domicilio en el mundo, de asumir la presión del in-estar desde el encuentro con el sentido del existir. Es la gravedad del acontecimiento, como algo que nos pasa y pesa. El estar es aquello de lo que no hemos podido desprendernos como latinoamericanos, muy a pesar de todos los intentos de occidentalización; es lo popular, lo negro, lo indígena, lo no pensado que continúa pujando en la historia de estas tierras indómitas.

1.c.: “La semilla está de este lado del mundo.”²²

En este punto, resulta significativo desarrollar con mayor detenimiento las consideraciones de Kusch respecto del problema de la cultura latinoamericana, que en parte comenzamos a anticipar en las líneas anteriores. Para el filósofo argentino, ésta se ha constituido en un proceso que podría ser definido, en principio, como de una aculturación, de lo blanco por lo occidental, como un intento de transpolar un marco de modernización a un territorio

21 Kusch, R. (1998-2003) Libro III: Sabiduría de América. En: América Profunda. Tomo II. Op. Cit.
22 Kusch, R. (1998-2003) Geocultura del hombre americano. Op. Cit. Pág. 134.

que, según la mirada occidental, estaba signado por el atraso y la barbarie. Se llevó adelante una apuesta por el liberalismo, cuyas inscripciones mercantiles e individualistas definían los términos de la ciudadanía y la salvación. Fue un montaje basado en el ser y su afán por los objetos. Sin embargo, el traslado de cosas y la fuga geográfica²³ no bastaron para eliminar lo indígena. “Se repitió el mismo error de occidente y se creyó que el hombre no es más que lo que produce” (T. II, 1998-2003: 186), es decir, se difundió la promesa del ser alguien, como si ésta fuera capaz de eliminar las tensiones y salvar la humanidad a partir de la producción de objetos.

Ahora bien, la aculturación se dio solo en el plano material. Según Kusch, lo que sucedió en los demás órdenes fue una fagocitación, pero de lo blanco por lo indígena, y de esto da prueba nuestro carácter latinoamericano que nos impide ser “totalmente occidentales aunque nos los propongamos.” (T. II, 1998-2003: 180). Lo indígena se enquistó dentro de esa cultura que se impuso; resistió pacientemente, gracias a la debilidad de su contrario, el ser. La cultura del pueblo latinoamericano obtiene su estructura coherente y persistente de su apoyo en el estar; este le da su fuerza, como un empuje que le permite sub-yacer o estar debajo, enraizada en la tierra misma.

Como hemos mencionado, el estar precede al ser y el ser no puede darse sin el estar. En el estar se da la vida en mayor proporción que en el ser. Es en la debilidad del ser, con su apuesta por la esencia y lo trascendente, que se da la fagocitación; la cual, no se produce como un plan consciente, sino como producto del inconsciente social; como un triunfo del estar aquí sobre el ser alguien; triunfo de la distensión del estar, sobre la tensión antinatural del ser.²⁴

Este panorama de oposición y resistencia silenciosa tiene grandes implicaciones para la cultura latinoamericana, en general, y la argentina, en particular. Tal como expresa Kusch, nos movemos en un antagonismo entre lo occidental y lo popular, donde aún no encontramos coherencia.²⁵ Nos aferramos a las definiciones y los modos de hacer de una burguesía con pretensiones demasiado lejana a estas tierras y perdemos el camino de nuestra propia cultura. Nuestra crisis cultural, así, se debe a este intento de occidentalizar, donde lo que importan son los objetos de consumo, su universalidad e institucionalización. Por el contrario, como la define el filósofo, la cultura no se refiere a las cantidades ni a las cosas en sí mismas. Ella se mueve en el ámbito de las cualidades, es funcional y revolucionaria. En ella no hay paz, belleza, ni quietud. Lo que existen son las creaciones, que valen porque afecta a la comunidad que absorbe los significados que llevan inscritos. En este sentido, la cultura es un intento por habitar el mundo, por domiciliarse en él, “como una instalación a partir del estar donde pudiera estabilizarse la presión de lo absoluto.” (T. III; 1998-2003: 365-366)²⁶. La importancia de habitar el mundo radica en un compromiso con el suelo que pisamos, con el acontecimiento que nos interpela, con lo que está y el sentido que se inscribe en ello; como un sentimiento de totalidad, y ya no como un intento de universalización: “El sentido profundo de la cultura está en que ésta puebla de signos y símbolos el mundo. Y que este poblamiento es para lograr un domicilio en el mundo a los efectos de no estar demasiado desnudos y desvalidos en él.” (T. III; 1998-2003: 157)²⁷.

La importancia del suelo, como eso que está detrás de toda cultura, radica en que es un punto de apoyo espiritual, como un margen de arraigo que nos permite recordar la importancia de lo que está, es decir, de lo que nos lleva hacia el verdadero sentido del existir, que se da

23 Esto es, la especial importancia dada a las ciudades costeras, por sobre la totalidad del territorio habitable. Ver: (1998-2003) Libro III: Sabiduría de América. En: América Profunda. Op. Cit.

24 Kusch, R. (1998-2003) Libro III: Sabiduría de América. En: América Profunda. Op. Cit.

25 Kusch, R. (1998-2003) Geocultura del hombre americano. En: Obras completas. Tomo. III. Op. Cit.

26 Kusch, R. (1998-2003) ¿Qué pasa con el estar? Op. Cit.

27 Kusch, R. (1998-2003) Geocultura del hombre americano. Op. Cit.

más allá de los objetos. No es algo que podamos observar a simple vista, pero sí algo que pesa, porque es lo que nos da que pensar. El suelo es la “gravidez de un sentido impensable y único” (T. III, 1998-2003: 366)²⁸.

Bajo estas definiciones, nuestro autor entiende el problema latinoamericano, no radicado en nuestra realidad, en lo indómito de estas tierras, sino en las formas de pensamiento utilizadas para abordarlo. Sabemos poco de nuestra doxa, como ya se ha dicho. Nos han quedado las promesas de “ser alguien” y las contradicciones con lo que está, con el suelo, con lo que nos acontece. Nos debatimos entre lo occidental, que no logra cuajar completamente en la comunidad a la que pertenecemos, y el desprecio hacia lo popular, de lo que no podemos escapar, porque nos persigue el hedor de Latinoamérica. Nos falta asumir el sentido revolucionario de la cultura, de la creación y la transformación. En este sentido, el problema está en nuestra cobardía como sudamericanos: “Andamos siempre con armas para jugarlos la vida, pero somos cobardes para enfrentar nuestra misión creadora.” (T. III; 1998-2003: 95).

Así, la propuesta de Kusch de Americanizar la cultura, no significa una vuelta sin más hacia lo indígena, o lo folklórico, como si eso por sí mismo fuese a darnos la salvación. Muy por el contrario, se trata de asumir la verdad que se inscribe en éste suelo, de optar por lo americano, en tanto éste es “un despiadado aquí y ahora y, por ende, como un enfrentamiento absoluto consigo mismo. La cultura americana es ante todo un modo: el modo de sacrificarse por América.” (T. III; 1998-2003: 131). Como menciona el autor, no sabemos cuál será el resultado de ese proceso. Lo único que se puede augurar, es que nos permitirá la distensión del estar, donde la existencia alcanza su verdad.

2. “Nosotros solo sabemos alfabetizar. Es un papel muy pobre.”²⁹

Hasta aquí hemos presentado algunas de las principales ideas de Kusch, con la finalidad tanto de definir su modo de comprender el pensamiento, la existencia y la cultura, así como para dar un marco conceptual a las consideraciones que siguen, acerca de las posibilidades de una pedagogía latinoamericana. Así, en los textos que hemos venido analizando, nuestro autor ya realiza algunas referencias acerca del lugar de la escuela, la alfabetización y la educación, donde podemos comenzar a inferir algunos aspectos importantes para nuestro análisis.

Cuando Kusch interpreta el proceso libertario y expansionista emprendido por San Martín y Belgrano, lo significa como uno limitado por la influencia geográfica e indígena, que devino en conquistas reducidas a la costa, y un altiplano que continuó dominado por lo indígena³⁰. En este sentido, las aspiraciones de esos “creadores de grandes ciudades”, tuvieron que ver con un ser alguien que se enraizaba en lo occidental, y se alejaba del suelo americano: “Era cosa de fundar lo argentino en la línea europea frente a lo indígena y luego seguir adelante.” (T. II, 1998-2003: 183)³¹. La consecuencia de tal proceso, lo que quedaba luego del paso de los libertadores, se arreglaba con la escuelas. En ellas, se conjugaba la teoría y la coacción para mantener la victoria de los “héroes de la patria”. Los sujetos de la educación, necesitaban ser civilizados, apartados de la barbarie y de toda forma que tuviera que ver con lo que estaba en estas tierras.

28 Kusch, R. (1998-2003) ¿Qué pasa con el estar? Op. Cit.

29 Kusch, R. (1998-2003) Geocultura del hombre americano. Op. Cit. Pp. 134.

30 “Eso no le importó ni a Belgrano ni a San Martín. La cuestión planteada entre ellos y los realistas, era puramente occidental. En verdad, se trataba de ampliar la pequeña historia emprendida por occidente y urgía cancelar ese fondo de prehistoria y atraso que subyacía en América. Y lo hacen esquivando la altiplanicie porque en ella estaba radicado el indio.” (T. II, 1998-2003: 182-183).

31 Kusch, R. (1998-2003) América Profunda. Obras completas. Tomo II. Op. Cit.

En todo se trasuntaba un desesperado afán de ser alguien, y ese mero estar, que andaba en las quebradas y en las caras rugosas de los soldados, no era de buen augurio. Frente a éstos, era mucho más conveniente hacerse el occidental. Ninguno de los patriotas tenía otra concepción del mundo que la de cualquier ciudadano francés de ese siglo. (T. II; 1998-2003: 183)

Así, la función teórica y coactiva de la escuela se justificó en los planteos intelectualistas occidentalizados que se oponían a lo que efectivamente estaba; a la vida y la realidad de la Argentina americana. La escuela contribuyó a sostener la ilusión de ser alguien, como un estado posible de progreso y salvación, capaz de alcanzarse a partir del esfuerzo individual, la producción de objetos y, sobre todo, la deslegitimación de lo popular. Tal como lo entiende Kusch, la escuela constituyó un instrumento para perpetuar las conquistas, pero se sostuvo sobre una falacia, porque no es posible llevar adelante una elevación del ser. Como se mencionara en el apartado anterior, podemos aspirar a una evolución, como distensión, solo desde y con el estar: “El punto de vista americano solo puede suponer una evolución desde el ángulo del mero estar o sea de la cultura de la sierra, o sea de lo indígena.” (T. II; 1998-2003: 194). Pero así no lo entendieron los fundadores de la nación.

La alfabetización se convirtió en una herramienta privilegiada para instaurar el pensar desde lo occidental: “Alfabetizar supone la fijación del habla a nivel visual. En cierto modo se reifica el discurso y por consiguiente implica el ingreso del indígena a una sociedad contractual, frente a la cual un aspecto de su pensar se concreta en una cosa escrita.” (T. III; 1998-2003: 157)³². Lo que provoca la alfabetización es una fijación y uniformización del sentido, legitimando un modo de pensar occidental, por sobre un pensamiento popular que nada tiene que ver con la lógica de la afirmación y los objetos. Lo que se destruye es el horizonte simbólico del sujeto, sus raíces culturales, los aciertos fundantes y el significado propio de la tierra que habita.

Valga destacar que con ese análisis, Kusch no está apostando por la eliminación de la alfabetización. Por el contrario, él considera la posibilidad de generarla desde otro ángulo, desde la creación, la poiesis: “Lo poético, o sea la poiesis, o sea la creación, podría reactualizar el horizonte simbólico del indígena, y por consiguiente reintegrar la totalidad de su existir.” (Ídem). Con ello, se estaría apostando por una alfabetización que le devuelva a la palabra su sentido profundo, más allá de la cosa escrita; que permita al sujeto significar el mundo que habita desde sus modos de pensamiento.

2.a. ¿Es posible una pedagogía que recupere el mero estar?

Luego de repasar brevemente las ideas de Kusch, surgen diferentes preguntas para un abordaje pedagógico. En este sentido, los puntos de reflexión se entrelazan con la configuración histórica de una educación que ha surgido desde los parámetros occidentales, con su lógica cientificista y su imposición cultural. Básicamente, y tal como expresa el subtítulo, el gran interrogante se resume en una indagación de los límites y posibilidades de una pedagogía que recupere el estar, con toda la carga conceptual que en ello se inscribe.

Así, un primer punto de discusión, se establecería entre el cuestionamiento hacia el modo pedagógico clásico, heredero de la racionalidad moderna, con sus promesas afirmadas sobre el ser alguien, y una lógica que apuesta por la potencialidad del estar. Ciertamente es que las críticas a la pedagogía clásica han mostrado, con buen atino, que muchos de sus presupuestos recayeron en incontables limitaciones, tanto de los sujetos pedagógicos, de los métodos, así como del proceso mismo. Sin embargo, no es lícito asumir una postura demagógica que ignore los aciertos de la educación como se ha venido sucediendo. Es el mismo Kusch,

32 Kusch, R. (1998-2003) *Ontología Cultural*. En: *Geocultura del hombre americano*. Op. Cit.

quien en su crítica hacia la alfabetización, rescata parte de esos tinos³³. En el mismo sentido, tampoco sería acertado recaer en una aspiración nostálgica hacia lo folklórico o popular, como si ello nos pudiera borrar rápidamente siglos de aspiraciones occidentales.

Vayamos por parte e intentemos analizar los principales postulados desarrollados en éste trabajo sobre las ideas de Kusch, a fin de buscar algunos nodos focales que nos ayuden a pensar una pedagogía que recupere el estar siendo.

En primer término, aparece la noción filosófica sustentada por el autor, donde el pensamiento popular y la lógica de la negación ocupan un lugar destacado. Partamos de una simple pregunta: ¿Cuál es el rol desempeñado por el pensamiento popular y/o la doxa en la pedagogía? Si hiciéramos un poco de historia no nos sería difícil encontrar que durante mucho tiempo, ambos términos fueron combatidos porque representaban aquellas visiones del mundo que intentaban ser remplazadas. Sin embargo, por muchas que hayan sido las críticas a través de los años, la educación no ha asumido lo popular como un elemento de importancia en sí mismo. En el mejor de los casos, es el punto de partida para dar base a los conocimientos posteriores, o socialmente significativos. Por ello, ¿es posible que la educación se entienda desde otro parámetro que no sea el occidental o, más moderadamente, que lo incorpore como una forma más del pensar?

Analizar el rol de los símbolos, de los aciertos fundantes, de lo emocional y de la contradicción como parte de un complejo entramado del pensamiento en general, podría significar nuevas posibilidades para la reflexión pedagógica. En principio, porque supone una significación distinta del sujeto de la educación y del comprender, ya no como conocer sustentado en el objeto, sino como un modo donde el sujeto y el mundo se concilian. Valga destacar aquí que la existencia se comprende, es decir, se produce un conocimiento para saber, ya no como una mera sumatoria de objetos dados a la razón, sino como un abordaje desde una apertura al mundo, en el cual lo emocional prepara esa predisposición, totalizando el dato y haciéndolo formar parte del horizonte existencial de quien está conociendo, “se conoce para vivir y no por el puro hecho de conocer.” (T. II; 1998-2003: 593)

Así, el conocer implica un crecimiento interior, que afecta a todo el sujeto, en tanto compone un pensar desde la totalidad misma. Estas definiciones suponen distintas posibilidades para la reflexión pedagógica en general pero, sobre todo, para el aprender; porque aquí ya no puede ser considerado como una mera acumulación de datos, válida en sí misma, sino que pesaría en su carácter de verbo, como movimiento y acontecimiento del aprender, como interpretación del símbolo en busca del sentido. Y nos fijamos en el aprender, y no tanto en el educar, porque se ubica en el estar siendo, en tanto supone un conocer para vivir, proceso que se arraiga en el horizonte existencial. Aprender nos coloca en esa mediación entre las circunstancias y las aspiraciones, donde nos vamos dando forma, y no somos meramente formados. En este sentido, el aprender supondría una posibilidad para el estar siendo.

Ahora bien, un análisis de la dinámica relación entre el ser y el estar, como una dicotomía que nos ayuda a comprender la complejidad de domiciliarnos en el mundo comporta, como hemos dicho, una perspectiva distinta para la pedagogía, donde la pregunta permanece, ¿Es posible pensar una educación para habitar el mundo? Valga destacar aquí que, en los términos planteados por Kusch, el domiciliarse no es lo mismo que apostar por un inmovilidad. Como el mismo autor señala, para habitar, el hombre necesita hacer proyectos, que niegan las condiciones en tanto que proponen una modificación. Es el estar lo que nos da qué pensar y, a la vez, permite esa proyección. Entonces, nos domiciliamos en el mundo en tanto estamos siendo en él. Esto permitiría una concepción diferente de los sujetos pedagógicos en sí mismos, ya no como una proyección hacia el ser alguien, sino como alguien que está siendo en el mundo, con sus planes y contradicciones. Esto es, ya no como

33 “Pensemos sólo que nuestra cultura occidental no está constituida tampoco por sujetos fríos que son alfabetos ni que obren exclusivamente tomando la escritura como cosa. También nosotros tendemos sobre la escritura nuestro propio horizonte simbólico a través de nuestro propio antidiscurso, [...]” (T. III; 1998-2003: 158).

un ser docente, ser alumno o ser ciudadano, sino como una potencialidad que está, en sus acontecimientos y su modo de pensar eso que vive y lo interpela.

Así, la definición de los sujetos de la educación partiría de un lugar distinto, porque consideraría su potencialidad en ese proceso de formación, no solo como algo externo, sino también como un darse forma, desde la totalidad del comprender. El otro en este proceso, entonces, aparece como un interpelante, como una inestabilidad, que nos moviliza y condiciona nuestro pensar. Es un otro que es y está, ante un nosotros que somos y estamos, en igual medida; ambos estamos siendo, sobre el mismo suelo. Lo interesante, quizás, sea considerar los sentidos que envuelven cada modo de estar, el acontecimiento sus símbolos y significados distintos según la lógica con que se los piense.

Los modos diferentes de habitar, de encontrar sentidos, es un punto neurálgico para el análisis pedagógico y afecta a América Latina en su extensión. Por más que lo hayamos negado durante siglos, las culturas populares continúan teniendo gran arraigo y se entremezcla con el saber científico que la escuela ha pretendido implantar. En este sentido, es difícil intentar conciliar lógicas tan distintas, sobre todo cuando una ha estado empeñada en borrar de plano a las otras. Pero, la educación necesita pensar nuevas formas de legitimidad ante un contexto que viene demostrándole que la vida en las aulas tiene poco que ver con lo que sucede afuera.

La cultura, tal como la define Kusch, no es algo externo, no puede serlo. Es la creación que realizan los sujetos, que afecta sus modos de comprender y significa la vida. Por ello, sería interesante pensar la educación desde lo cultural, como poiesis. Quizás, luego de haber repasado en los apartados anteriores las concepciones del filósofo acerca de la americanización de la cultura, nos asalte el interrogante: ¿Es posible hacer una pedagogía desde Latinoamérica o americanizar la pedagogía? Ciertamente, sería provechoso pensar una educación que sea capaz de captar la complejidad de lo que acontece en estas tierras y apostar por ello, por el “despiadado aquí y ahora”, tal como expresa Kusch. Sin embargo, habría que poder conciliar esta perspectiva que se debate en el suelo, con la histórica pretensión cultural occidental.

Por una parte, nos viene al encuentro este miedo de pensar lo propio, porque nos pone frente nuestro rostro americano y nos coloca en un lugar donde la universalización de la cultura ya no tiene sentido. Muy por el contrario, nos permite comprenderla como totalidad que es parte fundante del pensar y el existir mismo, y que además no es única. Los postulados de Kusch apuestan a un diálogo intercultural como un modo de generar algo nuevo, distinto a lo que estaba, en cuya potencialidad complejizamos la comprensión del vivir. En este sentido, las implicaciones de la relación entre la pedagogía y la cultura ya no pueden ser en términos de producción de objetos y acumulación de conocimientos, sino desde la comprensión de totalidades múltiples que representan formas distintas de pararse en el mundo. Ello, parecería permitir una salida a la uniformidad del discurso, en pos de generar un diálogo entre culturas, no como mero reconocimiento, sino con el objetivo de crear algo nuevo, común, que sea capaz de comprender el sentido profundo arraigado en cada una de las formas de estar siendo.

Kusch nos recuerda que hemos sido ingenuos al creer que el sujeto pensante no era el sujeto cultural; nos refriega nuestro miedo, devenido en vergüenza de sabernos americanos; nos pone en frente la contradicción de nuestro existir. En definitiva, nos recuerda que hemos pretendido ser sin estar... y en ello van anudados los grandes problemas de éste suelo.

Consideraciones finales

Durante muchos años, hemos intentado mantener la pulcritud para hacernos un poco más occidentales, olvidándonos de que, por vasto que sea el esfuerzo, continuamos gravitados por este suelo. Por ello, como se sostuvo a lo largo del texto, nuestro problema no está en la realidad en sí misma, sino en la falta de categorías autóctonas para comprenderla y, por tanto, en el valor de asumir nuestro pensamiento. En este sentido, Kusch es un autor que se vuelve desafiante, porque nos insta a pensarnos como lo que somos, como americanos y desde éste suelo. Por ello, pensar una pedagogía desde Latinoamérica, supone más que un desafío una responsabilidad. Y esto supondría, una pedagogía que sea capaz de buscar las implicaciones entre el ser y el estar, como un estar siendo; de la cultura como poiesis y en sus diversas totalidades capaz de dialogar; como reconocimiento de lo emocional, lo irracional, lo no pensado, la negación y la contradicción, en tanto que constituyen una forma más del pensamiento. En definitiva, una pedagogía donde lo popular también sea parte del fundamento.

Bastará saber si la educación y el pensamiento pedagógico, que se producen en estas tierras, estarán dispuestos a asumir su hedor latinoamericano o a enfrentar el miedo primario que supone el desajuste entre lo que hemos creído ser conscientemente y lo que en verdad estamos siendo.

Bibliografía

Cullen, C. (2010) La América Profunda busca su sujeto: de cómo entiende Rodolfo Kusch la filosofía. En: Espacios de crítica y producción. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, edición especial por el bicentenario, Agosto 2010, pp. 88-97.

Kusch, R. (1998-2003) La negación en el pensamiento popular. En: Obras completas. Tomo II. Obras completas. Rosario: Editorial Fundación Ross.

----- (1998-2003) Una lógica de la negación para comprender América. En: Obras completas. Tomo II. Rosario: Editorial Fundación Ross.

----- (1998-2003) ¿Qué pasa con el estar? En: Esbozo de una antropología filosófica Americana. Obras completas. Tomo III. Rosario: Editorial Fundación Ross.

----- (1998-2003) Libro III: Sabiduría de América. En: América Profunda. Tomo II.

----- (1998-2003) Geocultura del hombre americano. Obras completas. Tomo III.

Rosario: Editorial Fundación Ross.

¿Cómo leer a Freire en un curso de Pedagogía?

Algunas claves desde el movimiento de la Liberación en la América Latina Postconciliar

Sánchez Ventimiglia, Augusto. sanchez.ventimiglia@gmail.com
Pedagogía I, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FAHCE – UNLP)

Resumen

La intención de esta ponencia es comprender la propuesta pedagógica de Paulo Freire enmarcándola dentro de una corriente de pensamiento y praxis desarrollada en América Latina, a partir de la segunda mitad del siglo XX, conocida como corriente o movimiento de la Liberación. Ésta se abre en tres disciplinas principales: la Teología, la Filosofía y la Pedagogía.

Así, se intentan establecer sus características centrales: en primer lugar definida como fundamentalmente latinoamericana en pos de una emancipación social que promueve la liberación de las clases oprimidas. Estos rasgos distintivos están contruidos sobre un ideal humanista y cristiano, una lectura dialéctica de la historia, y un posicionamiento ético y político que hace opción preferencial por el pobre como sujeto histórico y supone un compromiso con la práctica como vía de superación de las desigualdades socioeconómicas que lo mantienen alienado. Se traza un recorrido histórico desde mediados de la década de 1960, rescatando las influencias del Concilio Vaticano II en la constitución de dicho pensamiento latinoamericano, las encíclicas sociales de los Papas conciliares, el sínodo de Medellín y las experiencias de las Comunidades Eclesiales de Base para el método de alfabetización y concientización. La época de mayor impulso del movimiento de la Liberación se interrumpió durante la década de 1970 en el período de dictaduras en el continente, mediante la persecución de sus referentes, prohibición de textos e imposición de otras teorías.

A partir de esta indagación se espera brindar elementos del contexto histórico, social y de pensamiento en el que se desarrolló la pedagogía freireana y argumentar acerca de la importancia de pensarla como parte de un movimiento más amplio que la incluye, la influye y recibe sus aportes. Cuestión que resulta necesaria, dado el continuo retorno a Freire desde la formación pedagógica que se propone tanto en ámbitos académicos, como en organizaciones sociales y espacios de educación popular.

Palabras clave: pensamiento latinoamericano, praxis, liberación, humanismo cristiano sujeto histórico.

Introducción

Acerca de Paulo Freire y su propuesta pedagógica se ha dicho y escrito mucho. En ámbitos académicos, desde organizaciones sociales y espacios de educación popular se lo evoca casi obligadamente, y con razón, al tratarse de un referente ineludible de la praxis educativa latinoamericana. Pero como advierten Diana Coben (2001) y Flora Hillert (2008) su figura ha tendido a rodearse de mitos más que a una preocupación por el estudio de su biografía y análisis de su obra con la rigurosidad que merece.

El propósito de este trabajo es el de aportar y contextualizar históricamente algunos elementos del pensamiento social y educativo en la América Latina de las décadas del '60 y '70 del pasado siglo, dentro del cual Freire desarrolló los puntos centrales de su pedagogía expuestos en dos de sus obras fundantes: "Educación como práctica de la Libertad" (1967) y "Pedagogía del Oprimido" (1970). Se intenta ayudar a situar a aquellas primeras etapas de la práctica educativa y producción teórica de Freire en un escenario espacio-temporal con características específicas, para una mejor comprensión de su praxis pedagógica por parte de aquellos estudiantes que emprendan una primera aproximación a su estudio.

Siguiendo a Hillert (2008) el pensamiento de Freire, si bien contiene elementos marxistas, se asume fundamentalmente como cristiano desde una perspectiva humanista y liberadora. Para comprenderla es necesario enmarcarla en un movimiento más amplio de intelectuales, religiosos, militantes políticos y trabajadores que, aunque no es homogéneo, comparte nociones centrales comunes que hacen posible identificarlo como una misma vertiente a la que llamaremos Corriente o Movimiento de la Liberación. Ésta se abre en diversas disciplinas, entre las que se destacan la Teología, la Filosofía y la Pedagogía, atravesada por un posicionamiento ético y político de compromiso con la liberación de las clases oprimidas y la emancipación latinoamericana.

El Concilio Vaticano II

El tiempo posterior a la Segunda Guerra Mundial y la declaración de los Derechos Humanos en 1948, se caracterizó por una idea optimista generalizada acerca de un cambio inevitable de época que conduciría a la paz entre los pueblos, el desarrollo económico y el progreso humano. A medida que se fortalecían los Estados de Bienestar bajo la organización fordista del trabajo, los sectores medios vivían un momento de prosperidad gozando de los derechos laborales conquistados durante las primeras décadas del siglo XX y crecimiento económico que les permitía un acceso al consumo sin precedentes. Mientras tanto, la Guerra Fría dividía el mundo en dos polos: el eje occidental-capitalista liderado por los Estados Unidos, y el eje oriental-comunista por la Unión Soviética; hacia la década de 1960 ambos comenzaban su influencia en los países considerados del Tercer Mundo.

Con la reconstrucción de Europa tras la Guerra, la Iglesia Católica continuó ocupando un lugar de influencia en la sociedad aunque perdiendo gradualmente contacto con los sectores obreros. Internamente, el crecimiento de fracciones que bregaban por una mayor inserción de la Iglesia en el mundo moderno acompañando el desarrollo de las ciencias, la tecnología y los valores democráticos triunfantes en la posguerra, ponía de manifiesto la necesidad de urgentes reformas institucionales (Comblin, 2011). Frente a los mencionados cambios en el mundo occidental, e impulsada desde adentro por el crecimiento de movimientos laicales, el surgimiento de Conferencias Episcopales y la inserción de los cristianos en la vida política, el Papa Juan XXIII llamó a un Concilio Ecuménico. En este caso, no para condenar una herejía o reforzar un dogma de fe, sino un sínodo abierto, en el que todos los obispos del mundo pudieran reunirse convocados por el propósito de una reforma eclesial, en diálogo con el mundo moderno e interpelando a "todos los hombres de buena voluntad" (Mensaje de los Padres del Concilio, 14). El término-fuerza de Juan XXIII fue el de *aggiornamento*, es decir actualización.

El Concilio Vaticano II se celebró entre los años 1962-1965 bajo los pontificados de Juan XXIII y Paulo VI. Además de la renovación de la liturgia y otras cuestiones referentes al interior de la vida eclesial, el Concilio planteó definiciones de apertura como el cambio de una visión de la Iglesia centrada en sí misma y separada del mundo fuera de la cual no habría salvación (eclesiocentrismo), piramidal en su estructura (clericalismo); a una Iglesia-Pueblo de Dios, participativa, comunitaria, al servicio del mundo.

Otras novedades surgidas de “Vaticano II” fueron la afirmación de la libertad religiosa asociada a la libertad de conciencia, el ecumenismo, el diálogo interreligioso, y con todos aquellos sectores que compartieran el objetivo de la construcción conjunta de una sociedad más justa. Por primera vez se reconocieron elementos de verdad fuera de la Iglesia, cuestión que causó gran impacto en América Latina y su corriente de la Liberación. La consideración de los aportes procedentes de corrientes teóricas no necesariamente cristianas, que pudieran complementarse con éstas en un análisis más completo de la realidad social, permitió que muchos sectores católicos se nutrieran de la sociología marxista y la teoría social crítica condenadas por Papas anteriores.

El Concilio y los Papas conciliares otorgaron un sentido nuevo a la Doctrina Social de la Iglesia fundada por León XIII con la encíclica “*Rerum Novarum*” (1891). La Constitución Pastoral Conciliar “*Gadium et Spes*” definió la dignidad de la persona humana como creación de Dios y ser social, aspecto antropológico-filosófico fundamental en el desarrollo del humanismo cristiano desde conceptos como liberación, humanización, solidaridad, comunión, esperanza. Por otro lado la encíclica papal “*Mater et Magistra*” de Juan XXIII (1961) abordó las temáticas acerca del desarrollo de los pueblos, la organización de los trabajadores y su derecho a la sindicalización y participación en las ganancias de la empresa, el salario, y la función social de la propiedad privada como derecho de todas las clases sociales. Finalmente la “*Pacem in Terris*” (1963) explicó las condiciones que deben darse para lograr la paz mundial, los Derechos Humanos, la emancipación de los pueblos, la Democracia, la Justicia, la solidaridad, la libertad, el desarme, el papel de las Naciones Unidas, y animó a la participación y compromiso de los cristianos en la política.

La “*Populorum Progressio*” de Paulo VI (1967) merece un párrafo aparte por su influencia decisiva en América Latina. El colonialismo, el desequilibrio entre países “desarrollados” y “subdesarrollados”, y la concientización de las clases oprimidas, fueron temas retomados posteriormente por los autores de la Liberación. La manera en que esta encíclica trata la cuestión sobre la propiedad privada como derecho no absoluto, ha sostenido las luchas a favor de reformas agrarias surgidas desde el mismo seno de las Comunidades Eclesiales de Base: “...la propiedad privada no constituye para nadie un derecho incondicional y absoluto. No hay ninguna razón para reservarse en uso exclusivo lo que supera a la propia necesidad, cuando a los demás les falta lo necesario (...) Si se llegase al conflicto ‘entre los derechos privados adquiridos y las exigencias comunitarias primordiales’, toca a los poderes públicos ‘procurar una solución, con la activa participación de las personas y de los grupos sociales’” (*Populorum Progressio* IV, 23).

El temario se completa con el carácter humanizante del trabajo, la alfabetización, la lucha contra el hambre, la promoción cultural, el pluralismo y la industrialización. Esta encíclica condena el capitalismo liberal, y aunque hace una opción clara por los métodos no violentos de lucha, justifica “la insurrección revolucionaria (...) en casos de tiranía evidente y prolongada, que atente gravemente a los derechos fundamentales de la persona y damnificase peligrosamente el bien común del país” (*Populorum Progressio* V, 31).

Si en 1962 el Concilio había respondido favorablemente a los problemas de principios de década, para los nuevos desafíos que planteó el período posterior al ’65 la Iglesia post-conciliar se mostraba nuevamente conservadora y temerosa (Comblin, 2011). En medio de la Guerra de Vietnam (1964-1975) el surgimiento de movimientos pacifistas, libertarios y contraculturales, así como el impulso del feminismo, atraían a un número creciente de jóvenes que protagonizaron importantes expresiones de aquellas ideas en protestas contra la Guerra, y el movimiento por los derechos civiles encabezado por Luther King en los Estados Unidos. En otros puntos del globo la influencia de intelectuales marxistas, existencialistas y estructuralistas en los estudiantes universitarios sirvió de sustento teórico a la Revolución social, cultural, política y de cambio generacional de 1968 crítica al poder, al Estado, a la democracia formal y a los valores establecidos (Vigil, 2011) y, por supuesto, a la Iglesia “modelo típico de un sistema institucional radicalmente autoritario” (Comblin, 2011: 46).

El postconcilio en América Latina

El Concilio Vaticano II impulsó una mirada social desarrollista con pretensiones más bien reformistas de un capitalismo injusto que requería cambios para alcanzar mayores niveles de igualdad. En esta línea, la propuesta que completaba dicha crítica fue la acción caritativa como una “obligación que se impone, ante todo, a los hombres y a los pueblos que viven en la prosperidad” (*Apostolicam actuositatem* II, 8).

En un continente socialmente desigual y con altos índices de pobreza concentrados en el campesinado y las poblaciones urbanas de las crecientes favelas y villas de emergencia, como lo era América Latina, las propuestas de reforma del modelo económico y la caridad de los países desarrollados y sectores sociales altos resultaban insuficientes. En plena Alianza para el Progreso (1961) impulsada por el Presidente norteamericano Kennedy como plan de ayuda al desarrollo de los países latinoamericanos (intentando frenar así el avance de la experiencia revolucionaria cubana), la Teoría de la Dependencia denunciaba el desarrollo y subdesarrollo de los países como dos caras de un mismo proceso. Al contrario del análisis desarrollista bajo el cual existiría una linealidad evolutiva del subdesarrollo hacia el desarrollo, para la Teoría de la Dependencia el subdesarrollo era una consecuencia de la expansión de los países industrializados. Desde esa perspectiva existía una dualidad centro-periferia en el orden económico mundial, dentro del cual se les asignaba a los países subdesarrollados -periféricos- un rol de producción de materias primas con valor agregado, en tanto que las decisiones fundamentales se adoptaban desde los centrales. Las desigualdades económicas y sociales entre las clases trabajadoras y las élites latinoamericanas, asociadas a los intereses de los países centrales, ponía de manifiesto en la estructura interna de la región las desigualdades del orden mundial (Nassif, 1984: 53-58).

La Revolución Cubana de 1959 demostró que se podían recuperar ideas del progresismo europeo (el antiimperialismo, el marxismo, el comunismo) a partir de la realidad y las problemáticas latinoamericanas en pos de la revolución que dicha realidad demandaba como vía de cambio. Esta experiencia llevada adelante por Ernesto “Che” Guevara difundió entre algunos sectores políticos la teoría del foquismo como forma rápida de expansión revolucionaria por el continente a través de la lucha armada. Explicada por el propio “Che”: “Ésta se desarrolló en dos ambientes distintos: el pueblo, masa todavía dormida a quien había que movilizar y su vanguardia, la guerrilla, motor impulsor de la movilización, generador de conciencia revolucionaria” (Guevara, 1965: 233). De esta toma de conciencia habría de nacer el hombre nuevo, un individuo inserto en la lucha colectiva que se iría haciendo en la medida que avanzara, guiado por la vanguardia, hacia una sociedad también nueva: la sociedad del hombre socialista.

Estas circunstancias concretas que vivía América Latina hacia mediados de la década del '60, llevaron a que la Iglesia Latinoamericana definiera su identidad logrando incorporar los elementos renovadores del Concilio al propio contexto regional (Comblin, 2011; Vigil, 2011). Países como Brasil ya conocían desde los años '30 proyectos de una pastoral social preocupada por las problemáticas de la región. Los movimientos populistas y desarrollistas aportaron ideas políticas a esta creciente conciencia de liberación y autonomía del Continente surgida en el seno de la Iglesia Católica, que maduró con la Revolución Cubana y los movimientos guerrilleros de los diversos países (Dussel, 2012). Por otra parte, la irrupción de dictaduras basadas en la Doctrina de la Seguridad Nacional condujeron a un cuestionamiento por parte de numerosos grupos de obispos, sacerdotes, religiosos, religiosas y laicos, acerca de la alianza de esa Iglesia con los poderes económico y militar. El pasaje de la *Populorum Progressio* acerca de la legitimidad de la revolución en caso de tiranía evidente y prolongada, justificó el apoyo e incluso el enrolamiento de algunos de ellos en la lucha armada.

La II Asamblea de la Conferencia Episcopal Latinoamericana, reunida en Medellín

(Colombia) en 1968, significó la aplicación de las orientaciones del Vaticano II a la realidad de América Latina, aunque lejos de planteos reformistas en materia social, respaldó la urgencia de cambios estructurales. En su documento final, el Episcopado reconoció que el hombre latinoamericano “vive un momento decisivo en su proceso histórico”, y afirmó una postura humanista como una Iglesia que “se ha ‘vuelto’ hacia el hombre, consciente de que ‘para conocer a Dios es necesario conocer al hombre’” (CELAM, 2005: 27). Denunciando la miseria y la marginalidad que castiga a grandes grupos humanos como injusticia, los obispos elaboraron propuestas para una verdadera “acción de liberación integral y de promoción del hombre en toda su dimensión” (2005: 28) en materia de justicia, paz, familia, demografía, educación, pastoral y medios de comunicación. La Iglesia de Medellín fue una Iglesia que hizo una opción clara y concreta por los pobres, lo que implicó el distanciamiento frente a los sectores dominantes (a los cuales denunció como injustos y opresores), el acercamiento a las clases marginadas, y la propuesta de “una Iglesia popular y pobre” “en la base y con los pobres” (Boff, 1981: 170).

Para los obispos reunidos en Medellín, el subdesarrollo latinoamericano como consecuencia de una dependencia económica internacional y neocolonial, “es una injusta situación promotora de tensiones que conspiran contra la paz” (CELAM, 2005: 30) como la marginalidad en zonas urbanas y rurales, las desigualdades entre clases y la existencia de sectores opresores y oprimidos. Y aunque reconocen a las situaciones de injusticia como una violencia institucionalizada que atenta contra los derechos fundamentales de poblaciones enteras, empujando a los sectores oprimidos a responder con más violencia, la Iglesia afirmó su opción por la paz. Las transformaciones estructurales, entonces, deben “realizarse desde adentro, es decir mediante una conveniente toma de conciencia, una adecuada preparación y esa efectiva participación de todos, que la ignorancia y las condiciones de vida, a veces infrahumanas, impiden hoy que sea asegurada” (2005: 32).

Estas afirmaciones dan cuenta de los procesos de cambio que se vivían en América Latina a mitad del siglo XX, que compartían características comunes aunque tuvieran raíces diferentes: en el texto “El socialismo y el Hombre en Cuba” del “Che” Guevara, podemos leer que el capitalismo, además de recurrir a la fuerza, aplaca en las masas oprimidas, por medio de la educación, posibilidad alguna de la lucha contra un régimen de clase cuyo origen sería divino o natural. Comprendiendo el poder que puede ejercerse a través de la educación sobre las masas, el “Che” entendía la importancia de la misma como instrumento para la concientización del hombre nuevo. Por otra parte, esta figura del “hombre nuevo” como el sujeto histórico de la Revolución formulada por el humanismo marxista de Guevara, parece coincidir con “la imagen nueva del hombre latinoamericano” (CELAM, 2005: 22) propuesta por el Episcopado en Medellín.

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire, educador brasileño nacido en Recife en 1921 de fuerte formación cristiana desde su niñez y representante de un “cristianismo militante” (Nassif, 1984: 60) en el Movimiento de Acción Católica, ha tenido una evidente influencia en el apartado sobre Educación del documento conclusivo de la Conferencia de Medellín (Scocuglia, 1999, 2004, 2007; Gadotti y Torres, 2001; McLaren, 2001). Freire recibió durante su juventud las lecturas políticas de los pensadores demócratas-cristianos franceses Jacques Maritain y Emmanuel Mounier. Maritain, desarrolló la teoría del Estado del Bien Común y un concepto de democracia comunitaria basado en el respeto por cada persona humana, incitando a los cristianos a una militancia temporal guiada por sus principios y fundamentos éticos y espirituales. Mounier, en una misma línea, contrapuso la persona al individuo, la sociedad comunitaria al Estado “denunciando el capitalismo (‘enfermedad del dinero’) y el socialismo (‘enfermedad del Estado)’” (Romão, 2001: xxi-xxii). Por otro lado, él mismo destaca las lecturas del humanista Tristán de Atayde, seudónimo de Alceu Amoroso Lima, difusor del pensamiento de Maritain en Brasil y delegado brasileño en el Concilio Vaticano II (Freire, 1974: 17). Es fundamental destacar en la biografía freireana que Paulo Freire

no sólo leyó a referentes teóricos del pensamiento cristiano, sino que se comprometió en prácticas pastorales de base mediante su estrecha relación con el Obispo de Recife Dom Hélder Pessoa Câmara (McLaren, 2001).

En el mencionado documento de Medellín, se denunció que “los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación. Es una educación uniforme, cuando la comunidad latinoamericana ha despertado a la riqueza de su pluralismo humano; es pasiva, cuando ha sonado la hora para nuestros pueblos de descubrir su propio ser (...); está orientada a sostener una economía basada en el ansia de ‘tener más’, cuando la juventud latinoamericana exige ‘ser más’...” (CELAM, 2005: 60). La propuesta de Medellín era una educación liberadora como respuesta a la necesidad de un desarrollo integral, es decir personal, espiritual y social, como medio para liberar a los pueblos de toda esclavitud y ascender a condiciones de vida más humanas (2005). Se trata de una educación creadora, que profundice la conciencia de la dignidad humana, favorezca su libre autodeterminación y promueva el sentido comunitario que requiere el nuevo tipo de sociedad buscada, abierta al diálogo y comprensiva de la pluralidad.

Uno de los dispositivos de la práctica de la opción por los pobres de la Iglesia Latinoamericana del postconcilio, fueron las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs). Si bien surgieron algunos años antes que el sínodo de Medellín, éste les otorgó legitimidad e impulso. Se trataba de núcleos pastorales, generalmente insertos en zonas marginales rurales o urbanas, que vivían la fe con un fuerte sentido comunitario y participativo. En ellas se adoptaba una lectura popular de la Biblia desde la experiencia de la propia comunidad para, a la vez, entender la realidad a la luz de la reflexión bíblica. Es decir, no había un magisterio clerical o una presencia de autoridad que explicara el sentido de los textos bíblicos de manera “bancaria” sino que era la misma comunidad la que reflexionaba, problematizaba y daba sentido a los textos desde su realidad, y a su realidad desde la fe. En síntesis, se trataba de una experiencia de liberación vivida en comunión, en la que la lectura del mundo se realizaba por medio de una lectura dialéctica entre la Biblia y la propia realidad.

Las CEBs han tenido una función política importante, sobre todo en Brasil, en el proceso de liberación. En su diálogo con Fidel Castro, el religioso brasileño Frei Betto explica que el error de las vanguardias de izquierda latinoamericana fue predicar el ateísmo con las masas, porque la cosmovisión del pobre que representaba el sujeto histórico de la liberación, era una cosmovisión religiosa: “No es fácil convencer a un obrero, a un campesino, de que hay que luchar por el socialismo, pero es muy fácil decir lo siguiente: ‘Mira, hombre, nosotros creemos en un solo Dios, que es Padre. Si eso es verdad, nosotros todos tenemos que vivir como hermanos. Ahora, en la sociedad que vivimos, esta fraternidad que Dios quiere no es cierta (...) Desde la raíz misma de nuestra fe, luchar por la fraternidad es luchar contra todas esas situaciones que impiden, concreta e históricamente, la igualdad social, la justicia, la libertad, la dignidad plena de todas las personas, independientemente de su trabajo, de su color, de sus concepciones.” (1985: 283-284) Según Frei Betto, las CEBs se desarrollaron mucho más que el foco, porque la conciencia surgió a partir de las mismas comunidades y no de una vanguardia, de la reflexión de la propia fe que sirvió de luz para animar a la lucha por la liberación.

El Movimiento de la Liberación en América Latina

El contexto político, social y religioso antes descrito, dio lugar al impulso de una corriente de pensamiento y praxis surgida en América Latina para analizar y dar respuestas a las problemáticas propias del continente. Un pensamiento que reconoce sus raíces en

algunas manifestaciones tempranas de una “toma de conciencia” originada en el choque de las comunidades indígenas y el mundo hispánico constituyendo el “mundo colonial latinoamericano” (Dussel 2012; 138), y las experiencias de emancipación de todo el siglo XIX, pero que alcanza su forma más acabada hacia mediados del siglo XX. Podemos distinguir en ella tres vertientes principales, como son la Teología de la Liberación cuyo texto fundante se considera el homónimo de 1971 escrito por el sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez Merino; la Filosofía y la Ética de la Liberación propuestas principalmente por el filósofo argentino naturalizado mexicano Enrique Dussel hacia los primeros años de la década del '70; y la Pedagogía desarrollada por Paulo Freire como “una de las primeras pedagogías que busca su coherencia en el intento de constituirse desde y con los oprimidos (...) y que, por sobre todo, se construye con la mentalidad puesta en la situación latinoamericana y en función de su problemática más aguda” (Nassif, 1984: 61).

Cabe aclarar que si bien cada una de estas ramas constituye disciplinas particulares, comparten rasgos epistemológicos, antropológicos y metodológicos comunes. Así podemos considerarlas como partes de una misma corriente de pensamiento, al punto tal de resultar a veces difícil de encasillar a sus autores y algunas obras dentro de una sola disciplina: por ejemplo, el texto de Freire “Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia” (1974) o algunos pasajes de su “Pedagogía del Oprimido” (1970) contienen notas verdaderamente teológicas, así como las constantes menciones por parte de Dussel a la Teología y la Pedagogía, lo mismo que sucede con los escritos teológicos de Gutiérrez o Leonardo Boff. Estos rasgos distintivos de la Corriente de la Liberación están contruidos sobre un ideal humanista característico de la cosmovisión cristiana propia del hombre latinoamericano que Frei Betto (1985) exponía en la explicación de las CEBs. Dussel separa la cosmovisión cristiana de la fe religiosa, definiendo a la primera como “un sistema racional, natural que aunque ha sido constituido histórica y factualmente por el cristianismo” ha sido “inspiración de un nuevo tipo de humanismo: de la posición del hombre con respecto a sí mismo y al cosmos como creado (...) Cuando hablamos de ‘cosmovisión cristiana’ significamos entonces esa manera de entender la estructura del hombre, del hombre con respecto al hombre, de las comunidades con respecto a la creación, a la historia, al Absoluto” (2012: 139-140). Por lo cual a ella pueden adherir personas que no sean confesionalmente cristianas, pero que compartan racionalmente la percepción de dicha cosmovisión.

Además comprende una lectura dialéctica de la historia, entendida cristianamente como una Historia de la Salvación dinámica, marcada por la lucha por la liberación de los pueblos (desde el éxodo judío de Egipto hacia la Tierra Prometida, las primeras comunidades cristianas perseguidas por el Imperio Romano, hasta las luchas emancipatorias de África, Asia y América de los siglos XIX y XX). Este dinamismo de la historia se orienta hacia una escatología mesiánica que reconoce en el “pobre” de América Latina - quien vive en la periferia de la periferia del mundo - a un nuevo sujeto histórico. El camino hacia una sociedad nueva donde no exista la explotación del hombre por el hombre (que ha identificado la utopía cristiana del Reino de Dios con la sociedad socialista del hombre nuevo) debía hacerse desde los pobres y desde su propia fuerza histórica. El opresor precisaba tanto como el oprimido de liberación, en tanto para sostener su posición dominante estaba atado a quien oprime: “Ahí radica la gran tarea humanística e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (...) Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos” (Freire, 2006; 41).

Este proceso era producto de una praxis educativa, como coinciden los referentes de la Liberación, que promovía la concientización de los oprimidos de su responsabilidad mesiánica -liberadora, salvadora, redentora- en la creación de los medios para producir el desarrollo del pueblo, hacer la historia (Dussel, 2012; 46). A más de 50 años de la época de mayor impulso de este movimiento - dictaduras y anuncios del “fin de la historia” mediante - una Pedagogía liberadora es posible, si puede encontrar en dicha corriente elementos de intervención que requieren los nuevos tiempos de una América Latina aún desigual pero con “cierta tendencia a la resurrección inexplicable” (Galeano, 2004: 329)

Bibliografía

- Betto, Frei (1985) Fidel y la religión. Conversaciones con Frei Betto. La Habana, Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
- Boff, Leonardo (1981) San Francisco de Asís: Ternura y Vigor. Santander, Sal Terrae.
- Coben, Diana (2001) Gramsci y Freire, héroes radicales. Madrid, Miño y Dávila.
- Comblin, José (2011) Vaticano II, cincuenta años después. En Caminos. Revista cubana de Pensamiento Socioteológico (abril - junio 2011), N°60, p. 44 – 50.
- Concilio Ecuménico Vaticano II (2006) Constituciones, decretos, declaraciones. Bs. As., Paulinas.
- Conferencia Episcopal Latinoamericana (2005) II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Medellín: Conclusiones. Lima, Paulinas.
- Diana, Marta (2013) Buscando el Reino. La opción por los pobres de los argentinos que siguieron al Concilio Vaticano II. Bs. As., Planeta.
- Dri, Rubén (2011) La hegemonía de los cruzados. La Iglesia Católica y la dictadura militar. Bs. As. Biblos.
- Dussel, Enrique (2011) Filosofía de la Liberación. México, Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Enrique (2012) América Latina, Dependencia y Liberación. Bs. As., Docencia.
- Dussel, Enrique (2012) Praxis latinoamericana y Filosofía de la Liberación. Bs. As., Docencia.
- Faúndez, Antonio (2001) Paulo Freire y el Consejo Mundial de Iglesias. En Gadotti. Moacir; Torres, Carlos A. Paulo Freire una biobibliografía. México D. F., Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1974) Concientización. Teoría y práctica de la liberación. Bs. As., Búsqueda.
- Freire, Paulo (1974) Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia. Bs. As., La Aurora.
- Freire, Paulo (2001) Educación y actualidad brasileña. México D.F.; Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2002) Pedagogía del oprimido. Bs. As. Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2004) La educación como práctica de la libertad. Bs. As., Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir; Torres, Carlos A. (2001) Paulo Freire: una biobibliografía. México D.F., Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (2004) Patas arriba, la escuela del mundo al revés. Bs. As., Catálogos.
- Guevara, Ernesto (2013) El socialismo y el hombre en Cuba. En Borrego Díaz, Orlando (comp.) Che en la Revolución Cubana. Tomo I: Escritos y cartas. La Habana, Ed. José Martí.
- Gutiérrez Merino, Gustavo (1975) Teología de la Liberación. Perspectivas. Salamanca, Ed. Sígueme.
- Hillert, Flora (2008) El giro copernicano pedagógico de Freire. En Revista Novedades Educativas. Vol. 1, N° 209. Bs. As.
- Hobsbawm, Eric (1978) Revolucionarios: ensayos contemporáneos. Barcelona, Ariel.
- Juan XXIII (2006) Mater et Magistra. Bs. As., Paulinas.
- Juan XXIII (2006) Pacem in Terris. Bs. As., Paulinas.
- Manifiesto de los 18 Obispos del Tercer Mundo (1994) En Bresci, Domingo. Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Bs. As., Centro Salesiano de Estudios San Juan Bosco y Centro Nazaret.
- McLaren, Peter (2001) El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. México D.F.; Siglo XXI.
- Nassif, Ricardo (1984) Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980) En Nassif, Ricardo; Tedesco, Juan Carlos; Rama, Germán. El sistema educativo en América Latina. Bs. As., Kapeluz.
- Núñez Hurtado, Carlos (2002) Prólogo. En Freire, Paulo Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Bs. As., Siglo XXI.
- Ñ, Revista de Cultura (17 de mayo 2008). Número especial, p. 8 – 34.
- Pablo VI (2006) Populorum Progressio. Bs. As., Paulinas.

Pacto de las Catacumbas (Roma, 16/11/1965) Disponible en: Conferencia Episcopal de Chile http://documentos.iglesia.cl/conf/documentos_sini.ficha.php?mod=documentos_sini&id=4149&sw_volver=yes&descripcion Consulta mayo 2016

Sarlo, Beatriz (2007) *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Bs. As., Emecé.

Scocuglia, Alfonso C. (1999) *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de Paradigmas*. João Pessoa, Paraíba, Editora Universitária – UFPB

Scocuglia, Alfonso C. (2004) *La progresión del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire*. En Pérez, Esther; Lueiro, Marcel (comp.) (2008) *Antología de Caminos: Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. La Habana, Ed. Caminos.

Sigal, Silvia (1991) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Bs. As., Puntosur

Torres, Carlos A.; Gutiérrez, Francisco; Romão, José E.; Gadotti, Moacir; Esteves García, Walter (2001) Prefacio. En Freire, Paulo. *Educación y actualidad brasileña*. México D.F.; Siglo XXI.

Vigil, José María (2011) *Diagnóstico teológico a los cincuenta años de Vaticano II*. En *Caminos. Revista cubana de Pensamiento Socioteológico* (abril - junio 2011), N°60, p. 51 – 55.

El sentido de la pedagogía en la búsqueda del sentido pedagógico.

Transverzalizando “las expectativas en relación a la escuela” desde la pedagogía freireana.

Ana Vogliotti, María Paula Juárez, Sonia de la Barrera.
UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. Dpto. de Ciencias de la Educación.
sacademica@hum.unrc.edu.ar / mpaulajuarez@gmail.com

Presentación

Este trabajo intentará realizar un ejercicio de reflexión conceptual en torno a la noción de “expectativas” en relación a la escuela y la educación formal que mantienen madres y padres de una comunidad barrial de la ciudad de Río Cuarto, desde la pedagogía dialógico-crítica de Paulo Freire.

La pedagogía como disciplina teórico-práctica en permanente construcción requiere de abordajes a problemáticas integrales que implican, en muchos casos, correrse de la institución y de los actores privilegiados de la educación: escuela, docentes, alumnos, y comenzar a indagar desde otras perspectivas qué es lo que se entiende y cómo se significa la educación por las “márgenes” que, implícitamente suelen atravesarla.

Es importante, desde esta perspectiva, que la pedagogía conozca estas significaciones dado que es primordial que la escuela y los educadores sepan lo que se piensa y espera de ellos, para ganar injerencia en su posibilidad de transformación.

En este sentido, uno de los desafíos más grandes de la pedagogía ha sido la búsqueda de sentido, desafío en que la teoría pedagógica se ha implicado epistemológicamente al revisar sus propias prácticas y campo disciplinar.

Atendiendo a lo planteado en este trabajo analizamos la pertinencia de la pedagogía freireana para abordar el tema-objeto de estudio orientándonos por la búsqueda del sentido pedagógico. Nos preguntamos: ¿Por qué es importante que la pedagogía investigue las expectativas de madres y padres en torno a la educación? ¿Desde qué dimensiones puede significarse a las expectativas y a los sujetos expectantes desde la pedagogía freireana? ¿Cómo juegan las expectativas de madres y padres como educandos/educadores hacia sus hijos e hijas desde dimensiones del tipo epistemológicas, antropológicas, metodológicas, históricas y políticas? ¿Qué implicancia tiene desde la pedagogía estudiar las expectativas hacia la educación?

Nuestra pretensión se orienta a realizar un ejercicio de fundamentación integral que permita comprender la influencia de las expectativas de los padres y madres en el presente y futuro escolar de sus hijas e hijos, partiendo de considerar que éstas se dinamizan, en el marco de las relaciones intersubjetivas en las que se presentan condicionamientos, más no determinantes inexorables a un futuro acabado. De ahí la posibilidad de problematizarlas para transformarlas, de ahí el sentido de los procesos educativos.

Para dar respuesta a los interrogantes planteados se intenta transversalizar el análisis del concepto de expectativas desde dimensiones freireanas que nos permitirán comprenderla en su complejidad. Se estudiarán, atendiendo a sus dimensiones epistemológica, antropológica, metodológica, histórica y política. Cada una de éstas ofrecerá diferentes niveles de profundidad para el conocimiento de la temática, orientándonos en la búsqueda del sentido pedagógico para la comprensión de una problemática socio-educativa actual.

1. Expectativas desde la pedagogía freireana: ¿cómo resignificarlas desde esta perspectiva?

Entendemos por expectativas en torno a la educación a aquellas esperanzas y deseos que padres y madres depositan en la posibilidad razonable de que sus hijos e hijas realicen un proceso educativo y de formación en el sistema educativo y consigan culminarlo, ya sea en un nivel primario, secundario, terciario y/o universitario.

Consideramos a estas expectativas como una posibilidad razonable en tanto y en cuanto se trata del logro y la consecución del derecho a la educación que garantiza el Estado en todos sus órdenes.

Pero, ¿por qué desde la pedagogía estudiamos las expectativas de los padres y madres en relación a la educación y no la de los mismos niños y niñas? Estudiamos las expectativas de los padres y madres porque partimos del supuesto que plantea que las expectativas de ellos y ellas “condicionan” (sin determinar) las propias expectativas de sus hijos e hijas.

Atendiendo a lo planteado, conocer las expectativas entendidas como esperanzas y deseos que padres y madres depositan en la posibilidad de que sus hijos e hijas realicen un proceso educativo, refiere a una temática que se halla en las entrañas del “sentido pedagógico”, como la razón de ser y la finalidad de la pedagogía en la actualidad.

De esta manera el “sentido pedagógico” emerge como un modo particular de pensar, comprender y proceder propio de un campo de conocimiento que ofrecería la posibilidad de “leer con sentido o en clave pedagógica” la realidad de las expectativas, esperanzas y deseos de los padres y madres en relación a la educación, la escuela y la escolaridad de sus hijos e hijas.

Intentando avanzar en la búsqueda del sentido pedagógico a estas expectativas, con el propósito de arribar a una significación integral de las mismas, recurrimos a la pedagogía freireana, dado que la riqueza de su corpus conceptual permite inferir que su desafío principal es la generación y promoción de conciencia crítica para hallar el sentido del hombre en su realidad y el papel que la educación asume en esta dinámica.

Probablemente Freire vincularía la expresión “expectativas en educación” a esperanzas, confianzas, posibilidades, intereses, necesidades y dificultades en relación a la educación, los que emergerían de interrogantes realizados a padres y madres, tales como: ¿Qué espera de la educación que reciben sus hijos e hijas? ¿Qué espera de la escuela a la que asisten sus hijos e hijas?

Nos animamos a arriesgar que la idea de un padre o madre como “sujeto expectante” llevaría a Freire a identificarlos como hombres y mujeres interesados por su realidad y contexto social, por sus sueños y proyectos en torno a ella y por eso epistemológicamente curiosos a sus sucesos, por ello “expectantes”, no como aquellos que esperan en la “pura espera” (Freire, 2006), vana, vacía, sino como aquellos que expectantes de su realidad y su tiempo construyen activamente y prospectivamente desde sus posibilidades, esperanzas e intereses una educación para sus hijos e hijas, desde el hogar y complementariamente con la escuela, como instancia formal.

Consideramos que las dimensiones freireanas que nos permitirán comprender las expectativas en su complejidad son: la epistemológica, la antropológica, la metodológica, la histórica y la política. Cada una de ellas ofrecerá diferentes niveles de comprensión al sentido pedagógico de estudiar las expectativas desde la pedagogía freireana en la actualidad.

1.1 La dimensión epistemológica del concepto de expectativas

Desde esta dimensión nos orientan los interrogantes: ¿Lo que los padres y madres esperan de la escuela da cuenta de la construcción de algún tipo de conocimiento en relación a la escuela y la escolaridad de sus hijos e hijas? ¿En qué medida las expectativas construidas se vinculan o refieren a conocimientos construidos/producidos por los padres y madres en relación a la escuela?

Anteriormente analizábamos cómo, desde la perspectiva freireana el sujeto expectante es un sujeto curioso, que conoce, que construye conocimiento en su realidad, la que, a su vez se constituye en objeto de su conocimiento. El construye su expectativa a partir del conocimiento que ha construido de su realidad social y educativa.

En este sentido, antes de indagar a los padres y madres por sus expectativas éstos ya las han construido cognitivamente y al desafiarlos a re-pensarlas y verbalizarlas ellos dinamizan sus concepciones y significaciones con otros sujetos, los “investigadores” y otros sujetos participantes, favoreciendo la producción de un nuevo conocimiento o de significancia en torno a las expectativas desde un carácter participativo.

Podríamos pensar en las expectativas como producto de un conocimiento colectivo en torno a cómo se siente y se significa la escuela y la escolaridad, donde lo esperable o “deseable” en torno a ellas se condiciona por el intercambio de creencias y representaciones.

Consideramos que los padres y madres que exponen sus expectativas, sus esperanzas, sus deseos en relación a la educación y la escuela son sujetos productores de un conocimiento, con experiencias y vivencias propias, pertenecientes a un grupo social determinado, con trayectorias escolares particulares, historias de éxitos, dificultades y fracasos escolares, recorridos particulares en relación a la escuela y la educación.

La base epistemológica de las expectativas abre la posibilidad a la transformación de un conocimiento o unas esperanzas ingenuas frente a la escuela y la educación por unas más sólidas construidas desde un conocimiento crítico y objetivado, como aquel que problematiza tanto la realidad social como los componentes que constituyen la posibilidad de viabilizar trayectorias y recorridos escolares desde el sistema educativo formal.

En este sentido, la intención de considerar la base epistemológica de la noción expectativa desde la pedagogía crítica se centra en la visibilización y explicitación de expectativas más lábiles a las que subyacen conocimientos acrítricos o ingenuos, a la posibilidad de hacerlos conscientes para cambiarlos, para transformarlos en el sentido de construir expectativas sobre la escuela y la educación desde instancias donde los padres y madres puedan ganar injerencia en su consecución para hacer que las mismas se transformen en algo real y realizable, democratizando, mediante un trabajo pedagógico con esas familias, un sentido participativo e inclusor acerca de la escuela y la educación.

1.2. La dimensión antropológica del concepto de expectativas

Para el análisis de esta dimensión nos preguntamos: ¿Cómo es el hombre y la mujer expectante para Freire? ¿Cómo se inserta en su realidad el hombre y la mujer expectante? ¿Qué dice de los padres y madres (como hombres y mujeres) lo que ellos esperan de la escuela y la educación? En otras palabras ¿En qué medida las expectativas por ellos y ellas construidas hablan de sí mismos y sus experiencias en relación a la escuela y la escolaridad?

Esta dimensión refiere a cómo entendemos al hombre y la mujer que construyen expectativas en torno a la escuela y la educación de sus hijos e hijas.

Consideramos que desde la pedagogía freireana, la reflexión antropológica de la noción de expectativas en torno a la escuela y la educación tiene una dimensión muy precisa vinculada a aportar los elementos para repensar y resignificar específicamente el aspecto antropológico- político que nos permita comprender cómo es el hombre y la mujer en proceso de humanización, en el que construyen expectativas, basadas en deseos y esperanzas, desde las cuales se acerca al sistema educativo.

Las expectativas se construyen en el marco de una realidad dinámica y dialéctica, construida y reconstruida de múltiples formas. De manera que el sujeto expectante es un sujeto cognoscente que en su relación con el mundo produce y reproduce conocimiento y que por ser el protagonista de ese proceso, construye realidad y es construido por ella.

El sentido pedagógico que adquiere la dimensión antropológica del concepto de expectativas se vincula al lugar central que, en la actualidad, debe otorgar al hombre y la mujer esta disciplina, desde la cual en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, asume el papel de reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto.

Desde esta dimensión entendemos al hombre y la mujer expectante de acuerdo a Freire (1973) como un ser inconcluso capaz de tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentra. Un ser que actúa en función de finalidades, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación, existe y su existencia es histórica ya que a través de su acción sobre el mundo, crea cultura, historia y se hace ser histórico-social.

Al ser el hombre y la mujer expectantes, seres en situación, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y sus tendencias implican reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella.

En este sentido Freire considera que los hombres y mujeres son seres de praxis, seres de quehacer que emergen del mundo y pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo.

En el marco de nuestra investigación creemos en la potencialidad crítica del hombre y la mujer expectante, en su posibilidad de ganar injerencia para el cambio y la transformación por un mundo mejor y por una realidad educativa mejor.

Al entender al hombre y la mujer desde esta perspectiva crítica consideramos que, en la medida que ellos y ellas acepten su situación concreta en relación a la educación, sus expectativas, esperanzas y deseos, la problematicen y la visualicen como un desafío, van a poder, mediante la praxis desde un trabajo pedagógico en el desarrollo de talleres en la comunidad, realizar acciones transformadoras para la mejora de la situación educativa y la calidad de vida de ellos y de sus hijos e hijas.

La intencionalidad de estos talleres será que, los hombres y las mujeres como sujetos expectantes se sientan sujetos de su pensar, discutan su pensar, su propia visión del mundo y de la educación. En este trabajo se constituirán como seres de la praxis, seres de quehacer que “emergen” del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo compartido.

1.3. La dimensión metodológica del concepto de expectativas

Esta dimensión parte de interrogarse: ¿Cuál es la vía adecuada para conocer las expectativas acerca de la escuela y la educación de hombres y mujeres de una comunidad determinada desde la perspectiva freireana?

Desde esta línea consideramos que el modo pertinente de conocer las expectativas, deseos,

aspiraciones y esperanzas de un grupo determinado de hombres y mujeres parte de la reconstrucción del método de post-alfabetización creado y utilizado por Freire en el marco de sus procesos de alfabetización y educación. Al respecto el mismo Freire (1973 Pra. Edic. 1965) planteaba:

“...Estábamos intentando una educación identificada con las condiciones de nuestra realidad. Al integrarse a nuestro tiempo y a nuestro espacio y al ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto debía realmente ser instrumental...Y si ya pensábamos en un método activo capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupo de situaciones desafiantes, estas situaciones tendrán que ser existenciales para tales grupos.... ¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con la realidad? (y planteó)...Nos parece que la respuesta se halla en un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico, una modificación del programa educacional y el uso de técnicas como la reducción y codificación...” (Freire 1973, p.103)

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

En virtud de estos cuestionamientos y pensando en una intervención pedagógica comunitaria en el marco de la investigación, la post-alfabetización freireana constituye una metodología potable para la acción. Freire (1973) plantea un método para la post-alfabetización que incluye la investigación de temas generadores, investigación de la temática significativa o investigación temática a la que entiende como:

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

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

La investigación temática freireana orientada a indagar en las expectativas sobre la escuela y la educación tiene como objeto conocer a los hombres y mujeres expectantes que viven

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

Para su consecución consideramos la recreación fases del método freireano de postalfabetización y complementamos con otras que consideramos pertinentes: 1) aproximación de los investigadores al área y grupo comunitario para el conocimiento mutuo, 2) análisis e interpretación de los datos recogidos para la aprehensión de las posibles contradicciones de temas en relación a la escuela y la educación, 3) retorno de los investigadores al área comunitaria para empezar los diálogos en los “grupos de investigación temática en educación”; 4) estudio sistemático de los hallazgos; 5) acciones transformadoras según el sentido otorgado por los participantes y 6) meta-reflexión de los procesos implicados en la investigación.

Estas fases se interrelacionan de manera simultánea, alternativa y dialécticamente y no constituyen etapas sucesivas.

Dimensión histórica del concepto de expectativas

Para el análisis de esta dimensión nos preguntamos: ¿Están condicionadas las expectativas de hombres y mujeres en torno a la escuela y la educación por el momento histórico en el que viven? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Es el sujeto expectante un sujeto histórico? ¿Por qué?

Consideramos que los hombres y mujeres como sujetos expectantes en torno a la escuela y a la educación son hacedores de su propia historia, como un proceso y devenir en los cuales son capaces de transformar las situaciones que los sojuzgan y no los dejan ser.

Para Freire (1973, 1990) el hombre y la mujer a través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales. Siendo el hombre y la mujer seres en ‘situación’ se encuentran enraizados en las condiciones temporales y espaciales que los marcan. En este escenario su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiado por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica algo más que estar en situacionalidad, los hombres y las mujeres son porque están en situación.

Desde esta perspectiva la historia está siempre, pero a la vez está en permanente devenir, por eso el conocimiento que los hombres y las mujeres construyen sobre sus expectativas en torno a la escuela y la educación está influida históricamente por el contexto y el momento histórico en el que viven.

En este sentido Hegel expresaba que la historia muestra que la razón es progresiva porque el conocimiento del hombre y la mujer está siempre en ampliación y de esa manera progresa, la historia muestra como la humanidad se orienta hacia una racionalidad y libertad cada vez mayores, la historia evoluciona dialécticamente, dado que toda idea es negada por otra generando una contradicción que se superará en cuanto se construya otra superadora: estas fases del conocimiento se identifican con tesis (afirmación), antítesis (negación) y síntesis (negación de la negación), lo que constituye la dialéctica como idea central en Freire dinamizadora de la historia de los hombres y las mujeres (Vogliotti y Juárez, 2012).

Asimismo la noción de historia en Freire está influenciada por los desarrollos de Marx en el sentido de reconocer que siempre ha habido antagonismo entre las clases que detentan el poder (medios de producción) y las que son dominadas (fuerza de trabajo), antinomia que solo puede ser superada a través de la revolución.

Atendiendo a estos planteos y repensando en la noción histórica del concepto de expectativas

entendemos como Freire que, en cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta, de ahí que las expectativas, deseos, aspiraciones y esperanzas en torno a la escuela y la educación requieren de la práctica, la praxis como reflexión y acción de los hombres y las mujeres para poder transformarse en la realidad y volverse historia concreta, real de expectativas y sueños logrados.

En ese sentido, creemos que no puede haber esperanzas ni expectativas en torno a la educación desde una actitud pasiva, paciente, basada en la pura espera, en la espera del depósito de afuera, en la actitud bancaria, el sujeto expectante es sujeto histórico en la medida que es un ser de acción y transformación de su realidad.

Esta perspectiva histórica del concepto de expectativas exige a los hombres y mujeres expectantes dos cuestiones: por un lado descubrir en la institución escolar y en el sistema educativo formal las relaciones sociales existentes que se dinamizan y el contexto histórico que sustenta su sentido y la herencia que simultáneamente oculta y esclarece su función política. Por otro lado, reconocerse como seres históricos y sociales, reconocer las propias formas culturales que dan sentido a su modo de hablar, pensar y actuar.

En este sentido emerge la historia como posibilidad de los hombres y las mujeres, y no como determinismo, sino de reconocer la importancia del papel de la subjetividad en la historia, permitiendo la capacidad de comparar, de analizar, de evaluar, de decidir, de romper, entre otras posibilidades que tiene el ser humano.

Dimensión política del concepto de expectativas

Desde esta dimensión nos interrogamos: ¿Están condicionadas las expectativas de hombres y mujeres en torno a la escuela y la educación por el momento histórico-político en el que viven? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿El sujeto expectante vincula sus expectativas en torno a la escuela y la educación a una responsabilidad del Estado? ¿Identifican sus expectativas a la naturaleza política que tiene la educación?

La intencionalidad de pensar la dimensión política de la noción de expectativa o del sujeto expectante resulta más amplia que pensar en un discurso político específico. En este sentido consideramos que el sujeto expectante se enmarca desde una “política cultural” (Freire, 1990 p.15) que representa un discurso cuyos intereses giran en torno a una lucha contra todas formas de dominación subjetiva y objetiva así como a una lucha por alcanzar formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que proporcionan las condiciones necesarias para la emancipación social y por ende individual, que en este aspecto refieren a las expectativas y esperanzas depositadas en la escuela y la educación.

Freire reconoce la “naturaleza política de la educación” (Freire, 1973, 1990, 1996) así como la “politicidad de la educación” (Freire, 1997, p. 107) entendiéndola como la cualidad de ser política, inherente a la naturaleza misma de la educación.

La naturaleza política de las expectativas, esperanzas y deseos en torno a la educación, está en la propia educabilidad del ser humano, de los hombres y mujeres, niños y niñas, se funde en su naturaleza inacabada y de la cual, tras un trabajo pedagógico y comunitario concreto, permitirá a ellos y ellas volverse conscientes de su inacabamiento, volviéndose, de acuerdo a Freire (1997) “necesariamente seres éticos, seres de opción, de decisión”.

De ahí que tanto la neutralidad de la educación, como la neutralidad de las expectativas en educación sean imposibles.

Reflexiones finales

Consideramos que el sentido de la pedagogía en los tiempos que corren se vincula específicamente a conocer situaciones y condiciones reales y concretas sobre la educación y la educabilidad de los sujetos en contexto. Puntualmente ese es el interés de nuestro trabajo en torno a las expectativas en relación a la escuela y escolaridad de un grupo de padres y las madres en relación a sus hijos e hijas de una comunidad urbano marginal de la ciudad de Río Cuarto.

Hacer estas expectativas conscientes para problematizarlas y desnaturalizarlas emerge como la posibilidad de viabilizar un instrumento pedagógico que, como herramienta educativa, puede sumarse para contribuir en la organización política de sectores sociales marginales tradicionalmente subordinados- en el marco de la promoción y continuidad de macro procesos sociopolíticos de liberación de los pueblos indoafroiberoamericanos.

En este sentido, incorporar a los grupos comunitarios al espacio público de la transformación social desde la posibilidad de repensar sus condiciones en relación a la educación, sus aspiraciones, deseos, frustraciones y logros en torno a ella, buscando de manera compartida el fortalecimiento de sus propias capacidades, resulta una parte esencial de un proceso más amplio tendiente a promover una nueva conciencia sobre la vida, sobre el entorno, sobre la sociedad y sobre las instituciones a través de las cuales se gobierna.

Asimismo consideramos que implica un proceso de democratización que se lleva a cabo a través de la participación social y educativa, donde la pedagogía encuentra su sentido desde su posibilidad dialógica, crítica y fundamentalmente basada en un trabajo de base con la comunidad.

Bibliografía

Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. (1º ed. en castellano, 1970). Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (1974). *Educación como práctica de la libertad*. (1º ed. en castellano, 1965). Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. (1º ed. en castellano, 1989). Buenos Aires. Paidós.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. (1º edición en castellano, 1997). México. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. (1º ed. en castellano, 1997). México. Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. (1º ed. en castellano, 2001) Madrid, Morata.

Vogliotti, A, y Juárez, M.P. (2012). *Glosario Freireano. Significados para comprender y recrear la teoría de Paulo Freire*. Universitas. Jorge Sarmiento Editor. Córdoba.

Pedagogía en comunidad: expectativas y aportaciones.

Preguntas que problematizan las expectativas en torno a la escuela

Ana Vogliotti, María Paula Juárez, Sonia de la Barrera
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto
sacademica@hum.unrc.edu.ar / mpaulajuarez@gmail.com

“La pedagogía se entiende más allá del sistema educativo,
de la enseñanza y transmisión de saber, y
como proceso y práctica socio-político productivo y
transformativa asentado en las realidades,
subjetividades, historias y luchas de la gente,
vivididas en un mundo regido por la estructuración colonial”
(Catherine Walsh, s/f 13:14).

Este trabajo pretende dar cuenta de las primeras reflexiones de un proceso de investigación-acción sobre las representaciones de padres y madres de sectores urbano-marginales acerca de la escuela. Es una investigación enmarcada en el campo pedagógico que parte del supuesto general de que las expectativas de los padres y madres acerca de la escuela contribuyen a la motivación (o des-motivación) de sus hijos para concurrir a ella y para sus comportamientos escolares, potenciando (o no) las condiciones de educabilidad, entendida como un principio ético, en el que el derecho condiciona al hecho, incluso al sentido común (Meirieu, 2001 en Baquero y otros, 2008). Definir las posibilidades de aprendizaje de los sujetos, independientemente de la acción educativa siempre posible, corre el riesgo de limitar el potencial de humanización de los mismos o de compartir y construir humanidad (Baquero, 2008). La educabilidad no es una condición de los sujetos, sino en su interacción con los contextos de enseñanza situados y condicionados socio-culturalmente, que potencian sus aprendizajes. Por eso la educabilidad refiere a condiciones que son cambiables a través de políticas sociales y superables en los sujetos mediante estrategias educativas.

En este trabajo, la investigación se construye sobre la interacción Sujetos Cognocentes-Sujetos Conocidos y la pregunta constituye el eje vertebrador de su lógica. Las preguntas son los constitutivos necesarios de las entrevistas en profundidad que, en el marco de la problematización de la situación que se investiga, generan los saberes que nos permiten avanzar en esta primera etapa de la investigación-acción que estamos iniciando. Las preguntas, orientan la búsqueda, movilizan los pensamientos, provocan construcciones de conocimientos e interpelan a la realidad que estudiamos e intentamos cambiar. Por eso, ordenamos el texto: situando el campo de las preguntas; después intentamos dilucidar el sentido de esas preguntas, por qué esas y no otras en la investigación; posteriormente avanzamos en el análisis del contenido de las respuestas a las preguntas planteadas a los Sujetos Conocidos considerando las razones que argumentan en su discurso; en lo que sigue, esos conocimientos producidos, nos llevan a revisar nuestros supuestos y reconstruirlos a partir de las aportaciones de los sujetos. Al final, desde la tensión continuidad-ruptura, planteamos como seguir desde un lugar que constituye un nuevo inicio, diferente del primero porque ya hemos construido nuevo conocimiento que nos posiciona con ventaja para avanzar en la investigación.

El contexto y contenido de las preguntas

Como anticipamos, nuestra intención es compartir algunos avances teórico-prácticos de la investigación que venimos desarrollando vinculada a las expectativas en torno a la escuela que mantienen padres y madres de la comunidad barrial Cola de Pato de la ciudad de Río Cuarto. Esta comunidad se encuentra en una zona periférica, en un espacio físico delimitado por la circunvalación de las rutas que marcan el égido de la ciudad, en el noroeste de la misma. Es un barrio pobre, con calles de tierra, con casas de diferentes materiales y con servicio de electricidad y agua corriente.

Se han encuestado madres (la mayoría de la muestra) y padres de familias con bajos ingresos, con poca estabilidad laboral y desempeño de 'changas'. La mayoría de las mujeres son amas de casa y no trabajan fuera del hogar. Si bien todos están escolarizado, la gran mayoría acredita el primario, completo o incompleto y muy pocos alcanzaron a cursar los primeros años del nivel medio. Casi todos se encuentran beneficiados por los Planes Sociales: Jefes o Jefas de hogar o la Asignación Universal por hijos.

Las edades de los padres y madres entrevistados se ubican en la franja entre 25 a 50 años, la composición familiar es heterogénea: hay familias con un solo hijo (las menos), pero hay otras que tienen hasta 6. En el grupo entrevistado, el promedio de hijos por familia es alrededor de 3 o 4.

Con respecto al origen social y cultural de los padres y madres, muchos de ellos provienen de los pueblos de la región o de ciudades mayores y que han emigrado en busca de mejores condiciones laborales y de calidad de vida. En su mayoría, utilizan el sistema público de salud y todos han elegido mandar a sus hijos a las escuelas públicas del barrio, sobre todo porque ellos asistieron a la misma escuela y porque están cerca de su lugar de residencia. La elección del establecimiento educativo no juega un rol importante para ellos; en general no se plantean demasiado los criterios de elección por no disponer de recursos materiales y sociales que les permitan moverse mejor en el sistema escolar (Schettini, 2007).

El estudio se inicia con una instancia de investigación temática, tomando como referente al planteo metodológico del pedagogo brasileiro Paulo Freire, desde el paradigma de la investigación acción- participativa.

Conocer cómo estos sujetos significan, conciben y construyen sus expectativas respecto a la escuela, la educación, las experiencias de sus hijos e hijas, sus propias experiencias así como las de sus familias, nos ofrece un escenario donde los temas confluyen a develar verdaderos intereses, necesidades y problemáticas de estas comunidades en torno a la educación formal y nos da pistas para delinear futuras intervenciones pedagógicas, ajustadas a éstos, desde el desarrollo de talleres de educación y concientización popular.

Lo que aquí presentamos son algunas de las categorías de análisis emergentes a partir de esta primera fase de investigación temática que permitió una aproximación a las mujeres y hombres de esta comunidad. Se realizaron 20 entrevistas a madres y padres, algunas de las cuales son analizadas en esta oportunidad. La mayoría de las entrevistadas fueron las madres.

Los datos emergentes nos orientan a revisar nuestros supuestos de investigación vinculados a la asignación de una determinada función de la escuela y un rol asistencialista que estos padres y madres le conferirían a la escuela y reconstruirlos en otros supuestos más centrados en la importancia y valoración de la educación escolar como posibilidad de 'ser alguien en la vida' y como requisito para poder acceder a empleos socialmente más reconocidos y remunerables. Desde estas expectativas las madres se escolarizan para estar en mejores condiciones de apoyar a sus hijos en las tareas que le demanda la escuela y ayudarles a construir buenos aprendizajes.

El sentido de las preguntas

Desde la perspectiva freireana, toda pregunta se genera en una curiosidad epistemológica que se sustenta en la desnaturalización de lo que aparece como obvio. La desnaturalización cuando encuentra las razones de las situaciones que se estudian, dentro de un marco metodológico sistematizado y riguroso, puede construir conocimiento crítico. Para estudiar las expectativas que los padres y madres de sectores populares mantienen en relación a la escuela, el campo de problematización que construimos en las entrevistas en profundidad con los padres incluye interrogantes vinculados con la valoración y el sentido que tiene la escuela; las representaciones acerca de la escuela y sus problemas actuales, las actitudes que ellos asumen en el acompañamiento de sus hijos en las tareas escolares, la vinculación que puede tener su propia historia escolar con la valoración que hacen de la escuela en dónde envían a sus hijos. En esta oportunidad nos centraremos en los dos primeros aspectos.

Las expectativas se vinculan con intereses; los intereses constituyen el motor de las acciones individuales y colectivas. Olson, estudioso del tema (1965, en Tiramonti, 2007) sostiene que el interés individual no puede ser alcanzado en aislamiento, por eso en su consecución es tan importante el interés común. Freire (1989) sostiene que el interés es inherente a cualquier pensamiento y acción humana y marca la dirección de los comportamientos personales y sociales; para él los intereses colectivos son una construcción intersubjetiva que sintetiza las individualidades participantes, pero también el interés subjetivo refiere a esa predisposición que tienen los sujetos de 'ser más', de su vocación ontológica.

Nuestra intención aquí es comprender los supuestos sobre los que se sustentan las respuestas de los sujetos entrevistados para explicitar las motivaciones que mueven a los padres y madres a mandar a sus hijos a la escuela y las lógicas que articulan sus razones.

Un primer resguardo metodológico en este análisis estará dado en nuestro esfuerzo por significar las respuestas desde la auto-conciencia de los 'Sujetos Conocidos' (Vasilachis, 2003) intentando no perder de vista los condicionantes culturales, sociales y económicos que confluyen en la elaboración de las mismas, como así también visibilizar el alcance que cobran las 'frases hechas' y el 'sentido común' (Tiramonti, 2007) que pueden ser representativos de un pensamiento ingenuo o 'naturalizado'. Este tipo de conocimiento, en general, se vincula con las individualidades o la propia subjetividad y muestra serias limitaciones para considerar los condicionantes objetivos y su influencia en los comportamientos y en la determinación de las acciones.

Un segundo resguardo del conocimiento construido con la metodología de investigación que utilizamos, es validar la interpretación a partir del juego de la 'doble hermenéutica', esto es, compartiendo con los Sujetos Conocidos la significación que le otorgamos a sus respuestas y a su hilación en una gramática que exprese sus genuinas intenciones. La re-pregunta de nuestras interpretaciones en las entrevistas constituyó un componente clave con ese propósito.

En los últimos años son numerosas las investigaciones que han estudiado estos temas en relación a los diferentes sectores sociales y que mostraron los circuitos educativos que realizan los diferentes sectores sociales (Braslavsky y Filmus, 1987; Tiramonti, 2007; Naradowski y Schettini, 2007; Braslavsky, 1995, entre otros), sin embargo no son muchas las que analizaron el contenido de las expectativas, valoraciones e intereses hacia la escuela desde una perspectiva freireana; enfoque en el que se enfatiza en la tensión entre la crítica y la posibilidad. He aquí nuestro posible aporte.

Las respuestas a las preguntas y sus razones

En lo que sigue, a partir de ciertos interrogantes claves, presentamos algunos testimonios de padres y madres entrevistados.

¿Cómo valoran a la escuela los padres de sectores urbano-marginales? ¿aporta a la educabilidad?

Los padres valoran positivamente a la escuela; consideran que la educación que ofrece la escuela a la que mandan sus hijos tiene un valor intrínseco, vinculado con lo actitudinal: respeto, humildad, solidaridad y con la construcción de buenos aprendizajes, y un valor extrínseco o instrumental en tanto abre posibilidades para un ingreso al mundo del trabajo en un futuro; por eso si está relacionada a algún oficio o profesión, tanto mejor, como es el caso de la educación técnica (que es la que pudo haber realizado algún padre que le permitió construir su empresa familia—carpintería).

Las expresiones más comunes que aparecen son: 'para que el día de mañana los hijos puedan ser alguien en la vida'; 'nosotros queremos lo mejor para nuestros hijos'.

Se considera que la educación es imprescindible para acceder al mundo del trabajo y es la portadora de la identidad, es la que permite 'ser alguien'; a través de ella se construye la identidad: 'yo se lo digo a mis hijos, que tienen que estudiar para ser alguien en el día de mañana y no ser como nosotros. Y ellos me dicen ¿y vos porque no estudiaste?'. La escuela sirve para otorgar identidad a las personas.

La valoración acerca de la importancia de la escuela, está generalmente relacionada a la propia historia escolar y a las expectativas que los padres de los entrevistados expresaban cuando ellos eran niños. La educación es lo que va a permitir el acceso a mejores trabajos: 'que puedan hacer algo mejor que yo. Yo no digo que limpiar es deshonra, pero yo no quiero eso para mis hijos'. 'A mí me gustaría ser alguien en la vida o darles mejor a ellos. Tanto yo como mi marido. Mi marido es albañil ahora'.

La escuela es valorada como un lugar que capacita para desempeñarse en el trabajo y en la vida, allí se aprende todo: 'Mandamos los chicos a la escuela para que aprendan, porque nosotros... yo no termine la escuela, fui hasta 3° grado y chau, no fui más. Mi marido tampoco. Así que nosotros no somos muy capaz de hacer nada'.

Como la educación es muy importante, la escuela debe ocuparse de brindar una buena educación, de calidad: 'Mi idea es la educación, una educación buena'. La expectativa es que los hijos puedan completar hasta el nivel secundario y la universidad aparece como una opción que dependerá de lo que ellos decidan, sobre la base de su convicción para que 'que ellos estén a gusto con lo que elijan'.

Algunos expresan que les gustaría que sus hijos llegaran hasta la universidad y otros consideran que es una decisión que ellos deben tomar por sí solos y en interacción con sus compañeros. Valoran a la educación universitaria como una posibilidad para hacer un tipo de trabajo 'fuera de la casa' y mejor rentado.

Vinculadas con las valoraciones anteriores ¿qué sentido le otorgan a la escuela? ¿sólo tiene una finalidad instrumental?

Los sujetos expresan: la escuela forma para ser 'alguien en la vida', que significa lograr una buena inserción laboral, la identidad está otorgada a través del posible desempeño en un trabajo y una mejor educación puede lograr mejor trabajo.

Varios padres expresan que es importante que los niños vayan a la escuela, en lo posible durante una jornada extendida para que estén más protegidos de la calle y el ocio mal utilizado.

Otros piensan que la escuela es una tradición: viene desde generaciones anteriores que han mandado los niños a la escuela, 'por el bien de ellos'. La escuela brinda todo el apoyo y el aprendizaje; la educación no sólo favorece el ingreso y desempeño laboral sino que también mejora las condiciones de vida.

La educación escolar está vinculada al futuro: 'los mando a la escuela porque es el futuro de ellos, si no hay colegio no hay futuro, es mi idea y es la idea que siempre les metí en la cabeza a ellos. Es el futuro de ellos, más que todo por eso'. 'Porque hoy en día para cualquier cosa te piden estudios, más que todo el secundario' 'Para tener un buen futuro es un estudio o una carrera'. Con un título es más fácil entrar en cualquier lado, si no tenés título, podés tener un buen trabajo pero te cuesta mucho más'.

El sentido de la educación está dado por su función portadora de identidad y por las posibilidades de ingreso al mundo del trabajo ('Somos lo que hacemos'): 'Ahora todos los trabajos exigen o piden el secundario o el primario'. La educación provee los aprendizajes, el estudio: 'lo mando para que aprenda, para que el día de mañana sea alguien. Que estudie... porque al estudiar aprenden muchas cosas... muchos oficios también, que al día de mañana le pueda servir para tener un trabajo bueno económicamente'.

Teniendo en cuenta el sentido que le asignan a la educación ¿Qué representaciones tienen de la escuela actual a dónde mandan a sus hijos? ¿Cómo prepara la escuela para ese sentido? La escuela ofrece una buena educación, con muchos contenidos que abarcan todos los campos disciplinares; se reconoce una mayor complejidad en los conocimientos que se enseñan en la actualidad, comparado con la que ellos recibieron cuando eran niños. Los contenidos no son sólo importante por lo que enseñan, sino porque aportan al proceso de aprender: 'agilizan las mentes'. Además ven como importante la contextualización del desarrollo curricular porque lo que se enseña está relacionado con su contexto inmediato, con sus problemas, su situación social, física, económica. También consideran que la formación de los docentes, no sólo en el dominio de los conocimientos sustantivos es fundamental, sino también en la formación pedagógica, el conocimiento del objeto que se enseña en sí mismo, aunque importante, no es suficiente para ser buen docente.

Reconocen que actualmente hay muchas oportunidades de educarse a través de la educación pública: escuela para adultos (en donde algunos padres están finalizando el secundario), escuelas técnicas o de otras orientaciones que ofrecen diferentes opciones. La educación hoy brinda oportunidades para aprender, superar la ignorancia y formarse para un mejor futuro. Valoran positivamente la 'asignación universal' por hijos porque entienden que, es otra motivación para que los padres envíen a sus hijos a la escuela, aunque reconocen que no todos ellos piensan así y que puede haber casos en que el dinero asignado no se destina para solventar gastos de la educación; pero 'el mal uso de unos pocos no nos puede privar a todos de este beneficio'.

La escuela de hoy es mejor en su función pedagógica, pero no en otros aspectos: 'los compañeros de antes, la enseñanza... bueno la enseñanza de antes no es la misma que la de ahora pero... no sé, era más sano, con más libertad', quien sostiene eso afirma: 'aunque yo dejé la escuela porque no me daba la cabeza', 'no me ponía... era muy burra', 'y por eso sólo terminé el primario'. Casi todos, recuperan especialmente 'lo que nos enseñaron, lo que nos dieron para compartir'.

Entienden que la enseñanza no es sólo aprender los contenidos de las disciplinas, sino otros aspectos que se vinculan con los valores y las actitudes: humildad, colaboración, solidaridad. En este sentido, una madre expresa: 'yo pienso en la contención, la comprensión y la forma de enseñar, como te enseñan, como te explican, con qué onda'.

La mayoría considera que la escuela actual es muy diferente a la de hace unos años cuando ellos fueron a clase, se justifican los cambios por las diferentes épocas:

‘Cambieron los tiempos, es otra cosa totalmente diferente’. Las diferencias se manifiestan en el currículo y también en los niños: ‘En las cosas que trabajan y veo diferencia en los chicos mismos. Nosotros no éramos como son ellos ahora. Yo veo que tienen otra relación con las maestras, otra forma de hablar. Quizás nosotros no, en eso creo que cambió’.

¿Cómo acompañan los padres a la educación escolar de sus hijos? ¿son consecuentes con su discurso referido a las expectativas?

Los discursos de los padres y madres sostienen que ayudan y acompañan a sus hijos en las tareas escolares, se preparan o informan para poder apoyarlos y participan activamente en todo lo que organiza la escuela (eventos, reuniones, etc.); y también diariamente, los llevan a la escuela, preguntan cómo es el comportamiento de sus hijos, cómo es su rendimiento, qué dificultades tienen, y acompañan las decisiones que adoptan las maestras en las diferentes situaciones, no las contradicen. En este sentido critican a quienes no lo hacen, ni asisten nunca a la escuela cuando son requeridos por los directivos y maestras.

Casi todas las madres llevan y traen todos los días sus hijos a la escuela y diariamente preguntan sobre el comportamiento de sus hijos. Hay quienes mantienen una relación conflictiva con la institución; por un lado, sostienen que ésta es buena cuando le ofrece soluciones a los problemas que plantean, pero cuando ello no acontece no dudan en recurrir a otros recursos, por ejemplo los medios de comunicación, para hacer público una dificultad que se presenta. Ambivalencia que se plantea también entre los reclamos que le hacen a la escuela, con respecto a la higiene y a la seguridad, ‘ya que es necesario que la escuela esté bien limpia porque los niños necesitan educarse en un ambiente digno’, situación que contrasta con las condiciones higiénicas de la vivienda que habitan. Hay conciencia acerca de las condiciones que debe reunir la institución escolar para educar, aunque no se reconoce la misma condición de la casa para vivir.

Algunos padres que sólo acreditan el nivel primario, consideran que no pueden ayudar a sus hijos en las tareas escolares; porque frente a los avances, la educación recibida no le alcanza para los nuevos contenidos que aprenden los niños hoy. Hay padres, a quienes les falta poco para completar el nivel secundario y reconocen que están en mejores condiciones para apoyar a sus hijos en todas las áreas disciplinarias del nivel primario.

En su mayoría los entrevistados manifiestan expresar permanente estímulo a sus hijos para el estudio y la realización y cumplimiento de las tareas escolares; una madre sostiene: ‘Yo los re felicito, Hernán si se saca una buena nota me manda un mensaje: mami me saque tal nota y la Karen hace lo mismo. Los de la primaria también es todo fiesta porque se sacaron buena nota y eso los alienta. Nunca de una nota que ellos se sacaron dije bueno listo ¡no!, siempre besos y nos abrazamos porque es un triunfo y un logro, igual que revisarle la carpeta de 4° año, que hay muchos padres que no lo hacen... yo sí porque ellos ven que están trabajando para algo. Llegan y yo les reviso las cosas, entonces ellos están trabajando para que cuando lleguen yo vea lo que ellos hacen’.

Con respecto a las malas notas, una madre expresa: ‘... si se han sacado malas notas, los hablo. Y al más chico le pongo penitencias, hoy no vas hacer esto o no lo vas hacer hasta que yo no vea que me traes una buena nota. Entonces por una semana no hace las actividades que sabe hacer, salir a jugar al fútbol o al patio o jugar a la ‘compu’. Esas son las penitencias que sé que le duelen’. ‘Y él cambia el comportamiento, totalmente, ahí nomás porque él sabe’.

Hay quienes estimulan a sus hijos en la escuela, reconocen y respetan sus ritmos diferentes de aprendizaje y valoran sus logros personales y se los expresan para que tengan una mayor motivación en el aprendizaje. Y cuando reciben alguna nota por cuestiones de conducta o comportamiento, les hablan y tratan de aconsejarlos.

Los padres expresan que los niños, en general, quieren ir a la escuela y cuando no quieren hacerlo, los alientan para que vayan, no los dejan faltar.

Un grupo de padres mandan sus hijos al salón comunitario para apoyo escolar, de los vecinos 'Toledo' y hay quienes además que, cuando es necesario, recurren a una maestra particular. Las expectativas de los padres acerca de la escuela ¿tienen relación con la de sus propios progenitores? ¿se transmiten generacionalmente? ¿forman parte de la cultura familiar?

Estas representaciones y valoraciones que los padres mantienen en relación a la escuela son asumidas como parte de las expectativas que sus propios padres (abuelos de los niños) han manifestado a través de su aliento, estímulo y apoyo en su historia escolar. Hay padres que tienen muy buenos recuerdos de sus experiencias escolares y reconocen la valoración de sus progenitores hacia la escuela, desde una extensa o reducida trayectoria educativa. En todos los casos la educación es significada como la promesa de un futuro mejor, porque abre muchas oportunidades.

Algunos padres, no recuerdan la escolaridad de sus progenitores y sostienen que no los alentaron para el estudio y otros, ni siquiera les compraban los útiles para ir a la escuela, aunque en general, no querían que faltaran. Ellos también les decían que 'fueran alguien' y por eso quienes no continuaron la escuela, manifiestan arrepentimiento por no haber aprovechado esa oportunidad y no haber estudiado.

Otros, al haber casi completado el nivel secundario les ha permitido desempeñarse con solvencia para buscar trabajo; reconocen que hoy las exigencias educacionales para el ingreso a todos los trabajos es un requisito indispensable. A algunos padres de los padres entrevistados les gustaba la escuela y sólo casos excepcionales completaron (o están completando) el nivel secundario; ellos alentaban a sus hijos para que fueran a la escuela y también se 'desilusionaron mucho' cuando abandonaron, algunos para trabajar, otras porque quedaron embarazadas. Hay padres que soñaron con que sus hijos llegaran hasta la universidad.

Otros padres de padres valoran especialmente a la escuela, a tal punto que algunos de ellos están finalizando el nivel primario y hay quienes llegaron a ser escoltas de la bandera. Casi todos manifiestan que sus padres los han estimulado para que fueran a la escuela. Les decían que había que estudiar 'para ser alguien el día de mañana', lo mismo que ellos les dicen hoy a sus hijos.

En general, los padres valoran su escolaridad en términos de las ayudas que pueden ofrecer a sus hijos: 'me sirvió para ayudarlos a ellos'. La experiencia escolar es muy bien valorada, sobre todo por el compañerismo en la primaria y los amigos.

Sin embargo, también hay padres que no enviaron a los padres encuestados a la escuela 'porque tenían miedo de gastar y que después no siguieran'. Y otros que no estimulaban para ir a la escuela, por lo cual algunos sostienen que 'no aprendieron nada, apenas a leer, escribir y algunas cuentas simples'; ellos lo atribuyen a que a sus progenitores no les importaba la escuela; en este grupo también hay madres y padres que fueron muy poco a la escuela pero que alentaron a sus hijos a que asistieran y otros, aún con el secundario, nunca se ocuparon de la escolaridad de los hijos.

Un grupo de padres reconocen que la escuela pasó por su vida sin dejar demasiadas huellas. No recuerdan ni episodios gratificantes, ni frustrantes. Varios de ellos estarían dispuestos a retomar la escuela sólo para aprender cosas que les permitieran ayudar a sus hijos en la escolaridad.

Hay madres que valoran su experiencia como muy positiva, tienen buenos recuerdos de su trayectoria, tanto en relación con lo aprendido como con los vínculos que establecían con sus compañeros. También tienen muy buenos recuerdos de su escuela primaria y aprecian todo lo que les han enseñado: 'todo lo que te enseñan es importante, pero también hay que poner de parte de uno, si uno quiere aprender a hacer las cosas'.

La de-mitificación de algunos de nuestros supuestos de investigación

Demitificar desde el pensamiento freireano consiste en 'sacar el mito o 'develar', esto es, despojar a las palabras, frases y expresiones del velo de la ideología hegemónica, que a través de los procesos de socialización se va incorporando inconscientemente en el pensamiento haciéndonos interpretar la realidad de acuerdo a los intereses de la dominación. Los mitos, los prejuicios y esa 'cobertura ideológica' distorsionan la significación que podemos hacer de la realidad y van configurando un conocimiento ingenuo que rige en nuestra visión de mundo. Posiblemente, algunos de nuestros primeros supuestos de investigación adolezcan de estas condiciones. Por eso es importante de-mitificarlos, de-velarlos, considerando el significado genuino y las lógicas de las respuestas de nuestros Sujetos-Conocidos. Ese es el lugar de la pregunta, aportar a la construcción de conocimiento objetivado a través de la intersubjetividad.

Desde esta concepción, entre varios, dos supuestos que fundamentaron la elaboración del Proyecto de investigación, a este momento de su desarrollo deben ser revisados y de-mitificados: el primero, que sostiene que los padres de sectores urbano-marginales mandan sus hijos a la escuela desde un fin instrumental (la escuela sirve 'para conseguir trabajo') y el segundo, que afirma que estos Sujetos Conocidos le asignan a la escuela una función asistencialista (para alimentarse y como contención).

En los últimos años la investigación educativa mostró la existencia de circuitos educativos diferenciados para los distintos sectores sociales y también un espacio educativo fragmentado en cuyas partes o fragmentos los sujetos se mueven en un contexto reducido que limita sus opciones y posibilidades. En nuestro caso todos los padres pertenecen al mismo circuito educativo, pero con ciertas fragmentaciones en el que, con respecto a sus expectativas escolares, se pueden identificar continuidades y diferencias en relación a la valoración y sentido otorgado a la escuela, las razones por las cuales sus propios padres los mandaban a la escuela y el modo en cómo puede ser significada la función de la institución. El concepto de fragmentación refiere a los espacios culturales caracterizados por representaciones comunes (de mundo, realidad, hombre, sociedad, instituciones), producto de las intersubjetividades, que orientan los comportamientos de los sujetos, las relaciones sociales y una visión compartida de la vida; la fragmentación alimenta el conocimiento ingenuo. La educación problematizadora es el proceso que puede permitir un cambio representacional con intención de acción transformadora de la realidad que viven los sujetos.

La de-mitificación de los supuestos pueden vincularse a esta fragmentación, que se manifiesta en distintos aspectos:

a. En la valoración y sentido de la escuela. Si bien el argumento de enviar los hijos a la escuela estriba en una finalidad instrumental vinculada con el acceso a 'un mejor trabajo', también es cierto que el 'argumento de ser alguien', si bien vinculado con lo anterior, se relación con una función formadora de la escuela que integra diferentes campos de conocimientos, actitudes y valores que se definen en el compañerismo, la solidaridad, la justicia y procesos que 'ayudan a pensar'. Con lo cual, la escuela es una aportante fundamental para ayudar a los sujetos a configurar su identidad. Esta no sólo es significada desde la posibilidad de desempeñarse en un trabajo rentado, de 'hacer determinadas cosas' a cuyo acceso le permite la educación, sino también por el dominio de determinados conocimientos, la asunción de ciertos valores y actitudes y de cuestiones que tienen que ver con un modo de vida 'considerado mejor' que el de los padres.

La relación educación-trabajo puede leerse también desde la asimilación por parte de algunos sectores populares del mandato fundacional de la escuela en nuestro país vinculado

al concepto de progreso (económico y social) en términos de capacitación laboral, formación ciudadana para lograr la identidad nacional y preparación para los diferentes cuadros dirigentes.

Las múltiples formas con que aparecen las expectativas de los padres ante la escuela responde a un capital cultural referido a la adquisición de certificaciones y de la acreditación de saberes y capacidades que les permita posicionarse mejor en el plano social (Schettini, 2007).

En muchas expresiones de los padres aparece la valoración del orden y la disciplina. Aun cuando se reconozca que en estos aspectos, la familia puede tener una mayor injerencia: 'esos comportamientos vienen desde la casa', se le asigna a la escuela una función disciplinadora, en tanto debe resguardar el orden y el buen comportamiento traducido en el respeto a la autoridad pedagógica y a las normas institucionales.

En la significación de los entrevistados, la escuela es una institución, cuya transmisión cultural está condicionada por la secuencialidad del tiempo: el pasado se significa como la instancia que permite la comprensión del presente y la proyección hacia un futuro. Casi todos los padres encuestados aspiran a que la educación 'provea un futuro mejor (que el de ellos) a sus hijos'. El presente de la escuela aparece significado como el tiempo en que la escuela 'tiene que hacer bien las cosas'; 'hacer lo que tiene que hacer' para proveer los elementos necesarios, garantías de un futuro mejor. Este futuro se lo ve como una perspectiva individual. No aparecen concepciones que involucren a la sociedad en su conjunto. No se explicita el modelo de sociedad, como tampoco una visión de mundo, aunque ambos subyacen en los discursos. Este es un rasgo de una cultura compartida que puede ser revisable desde los procesos comunicativos de la investigación.

La dimensión política de la educación aparece en un pequeño grupo de madres que expresamente valoran a la educación pública por las oportunidades que ofrece y reconocen el papel del Estado en las posibilidades que ofrece hoy para estudiar de forma gratuita y en los apoyos que reciben a través de planes sociales y del boleto educativo. Reconocen que éstas son ayudas que promueven la concurrencia a la escuela para cumplir con la obligatoriedad. Pero también son conscientes que 'hay que poner de uno', refiriéndose al interés, voluntad, compromiso de los sujetos para educarse.

b. Acompañamiento de los padres en las tareas escolares de los hijos: El análisis de los discursos revela que las expectativas acerca de la escolaridad, se condice con un acompañamiento de los padres y madres a sus hijos desde diferentes intervenciones: acercándolos y retirándolos de las escuelas; orientando y apoyando en las tareas escolares, ellos mismos cuando está a su alcance, sino recurren a quienes están en mejores condiciones; asisten y participan en las reuniones escolares. En su discurso hay coherencia entre las expectativas que los padres mantienen acerca de lo que la escuela debe brindar a sus hijos con su propio accionar, porque los acompañan con acciones concretas y además de alentarlos y ponerles límites cuando lo necesitan, los ayudan en las tareas extra-clases. Son conscientes que el estímulo que ellos ofrecen puede aumentar la motivación de los niños por ir a la escuela; a veces se mueven de acuerdo a la lógica premio-castigo, según el rendimiento escolar. Llama la atención la valoración que los padres realizan acerca del rendimiento escolar de sus hijos; muchos sostienen que son abanderados, escoltas de la bandera o muy buenos alumnos. Muy pocos padres, admiten que su hijo tiene problemas escolares; en estos casos reconocen que la función de integración debe estar asegurada en la escuela con el trabajo conjunto de las maestras y los profesionales de la educación y la salud. Estas son representaciones que tienen que ser confrontadas y validadas a través de las diferentes fases de la investigación.

c. La continuidad intergeneracional de las expectativas. Los discursos manifiestan: Hay que mandar los niños a la escuela 'porque es una tradición', 'siempre ha sido así'; 'es obligatorio'. Todos los padres de los padres están alfabetizados, con diferentes niveles de escolaridad; y ya sea porque han alentado o apoyado a sus hijos para que fueran a la escuela o no lo hayan hecho (en el menor de los casos); todos los hijos de esos padres asistieron a

la escuela: muchos han finalizado el nivel primario y pocos acreditan algunos cursos del nivel secundario. En este sentido, los padres entienden a lo tradicional (del latín tradere: transmitir o dar algo valioso a otro para que lo guarde) como un bien preciado que hay que conservar y pasar (transmitir) a las nuevas generaciones, a los niños y jóvenes). Las mismas expectativas hacia la escuela se transmiten de padres a hijos, a pesar que reconocen 'el cambio de épocas' y de que 'los niños de hoy son muy distintos de los de antes'.

d. Función asistencialista de la escuela. En ningún caso los padres manifestaron que enviaban sus hijos a la escuela para que se alimentaran o para conseguir alguna cosa. Y sí hicieron referencia a la importancia de permanecer más tiempo en la escuela para evitar el 'ocio mal empleado'. Esta función de contención se relaciona con el deseo de que sus hijos reciban un trato agradable, estar 'siempre ocupados', establecer vínculos de compañerismo y estar cuidados y controlados. Esto es, pensar a la escolarización como un medio de protección que evita que los niños y jóvenes estén en las calles y expuestos a los peligros de una vida delictiva o propensa a las adicciones. Esta idea abona la teoría que considera que 'la escuela se ha constituido en el lugar para estar de los jóvenes y esto la transforma en un espacio en el cual el presente y los modos de habitarlo adquieren una relevancia que no tuvo con anterioridad' (Tiramonti, 2007: 30).

Después de esta de-mitificación de nuestros supuestos, caben algunas preguntas que nos movilizarán en la continuidad de la investigación: ¿desde qué tipo de pensamiento respondieron los padres? ¿Y si respondieron desde el sentido común o de 'frases hechas'? Si fuera así, ¿habría distancia entre el discurso y su comportamiento? ¿habría coherencia, como principio de sustentabilidad de un criterio de verdad, condición básica del conocimiento crítico?. Preguntas que podrán ser resueltas desde la metodología puesta en práctica de investigación.

Empezar de nuevo pero con ventaja ...

En realidad, eso es una falacia. Tenemos que revisar nuestros supuestos y reconstruirlos (o no) cuando confrontemos el discurso con la acción, pero en lo concreto continuaremos desde la tensión continuidad-ruptura y sin duda, estamos en ventaja porque, a ciencia cierta, lo andado hasta aquí potencia una mejor construcción en lo que sigue.

Si bien es real, como sostiene Tiramonti, 'la utilización de encuestas y cuestionarios con preguntas directas sobre las razones de la elección escolar, terminan recogiendo respuestas del sentido común incapaces de dar cuenta del conjunto de condicionantes sociales y culturales que confluyen en la determinación de la acción' (2007: 25), también es cierto que el contenido de las respuestas es imprescindible para abordar la situación que se estudia. De ahí que en este tipo de investigación se otorgue tanta importancia al diálogo en los diferentes encuentros entre los Sujetos participantes, justamente para que a través del juego dialéctico de la codificación-decodificación-codificación, se puedan construir las explicaciones que fundamentan las expectativas de los padres en relación a la escuela, apelando a los condicionantes objetivos y lograr aproximaciones al conocimiento crítico que transformen las representaciones a través de las cuales orientan sus acciones.

En síntesis, atendiendo a lo trabajado hasta aquí, podemos rediseñar una segunda etapa, sobre esta instancia de conocimiento que aportó desde el análisis una primera interpretación de las expectativas en torno a la escuela y la educación de un grupo de padres y madres de la comunidad Cola de Pato.

Para continuar, pensamos realizar talleres con las madres y padres de la comunidad barrial, abocándonos a la problematización, reflexión, desnaturalización y concienciación en torno a la temática con el propósito de reducir las distancias del recorrido entre el "dicho" (altas expectativas en relación a la escolaridad) que corresponde al contexto teórico de la

comunicación y el “hecho” (lo que realmente sucede en la relación de estas poblaciones con la escuela y la escolaridad) que corresponde al contexto práctico de la misma. La interacción entre ambos contextos en tensión, permitirá la construcción del conocimiento objetivado, que es lo que buscamos en la investigación; conocimiento crítico que interpelará a la realidad estudiada para un cambio superador potenciador de representaciones que sostengan acciones de auténtico compromiso con la educación y prácticas alternativas desde nuevos paradigmas basados en una mayor democratización y justicia. Para que las expectativas de los sujetos hacia la escuela, no sean una mera ilusión.

Este es el sentido y la tarea de la Pedagogía Crítica, que como expresa Walsh:

‘...la pedagogía o las pedagogías de-coloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida; aquellas que animan a una actitud insurgente, de-colonial y cimarrona`. (Walsh, (s/f), 15).

Bibliografía

- Baquero,R.; A.V.Pérez y A.G.Toscano (Comps.) 2008. Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Homo Sapiens, Rosario, Argentina.
- Bonal, X. y A. Tarabini 2010. Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Brailovsky,D. (Coord.) 2008. Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones. Noveduc, Buenos Aires, Argentina.
- Del Cueto, C.M. 2007. Fragmentación social y estrategias educativas en urbanizaciones cerradas. En Naradowski, M y M Gómez Schettini. 2007. Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social. Educa, Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. 1989. La naturaleza política de la educación. Paidós, Barcelona, España.
- Freire, P. 1997. Pedagogía de la Autonomía, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. 1993. Educación y política. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. 2010. Pedagogía de la indignación. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Gómez Schettini, M. 2007. La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de la escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. En Naradowski, M y M. Gómez Schettini. 2007. Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social. Educa, Buenos Aires, Argentina
- Llomovatte, S. y C. Kaplan (Coords.) 2005. Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires, Argentina.
- Naradowski, M y M Gómez Schettini. 2007. Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social. Educa, Buenos Aires, Argentina.
- Sagastizábal, M. de los A. (Coord.) 2006. Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Noveduc, Buenos Aires, Argentina.
- Skliar, C. y J. Larrosa (Comp.) 2009. Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens, Rosario, Argentina.
- Tiramonti, G. 2007 Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar. En Naradowski, M y M Gómez Schettini. 2007. Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social. Educa, Buenos Aires, Argentina
- Torrendell, C.H. 2007. La elección educativa entre dos libertades. En Naradowski, M y M Gómez Schettini. 2007. Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social. Educa, Buenos Aires, Argentina.
- Vasilachis, I. 2003. Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Gedisa, Barcelona, España.
- Walsh,C.(s/f). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. Extraído martes 30 de julio de 2013 de: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/55721675.html.

Índice De Autores

- ABRATE, Liliana: 228
AGUIRRE, Lucrecia: 459
ANTHONIOZ BLANC, Leticia: 218
AUDENINO, Matías: 228
AYALA, Mirtha Elizabeth: 348
BAMBOZZI, Enrique: 367
BARRIONUEVO, Adriana: 272
BARRIOS, Camila Jimena: 356
BATTAGLIOTTI, María del Carmen: 404
BUSSI, Eliana: 413
CALDO, Martín: 244
CALDO, Paula: 442
CANCIANO, Evangelina: 281,
CAPELLACCI, Inés: 434
CASTRO, Felipa: 236
CATINO, Magali: 292
CAYO, Nadia: 184
CESTARE, Mariela: 376
CHELI, María Verónica: 300
CONTIGIANI, Miriam Edith: 309
DE BATTISTI, Pablo Jesús: 31
DAFUNCHIO, Sofía: 252
DE LA BARRERA, Sonia: 478; 488
DIAZ, Gloria Yolanda: 155; 210
ELIAS, María Esther: 145
FATTORE, Natalia Mariné: 163
FELIPE, Celeste: 191
FIGARI, Claudia: 319
FONTANA, Sonia: 443
GARATTE, Luciana: 218
GOMEZ, Soledad: 191
GRAZIANO, Nora: 244
GRINBERG, Silvia: 252; 413
GUELMAN, Anahí: 452
GUTIERREZ, Gisela Belén: 356
HERNANDEZ, Marcelo: 443
JUAREZ, María Paula: 58, 480; 488
JUARROS, María Fernanda: 452
JURI, María Isabel: 228
LANGER, Eduardo: 413
LEPEZ, Laura: 115
LEVATO, Rocío: 218
LEVY, Esther: 434
LOPEZ, María Eugenia: 228; 272
MARANO, María Gabriela: 132
MACHADO, Mercedes: 252
MANCOVSKY, Viviana: 244
MARTINCHUK, Elizabeth: 244
MARTIN, Lujan María Fabiana: 300
MELJIN, Mariela: 115; 396
MERLO, Marina Ayelen: 40
MIGLIAVACCA, Adriana: 328
MINATTI, Agustín: 340
MOLINA, Elena Elisabeth: 348
MONTIEL, Elsa Graciela: 348
NAIDORE, Judith: 48
OJEDA, Mariana Cecilia: 172
OLIVERA; Maria Alejandra: 122
PAPARINI, Claudia: 396
PASO, Mónica: 197
PATAGUA, Patricia Evangelina: 356
PARTEPILO, Vanesa Valeria: 104
PERILLI, Valeria: 218
PIROSANTO, Rosa Ana: 376
RAMOS GONZALES, Josefina: 94
RAMOS, Maura: 244
RESOAGLI, María Ester: 172
ROSALES, Rocío: 228
SALTANOVICH, Patricia: 261
SANCHEZ VENTIMIGLIA, Augusto: 218; 471
SAPPPIA, Cristina: 404
SORIA, María Gabriela: 184
SOSA, Águeda Marcela: 85; 342
TODONE, Virginia: 292
UANINI, Mónica: 74
UNGARO, Ana María: 191
VAN CAUTEREN, Analía: 228; 261
VICENTE, María Eugenia: 383
VILLAGRA, Juana: 356
VILARIÑO, Gabriela: 443
VIÑA, Noris: 348
VIVIERS, Gerardo: 49
VOGLIOTTI, Ana: 480; 488
ZELAYA, Gloria: 67
ZINGER, Sabrina: 356

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba



Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC