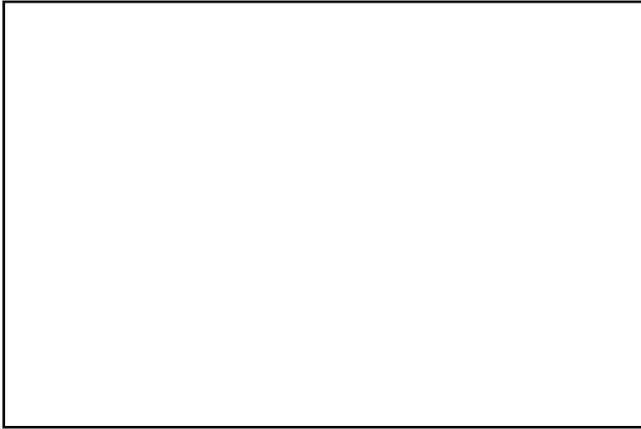


SABERES Y SABORES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Textos y contextos

Alejandra Morzan



© **Librería de la Paz 2006**

Av. 9 de Julio 359. H3500ABD Resistencia. Chaco. Argentina

Tel: 03722. 444937 / 435555. Correo electrónico: delapaz@arnet.com.ar

Arte de tapa: XXXXXXXXX

Fotografía de solapa: XXXXXXXX

Corrección: XXXXXXXX

ISBN XXXXXXXXX

Libro de edición Argentina.

Queda hecho el depósito que indica la ley 11.723

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, conservada en un sistema reproductor o transmitirse en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro, sin previa autorización del editor.

LAPACHO Y VIDA

*PUEDO VER LA CIUDAD
DESPERTANDO EN AGOSTO,
LAS CALLES MOJADAS Y ,
DESDE EL AGUA AL CIELO ,
LOS LAPACHOS FLORECIDOS
VISTIENDO DE ROSA EL AIRE.*

*HAY GENTE QUE ES ASÍ:
PREGUNTÁS
“¿DÓNDE ESTÁ?”
Y TE CONTESTAN;
“ANDA DESPARRAMANDO COLORES
Y ENCENDIENDO SOLES POR ALLÍ”
COMO ANUNCIANDO
ATREVIDAMENTE
QUE SERÁ PRONTO PRIMAVERA.*

A todos aquellos docentes que,
plenos de cielo y suelo,
obstinadamente atrevidos,
en pleno agosto del mundo
se atreven, insisten, provocan,
convocan
a ver señales ocultas
de próxima primavera.
Especialmente:
a Hugo,
Martha B
y Marta B

A Abel,
Francisco y María Eugenia
con quienes compartimos
desde lo cotidiano y doméstico
similares empeños.

AGRADECIMIENTOS

- A los docentes a cargo del Postítulo, por los aportes teóricos que me brindaron y por la oportunidad que me dieron de concretar el trabajo final del mismo a través de esta propuesta;

- A Diana Bieri y a Liliana Sanjurjo, por sus significativos aportes y oportuno aliento en la revisión de este libro;

- A Mónica, porque a medida que compartíamos nuestros “afanes cotidianos”, sus relatos de práctica fueron para mí disparadores de muchos de los textos aquí presentes;

- A Francisco –Tete- Romero, por las sucesivas revisiones de cada uno de los borradores, por sus aportes, y especialmente por la rigurosidad de sus observaciones y correcciones;

- Y a la Librería De la Paz, por apoyarme en este proyecto.

INTRODUCCIÓN

“Y entonces el Alakazam me explicó que hay dos agendas: la agenda de los poderosos y la agenda de los jodidos. Y entonces la agenda de los poderosos es lo que es más importante para ellos, que sea aumentar sus riquezas y sus poderes. Y entonces la agenda de los jodidos es lo que es más importante para nosotros, que sea luchar por la liberación. Y entonces el Alakazam me explicó que los poderosos, que sea los ricos y sus malos gobiernos, quieren convencer a todos que su agenda, que sea la agenda de los poderosos, es la agenda de todos, hasta de los jodidos. Y entonces que ahí nos tienen escuchando todo el día de sus preocupaciones de los ricos y nos convencen que eso es lo más importante y lo que es urgente que tenemos que hacer. Y entonces nos tienen mirando para ese lado y no miramos que por otro lado se están robando todo y están vendiendo a la Patria y a sus recursos naturales, como el agua, el petróleo, la energía eléctrica y hasta la gente... Y entonces también se trata de que todos los jodidos miremos para otro lado mientras nos roban nuestra tierra, nuestro trabajo, nuestra memoria, nuestra dignidad”.¹

Durante la infame década de los noventa, los docentes hemos sido sometidos a un bombardeo de “cambios” curriculares, propuestas “innovadoras”, que bajo ese rótulo ocultaban su sentido profundamente conservador, defensor de un sistema que necesitaba aceitar sus mecanismos para continuar expoliando el país.

¹ Subcomandante Marcos – Paco Ignacio Taibo II, (2.005) *Muertos Incómodos (Falta lo que falta)*, Planeta, Buenos Aires, Argentina., pág. 192.

A través de discursos, de nuevos paquetes curriculares, de cambios de planes de estudio con sentido inaugural, de infinidad de ofertas editoriales, de la multiplicación de cursos de “capacitación”², se nos ha obligado a focalizar –y direccionar– nuestra atención en determinadas cuestiones, a leer a autores “canonizados”, a usar una terminología hermética, que en general nos ha enajenado como sujetos y nos ha convertido en objetos, en instrumentos de una operación mayor cuyo sentido necesitamos desmontar.

Mientras los docentes éramos instruidos en el constructivismo, invitados a –y premiados por– elaborar estrategias innovadoras de enseñanza, porque de lo contrario éramos considerados conductistas o tradicionalistas; mientras discutíamos en las escuelas formatos de planificación, y aprendíamos a discriminar los contenidos en actitudinales, procedimentales y conceptuales, mientras cumplíamos con infinidad de mandatos ministeriales de elaboración de informes, presentación de datos, construcción de PCI y PEI, la megacorporación privatizadora –de la mano de un proyecto claro de país que ocultaron muy bien tras estas maniobras– avanzaba tragándose lo que quedaba de la industria y el patrimonio nacional.

Los índices de concentración de la riqueza, de corrupción, desocupación y pobreza crecían en términos alarmantes, y nosotros estábamos discutiendo las diferencias entre contenidos procedimentales y actividades, o entre expectativas de logros y objetivos.

Sostuvimos paros para luchar por nuestros salarios, sin colocar en la agenda, con la misma fuerza e importancia, la discusión

² Señalo este concepto porque lo diferencia significativamente de “actualización y perfeccionamiento”. Al plantearse estas instancias en términos de “capacitación” se está invalidando desde la formación inicial al saber construido por el docente durante su propia práctica, quien de “incapaz” pasaría a ser reconocido como “capaz” por su participación en estos cursos.

sobre el presupuesto educativo nacional y, mucho menos, el sentido político –y las consecuencias sociales– de las nuevas medidas adoptadas en todos los frentes: educativo, científico, económico, judicial, de seguridad, de previsión social, etc.

Quizá sólo nos queda de ese tiempo un hito trascendente de alcance nacional que vale la pena recordar: la Caravana Nacional por la Escuela Pública y la presencia, desde abril de 1.997 hasta fines de 1.999 – más de mil días–, de la Carpa Blanca, en la plaza pública frente al Poder Legislativo Nacional. La lucha desde la Carpa Blanca reinstaló el problema de la educación como tema de debate social, en el que el eje de un mayor presupuesto educativo fue central. Fue en principio una gran movida colectiva que impactó contra la lógica de los '90. Sin embargo, lo que no se logró instalar con fuerza, fue la necesaria discusión del modelo educativo, porque no llegamos a librar la batalla cultural que como país estábamos y estamos necesitando.

En nombre de la Reforma, el Constructivismo, la Modernización y tantas otras banderas de humo, fuimos convocados a una nueva cruzada que, a diferencia de aquella primera del normalismo –aunque hoy no estemos de acuerdo con aquel mandato–, no se propuso transformar en nada la realidad social. El sistema educativo, las escuelas, los docentes, debían transformarse para ser más eficaces, para adecuarse mejor a las “demandas del medio”, que no representan las necesidades de la población, sino la imposición de un sector.

Esta distracción producida intencionalmente revela las *funciones positiva y negativa* ejercidas por la ideología. La primera, en tanto “proporciona los conceptos, categorías, imágenes e ideas por medio de los cuales las personas dan sentido a su mundo social y político, forman sus proyectos, toman una cierta conciencia de su ubicación en el mundo y actúan en él”. La segunda, la función negativa, “se refiere al hecho de que todas esas perspectivas son inevitablemente selectivas” (McLAREN, 1994, p. 270).

El problema entonces no es sólo la orientación o visión desde la cual se construye e implementa un currículum –en el caso del sistema educativo–, o desde la cual se formulan por ejemplo las propuestas editoriales, –y qué decir de los medios masivos de comunicación–, sino aquello que, por esta función selectiva, queda fuera, lo que no se muestra, lo que no se dice. Este mecanismo encargado de “ocultar realidades” (ZEMELMAN, 1.998), hace que las personas se adscriban sólo a aquello que ven, a aquello que se ha permitido mostrar y se dejen de leer realidades subyacentes e imaginar o proyectar futuros que no sean los que muestra el discurso del poder.

Por consiguiente, el énfasis puesto en el ámbito áulico, y en los contenidos y estrategias de enseñanza, relegó las dimensiones educativa, comunitaria, política y ética de la tarea docente.

Nuestra preocupación, entonces, siguiendo a Giroux, se ha centrado en los micro-objetivos y hemos dejado de lado la reflexión, explicitación y discusión de los macro-objetivos, que son los que nos conectan con el interrogante acerca del sentido de lo que enseñamos.

Sin embargo, es necesario aclarar que durante todos estos años se han llevado adelante experiencias alternativas, de resistencia a este modelo.

Por otro lado, también es verdad que para muchas escuelas y sus docentes, algunos de los procesos vividos durante la implementación de la reforma, les han dejado un saldo enriquecedor. Por ejemplo:

- Algunas instancias de capacitación aportaron a maestros y profesores nuevos marcos teóricos que habilitaron sanos cuestionamientos al orden existente y alimentaron el deseo de saber, reflexionar, y debatir;
- La elaboración de los PEI ha permitido pensar y pensarse al menos colectivamente en el plano institucional y, en algunos casos, en el contexto barrial;
- La puesta en marcha de nuevas estrategias y, particularmente la socialización de estos intentos, abrió algunos interrogantes y contribuyó a desnaturalizar ciertas prácticas.

Sucede que los procesos de dominación nunca son compactos. No hay mecanización, sino historia. Los docentes, mal que le pese al sistema, somos sujetos, y no simples objetos reciclables.

El **currículum** no es un paquete armado de –objetivos, contenidos, actividades, y formatos de evaluación– que se baja para su implementación, sino, como bien lo expresa Alicia de Alba, resulta una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa que alberga en sí tendencias tanto dominantes y hegemónicas como de oposición y resistencia.

Las **escuelas** no son solamente “Aparatos Ideológicos del Estado”, en términos de Althusser, o instituciones meramente reproductoras, sino que constituyen, al mismo tiempo, espacios de dominación y de liberación. La noción de “campus” de Bourdieu, nos permite situar la escuela en el marco del sistema y reconocer los mecanismos de dominación y de violencia que se ejercen, al tiempo que visualizar desde otras significaciones de ese mismo espacio, las resistencias y las luchas que allí se producen.³ En tal sentido, los

³ Dice Bourdieu:

“El sistema escolar, el Estado, la Iglesia, los partidos políticos y los sindicatos no son aparatos, sino campos. En un campo, los agentes y las instituciones luchan... Quienes dominan en un determinado campo están en posición de hacerlo funcionar en su beneficio, pero siempre deben tener en cuenta la resistencia, las protestas, la reivindicación y las pretensiones, “políticas” o no, de los dominados.

Es verdad que dentro de ciertas condiciones históricas, las cuales deben estudiarse empíricamente, un campo puede comenzar a funcionar como aparato. Cuando el dominante logra aplastar o anular la resistencia y las reacciones del dominado... la lucha y la dialéctica constitutivas del campo tienden a desaparecer. Sólo puede haber historia mientras los individuos se rebelen, resistan y reaccionen. Las instituciones totalitarias –asilos, prisiones, campos de concentración- y las dictaduras son intentos de acabar con la historia. Así, los aparatos representan un caso extremo, algo que se puede considerar un estado patológico de los campos. Pero, se trata de un extremo que nunca se alcanza del todo, aún en los regímenes ‘totalitarios’ más represivos”.

(BOURDIEU Pierre y WACQUANT, Loïc J.D., (1.995) *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México, pág. 68).

aportes provenientes de pedagogos críticos como Giroux, Apple, McLaren son cruciales.

Los **sujetos**, en términos de Pichón Rivière, no somos sólo “productos”, resultados de una trama socio-cultural determinada que nos configura, sino también “productores” de vínculos y relaciones.

Como bien lo supo ver Paulo Freire, **los oprimidos** no están inermes bajo el poder explotador, sino que generan ellos mismos sus “mañas” para sobrevivir y elaboran con las hebras de su historia ese “inédito viable” habilitador de un proceso de liberación que requiere de luchas, discernimientos, compromisos y esfuerzos cotidianos.

Somos seres de transformación y no sólo de adaptación.

Por eso hoy, a pesar del bombardeo de capacitación neotecnista al que fuimos sometidos; de las múltiples estrategias empleadas para distraernos; del avasallante discurso mercantilizador que buscó y en gran medida logró privatizar y cosificar la educación; de “la cacareada muerte de las ideologías, el encanto viscoso de la inacción y el fundamentalismo de la boludez”⁴, hay algo que escapa a ese sistema de dominación: están allí sujetos y no meramente objetos, que viven, sufren, luchan, sienten, piensan, y resisten. Hay entonces experiencias en el amplio campo educativo y social que nos indican que “otro mundo es posible”.

Vivencias, reclamos, propuestas, luchas, experiencias encarnadas en rostros y voces que necesitamos ver, escuchar, leer, e interpretar.

Como ha sucedido a lo largo de la historia., no son las experiencias que narran las historias oficiales, pero han existido y

⁴ Caparra, M. “...para enfrentar la próxima lluvia”: Porvenires del sujeto en “Eclipse de mujer” de Francisco Tete Romero, Presentación de la novela, VI Feria del Libro Chaqueño y Regional, Resistencia, Jueves 23 de febrero de 2006.

perduran en la memoria colectiva de los pueblos aunque el poder dominante haya hecho lo imposible para aplastarlas.

Este es uno de nuestros grandes desafíos: releer nuestra historia desde las historias de resistencias al poder hegemónico. Nutrirnos de esas experiencias que han elaborado tramas solidarias para que nuestra mirada hoy se amplíe y seamos capaces de resignificar los conceptos de Estado, de país, de pueblo, de comunidad... y de nación..., fuertemente agredidos y desacreditados durante el reinado de los paradigmas del pensamiento único globalizador.

Como afirma Braudel «*un pueblo o país tiene muchos pasados, y también muchos futuros*». Porque el futuro emerge de la memoria que actualizamos.

Por todo ello, necesitamos recuperar la memoria histórica de lo que fue la docencia y la educación en general, particularmente en las últimas décadas: desde los sueños colectivos de los setenta, pasando por los años de dictadura, y la “primavera democrática” de los ochenta, hasta la década del noventa. Aunque también es cierto que es imprescindible ubicar estos procesos en la historia más larga de nuestro dolido y maravilloso país –y de Latinoamérica– para entenderlos –y entendernos– cabalmente.

Este magno e insoslayable compromiso de producción pedagógica que reclama nuestra república, trasciende la propuesta de este libro, pero indudablemente lo atraviesa.

Necesitamos, por otra parte, pensar, explicitar y discutir nuestros sueños y anhelos, así como nuestras concepciones más profundas, aquellas desde las cuales nos asumimos como educadores y emprendemos cotidianamente la tarea de enseñar.

La recuperación de la memoria y la construcción de marcos teóricos significantes, constituyen las mejores armas contra este sistema que nos ha degradado hasta el absurdo, y las mejores herramientas para hacer una educación y una sociedad diferentes

Reflexionar sobre nuestra práctica significa, justamente, abrir un espacio en el que puedan dialogar las múltiples voces provenientes:

- de los actores de esta praxis en sus distintos ámbitos: áulico, institucional, comunitario, del sistema educativo;
- de los referentes teóricos conocidos,
- de las propias expectativas, sueños y anhelos,
- de la memoria social y cultural, que despierta y habla cuando la buscamos y escuchamos.

La educación, como sabiamente lo precisara Paulo Freire, constituye una “*praxis*”, una *síntesis entre teoría y práctica*, siempre situada: “*los seres humanos se educan entre sí con la mediación del mundo*”. Desde esta perspectiva, reconocemos como elementos sustantivos de toda situación educativa:

- su **dimensión contextual**;
- su **intencionalidad**, que nos permite afirmar la **politicidad de toda práctica educativa**;
- la centralidad de la persona y la **dimensión intersubjetiva** presente en todo acto educativo que, en el caso de las escuelas, nos permite diferenciar y reflexionar sobre los roles de profesores y alumnos;
- **los contenidos y las opciones metodológicas** que median en esa relación.

La identificación de estos elementos conforma la estructura básica de cada uno de los capítulos de este libro, agregándose uno referido a **la formación docente** y especialmente al **espacio curricular de las prácticas** durante la formación inicial. Cada uno de ellos es la expresión de una búsqueda fundada en el diálogo reflexivo sobre la propia práctica, sustentada en la convicción de la necesidad de reivindicar esta labor como dimensión irrenunciable de nuestro ser docentes. Escribir se convierte en una estrategia fundamental para que podamos decir nuestra palabra, al decir de Freire, frente a aquella intencionalidad distractora dominante.

Escribir produce una toma de distancia reflexiva necesaria; genera un espacio y un tiempo crucial de discernimiento, vuelve sobre esta actividad áulica –e institucional– que Jakson asimilara a “una proverbial colmena” para, ya con ojos calmos, mirar lo que sucede y nos sucede de otra manera. Escribir posibilita que esas insatisfacciones cotidianas se transformen en interrogantes, que aquellos deseos e ideales –profundos y con frecuencia no suficientemente explicitados– salgan a la luz y se verbalicen. Escribir nos convoca, previamente, a leer en las páginas de nuestra propia historia, a recuperar marcos teóricos desde los cuales hemos trabajado –e ignorados muchas veces, total o parcialmente– y a indagar también sobre otros, porque necesitamos de nuevas síntesis vitales.

¿Desde qué contextos concretos de enseñanza escribo? Debo aclarar que privilegiadamente lo hago a partir de mis experiencias en formación docente inicial en diversas especialidades, particularmente en aquellas referidas a nivel medio, o actual EGB 3 y Polimodal, y en este gran campo de la formación docente, situada especialmente en un ámbito específico de ella: las prácticas. Desde el momento de mi inserción en el Instituto donde ejerzo desde hace más de trece años⁵, pude compartir con colegas múltiples interrogantes y reflexiones sobre la formación docente, y crear juntos espacios de discusión y producción académica, así como de revisión de nuestra praxis docente.

En segundo lugar, escribo también a partir de experiencias significativas vividas en el campo de la actualización y perfeccionamien-

⁵ Me refiero aquí al Instituto Superior de Profesorado N° 4 “Ángel Cárcano”, de la ciudad de Reconquista, Santa Fe. . El capítulo referido a la formación docente inicial, lo debo, precisamente, a las experiencias vividas en este instituto formador en el ámbito de las prácticas.

to docentes, la mayoría de ellas igualmente vinculadas al nivel medio y superior.⁶

En tercer lugar, recojo en estos textos vivencias experimentadas en tareas de asesoramiento institucional. Y es en estos ámbitos donde mi mirada pudo ampliarse hacia otros niveles de la enseñanza y a contextos de educación no formal.⁷

Pero existe otro contexto, ya no de desempeño docente, pero sí de reflexión sobre la enseñanza y que nos convocó a la sistematización y reflexión de nuestras prácticas, que nos alentó de manera única y extraordinaria a escribir y compartir estas reflexiones. Me refiero al equipo de “Utopía Educativa” del Centro Franciscano de Argentina, con quienes, durante siete años (desde 1.998 hasta el 2.005) sostuvimos el proyecto de edición de una revista educativa que constituyera un aporte reflexivo frente a las propuestas reformistas en el marco de la implementación de la Ley Federal de Educación.⁸

Desde estos lugares y experiencias escribo.

“Lo vivido en el pasado se re-hace, se re-piensa, se re-cuenta en función de quiénes somos en el presente y ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos, a lo que somos y a lo que podríamos

⁶ Esta necesaria referencia sobre los niveles en los que me he desempeñado explica en parte por qué comienzo esta obra con una reflexión crítica sobre el contexto desde una mirada reflexiva sobre la adolescencia.

⁷ Varios de los textos que integran este libro, son producto de ese asesoramiento y de las reflexiones que tuvieron lugar en dichas instancias.

En este sentido, quiero hacer explícito mi reconocimiento al Colegio Nuestra Señora de la Merced y al Instituto de Cultura Popular –Incupo–, así como a Lili, Azu y Lilian, con quienes fui tomando conciencia acerca de la necesidad de recuperar urgentemente la dimensión política de nuestras prácticas.

⁸ Este libro recupera aquellas discusiones e incluye artículos que fueron publicados en diversos números.

ser... Se vuelve a pensar aquello que está pero que no se deja ver a simple vista... “.⁹

En este sentido, destaco el valor que ha tenido para mí recuperar fragmentos breves de experiencias vividas o contadas, en las que he reconocido una fecundidad reflexiva de la que abreva la posibilidad de pensar lo no pensado. Muchos de los artículos comienzan con relatos de este tipo –fuertemente movilizadores–, cuyos impactos fundamentales son la emergencia de interrogantes que me permiten establecer vínculos saludables entre viejos y nuevos aportes teóricos.

Escribir, por lo tanto, nos ayuda a conectarnos con nuestro propio conocimiento elaborado a lo largo de nuestra trayectoria personal y profesional, saber que puede ser reconstruido mediante la reflexión y, de ese modo, ser sometido a análisis crítico y volverse susceptible de modificación, en tanto contribuye a develar el hecho fundamental de que “las personas no tienen acceso a sus teorías, sino que ven la realidad a través de ellas”.¹⁰ Entonces, al escribir a partir de nuestras propias prácticas, en realidad escribimos al mismo tiempo sobre nuestras propias teorías, y por ende, nos vemos impelidos a pensar sobre una y otra dimensión.

Reflexionar sobre esta experiencia de la escritura, también me ha conducido a replantearme la práctica de enseñar a escribir, particularmente en el ámbito de la formación docente. Experiencia de la

⁹ Alliaud, Andrea, *ESCRITOS La Escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica*. ”. www.delzorzal.com.ar/public/ind/indcuaderno12.pdf

¹⁰ Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1.994, pág. 22, citado por Daniel Feldman en el artículo *Los estudios sobre “el pensamiento del profesores” – El énfasis actual en la “reflexión”*. *Novedades Educativas*. 14.

que intento dar cuenta en el capítulo titulado “La práctica docente en el marco de la formación docente inicial”.

En cuanto a los diferentes capítulos que conforman el libro, por tratarse originalmente de artículos y ponencias dirigidos a distintos destinatarios, y pensados desde diferentes espacios, se encontrarán a lo largo de su lectura global algunas reiteraciones, que he mantenido por fidelidad a mis propios pensamientos y por cuestiones de coherencia textual en cada caso.

Por igual motivo, podrá identificarse además cierta diversidad en los textos que componen el libro, algunos de mayor densidad teórica y otros con una más amplia explicación de cuestiones de tipo práctica.

La heterogeneidad obedece, sin lugar a dudas, a factores circunstanciales, ya que cada elaboración textual fue originada en un diálogo reflexivo con la práctica. Esto significa, por una parte, que su génesis son situaciones singulares –vividas por mí o narradas por colegas– y, por otra, que su trama textual va adquiriendo los matices distintivos producto del propio proceso de búsqueda en cada caso.

Por último, a la pregunta: ¿y por qué un libro? contesto con palabras prestadas:

porque “*seguramente la energía de la ‘escritura’ o bien de una lectura que trascienda la literalidad de lo dicho alcanzará a los lectores, si es que los textos reúnen el requisito de la donación. Larrosa lo resume con elocuente claridad: ‘la acción del texto es el texto por venir, la acción de lo dicho es la palabra por venir [...] tomar la palabra es la ruptura de lo dicho y la transgresión de decir’.* Lo interesante de un texto, entonces, no es lo que dice, sino lo que permite pensar”¹¹.

¹¹ Duschatzky, Silvia, (2.001), *Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia, Epílogo: Todo lo sólido se desvanece en el aire*, FLACSO, Manantial, Buenos Aires, pág. 127.

Apuesto a esta necesaria discusión colectiva y pública acerca de la educación. Con esta finalidad emprendí este proyecto, y con el compromiso de gestar los espacios que así lo permitan.

Referencias bibliográficas

ALLIAUD, A. *ESCRITOS La Escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica*". www.delzorzal.com.ar/public/ind/indcuaderno12.pdf.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1.995) *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.

DE ALBA, A. (1.994) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, Capítulo III.

DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A. (compiladoras) (2.001), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, FLACSO, Manantial, Buenos Aires.

FREIRE, P. (1,985) *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

(2.003) *El grito manso*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

GIROUX, H. (1.992) *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI. México.

McLAREN, Peter, (1.994), *La vida en las escuelas*, Siglo XXI, México.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1.985), *El proceso Grupal – Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Nueva Visión, Buenos Aires.

RODRIGO, RODRÍGUEZ, MARRERO, 1.994, pág. 22, citado por Daniel Feldman en el artículo *Los estudios sobre “el pensamiento del profesional” – El énfasis actual en la “reflexión”*. *Novedades Educativas*. N° 14.

SUBCOMANDANTE MARCOS – PACO IGNACIO TAIBO II, (2.005) *Muertos Incómodos (Falta lo que falta)*, Planeta, Buenos Aires, Argentina.

ZEMELMAN, H. (1.998) *Conversaciones Didácticas – El conocimiento como desafío posible*, Grupo de Estudio TECHSA, Fac. De Cs. De la Educación U.N.C., Editorial EDUCO, Neuquén, Argentina.

Capítulo 1

EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS

ADOLESCENTES INDIFERENTES EN CONTEXTOS DE CRISIS ¹²

*“Viva donde viva, viva como viva, viva cuando viva,
cada persona contiene a muchas personas posibles,
y es el sistema de poder, que nada tiene de eterno,
quien cada día invita a salir a escena a nuestros
habitantes más jodidos,
mientras impide que los otros crezcan y les prohíbe aparecer.
Aunque estemos mal hechos, no estamos terminados;
Y es la aventura de cambiar y de cambiarnos
la que hace que valga la pena este parpadeo
en la historia del universo,
este fugaz calorcito entre dos hielos, que nosotros somos”.*

Eduardo Galeano

“A los chicos no les interesa nada”, “en lo único que piensan es en divertirse, en pasarla bien”, “no se esfuerzan por nada”, “es una lucha... no hay forma de hacerlos estudiar...”; “si se trata de hacer algo que les gusta, bien, pero no le pidas que estudien porque...”; “no hay caso, no participan, no se involucran... siempre son los mismos –y unos pocos– los que hacen algo”; “no quieren saber nada de política, y no saben nada de política, y de historia, mejor ni hablar, y lo más grave es que son conscientes de eso pero ni les importa...”.

La lista de frases similares que cotidianamente escuchamos – y decimos– sobre los adolescentes podría continuar bastante más.

¹² El presente texto constituye una reelaboración del artículo editado en la Revista Utopía Educativa, Año 7, N° 30, Noviembre 2.004, y fue presentado como trabajo final de los Módulos 3 y 4 del Postítulo de Actualización Académica en Práctica Profesional Docente, I.E.S. N° 28 – I.S.P. N° 4, en agosto de 2005.

Como bien lo señala N. Landreani, estas preocupaciones emergen en primer lugar de nuestro imaginario escolar, basado en el mito del orden, que produce en nosotros categorías como la del “buen alumno”, desde la cual juzgamos lo que ocurre en el aula, y hasta evaluamos nuestras mismas prácticas. Pero este “buen alumno” no existe. Es un estereotipo. Existen los alumnos singulares y concretos.

La contradicción que vive el maestro entre el alumno ideal y el real, está alimentada por la fantasía de la homogeneidad.

Ahora bien, pensar nuestras prácticas con sentido transformador supone quebrar también este imaginario y disponernos a una mirada que sea capaz de indagar en lo cotidiano, e interrogar la experiencia. Para hacerlo, necesitamos buscar nuevas categorías conceptuales que nos ayuden a integrar los conflictos y contradicciones como dimensiones constitutivas de los sujetos y de la trama escolar, y no como “anomalías” o “desviaciones” que son necesarias corregir, censurar, silenciar o victimizar – endemonizar, identificando culpables –chivos expiatorios– que nos dejen fuera del problema.

Porque como escribe N. Landreani: *“los conflictos son productos de procesos históricos que se desarrollan en condiciones particulares que deben ser despejadas para comprender la lógica de su desarrollo... No entender los conflictos en las escuelas como formando parte de la vida social, es ladear la mirada de los acontecimientos que imprimen sentido a los procesos sociales”*.

(LANDREANI, N., p. 9)

La propuesta entonces es ayudarnos a reflexionar acerca de esta situación que nos preocupa tanto hoy a los docentes: estas actitudes de “apatía”, “indiferencia” e “irresponsabilidad” que observamos en los adolescentes con relación a ciertas cuestiones que los adultos “valoramos”, como por ejemplo el estudio, el esfuerzo, el compromiso con cuestiones sociales y políticas, el conocimiento de la historia...

Pero para que dicha reflexión sea posible, debemos estar dispuestos a escuchar para intentar comprender en lugar de sancionar.

Entender sus reacciones corporales, gestuales, sus palabras, como **respuestas a un contexto** –del cual nosotros también formamos parte– de manera que esto nos ayude a interpretar la realidad de una manera más rica y podamos reconocer en ella signos en clave de urgencias que de otro modo quizá no alcanzaríamos a ver.

Preguntémonos por ejemplo: ¿Qué habitantes internos expresan sus voces? ¿Qué personas y vínculos contienen sus acciones? ¿Qué historias han escuchado y cuáles les fueron prohibidas? ¿Qué narrativas sociales, tácitas o explícitas, crecen por sus cuerpos y mentes?

Algunas reflexiones desde el horizonte político

Una primera reflexión interesante –para entenderlos y para entendernos– puede ser que los adultos con demasiado frecuencia manifestamos nuestra valoración crítica hacia esas actitudes de los jóvenes –juzgadas de modo categórico y de forma generalizada–, pero difícilmente podríamos estar seguros de que nuestras prácticas testimonian actitudes diferentes a las que les adjudicamos a ellos. Resultaría interesante cuando hablamos y decimos estas frases sobre los adolescentes, que cambiemos ese sujeto al cual las atribuimos y pensemos en cambio en “los adultos”. Con respecto a algunas de ellas, vamos a encontrar que resultan tan válidas en un caso como en el otro. Por ejemplo: “no participan, no se involucran... siempre son los mismos –y unos pocos– los que hacen algo”; “no quieren saber nada de política...”.

¿No son los mismos problemas ante los que nos encontramos en las instituciones –escolares, políticas, etc– los adultos?

Y, con respecto a la enseñanza de la historia y especialmente de la historia reciente, los adultos las sabemos como producto de las charlas familiares, de los encuentros y desencuentros a partir de la participación de nuestros padres y abuelos en la vida cívica y política

de sus pueblos... Hoy, en cambio, el diálogo familiar ha disminuido significativamente por diversos motivos: horarios laborales que se han extendido, el pluriempleo, la omnipresencia de la televisión en el hogar... Y no es necesario explayarnos sobre los cambios contextuales que han producido un vacío contorneado por la lucha entre la amnesia histórica y la memoria que punza hasta hacer estallar lo vedado, acallado u olvidado.

Por eso, aún suponiendo la existencia de este espacio de diálogo familiar: ¿de qué compromisos sociales hablaríamos? ¿de qué compromisos sociales hablamos? ¿de qué luchas políticas?

En los tiempos que vivimos los proyectos personales, familiares, cuando los hay, cuando los puede haber más allá de la lucha por la sobrevivencia cotidiana, suelen no trascender lo puramente individual.

¿Qué sentido de lo social aparece en nuestros proyectos, en nuestros sueños y emprendimientos, en las metas que nos proponemos, en la forma de asumir nuestra cotidianidad, nuestra ciudadanía? ¿Qué significado social tiene para nosotros la palabra “futuro”? ¿Qué presencia tiene en nuestra concepción de felicidad y en nuestra lucha cotidiana por ella la dimensión comunitaria?

Con dolor podemos ver que en las últimas décadas predomina una concepción de vida y, por ende, una concepción de trabajo, de ciudadanía, centrada en el logro individual: lograr abrirse camino en el mundo laboral, estudiar para conseguir trabajo, seguir estudiando para mantenerlo, vivir para el trabajo para no vivir sin trabajo... Pensar en los hijos...asegurarse que estudien, invertir en su futuro...

¿Y qué concepción social subyace en estas opciones?

Esta necesaria referencia a lo que nos sucede hoy como adultos, como primera reflexión nos conduce a pensar que hay “males” que no son propios de una etapa o edad sino que se inscriben más bien como datos distintivos de un contexto, en el cual vivimos todos y todas. Una realidad que en otras épocas nos ofrecía perspectivas u

horizontes de **utopías** claras, que convocaban ya sea a partir del proyecto de una Argentina Potencia –que se vislumbraba a través de un Estado que apostaba al Desarrollo–; de la aspiración a una Sociedad y un Hombre Nuevos modelados desde la lucha por un ideal socialista; o de una crítica anti-imperialista y el sueño de una Latinoamérica unida y liberada.

El comienzo de este nuevo siglo nos encuentra en una situación diametralmente diferente al anterior.¹³

Las formas modernas de hacer política que heredamos están en crisis: escuchamos hablar con frecuencia de la “crisis de representatividad”, no creemos en las instituciones políticas y sociales que hemos generado, tales como los partidos políticos, la justicia, los gremios, los sindicatos... la misma democracia representativa... Invocamos la necesidad de una participación más directa y el espectro social se ha inundado en las últimas décadas de nuevos movimientos sociales (la mayoría de ellos ONGs –Organizaciones No Gubernamentales–) que se configuran con características diferentes a los anteriores.

¹³ Tal como afirma Alicia de Alba: “se contaba con utopías sociales que prometían la resolución de los grandes problemas que entonces vivía la humanidad (muchos de los cuales aún vive); solución que giraba, de distintas maneras, en torno a las ideas de progreso y justicia social. Si bien se sostenían desde opuestos y contradictorios proyectos sociales: el del progreso capitalista (basado en el libre mercado) y el del socialismo.

El siglo XX ha sido la arena en la cual estos proyectos, ambos utópicos pero bien perfilados en las postrimerías del siglo XIX, se han desarrollado, han devenido historia.

Sin embargo, en el momento actual, si bien aún tenemos muchos de los problemas que se tenían a finales del siglo XIX... no contamos con utopías sociales ambiciosas que prometían darles solución. Esta sería, desde nuestro punto de vista, una de las características centrales del contexto amplio en el que vivimos”. (A. de ALBA, 1.998)

Podemos preguntarnos entonces:

¿Qué testimonios ven los adolescentes en nosotros, adultos, de un compromiso social serio que les permita entusiasmarse y visualizar una opción política como necesaria y realizadora del ser humano y de la sociedad? Diría que en general nos ven decepcionados, nostálgicos y, por sobre todas las cosas, sobreocupados en la lucha diaria por la sobrevivencia, regidos casi siempre por la tácita consigna del “sálvese quien pueda”, ignorantes, ciegos o indiferentes ante situaciones cotidianas de injusticia que producen en nosotros (como en el personaje Susanita, en “Mafalda”, de Quino) expresiones de “¡Qué barbaridad!” y nada más.

En los tiempos que vivimos los proyectos personales, cuando los hay, suelen no trascender lo puramente individual.

¿Qué clase de comentarios y reflexiones escuchan de nosotros adultos, cuando sí nos encontramos ante luchas colectivas, como la de los piqueteros, por ejemplo? ¿Cuáles son las reacciones, más generalizadas frente a paros prolongados y reclamos de diferentes sectores sociales? ¿O frente a manifestaciones de organizaciones que reclaman el ejercicio de su ciudadanía y el respeto por sus derechos?

Lamentablemente muchas de las opiniones que se producen a diario ante estos acontecimientos clausuran cualquier posibilidad de comprensión de la problemática que afecta a estos sectores, de valoración de sus luchas y de un cuestionamiento crítico al orden social existente. Una tendencia importante de ese razonamiento colectivo proviene de la gran usina del pensamiento único: los medios masivos de comunicación, en Argentina y en América Latina signados estratégicamente por el control monopólico de los grupos económicos más concentrados.

Desde esta perspectiva, en la que cada uno debe “pelearle a la vida por sí mismo”, la sociedad no es otra cosa que un conjunto de seres individuales –cuyas reglas y valores son los del mercado–, que deben luchar entre sí para conseguir lo que supuestamente los hará felices. Y, como de lo que se trata es de competir, habrá entonces triunfadores y derrotados, exitosos y frustrados. Situación de la que

no hay que preocuparse porque unos y otros habrán demostrado si han sido o no capaces de lograr lo ansiado –de merecerlo, nos recitarán– y, por ende, la miseria y la exclusión no son problemas político-sociales y demandas ciudadanas de interpelación ética, sino una consecuencia moral y una evidencia personal.

Por consiguiente, esta es “la realidad”, la única posible. Esa es la lógica de hierro del pensamiento único neoliberal.

De este modo, y como lo expresa con tanta precisión Francisco Romero, escritor chaqueño, autor del ensayo **“Culturicidio. Historia de la Educación Argentina (1966-2004)”**: *“El ‘no se puede’ cambiar la situación de injusticia existente se instaura en el inconsciente colectivo como axioma-falacia tutelar y se complementa tácita o abiertamente con el “no te metás”, quedando como único atajo el ‘sálvese quien pueda’.”*

La injusticia deja de ser nombrada y aparece en su lugar la palabra “violencia”. La violencia engendra miedo, y el miedo reclama seguridad.

Parafraseando a Eduardo Galeano:

“Quien no está preso de la necesidad, está preso del miedo: unos no duermen por la ansiedad de tener las cosas que no tienen, y otros no duermen por el pánico de perder las cosas que tienen. El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa... De pronto, nos vemos condenados a morirnos de hambre, a morirnos de miedo o a morirnos de aburrimiento, si es que alguna bala perdida no nos abrevia la existencia.

Pero, ¿será esta libertad, la libertad de elegir entre esas desdichas amenazadas, nuestra única libertad posible. El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo...En su escuela,...son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación.”

¿Por qué entonces exigirles a los adolescentes una actitud que nosotros –adultos en general, educadores en particular– no logramos asumir a nivel colectivo?

Con este interrogante no es mi intención afirmar que no existen otras actitudes –incuestionable y atrevidamente esperanzadoras–, que es necesario alentar, desde luego. Planteo fundamentalmente que, en todo caso, la indiferencia generalizada, no reside en una problemática adolescente sino que se trata de una cuestión epocal y social.

Reflexiones desde el horizonte etario

Ahora bien, sin lugar a dudas este vacío existencial adquiere otra relevancia al tratarse de estas etapas de la vida: la adolescencia, y la juventud, toda vez que ellas conllevan las posibilidades potenciales de goce y futuro, de sueños y proyectos, aludidos en aquella idea de “moratoria social”. Y esto se evidencia en el hecho de que la categoría de ‘juventud’, más allá de una cuestión cronológica, por definición, como bien lo sintetiza Silvia Bleichmar, *“hace alusión a la energía, vigor, frescura, que constituye sus rasgos principales... ‘Perder la juventud’ puede ser tanto del orden del desaprovechamiento del tiempo de construcción de una perspectiva de vida como de la ausencia de placer, de los aspectos lúdicos que la acompañan... No es absurdo preguntarse cuánto de juventud atraviesa esta etapa de quienes hoy tienen en la Argentina la edad que supone su ejercicio, su apropiación, su disfrute. Reducidos a la inmediatez de la búsqueda de trabajo, o inmersos en una vida universitaria cada vez más costosa desde el punto de vista moral y económico, nada garantiza que el tiempo permita el devenir de algo que culmine o de curso a una perspectiva de avance.”* (BLEICHMAR, 2.001)

Por lo tanto, podemos interrogarnos con Silvia Duschatzky: *“¿Quién es hoy el estudiante [adolescente, joven] que transita por*

las escuelas?¿Podemos nombrarlo con los atributos modernos: moratoria social, potencia de cambio, horizonte de futuro, diferencias generacionales...?”(DUSCHATZKY, S. 2.001).

Reflexiones desde el horizonte educativo

Como docentes, la actitud de indiferencia adolescente nos interpela llevándonos a reflexionar acerca de *“nosotros como adultos... qué les estamos relatando, que cosas les estamos enseñando, como para que ellos puedan imaginar su futuro, puedan estar motivados para producir, para crear...”*. (PUIGGRÓS, A. 1.998). Necesitamos interrogarnos sobre nuestras propuestas de enseñanza en las diferentes asignaturas, revisar los proyectos institucionales y educativos que asumimos, analizar cuál es nuestro testimonio político y social como educadores.

¿Qué lugar ocupa en nuestras planificaciones de clases, en nuestras urgencias didácticas, en nuestro desempeño institucional, la pregunta por el sentido social de lo que hacemos?

Como tan bellamente lo expresa Paulo Freire:

“No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor a favor de quienquiera y a favor de no importa qué. No puedo ser profesor a favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor a favor de la decencia contra la falta de pudor, a favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalis-

ta vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica si, soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme.

De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ese es tan sólo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber 'hecho experiencia' que busco superar junto con él." (FREIRE, P., 1.998, pág. 98 y 99).

Pero también, junto a esta advertencia profunda que nos realiza Paulo Freire al afirmar **la práctica educativa como práctica política y ética**, es importante reflexionar sobre una dimensión humana esencial, que no está siendo atendida como tal desde lo social ni tampoco desde lo educativo: **la problemática del trabajo**.

Deseo compartir en tal sentido, algunas cuestiones relevantes planteadas por Adriana Puiggrós¹⁴. A partir del reconocimiento de

¹⁴ Me refiero a aquellas breves pero sustanciosas reflexiones que Adriana Puiggrós realizara en su participación en el panel sobre *La formación docente – Cultura, escuela y política, debates y experiencias*, que se llevó a cabo en el año 1.998 en Buenos Aires.

que los jóvenes no pueden pensar para adelante, no tienen relatos donde proyectarse, propone centrar nuestra atención como educadores en esta cuestión en particular: el trabajo. Y recuerda una encuesta que se realizara en una oportunidad a los adolescentes, en la cual ellos afirman mayoritariamente que lo que les interesaría es trabajar, inclusive antes que estudiar.

Esto nos lleva a pensar en una doble dirección: primero, a partir del interés puesto masivamente por los jóvenes encuestados en trabajar, y segundo, desde la desocultación de la escisión existente entre estudio y trabajo.¹⁵

Por lo tanto, me parece sumamente acertada la invitación que nos hace Adriana Puiggrós para repensar la relación educación-

¹⁵ Escribo este libro mientras se están discutiendo las bases de una Nueva Ley de Educación Nacional. Uno de los aspectos polémicos del mismo lo constituye precisamente la relación educación-trabajo. Me permito citar en este aspecto la siguiente reflexión realizada por un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en respuesta al debate convocado por la Nueva Ley: “¿Es preciso que volvamos a recordar que la desocupación, que como sabemos afecta especialmente a los jóvenes, de modo estructural, no está ligada a la capacitación sino a la falta de empleo”. Y continúa:

“En el documento del gobierno hay una constante que anuda recuperación de la dignidad, disciplina escolar productiva, orientación de los jóvenes (podríamos leer contención), fortalecimiento del desarrollo económico y de la industria nacional... Por supuesto no resultará de esta iniciativa legal educativa el desarrollo económico nacional, que demanda decisiones políticas y cambios en las relaciones de poder, pero habría que advertir que una educación para una ciudadanía crítica y responsable requiere imaginación, libertad y la construcción de un clima donde conocer los mundos existentes y posibles pueda constituirse en uno de los desafíos más placenteros. Esperábamos, cuanto menos, que la escuela asumiera como propósito la educación de la sensibilidad, de la imaginación, de la capacidad de pensar para formar sujetos capaces de sacudirse las tutelas, capaces de autonomía, de actuar y pensar por sí mismos.(que no otra cosa es formar sujetos capaces de reclamar por sus derechos, ciudadanos activos).

“Pensar seriamente la formación para el trabajo, en lo que el documento llama Sociedad de la información y nosotros denominaremos Capitalismo informacional global, supone un debate profundo acerca de las nuevas estratificaciones e injusticias del mundo laboral mundializado e hipereficientizado por las nuevas tecnologías cuyo propósito fundamental es ahorrar salarios, o sea trabajadores. Lo que

trabajo y, desde lo pedagógico, hacerlo situando la educación en el campo de la cultura. En sus palabras: *“Al reubicar la educación en el espacio cultural, los problemas que la aquejan adquieren otra dimensión y otro sentido. ...Ya no es un problema de planeamiento, ni técnico legal, ni administrativo, y, menos aún un problema simplemente didáctico en el sentido tradicional... La educación pasa a ser un problema de la cultura política del país.”* (PUIGRRÓS, A.).

Reflexiones desde el horizonte antropológico/ existencial

El *desdibujamiento de horizontes comunes* no puede sino desafiarnos a *recuperar la pasión y la confianza* (BIRGIN, A., 1999) en la necesidad de luchar por una sociedad diferente. Desafiarnos a

encubre el eufemismo “Sociedad de la Información” es el Mundo feliz de las tecnologías de control para la producción y previsión de consumo y consumidores, dispositivos que articulan sujetos, artefactos y acciones técnicas: la sociedad hecha para que dure, como sostiene B. Latour. ¿En pos de adaptarnos a este orden mundial es por lo que se nos propone “superar la brecha digital”? ¿Para constituirnos exitosamente en consumidores satisfechos? Otra vez habla el imperativo de la inclusión; “educar para la integración” a un mundo proyectado a imagen y semejanza del orden existente.

“Algunos seguiremos insistiendo en imaginar una política de formación de ciudadanos libres, capaces de asumir el desafío ético y político de sustituir la práctica de una sociedad determinada por un mercado, por la de una sociedad sostenida por su economía. Resistiremos habitando con otros, en la disonancia que despeja, el tiempo del pensar infiel a los dictados del Leviatán.” (Documento elaborado por: Equipo Proyecto Investigación: **El imaginario pedagógico en las Universidades Argentinas en épocas de ajuste neoliberal** Silvia Doshbá/ Martha Bendetto/ Carina Muñoz / Alicia Naput; Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos. 15 de Julio de 2006.)

Me permití agregar esta larga cita porque nos remite a la necesidad de situar a la educación en su función crítica y transformadora –y desde allí pensar los cambios necesarios en el sistema y las prácticas de enseñanza- en lugar de pensar unilíneamente en cómo “responder” desde la educación a los nuevos tiempos.

pensar cómo *no dejarnos ganar por las formas de desubjetivación imperantes... y recuperar los sueños, porque no es posible estructurar proyectos, si no es sobre el trasfondo de los sueños. Y ¿qué quiere decir recomponer los sueños sino recomponer el derecho a pensar una sociedad en la cual no caminemos de manera inerte hacia el deterioro y la pobreza?*” (BLEICHMAR, S., 2.001).

Nos encontramos ante un momento fecundo en la historia de la humanidad, en el que esperamos que algo nuevo emerja como producto de una construcción colectiva, resultado del futuro protagonismo de estas generaciones que hoy coexisten con las adultas en las primeras décadas del siglo XXI.

Martha Bardaro, pensadora chaqueña, nos advierte sobre lo saludable de haber perdido las certezas, al tiempo que en una de sus obras nos ilustra acerca de dos posibles **concepciones de la crisis**, o dos maneras distintas de enfrentarla: una, considerarla en sentido negativo, como **“pérdida” de valores**, lo cual nos lleva a instalarnos en un imaginario desde el cual se sostiene que el tiempo pasado fue mejor, y como al pasado no se puede volver termina en una actitud que obtura toda posibilidad de hacer algo; y otra muy diferente, que consiste en asumirla como **oportunidad de “crecimiento”**, posibilitadora de algo nuevo e inédito, superador.

***“De nuestros miedos
nacen nuestros corajes,
y en nuestras dudas
viven nuestras certezas.
Los sueños anuncian
otra realidad posible
y los delirios otra razón.
En los extravíos
nos esperan los hallazgos
porque es preciso perderse
para volver a encontrarse”.***

Estas palabras de Eduardo Galeano constituyen una invitación y un desafío a concebirnos como protagonistas o hacedores en este momento fecundo de la historia... en consonancia con esa mirada positiva de la crisis de la que nos habla Martha.

Por consiguiente, pienso que el estado de indiferencia con el que nombramos la actitud de los adolescentes hacia tantas cuestiones consideradas centrales para nosotros, los adultos, constituye una cuestión que merece una mirada que nos involucre como parte del problema.

Para seguir pensando...

Deseo examinar, finalmente, otro aspecto de esta crítica que con frecuencia realizamos sobre esta actitud básica de vida que denominamos “indiferencia”.

Me resulta sumamente elocuente este término. Si lo analizamos lingüísticamente, encontramos que la partícula “in” significa negación (como cuando decimos: in-agotable; in-mortal; in-creíble, por ejemplo). Es decir, que “in-diferencia” equivale entonces a carencia o impedimento referido al acto de “diferenciar”.

¿Y no es eso acaso lo que sucede, lo que ‘nos’ pasa? Es decir, que no se puede diferenciar porque todo pareciera ser lo mismo... ? Recordemos aquellos versos tan vigentes hoy, escritos por Discepolín, en “Siglo XX cambalache...”.

¿Para qué sacrificarse estudiando o trabajando si quienes están en la vidriera *de la fama y el éxito rápido* lo alcanzan por otros medios más eficaces?

¿Para qué sacrificarse en pos de un título si no hay trabajo...? ¿o si alcanzarlo requiere entrar en una competencia feroz dejando a otros fuera, mientras sostenemos un discurso solidario?

¿Por qué preocuparse por denunciar y criticar, y correr riesgos personales por eso, si la impunidad se encarga de que nunca se sepa y sancionen los delitos y las víctimas resulten ser los culpables?

¿Por qué preocuparse por el mañana si todo pareciera demostrar que de continuar el ritmo y la modalidad de producción industrial actual, –con el grado de contaminación y destrucción ambiental irreversibles que ocasionan– no tendremos futuro?

¿Para qué saber algo de marxismo, socialismo o comunismo, si la perversa mentira acerca del éxito del Capitalismo como único mundo y pensamiento posibles insiste en mostrar sus ineficacias históricas? ¿Para qué preocuparnos por entender el peronismo, el radicalismo o el conservadorismo si en nuestro país estas identidades aparecen diluidas en los procesos crecientes de fusión durante los últimos gobiernos democráticos? ¿Quién es quién –y qué intereses representa y defiende– hoy en la Argentina?

Hace poco, encontré estas palabras de Kant, –filósofo de la modernidad–, acerca de la indiferencia, que me resultaron sumamente significativas. Decía él que la indiferencia es

*“un fenómeno digno de observación y de reflexión. La indiferencia no es evidentemente efecto de la ligereza, sino de una **facultad de juzgar** (...) es una incitación a La razón para que emprenda de nuevo la más difícil de todas sus tareas, la del conocimiento y comprensión de uno mismo”.*¹⁶

En general asociamos la “in-diferencia” a una actitud cómoda, simplista...

Desde esta perspectiva sería exactamente lo contrario.

No es cómoda porque es esencialmente dolorosa. No es simplista, porque revela la inteligencia de mostrarnos lo que en realidad sucede: carencia o impedimento para diferenciar, porque son pocas las alternativas que los adultos, que estamos timoneando la nave del país en estos tiempos, nos encargamos de mostrar.

¹⁶ Kant, Emanuel, citado por: De Alba, A. (1.998) “Currículum, crisis, mito y perspectivas”, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Indiferencia como verdadera incitación a “emprender de nuevo la más difícil de las tareas que le toca a la razón humana: la del conocimiento y comprensión de uno mismo”, como dice Kant.

De allí que las preguntas que despiertan esa actitud de indiferencia con la que cotidianamente nos encontramos, no pueden sino volver sobre nosotros mismos, los adultos, para que de este ejercicio crítico surja un nuevo saber, que resignifique el propio ser y genere nuevos sentidos acerca del cotidiano vivir.

Pero específicamente en nuestra tarea educativa, nos interroga recordándonos la función de la enseñanza en tanto trabajo con el pensamiento, nunca reducida a la transmisión y mucho menos de conocimientos concebidos como entidades.¹⁷ Nos interpela particularmente acerca de la necesidad de que la enseñanza en los diferentes espacios curriculares no constituya una acumulación de información, por muy actualizada que ésta sea, siguiendo los cánones dominantes de esta sociedad informatizada, sino más bien que promueva un ámbito en el que, a través de sólidos aportes teóricos, se pueda pensar y procesar; o al decir de Silvia Bleichmar: “metabolizar” tanta información a veces disponible¹⁸, para de esta manera conver-

¹⁷ Ver en este sentido los aportes de ENTEL, A. (1.988) en “Escuela y Conocimiento”, Cuadernos FLACSO, Buenos Aires.

¹⁸ Concretamente, afirma Silvia Bleichmar: “*Tanto la recepción de imágenes excitantes sin relato que posibilite la metabolización, como la información general recibida sin tiempo de procesamiento son los dos factores mayores que operan como obstáculo para la adquisición de conocimiento y para la producción de una inteligencia ordenada y ordenadora. Esta falta de procesamiento disminuye toda opacidad metabólica, y entre los factores que impiden el ordenamiento de información recibida opera otra variable, que es el hecho de que en las mismas fuentes impartidora de información no hay jerarquización de lo principal y secundario... Nuestro desafío consiste precisamente en crear... las condiciones de procesamiento de los nuevos modos de circulación de información a los cuales están expuestos los niños*” (y nosotros agregaríamos: los adolescentes). (BLEICHMAR, S., 2.001).

tir la enseñanza en una respuesta y no en un reflejo de los nuevos modos de circulación de información en la denominada era de la imagen con sus rasgos de inmediatez, fragmentación, rapidez, fluidez... conocidos por todos y tan diferentes a la llamada “era guttembergiana”.

Potenciar el pensamiento y comprometernos en hacer posible una realidad diferente, ésa es la dimensión de nuestro desafío.

“Otro Mundo es Posible” es el lema del Foro Social Mundial¹⁹ ... La realidad puede ser diferente en los espacios en que vivimos... Y de nosotros depende. Siempre algo podemos y debemos hacer.

El trabajo con el pensamiento y la multiplicación de alternativas al modelo hegemónico, dominante, es una de las condiciones de posibilidad para que los adolescentes puedan “diferenciar” opciones y posibilidades para empezar a superar el estado actual de “in-diferencia” del cual nosotros, los adultos, los docentes, somos parte responsable.

Contribuiremos de esta manera a que los jóvenes puedan **nombrar la palabra “futuro”**, porque éste será posible para ellos y merecerá la pena soñarlo...

¹⁹ El Foro Social Mundial es un acontecimiento de carácter internacional que, desde el año 2.001 se lleva a cabo anualmente, en simultáneo al Foro Económico Mundial que tiene lugar en Davos, Suiza. Frente al carácter decisorio de implementación de medidas de corte neoliberal en todo el mundo que se resuelven en Davos desde el conjunto de empresas y organismos que constituyen y representan el megapoder capitalista internacional, el Foro Social Mundial pretende convertirse en un contrapoder planetario en defensa de la vida, los ciudadanos y los pueblos, con sentido solidario y de justicia social. En este Foro se reúnen representantes de ONGs, sindicatos y diversas asociaciones con la finalidad de conocerse, intercambiar información y unirse en acciones comunes que permitan crear un contra-poder y fortalecer experiencias sociales alternativas.

Bibliografía

- BARDARO, M. (2.004) *¿Qué es la Antropología Filosófica? (Introducción a una Filosofía de lo cotidiano)*, Librería de la Paz, Segunda Edición Ampliada, Resistencia, Chaco.
- BLEICHMAR, S. (2002) *Dolor País*, Libros del Zorzal, (2.001) Seminario *La Infancia y la Adolescencia ya no son las mismas*, 4 de octubre de, desgrabación de la clase.
- DE ALBA, A. (1.998) *Currículum, crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ENTEL, A. (1.988). *Escuela y Conocimiento*, Cuadernos FLACSO, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A. (compiladoras) (2.001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*”, FLACSO, Manantial
- FREIRE, P. (1.998), *Pedagogía de la Autonomía*, Siglo XXI, México.
- GALEANO, E. (1.999), *Patas arriba – La escuela del mundo del revés*, Catálogos, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. *La escuela suspendida y el problema del trabajo*, en: Birgin, A.;Duschatzky, S.; Tiramonti, G. (compiladoras) (1.998) *La formación docente: cultura, escuela y política, Debates y experiencias*”, FLACSO, Troquel educación.
- ROMERO, F. (2.004) *Culturicidio- Historia de la Educación Argentina (1.966-2.004)*, Librería De La Paz, Resistencia, Chaco.

REFLEXIONES SOBRE EL CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL DE LOS 80 Y LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS 90

Una invitación a desocultar el sentido político de toda práctica educativa

La pérdida de la dimensión social de nuestros proyectos que, en espejo nos devuelve la actitud de indiferencia de tantos adolescentes, es expresión, como analizábamos, de cambios contextuales producidos durante las últimas décadas. El plan económico de saqueos, privatizaciones y concentración de la riqueza instaurado en la Argentina por el golpe cívico militar del 76, requirió de la construcción de un orden simbólico que lo sostuviera y le permitiera seguir en pie más allá del fin de la dictadura, toda vez que logró disciplinar las mentes y cuerpos a través de múltiples estrategias, denominadas por Francisco Romero *“mecanismos culturicidas”*. Instrumentos a través de los cuales pretendieron aniquilarnos como sujetos sociales imponiéndonos *“anteojeras conceptuales desde las cuales creemos ver la realidad, cosificando todo lo que vemos y cosificándonos”*. (ROMERO, F., 2.004, pág. 22).

Pero, como afirma Zemelman, siguiendo a Baudrillard, a la postre este crimen no puede ser perfecto porque el ser humano tiene la capacidad de reacción derivada de la conciencia de su realidad. Una conciencia que tiene que luchar, en primer lugar, contra esta *“lógica del poder”* que ha construido los significantes mediante los cuales miramos la realidad, la que no reviste por sí misma un carácter ontológico sino más bien se vincula fuertemente a un proceso de construcción social. (ZEMELMAN, 1.998, pág. 25).

El proceso de **Reforma Educativa** que avanzó arrolladoramente en nuestro país en la década del noventa, contri-

buyó a consolidar esa lógica disciplinadora, estructurante de significaciones tendientes a la conservación del orden establecido.

A continuación, intentaremos develar cómo se llevó adelante esta operación centrándonos en el análisis del discurso, ya que las palabras no sólo expresan la realidad sino que al mismo tiempo la constituyen. Y para hacerlo, confrontaremos esta avanzada reformista con otro intento de cambio en educación: el **Congreso Pedagógico Nacional**, realizado hace dos décadas. Tal comparación nos ayudará a desmontar las anteojeas conceptuales que la reforma ha incrustado en nosotros, los docentes, a la vez que nos permitirá recordar acontecimientos de nuestra historia reciente, afirmarnos como sujeto y reivindicar el poder instituyente de la memoria.²⁰

En los años ochenta, durante el gobierno de Alfonsín, el **Congreso Pedagógico Nacional**²¹ movilizó durante varios años a gran parte de la población argentina y constituyó un importante esfuerzo para responder, desde la educación, a los desafíos que planteaba ese período particular de la historia del país. Un momento en el que la reapertura democrática invitaba a recuperar espacios sociales clausurados por la dictadura.

²⁰ Recuperar esta memoria se vuelve doblemente importante en circunstancias como las que actualmente vivimos, en que nos encontramos debatiendo una nueva Ley de Educación. En tal sentido, resulta preocupante que en la carta de presentación del documento elaborado para su discusión, no se haga referencia ni al Congreso Pedagógico Nacional ni a la Ley Federal de Educación. En la síntesis inicial se menciona rápidamente el Congreso, pero no hay ninguna referencia crítica a la Ley Federal y su implementación. Se justifica su necesidad en visión de futuro (la educación como derecho social al servicio del progreso del país) y en cuanto a su historicidad sólo se menciona la Ley 1420 y las recientes leyes de financiación y Educación Técnica.

²¹ Sugiero a los lectores consultar la página www.fmmeduccion.com.ar, en la cual podrán encontrar todos los detalles de convocatoria y realización del Congreso, además de las conclusiones de cada una de las Comisiones, tal como fueron elaboradas durante la Asamblea Final que se llevó a cabo en la ciudad de Embalse, Provincia de Córdoba, República Argentina, del 27 de febrero al 6 de marzo de 1988.

Quienes hemos participado de algún modo de dicha experiencia, constatamos una diferencia importante en el movimiento generado por la convocatoria al Congreso, y los procedimientos posteriores y conclusiones finales a las que se arribaron.

Sin embargo y aún reconociendo este hecho por cierto no menor, pienso que fue la oportunidad histórica más clara que hemos tenido de empezar a recuperarnos como sujetos sociales. Pueden reconocerse en sus páginas esbozos de sueños colectivos y el planteo de la educación al servicio de una necesaria transformación social. A pesar de las tergiversaciones producidas en la redacción del documento final por parte de determinados sectores políticos conservadores, encontramos presente aún en las conclusiones de dicho congreso, un diagnóstico de la situación social del país y señales de una concepción de educación en sentido transformador que luego la Reforma Educativa del 90 eliminará por completo.

Hay conceptos que, en el marco del congreso mencionado, se utilizaron para dar cuenta de un diagnóstico de realidad y de objetivos o finalidades de la educación, que desaparecerán del discurso pedagógico erigido en los 90 como portavoz de las políticas educativas neoliberales. Términos que también encontrábamos, y con mayor fuerza, en la década del 70 y que la dictadura militar se encargó de silenciar, profundizando al mismo tiempo las definiciones de realidad que ellos designaban. Valgan de ejemplo algunas de estas palabras con las que expresábamos nuestra lectura de la realidad entonces: analfabetismo, imperialismo, opresión, explotación, pobreza, dependencia, injusticia, como también nuestros sueños: liberación, Latinoamérica, lucha anti-imperialista, Sociedad nueva, Hombre Nuevo...

En los ochenta comenzábamos a balbucear nuevamente esas palabras con las que intentábamos expresar preocupaciones y sueños. Pero apenas iniciada esta surgente experiencia social cargada de memoria, fue cooptado su empeño transformador.

Sin embargo, como canta certeramente León Gieco,

***“Todo está guardado en la memoria
sueño de la vida y de la historia.
Todo está clavado en la memoria
espina de la vida y de la historia,
La memoria pincha hasta sangrar
a los pueblos que la amarran
y no la dejan andar
libre como el viento.”***

Hacer reaparecer aquellas palabras desaparecidas para recuperar sus sentidos es iluminar desde nuestra historia nuestra conciencia y por lo tanto, nuestra vida.

Propongo recuperar este período de historia de la educación argentina post dictadura, vinculada al Congreso Pedagógico y luego a la Reforma educativa con la sanción de la Ley Federal de Educación, centrándonos en **dos cuestiones** que nos permitan llevar adelante un análisis comparativo, propiciador de una indispensable reflexión colectiva.

- 1) En primer lugar, para confrontar el **diagnóstico inicial** desde el cual se parte al plantear los objetivos y funciones de la educación, tal como se expresan en las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional, con el marco de referencias que precisan las cartillas elaboradas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el año 1.994 para promover la difusión de la Ley Federal de Educación;
- 2) En segundo lugar, para considerar cómo ha sido concebida **la educación superior**, deteniéndonos en los objetivos propuestos en la Ley de Educación Superior, sancionada hace más de diez años por una parte, y los objetivos planteados con respecto a la Educación Superior en el marco del Congreso, por otra.

Un mismo país: dos miradas...

La situación del país y de la educación según

- Las conclusiones del Congreso de la década del ochenta.
- El discurso dominante reformista de los noventa.

Conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional

Nuestro país en el **contexto latinoamericano** se encuentra bajo una clara **dependencia** política, económica, social, cultural e ideológica. Esto nos da como resultado una **Argentina empobrecida y dependiente** donde la igualdad de oportunidades de acceso a los bienes materiales y espirituales no se concreta en forma real. En esta situación histórica, en no pocas veces, **la acción de los sistemas institucionales ha sido la de consolidar un orden de dependencia interna y externa. La solidaridad social ha sido deteriorada** hasta el punto en que **los intereses individuales se imponen a los grupales y éstos**

Ley Federal de Educación Documento para su difusión: ¿Por qué hacía falta una nueva ley federal de educación?

Cambios mundiales:

Los **conocimientos científico y tecnológico** son los **factores dinámicos de la economía**, antes representados por la transformación de materias primas o por el desarrollo de la energía.

Se están generalizando **modelos económico-sociales** que han establecido formas diferentes de organización e interacción social y que han modificado la función del Estado. Así es que **muchas de las funciones antes cumplidas por el Estado pasan hoy al sector privado.**

Se está produciendo una **globalización de la economía** y los mercados protegidos tienden a desaparecer.²²

²² Esta afirmación –como todo el texto– evidencia un claro sesgo ideológico en la información que se pretende brindar acerca de la realidad económica mundial. Omite la referencia a países, entre ellos, los más desarrollados, que han preservado medidas proteccionistas en defensa de la industria nacional, en pleno siglo XXI.

a los de la nación. En buena medida esto es consecuencia del autoritarismo, la **corrupción**, la **falta de ideales compartidos** y la **escasez de ejemplos de honestidad, convicciones y desprendimientos** que hay en nuestra sociedad. La historia de nuestro sistema educativo es un claro ejemplo de lo afirmado, ya que éste sirvió con gran coherencia a un determinado proyecto de país dependiente...

Cambios en América Latina:
La reforma del Estado y el establecimiento de **nuevas reglas de juego para la economía** coinciden con la consolidación de la democracia.

Siguiendo la tendencia mundial de la regionalización de **los mercados**, se han **eliminado las fronteras comerciales** entre países de una misma región. Así, en América del sur y América del Norte se han creado el MERCOSUR y el NAFTA.²³ Esto amplía los posibles **mercados** para cada país, al mismo tiempo que exige una mayor calificación laboral para **aumentar la productividad** en un **contexto cada vez más competitivo**.

La educación ante el cambio:

La mayoría de los sistemas educativos de América Latina no responden a lo que la sociedad espera de ellos. Por eso muchos países de la región están –igual que nosotros- revisando sus sistemas educativos a la luz del papel fundamental que se le otorga actualmente a la educación en el **crecimiento económico** y en el desarrollo de las relaciones sociales.

²³ Igualar el MERCOSUR al NAFTA, así como las consideraciones posteriores que se agregan es un claro ejemplo de la ligereza con que se realiza el análisis social en el presente texto elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación. Texto que llegó a todas las instituciones educativas del país y que se utilizó masivamente para dar a conocer la reforma educativa que se avizoraba.

No siendo éste el objetivo ahora, cabe puntualizar, no obstante, que cada una de estas descripciones de contextos ameritaría un profundo análisis ideológico, –desde esta perspectiva puede verse con claridad el triunfo conservador en las Conclusiones del Congreso, triunfo que sin embargo no lograba acallar otras expresiones–.

Propongo que rescatemos en principio simplemente, los conceptos claves que se utilizan en uno y otro caso para dar cuenta de la realidad del país y de la función que se asigna, en cada uno de ellos, a la educación.

Sugiero que nos cuestionemos acerca de la facilidad con que hemos dejado que se apropiaran de ese espacio y de esa expresión colectiva a través de la cual muchas voces intentaron expresar lo silenciado durante la Dictadura, y que reflexionemos sobre las estrategias “culturicidas” (ROMERO, 2.004) que hicieron posible tal proceso y sus efectos hoy.

Ahora bien, aunque es necesario reconocer que se produjeron cambios importantes en la década de los noventa que impactaron política, económica y culturalmente en los distintos países latinoamericanos, es imprescindible arrojar luz crítica sobre los siguientes aspectos:

- 1) La ausencia en los análisis actuales de referencia a problemáticas de otrora que siguen tan vigentes como entonces. Un ejercicio interesante es leer lo que se planteaba como datos de contexto con motivo del Congreso Pedagógico Nacional pensando en la situación del país una década después. Por ejemplo: ¿dejamos de ser dependientes? La situación de dependencia y pobreza es reconocida como una problemática fundamental en los informes del Congreso, mientras que la referencia a estos problemas desaparece por completo al implementarse la Ley.
- 2) La **función transformadora** desde la cual aún se concebía la educación durante el Congreso frente a la **función**

adaptativa que se le asigna a la escuela en el contexto actual. En los textos de difusión de la Ley Federal ya no se efectúa ningún tipo de análisis crítico de los procesos económicos y políticos que tienen lugar en el mundo y en América Latina. Se los afirma sin más adjudicándole a la educación un rol casi excluyente: el de contribuir a la aceptación de esta “Argentina única” y a su adecuación en las normas y pautas del nuevo orden mundial.

Observemos ahora lo referido al Nivel Superior:

CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL

Objetivos Nivel Superior Universitario Y no Universitario

Nivel Superior no Universitario:

- Formar un profesional: conciente de la realidad, comprometido con sus problemas, crítico y creador para la superación de los mismos, con sensibilidad ante la **injusticia social**.
 - b) Que ponga su bagaje técnico o profesional al servicio de la comunidad y su **liberación**.
- Preparación profunda en las áreas de docencia, investigación y creación;
- Contribuir a la formación científica y humanista de **profesionales** que sean **promotores de los cam-**

LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- Científicos profesionales y técnicos que se caracterizan por:
 - Solidez en su formación;
 - Compromiso con la sociedad.
- Preparar para el ejercicio de la docencia;
- Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas;
- Garantizar crecientes niveles de **calidad y excelencia**;
- Profundizar procesos de democratización y asegurar igualdad de oportunidades;
- **Articular ofertas educativas**;
- Promover diversificación de estudios atendiendo a:

bios tendientes a revertir una situación de dependencia.

- Brindar educación actualizada, pluralista y de calidad.

Nivel Superior Universitario:

- Formar hombres y **profesionales** del mejor nivel científico y académico, **comprometidos con el pueblo, con vocación de servicio, mentalidad transformadora y capacidad para producir los cambios necesarios;**
- Promover la **autonomía tecnológica** como condición indispensable de la **Soberanía Nacional.**
- Promover el perfeccionamiento y actualización profesional permanente;
- Favorecer la investigación en los distintos campos del saber;
- Afianzar el sentido de responsabilidad en el cuidado de la salud y de la seguridad individual y social. Exaltar el valor del **ejercicio disciplinado de la responsabilidad profesional al servicio de la comunidad.**

- Expectativas y **demandas** de la población;
- Requerimientos del sistema cultural;
- **Requerimientos de la estructura productiva;**

- **Aprovechamiento de los recursos humanos y materiales;**
- Incrementar y diversificar oportunidades de actualización, perfeccionamiento y **reconversión de docentes y egresados;**
- **Promover mecanismos asociativos** para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.

Insisto en la propuesta de observar comparativamente cuáles son las palabras y los conceptos que aparecen en un caso y no están presentes en el otro. Se trata de analizar los supuestos ideológicos, políticos y epistemológicos que fundan tales términos para reflexionar acerca de lo que su ausencia o presencia nos dice.

Es llamativo cómo estas palabras que recorren el texto de la Ley tienen que ver con una visión empresarial, mercantilista, de la educación, en tanto en la propuesta del Congreso Pedagógico esos vocablos están ausentes. En cambio, sí se evidencia en éste cierta preocupación por los problemas más acuciantes que vive el país a fin de que, desde ese nivel específico, se puedan dar respuesta a los mismos. Por eso se habla de **injusticia social, liberación, pueblo, autonomía tecnológica**, términos todos ellos ausentes entre los objetivos que plantea la Ley de Educación Superior. Pareciera que la propuesta fundamental en este caso pasa por reajustar los mecanismos del nivel superior para que éste pueda ser más eficiente y eficaz al modelo social vigente.

Desde el sistema educativo deben realizarse cambios para que sus propuestas puedan responder y **adaptarse mejor** a la realidad. Ese es el discurso dominante. Claro que aquí convendría preguntarnos qué se está entendiendo por ‘realidad’, qué recorte se está efectuando de la misma, como cuando se habla de ‘sociedad’.

Reconocemos aquí con claridad una **concepción fatalista** de la realidad en tanto se la considera como algo dado, sin argumentar o hacer ningún tipo de razonamiento acerca de la necesidad o posibilidad de su modificación.

Esta visión no constituye una particularidad sólo identificable en el ámbito educativo, sino que tiene que ver con la imposición de todo un discurso, mucho más amplio, globalizado, que predica el fin de la historia, la muerte de las ideologías, la desaparición de las utopías o su carencia de sentido.

Las diferencias terminológicas que hemos podido identificar en uno y otro texto –y en sus respectivos contextos–, guardan entonces relación con cuestiones más profundas: no sólo revelan cambios epocales, cosmovisiones diferentes desde las cuales se producen las miradas, lo crucial es que al mismo tiempo, al instalarse como categorías dominantes en el discurso, contribuyen a la gestación de modos de interpretar la realidad, de situarse en ella, de percibirla, actuar, sentir y consentir.

Como claramente afirma Peter McLaren:

*“...Es importante reconocer que el lenguaje constituye la realidad, en lugar de simplemente reflejarla. Es un medio simbólico que activamente le da una configuración al mundo y lo transforma... el lenguaje le impone a nuestra relación con la realidad estructura y contenido...”*²⁴

Por lo tanto, una forma válida –necesaria aunque insuficiente– de resistencia que podemos ejercer es a través del empleo lúcido y reflexivo del lenguaje. Proponernos pensar, indagar aquellas palabras que expresan nuestros sueños, anhelos, convicciones, que hacen presente lo ausente de manera que gesten los pensamientos, sentimientos y acciones que esa ausencia desde su grito silencioso reclama. Primer paso y condición de posibilidad del pensamiento crítico.

²⁴ Peter McLaren, (1.994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Aique, Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

Conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1.994) *Ley Federal de Educación: la Escuela en Transformación*, Cuadernillo 1.

MCLAREN, P. (1.994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*”, Aique, Buenos Aires.

ROMERO, F. (2.004) *Culturicidio- Historia de la Educación Argentina (1.966-2.004)*, Librería De La Paz, Resistencia, Chaco.

ZEMELMAN, H. (1.998) *Conversaciones Didácticas – El conocimiento como desafío posible*, Grupo de Estudio TECHSA, Fac. De Cs. De la Educación U.N.C., Editorial EDUCO, Neuquén, Argentina.

ESCUELA Y CONTEXTO HOY ²⁵

Además de este necesario trabajo de develación del sentido ideológico de las transformaciones producidas en el marco de la aplicación de la Reforma Educativa, resulta fundamental prestar atención a otros cambios que se han realizado a nivel social durante las últimas décadas y que impactan fuertemente en el escenario escolar.

Deseo compartir algunas reflexiones acerca de estos nuevos desafíos que se nos presentan actualmente a las escuelas y docentes y proponer –siguiendo a grandes maestros– algunos caminos para transitar, en medio de tanta incertidumbre, desconcierto, conflictos, como los que cotidianamente vivimos en las instituciones y en las aulas.

Que la escuela se encuentra ante la urgencia de redefinir su rol y los docentes sus propuestas de enseñanzas, parece ser hoy indiscutible.

Veamos algunas evidencias de ello:

- La vorágine de información que circula por todos lados gracias a la gran expansión tecnológica-cultural de los medios de comunicación, amerita discusiones en las aulas sobre problemáticas que lejos están de haber sido incluidas –salvo excepciones, lógicamente– en los diseños o en las planificaciones de cada espacio curricular;

²⁵ El presente texto, con algunas modificaciones, fue publicado en la Revista Utopía Educativa, Año 7, Número 27, de Abril de 2.004. Fundación Franciscana Argentina. Buenos Aires. Argentina.

- El acelerado desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y el creciente acceso a ellas particularmente de los niños y jóvenes, genera nuevos modos de apropiación de procesos como la lecto-escritura que, bien lo sabemos, nos coloca ante un verdadero problema a los docentes y escuelas cuyo contexto de surgimiento fue el llamado “universo guttembergiano”²⁶, centrado en los libros cuyo abordaje es bien diferente de los hipertextos actuales, o al mundo de la imagen que promueven los medios;
- El constante avance científico vuelve rápidamente obsoleta la enseñanza de no pocos contenidos de las áreas y disciplinas sin que siquiera nos enteremos de ello, creídos como a veces estamos de que se trata de “principios – leyes o conocimientos– universales”, o de que porque me actualicé hace algunos años estoy al día con los nuevos avances y elaboraciones teóricas;
- Los cambios en los hábitos de vida y costumbres. Quienes tenemos hijos sobre todo adolescentes, o trabajamos con ellos en las escuelas, podemos dar cientos de ejemplos: nos formulan muchos interrogantes y nos ponen ante situaciones frente a las cuales no sabemos muchas veces qué ni cómo contestar;
- Las situaciones de miseria social ocasionan estados de impotencia. Vemos que desde el ámbito político-social no se responde estructuralmente a estas problemáticas, mientras que, por otra parte, constatamos la ruptura del tejido social y presenciamos con harta frecuencia acciones enraizadas en un individualismo feroz que imposibilita la percepción de tamañas injusticias, o mejor dicho, las vuelve naturales, paisaje cotidiano.

Ahora bien, si nos quedáramos solamente con esta descripción, fácilmente caeríamos en una paralización pedagógica. Ese es

²⁶ Por la vinculación con la invención de la imprenta por parte de Guttemberg.

un primer riesgo en el que podemos caer. El segundo es refugiarnos en la nostalgia que nos produce el pensar “que todo tiempo pasado fue mejor”.

Esta actitud nos lleva a reforzar estrategias viejas ante problemas nuevos que finalmente, como nosotros mismos observamos, no permiten los cambios deseados.

Pero existen otros riesgos que pueden provenir justamente del intento de ofrecer una propuesta superadora. Uno de ellos es creer que sumando conocimientos –o mejor dicho contenidos– a los programas, o incorporando nuevas tecnologías –per se– promovemos mejores aprendizajes. Sin lugar a dudas esto causa una adecuación de la enseñanza al entorno, pero constituye una respuesta insuficiente.

Otro de los peligros es sumirnos tanto en las incertidumbres del presente, en la complejidad de las situaciones, en el análisis multifacético de los fenómenos, en la relativización de cualquier explicación, que finalmente produzcamos sólo más desconcierto.

Por consiguiente, es indispensable que reflexionemos juntos a fin de que podamos encontrar itinerarios que nos permitan buscar e indagar nuevas respuestas arraigadas en lo más genuino de toda educación: generar espacios que posibiliten en cada ser humano el desarrollo de sus potencialidades. Espacios caracterizados tan bien por Simón Rodríguez –ese gran educador latinoamericano desconocido o más bien, ignorado por los discursos pedagógicos dominantes– como aquellos impregnados de solidaridad ya que, como él decía: “los seres humanos estamos en este mundo para *entreatayudarnos* y no para *entredestruirnos*” (citado por: PRIETO CASTILLO, D. 1.999, p. 137).

Qué definición más exacta del acto educativo: un acto en el que nos encontramos los seres humanos para *entreatayudarnos*.

En esta línea, los aportes de Daniel Prieto Castillo y junto a él, de Francisco Gutiérrez, docentes y autores de numerosas obras referidas a educación y comunicación, pueden resultarnos muy

esclarecedores para repensar nuestra tarea concreta, cotidiana, en las escuelas.

Me centraré aquí en dos aspectos sustanciales que tales autores nos ofrecen a través de sus reflexiones pedagógicas: la invitación a asumir la tarea educativa:

- 1) Desde una **búsqueda de sentido**;
- 2) Desde la asunción de nuestro rol docente como **mediadores culturales**.

Vayamos pues a la busca de sus aportes para, a través de ellos, ir produciendo esos espacios, como decíamos, auténticamente educativos, en respuesta a este contexto de crisis en el que vivimos.

Educar –y educarse– es impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana.

La manifestación más profunda de la crisis es, sin lugar a dudas, la percepción y el sentimiento de encontrarse viviendo “sin sentido”. Lo mismo en la vida que en las escuelas.

Ahora bien: ¿qué significa otorgar sentido a algo?

Muchas veces vinculamos este término a direccionalidad. Es decir, a saber hacia dónde nos conduce tal situación. Como si el sentido fuera algo que estuviera fuera de nosotros mismos.

Sin embargo, quisiera hacer hincapié ahora en otra significación de “sentido”: aquella que proviene de “sentir”. Si lo pensamos desde esta perspectiva, que algo tenga sentido significa que penetra todos mis sentidos, que me afecta, porque se trata de una experiencia que me compromete, y lo hace desde mi interior.

“En el proceso de abrir nuevos caminos es esencial caminar con sentido. El norte que nos guía en este caminar no está en un horizonte cercano o lejano sino que el horizonte lo tenemos que llevar dentro de nosotros mismos.

“Si queremos dar sentido a lo que hacemos, ante todo, debemos sentirlo y sentirlo con nuestros sentidos. Es evidente en consecuencia que el sentimiento, la intuición, la emoción, la vivencia y la experiencia son ese norte que nos guiará ilusionados en el construir futuro desde la realidad de cada día.

“La capacidad de dar sentido al nuevo entorno se asienta en el sentido que logremos dar a nuestra propia experiencia, así como en la capacidad de criticar los sentidos y los sin sentidos de una sociedad esquematizada, jerarquizada, impositiva y violenta.” (FRANCISCO GUTIÉRREZ).

Para que esta trama de argumentos nos ayude a repensar –y recontextualizar– nuestra tarea escolar cotidiana, es conveniente que precisemos algunos ejemplos:

- **Educar con sentido** implica quizá en primer lugar que logremos vivenciar en nuestro ser docentes esta experiencia de sentido. No podemos pretender promover aprendizajes con sentido cuando nosotros mismos no estamos convencidos de lo que hacemos, cuando asumimos nuestra tarea con malestar, con disgusto, de manera mecánica y rutinaria. Sería muy sano preocuparnos y ocuparnos en pensar en propuestas de las cuales estemos interiormente convencidos, que podamos disfrutar de ellas por su desafío, porque nos interpelan y comprometen integralmente. Pienso debiéramos ir como docentes al encuentro de estas experiencias. Porque, en última instancia, como tan bien nos muestra Philip Jackson en su obra “Enseñanzas implícitas”, los alumnos aprenden de nosotros, y nosotros por ende hemos aprendido de nuestros propios docentes, no tanto de sus enseñanzas curriculares explícitas, sino de todo lo que a ellas acompaña en el vínculo, en las opciones, ideales y valores que con ellas transmitimos. El hecho educativo *“no se trata de la distancia entre las primeras letras y la astrofísica, sino de cómo colaboramos en esa apropiación, de cómo se resuelve la relación humana que la posibilita o la malogra”*. (PRIETO CASTILLO, D.1.999, pág. 14).

A lo que podríamos agregar: y de cómo resolvemos nuestro compromiso por las condiciones sociales que así lo permitan.

- **Educar con sentido** supone el compromiso del ser total de la persona: en su historicidad, en su presente y en su futuro. Aceptar la subjetividad y la realidad-misterio de cada uno ante la cual caben el acompañamiento y el asombro. ¡Cuántas veces desde nuestras miradas clasificadoras y prejuiciosas no vemos esa realidad misterio, realidad persona, en nuestros alumnos! ¡Cuántas veces frente a mucha impotencia nos cerramos y no buscamos descubrirla en nosotros mismos! Con no poca frecuencia nos encontramos valorando experiencias de enseñanza que realizan otros docentes y que nos parecen sumamente positivas, pero a continuación agregamos: “bueno, eso lo puede hacer fulano o mengano porque yo no podría nunca...”. Y atribuyo el no poder a la falta de recursos exteriores o personales para emprenderla... en lugar de tomarlas como fuente de inspiración para intentar algo nuevo y diferente desde mi situación... De manera similar, negamos en nuestros alumnos la posibilidad de sorprenderse ellos mismos con lo que pueden ser y hacer si se les brinda la oportunidad. Nos dice Leonardo Boff en su obra “El águila y la gallina” –figuras que metaforizan la condición humana–: *“El ser humano es uno y complejo... Veamos un ejemplo: Puedo y debo analizar a Emanuel en su complejidad concreta: brasileño, blanco, escolarizado,... hincha de Fluminense, católico. Vive en un suburbio popular y está entusiasmado con la naturaleza que le rodea, que frecuentemente visita con sus amigos, recogiendo latas de coca-cola de los caminos... Es Emanuel en su ...realidad concreta y compleja. Pero Emanuel no es sólo esa dimensión. Es una fuente inagotable de virtualidades y posibilidades: puede mudar de nacionalidad, ..., hacerse chofer de camión, ser del Flamenco y convertirse al candombe. ¡Quién sabe! Puede, por una feliz oportunidad, revelarse como un artista de cine, un excelente*

pintor retratista o un poeta improvisado. O... transformarse en un bandido, atracador de banco o asesino de niños de la calle. Puede también pasar por una crisis religiosa. Hacerse monje zen-budista, transformarse en un maestro espiritual y en un santo. Todo eso compone la realidad virtual de Emanuel. ...Sería un error separar lo que en Emanuel viene junto: su dimensión discernible, concreta y palpable ... o su dimensión posible, virtual y utópica... Analizarlo sólo desde un ángulo es hacerle injusticia. O lo sepultaríamos en su condición concreta... o lo dejaríamos en sus posibilidades y promesas, sin crearle condiciones de realización concreta...". (BOFF, L., 1998, 51 Y 52)

Qué desafío tan grande éste de ‘mirar’ a nuestros alumnos, y mirarnos a nosotros mismos, desde aquello que pueden ser y hacer –desde lo que podemos llegar a ser y hacer– y buscar todos los medios posibles para colaborar en ese desarrollo y actitud de discernimiento vital tan necesaria para orientar su vida y también, por lo tanto, la nuestra! Quizá éste sea el corazón de la propuesta de Lev Vygostky de quien, como sucedió con Piaget, se ha efectuado un recorte tan miserable.²⁷

²⁷ En el caso de Vygotsky, la mayoría de los docentes sólo conoce el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”, sin poder significar dicha noción en vinculación con el marco de su elaboración teórica, desconociendo la finalidad que orientó su investigación y el contexto en el que la llevó adelante. Para la mayoría, conocer la filiación marxista de Vygotsky o recordar que su vida transitó entre la Rusia zarista, el proceso revolucionario y los primeros años del stalinismo, constituye un dato anecdótico, o referencias externas a su teoría, cuando en realidad es un aspecto sustantivo de la misma, ya que sólo desde tal perspectiva histórico política se puede comprender cabalmente su pensamiento. Esta seria limitación desvirtúa y empobrece enormemente sus aportes. Algo similar acontece con Piaget: se han popularizado los conceptos de asimilación y acomodación, sin dar cuenta del significado epistemológico que estos términos tienen desde el marco teórico de su autor, así como se han simplificado esquemáticamente algunas nociones básicas referidas a los estadios por los que atraviesa la inteligencia humana durante su evolución.

- Y agreguemos, finalmente, algo más en esta búsqueda de **educar con sentido** en relación con **los contenidos de la enseñanza**. El desafío mayúsculo ante el que nos encontramos, es el de ser capaces de abrir los paquetes curriculares que recibimos armados y ayudarnos a decidir colectivamente en cuáles de ellos centrar nuestra preocupación, porque consideramos –luego de esa elección– que vale la pena dedicar nuestro tiempo y esfuerzo para hacer posible su aprendizaje. Cada año la historia se repite: al finalizar el ciclo lectivo sobreviene el consabido comentario de apuros y preocupaciones por los contenidos que no alcanzan a ‘desarrollarse’ –es muy sugerente este término–; al inicio del mismo y durante su transcurso, la constatación de que contenidos que quizás nosotros mismos ‘dimos’ –otra vez muy sugerente el término– a un mismo grupo de alumnos, no se recuerdan ni con repasos forzados. Ocurre que la problemática del aprendizaje es vastísima, tanto como las distintas perspectivas de análisis. Sin embargo, aquí afirmamos sólo que no nos parece eficaz ni conveniente dedicarnos a instrumentar diseños y planes curriculares armados “en escritorios”; más bien, por el contrario, desde una actitud responsable de actualización disciplinar, de amplitud cultural y de sabiduría existencial, resulta imprescindible discernir colectivamente sobre aquellos que son necesarios enseñar y aprender. Aquellos que contribuyan a **impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana**. Y aquí viene a colación esta propuesta de concebir nuestro rol como **mediadores culturales**.

El docente como mediador cultural

¿Qué significa la mediación cultural? Preocuparnos, por un lado, no por transmitir datos, sino por abrir espacios que por una parte, favorezcan en los estudiantes un proceso de “metabolización de la información” que llega de manera abrumadora, fragmenta-

da, inconexa, a través de las nuevas tecnologías de la la comunicación.²⁸

Por otro lado, es poner a los alumnos en contacto con la riqueza cultural que poseemos como comunidad local, regional, latinoamericana, mundial... promoviendo actitudes caracterizadas por esa “curiosidad epistemológica” de la que nos habla Paulo Freire y de la crítica necesaria a las que nos invitan pedagogos como el mismo Freire, McLaren, Giroux, Apple y tantos otros, acercándonos valiosísimos aportes para concretarla.

Permítanme consignar una cita un poco extensa, pero oportuna y sugerente, de Daniel Prieto Castillo, –el autor que estamos siguiendo en esta propuesta de “educar con sentido” asumiendo el rol de “mediadores culturales”–:

Mediar con toda la cultura “consiste en la tarea de tender puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo vivido y lo por vivir, entre la experiencia y el futuro.

Cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación... Es posible mediar con toda la cultura del

²⁸ Silvia Blechmar afirma en tal sentido:

“Nuestro desafío consiste precisamente en crear... las condiciones de procesamiento de los nuevos modos de circulación de información a los cuales están expuestos los niños... Los sistemas psíquicos entran en cortocircuito a partir del exceso de estimulación que se recibe, más el deterioro de las pautaciones valorativas respecto de la función del conocimiento, más las formas en que se superponen permanentemente modelos interhumanos de adquisición de conocimientos y modelos tecnológicos...”

Cómo lograremos los adultos una mediatización respecto a que estas nuevas formas de subjetividad no estallen, que no fracasen en sus posibilidades de producción de inteligencia... que sean al mismo tiempo creativas y racionales, constituye nuestro gran desafío...” (BLEICHMAR, Silvia, Seminario “La infancia y la Adolescencia ya no son las mismas”, jueves 4 de octubre de 2.001. Desgrabación).

ser humano, con... el pasado, con los textos que intentan narrarnos el futuro, con la biografía personal y la vida de otros seres, con las fantasías y los hechos cotidianos, con la poesía y las fórmulas químicas, con las creencias y los hallazgos científicos...

Cuando la mediación se estrecha a los límites de la propia disciplina o de las rutinas de un curso repetido año a año, queda fuera una enorme cantera de recursos que no muchos saben aprovechar.

Tengo a disposición como educador, el universo de la cultura humana. Puedo navegar en cualquier dirección y apropiarme de lo dicho por un hombre en un pueblito de Grecia hace más de 2.000 años, apuntar la proa de la nave hacia las estrellas, hacia lo infinitamente grande y distante, traer a la mesa un fragmento de una poesía escrita en el vértigo del amor y de la muerte por Federico García Lorca, recuperar la palabra de mi hija o la de un vecino, irrumpir en el curso de los viajes por el mundo de ese loco de Marco Polo, detenerme en una crónica policial de las que dejan la pantalla llena de sangre, tomar un trozo de primavera y jugar con texturas, trinos y aromas...

Maravillosa tarea: la de disponer de todo el universo para mediar el aprendizaje de alguien. Tarea que requiere de un cierto grado de osadía y de ganas de aventura. Cuando me quedo, cuando no pongo nada de mí, cuando apenas si ofrezco migajas de ese universo, cuando sólo hablo de lo que otros hablaron y no soy capaz de comunicar cultura y vidas ajenas, la mediación se estrecha y pierde toda su riqueza.

Maestro de cercanías y lejanías el mediador. Por ello la figura del sabio, no la del erudito insoportable, no la del que viene a deslumbrarme con la información, sino la de aquel que ha navegado por el variado océano de la cultura y sabe, sabiamente, utilizar todo ese universo como herramienta preciosa para el juego del aprendizaje.”. (D. PRIETO CASTILLO, p. 80).

Claro que esto nos exige, además de ese grado de osadía y aventura, de pasión e ingenio,²⁹ un conocimiento amplio y una sed constante por el saber para ser capaces de generar, como docentes, esa curiosidad y placer de aprender.

Los tiempos que vivimos no son fáciles para ello. Ya precisamos algunas evidencias de esto al comienzo de esta reflexión. Pero ahí está la alternativa –y claro está, el desafío–: sumergirnos en la impotencia, el desgano, la rutina, y ese sentimiento de frustración constante en nuestra tarea día a día o, destinar el mismo esfuerzo y tiempo a promover experiencias de enseñanza y aprendizaje **con sentido**. Una invitación que muy difícilmente podamos concretar solos, y sí en colaboración con otros. Porque se trata, sobre todo, de afirmar con esta búsqueda, en palabras de Simón Rodríguez, la posibilidad de vivir **entreatayudándonos** en lugar de aceptar un destino de **entredestruirnos**.

²⁹ Ver en este sentido los aportes de BARDARO, M. en: *Paradigma de la complejidad – Aportes para repensar y mejorar nuestra tarea docente*, artículo publicado en la Revista Utopía Educativa, Año 7, Número 27, de Abril de 2.004.

Bibliografía

BOFF, L. (1.998) “El águila y la gallina”, Trotta, Madrid, España.

JACKSON, P. (1.999) “Enseñanzas implícitas”, Amorrortu, Buenos Aires.

PRIETO CASTILLO, D. (1.999) “La comunicación en la educación”. Ediciones Ciccus-La Crujía, Buenos Aires.

La vorágine de la calle
en pleno día
me devuelve
lágrimas secas
de vida
agonizando
contra el asfalto,
pasos anónimos,
cotidianos ruidos.

Corazones que transitan entre señales urbanas
cuidando
no accidentar la esperanza.

Seres que se encuentran en otras miradas,
voz que se hace abrazo
y risas y llanto.

En la plena calle de días urbanos
la velocidad no alcanza
a cubrir
a asfixiar
a viciar
de cemento
el alma.

REFLEXIONES COTIDIANAS

No hace mucho escribí este poema y hoy vinculo las ideas que de sus versos se desprenden con una situación cotidiana laboral, de la cual intentaré dar cuenta en estas líneas. Se trata de una vivencia muy simple, pero que ha producido en mí una sensación de ‘extrañamiento’ respecto de la realidad que día a día vivo.

La vida cotidiana es un magma potencialmente transformador que se encuentra encubierto por las capas endurecidas de la rutina. (LANDREANI, N., 2.000, p. 9)

Por eso, estas pequeñas experiencias de “quiebre” –o de inflexión espiritual–, al permitirnos objetivar aspectos simples de la vida diaria, contribuyen a despejar la gramática de esta poderosa trama socio-cultural de la que formamos parte y potencian procesos transformadores, restituyéndonos como sujetos/ protagonistas/ actores de esta historia de la que efectivamente participamos a través de las decisiones, opciones, acciones y omisiones de cada día.

La ‘vida’ en las ciudades:

La vorágine automovilística vs. la bici y el peatón

“Eso fue antes de que me fuera para el monstruo, que sea la ciudad de México.

En el monstruo hay casas chicas y grandes, altas y chaparras, gordas y flacas, ricas y pobres. Que sea como la gente, pero sin corazón. En el monstruo lo más importante son los carros y las casas...

...Cuando ven gente que anda a pie, que sea los ciudadanos dicen ‘peatones’... Si no tienes carro tienes que corretearte para que no

te difunteen o ponerte trucha para agarrar el pesero³⁰ o de plano meterte a la tierra y agarrar el metro... Cuando llega el metro, se aprieta mucho la gente que está afuera y se aprieta mucho la gente que está adentro, y entonces unos quieren salir y otros quieren entrar. Gana el que empuje más... Los que andan en carro se mientan la madre cada rato. Yo pensé es que están encabronados, pero no, que sea que así viven... El otro día le pregunté al Andrés y a la Marta que qué había más, si gente o carros. Me dijeron que gente. Yo pensé entonces por qué los carros eran más importantes que la gente. Porque clarito se mira que la ciudad está hecha para los carros y para las antenas, pero no está hecha para la gente”.

Elías Contreras³¹

“Algunas piezas para el rompecabezas”

“Los derechos humanos se humillan al pie de los derechos de las máquinas. Son cada vez más las ciudades, y sobre todo las ciudades del sur, donde la gente está prohibida. Impunemente, los automóviles usurpan el espacio humano, envenenan el aire y, con frecuencia, asesinan a los intrusos que invaden su territorio conquistado.”

Eduardo Galeano

“La impunidad del sagrado motor”

La percepción de lo cotidiano como ‘lo natural’ a veces se quiebra por experiencias que nos permiten cuestionar y cuestionarnos,

³⁰ Se refiere al microbús

³¹ Protagonista de la novela policial escrita por el Subcomandante Marcos y Paco Ignacio Taibo II (2.005) *Muertos Incómodos (Falta lo que falta)*, Planeta, Buenos Aires, Argentina.

mediante las cuales discernimos aspectos de esa poderosa trama socio-cultural, creada por nosotros mismos.

La vivencia a la que aludo tiene que ver con dos modos diferentes –que, como veremos, son más que eso– de vivir el trayecto que todos los días realizo desde mi casa al trabajo.

Para llegar al Instituto donde ejerzo como docente, debo atravesar la ciudad y tomar la ruta nacional número once, que me lleva a la localidad vecina. Varios semáforos detienen el tránsito inicialmente hasta llegar a un trayecto en el cual, libre de esas “malditas luces” reguladoras, autos, camiones y colectivos aceleran su velocidad y cruzan el puente que separa a ambas ciudades.

Cuando viajo en auto, la velocidad me parece normal.

Sin embargo, cuando realizo el mismo trayecto caminando o en bicicleta, tomo conciencia de la velocidad que alcanzan los vehículos, particularmente al llegar al puente. Una velocidad que me asusta y de la que no me doy cuenta cuando yo misma voy a ese ritmo.

Creo que es sencilla y profundamente cierto esto de que lo invisible es lo que vimos muchas veces –de la misma manera– y por eso ya no lo vemos, hasta que una experiencia determinada nos pone en situación de ‘extraños’ con respecto a esa cotidianidad y entonces, se nos hace ‘visible’.

Cuando viajo en auto, las imágenes en las que alcanzo a detenerme son siempre fragmentarias y fugaces.

Cuando voy caminando o en bici, siento que mi mirada se alarga. Disfruto del sendero arbolado, y me permito, al cruzar el puente, hasta imaginar cómo era el arroyo –hoy contaminado–, cuando los aborígenes habitaban el lugar.

Durante ese breve viaje, por ejemplo, cuando un semáforo nos detiene, muchas veces surge naturalmente algún comentario o saludo entre quienes, sin conocernos, nos encontramos en esa esquina.

O, aún andando, al cruzarnos con alguien conocido, el tiempo siempre alcanza para algo más que un saludo, y, en todo caso, detenerse siempre es posible, cosa impensable en auto, en plena ruta en que, ni siquiera alcanzamos a ver la mayoría de las veces, quiénes nos cruzan o van con nosotros en el mismo sentido.

Y sin duda no es casual que denominemos ‘sendero’ a la senda destinada a ciclistas y peatones. Recuerdo aquí el análisis que realiza Daniel Camels (CAMELS, D., 1.998)) diferenciando ‘calle’, y aquí podríamos agregar ‘rutas’ y ‘autopistas’, de ‘sendero’ o también ‘camino’.

El ‘**sendero**’ es espacio para el tránsito protegido. Se abre como espacio de seguridad. Como una extensión de la casa.

Las **calles, avenidas, autopistas**, como dijera Max Picard, “son como tubos donde son aspirados los hombres”. Lugares –o mejor aún: “no-lugares”, –según Mac Augé– donde se hace realidad aquello de Riessman sobre “la muchedumbre solitaria” (RIESMAN, D. 1.981) como un rasgo definidor de las sociedades urbanas.

A medida que crecen las ciudades, aumentan sus avenidas y autopistas y disminuyen –con honrosísimas excepciones– las posibilidades de utilizar la bici como medio de movilidad.

De esta manera, como lo expresa con gran elocuencia Eduardo Galeano, el automóvil no sólo dispone del espacio urbano: también dispone del tiempo humano: “*en teoría, el automóvil sirve para ‘economizar tiempo’, pero en la práctica lo devora.*”³²

³² Quien además agrega: “...*El modelo de vida de la sociedad de consumo, que hoy día se impone como modelo único en escala universal, convierte al tiempo en un recurso económico, cada vez más escaso y más caro: el tiempo se vende, se alquila, se invierte. Pero ¿quién es el dueño del tiempo? El automóvil, el televisor, el vídeo, la computadora personal, el teléfono celular y demás contraseñas de la felicidad, máquinas nacidas para ‘ganar tiempo’ o para ‘pasar el tiempo’, se apoderan del tiempo...*”. GALEANO, E, (1.992), *Ser como ellos –y otros artículos–*, Catálogos, Buenos Aires, Argentina.

“Andar en bici es un peligro” se escucha. Pero no se oye con la misma insistencia que “la ciudad es un peligro”, toda vez que en ella se privilegian las autopistas a la gente, las avenidas a las bicisendas, los negociados privatizadores al sostenimiento del servicio de trenes.³³

Esta **vivencia** que aquí relato, se ha convertido para mí en paradigmática. Me ha llevado, y me lleva a reflexionar sobre la mañana de este sistema urbano-industrial que como sociedades hemos construido, el que nos apresa entre sus redes sin que muchas veces tengamos conciencia de ello. Y una de las mallas más eficaces para lograrlo es la **del vértigo** en que nos vemos envueltos, producto de un conjunto de factores y elementos que funciona con una lógica muy clara basada en las siguientes operaciones:

- **Mecanización y automatización:** a través de cuya dinámica se transforma todo y nos convertimos en engranajes de una gran maquinaria para lo cual fue necesario, en su momento, crear instituciones que **disciplinen el cuerpo, los sentimientos y la mente** de los sujetos, de manera tal que sus acciones sean coherentes con el funcionamiento del sistema;³⁴
- La **productividad, eficiencia y eficacia**, que lleva a reducir todo a **cifras**, a **números**, a la **ecuación costo-beneficio**; a

³³ Como sabemos, este medio de movilidad masivo, –el tren– desfalleciente en nuestro país, no sólo es fundamental por ser la arteria principal de comunicación entre ciertos pueblos y ciudades, sino que, además, haría posible que el ciclista se movilizara con su bici de ciudad en ciudad. Y, aunque resulte indiscutible la ventaja de esta opción desde una perspectiva de sanidad ambiental y de la misma salud humana, en nuestro país no aparece esta referencia en la agenda política de ningún gobierno de turno, como tampoco tiene la necesaria presencia en la opinión pública general.

³⁴ Sobre esta temática resultan cruciales los aportes de Michael Foucault, particularmente en “Vigilar y Castigar”, como también la noción de “habitus” de Pierre Bourdieu y, ya desde nuestro terruño, las reflexiones de Pichon-Rivière y Ana Quiroga.

la percepción del tiempo sólo como **ocupación**, a toda acción desde su perspectiva **rentable** y a los demás y lo demás en un sentido **instrumental**;

- El **consumismo**: que alimenta la cadena de productividad necesaria para que el sistema funcione y nos crea la ilusión de que ‘tener’ equivale a ‘ser’. Ahora ese ‘tener’ pasa por la información, categoría que si bien guarda alguna relación se diferencia sustancialmente de ‘conocer’ y más aún de ‘saber’.³⁵
- La elevación de la categoría de **individuo** por sobre toda otra referencia social de pertenencia, hasta llegar al más profundo sentimiento de **desamparo y solitariedad**,³⁶ al tiempo que la instalación feroz del **‘sálvese quien pueda’** nos enfrenta con nuestros semejantes en lugar de permitirnos el encuentro en aquello mismo que a todos nos aqueja;

“Cada sistema social organiza materialmente la experiencia de los sujetos que lo integran. ¿Y esto por qué? Porque todo sistema de relaciones sociales necesita para garantizar su existencia y desarrollo gestar el tipo de sujeto apto para sostener esas relaciones y realizarlas. Sujetos cuyas actitudes, visión del mundo, formas de sensibilidad, modelos de aprendizaje y método de pensamiento sean funcionales a ese sistema social En esta configuración ocupa un lugar fundante el proceso educativo en todas sus formas e instancias, en tanto socializador”. (QUIROGA , Ana, 1.987.; pág. 51)

³⁵ Tener que alude a la tenencia de cosas apreciadas como bienes fundamentales para “ser reconocidos” social y culturalmente, lo que José Pablo Feinmann denomina uno de los efectos centrales del “tecnocapitalismo comunicacional”.

³⁶ Prefiero el término “solitariedad” a “soledad” para indicar este profundo sentimiento de incomunicación –y sus consecuencias– ya que, como bien lo señala Martha Bardaro en su obra “¿Qué es la Antropología Filosófica – Introducción a una filosofía de lo cotidiano”, la soledad constituye una dimensión sustantiva del ser humano, que puede conducirlo al aislamiento o al recogimiento –lo que ella denomina: “la cara triste” y “la cara linda” de la soledad, respectivamente–.

Pero ese sistema, que verdaderamente funciona muy bien, no es compacto. Presenta contradicciones, posibilidades...

“...Nuestros modelos internos no son homogéneos, no incluyen sólo rasgos que en ellos determina la ideología dominante. Desde una praxis desarrollamos nuestra condición de sujetos cognoscentes, capaces de interrogar lo real, desde un pensamiento innovador. Por eso puede surgir un Paulo Freire, un Enrique Pichon Rivière, y por eso sobre todo surgen los miles de hombres y mujeres que se preguntan qué es educar, para qué y para quién, que se cuestionan los modelos de aprendizaje y vínculos vigentes en nuestra sociedad”. (QUIROGA, Ama, 1.987; pág. 56)

Por fuerte que sea el sistema, entonces, la resistencia se ejerce, encarnada en gestos, algunos simples, cotidianos, otros más significativos y heroicos, pero todos igualmente importantes y necesarios.

Una resistencia originada a veces en vivencias que producen una sana ruptura de las leyes que rigen lo cotidiano, develando su carácter social, *no natural*.

Una resistencia que nos conduce a decir NO a todas aquellas cosas que nos despersonifican, que no permiten que la vida se manifieste en su dignidad y esplendor.

Una resistencia que nos compromete a decir SÍ a palabras, gestos, acciones, que en si mismas y multiplicadas, nos hacen crecer en bondad y sabiduría.

Quisiera acompañar, finalmente esta reflexión, recordando versos de un poema bellísimo del gran poeta, Armando Tejada Gómez. Su poesía nos ayuda a afirmar la Esperanza y nos alienta a buscar nuevos caminos.

Convencida, como estoy, de que es profundamente cierto que, *“Hay tantos mundos como hombres en el mundo. Y hay más todavía: los mundos que olvidamos y los que diariamente destruimos,*

que es otra forma de olvido. Pero también hay –y esto es lo importante– los mundos que compartimos”. (Tomás Alabern)

Apuesto pues a esa posibilidad –o necesidad vital– de compartirlos...

PEATÓN, DIGA NO

“Salir, el viento arriba, cualquier mañana de éstas
al día trepidante, izando la paciencia,
insistiendo en los sueños que no se dan y huyen
locamente delante de nuestra suerte perra;
Salir ya mal herido por los informativos

...

–corriendo hacia lo de uno urgentemente solo–,
es un fulero asunto, una ronca vergüenza

...

Yo peatón, me digo con el pecho golpeado
por las humillaciones sucesivas del día,
digo que yo me digo: hay que hacer algo, viejo,

...

hay que hacer algo pronto y aquí, sin ir más lejos,

...

¡Aquí y ahora mismo! Digo, sin dar más vueltas,
asumiendo la bronca feroz de cada día.

¿Qué hacer? ¿Qué hacer, hermano, debajo de la lluvia?

¿Debajo del cemento, donde un perro agoniza?

¿Debajo del gobierno, inerme y ciudadano,

yugando bajo el peso de sus grandes mentiras?

¿Qué hacer? ¿Qué hacer, hermano, lacerado de afiches
donde la coca cola se mata de la risa?

...

Yo peatón, culpable de ser la muchedumbre,

...

Digo no. No y a muerte. ¡No redondo y en seco
Y para todo el viaje, digo un no cañonazo!

...

Pruebe, compadre, empiece por los no más pequeños,

...

Diga no. Es una bomba: y con la mecha ardiendo!

Dígalo en todas partes: en su casa, en la feria,
en la calle, en los trenes, en la cancha, en el viento;
Y lízcalo orgulloso como un pañuelo nuevo,
después vaya subiendo en grados subversivos
hasta el no más heroico y de cada momento

...

diga no sin tapujos allí donde le cuadre
hasta que se propague por el país entero
un no como una casa, grande como una casa
donde un día podamos alojar nuestro sueños.

Pero si acaso siente por el aire un sonido
como de pueblo andando caudal en su torrente,

...

Empíñese en la honra de la Patria que amamos
y salga a decir sí, sencillamente.”

Armando Tejada Gómez

Referencias bibliográficas

- CAMELS, D. (1.998) *Espacio habitado - En la vida cotidiana y la práctica psicomotriz*, Capítulos de Psicomotricidad, D&B Editores, Buenos Aires.
- FRACCHIA, E. (1.997) *Apuntes para una Filosofía de la Resistencia*, Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes.
- LANDREANI, N. (2.000) “*Vida cotidiana escolar: una producción cultural negada*”, IX Simposio Internacional de Investigación Etnográfica en Educación “Balance y perspectivas de la etnografía educativa. Un recuento necesario”. México, 24 al 27 de Octubre de 2.000.
- QUIROGA, A. (1.987) *Enfoques y perspectiva en Psicología Social*, Ediciones 5, Buenos Aires.
- RIESMAN, D. (1.981) *La muchedumbre solitaria*, Paidós, Barcelona, España.
- TEJADA GOMEZ, A. (1.973) *Profeta en su tierra*, Juárez Editor, Buenos Aires.

Capítulo 2

CONTEXTO, ESCUELA Y SUBJETIVIDAD

LA SUBJETIVIDAD EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS³⁷

Docentes y alumnos, cada uno de esos sujetos configurados en una red de relaciones singulares se encuentran en la escuela, en el aula, en una situación particular que actualiza sus historias y produce modos relacionales específicos que constituyen la trama en la que se irán dando los aprendizajes referidos a cada área del saber.

Intentaremos recuperar algunos aportes sustantivos que nos ayuden a develar estos procesos de manera que, desocultando ese poder constitutivo, podamos proyectar experiencias liberadoras, en las aulas, en las escuelas y en general, en los diferentes espacios sociales y educativos.

Algunos aportes para pensar, pensarse, pensarnos...

***“Lo invisible es lo que vimos muchas veces,
por eso ya no lo vemos”.***

Vicente Palmer

Lo más “evidente” en cada uno de nosotros, eso que por “verlo” muchas veces quizá ya no lo vemos, es nuestra propia cotidianidad. En ella se va constituyendo y desplegando nuestra subjetividad.

Retomando aquella escena de la película “Cigarros”, en la que un amigo le muestra a otro las fotos que desde hace años saca todos los días en el mismo horario a la misma esquina, podríamos pensar

³⁷ Apunte elaborado con motivo de la coordinación de un Taller sobre este tema realizado en el CECABS, La Lola, 15 y 16 de junio de 2.005, con el personal de IN.CU.PO. (Instituto de Cultura Popular).

por un momento cuáles serían esas fotos si lo que tratáramos de fotografiar o capturar no fuera ya la esquina de una ciudad, sino una rincón o recodo de nosotros mismos, durante la asunción cotidiana de los múltiples roles que forman parte de nuestro ser: de estudiante, de hijo/ a, de esposo o esposa, de madre o padre, de ama de casa, de trabajador, de ciudadano...

Esas imágenes me permitirían, en consecuencia y de ese modo, explicar en gran parte quién soy. Pero ese “quién soy” no se agota ni en estas ni en otras expresiones de nuestro ser. Tenemos una dimensión revelable y una dimensión misterio, para los otros y para nosotros mismos.

Si nos preguntaran “quiénes somos”, quizá la respuesta que primero aflora en nosotros es la de dar nuestro nombre y apellido, como lo más identificable de cada uno.

Y esto es bien interesante: porque si bien es lo que sentimos más nuestro, es lo más revelador de cómo estamos configurados por el afuera: porque otro me nombró y al nombrarme me constituyó, me significó.

El nombre propio condensa significados, expectativas, deseos... Es emergente de una realidad vincular que fue “armando” nuestro ser.

Desde la palabra de ese otro, desde su mirada, hemos aprendido con el tiempo a reconocernos, a identificarnos...

A mirar-nos

A decir-nos

A juzgar-nos

A dejarnos afectar

de determinada manera.

Y así hoy, cuando intento explicar “quién soy”, se sintetizan en mí esas miradas, esos juicios vertidos sobre mí, esos significantes.

Por ejemplo:, cuando desde niños nos han dicho, insistentemente, “lo expresivos”, “graciosos”, “sensibles” o “despistados” que

somos –o busquen ustedes en su memoria las denominaciones que más han recibido en su infancia, nos fueron instalando ese rasgo como dato central de nuestra identidad.

Esos juicios tienen una profunda carga valorativa y tienen que ver con expectativas sobre las formas de asumir socialmente determinados roles, no son meras expresiones.

Porque no es lo mismo que caiga sobre uno el “ser inteligente” que el “no le da la cabeza”, el “tiene una facilidad increíble para...”, que “es un inútil para...”, ; el “es buenito” que el “no sabemos qué hacer con él”.

“Prejuicios” y “estereotipos” configuradores de subjetividad, que se manifiestan en múltiples dichos populares, en ámbitos familiares, en ronda de amigos,... como cuando escuchamos las siguientes afirmaciones:

“es igual a su padre”;

“y... qué podés esperar de...”

“de tal palo, tal astilla”;

“es inútil pedirle peras al olmo”;

“al que nace barrigón al ñudo que lo fajen”;

“hijo de tigre, overo ha de ser”;

“dime con quién andas y te diré quién eres”;

“nació para mandar”, o

“somos hijos del rigor”

Una vez que se emite sobre alguien valoraciones de esta índole, en cierto modo se impulsa a esa persona a ser de esa manera. Por ejemplo, al chico que “es diez” o exitoso escolar o deportivamente, le resultará muy difícil permitirse un fracaso o una equivocación. Está obligado a responder como diez o como exitoso, en cambio aquel sobre el que recayeron etiquetas que lo desvalorizan se verá forzado a demostrar que efectivamente así es. Esta incapacidad reconocida, esta carencia, esta “dificultad que tiene para”, esta limitación o “problema”, o, por el contrario: esta “excelencia en...”, pasa a ser un

rasgo definitorio de su identidad. Lo re-presenta. Cuántas veces decimos y escuchamos decir como comentario de una clase: “cómo se nota que hoy no está fulano o fulana”.

Las instituciones constituyen, como las denomina Foucault, dispositivos encargados justamente de producir estas determinaciones en los sujetos. Así, la escuela por ejemplo, al inaugurar la categoría de alumno produjo también otras categorías conceptuales clasificatorias: como las de deserción, repetición, éxito y fracaso escolar, retraso mental leve, entre otras.

De ese modo, a partir de los juicios que se emiten se establecen los llamados “estereotipos” de persona y de “roles”. Porque hay que ser: alumnos, profesor, trabajador, ciudadano..., mujer, varón..., padre, madre, esposo, esposa..., adolescente, adulto... Y hay ciertas formas de ser: alumnos, profesor, trabajador, ciudadano..., mujer, varón..., padre, madre, esposo, esposa..., adolescente, adulto...

“Los estereotipos son los lugares comunes del discurso, lo que todo el mundo dice, lo que todo el mundo sabe. Algo es un estereotipo cuando convoca mecánicamente el asentimiento, cuando es inmediatamente comprendido, cuando casi no hay ni que decirlo. Y grande es el poder de los estereotipos, tan evidentes y tan convincentes a la vez. Los prejuicios son los tópicos de la moral, lo que todo el mundo valora igual, las formas del deber que se imponen como obvias e indudables. Y grande es también el poder de los prejuicios. Los hábitos son los automatismos de la conducta. Lo que se impone respecto de la forma de conducirnos. Los procedimientos que fabrican los estereotipos de nuestro discurso, los prejuicios de nuestra moral y los hábitos de nuestra manera de conducirnos nos muestran que somos menos libres de lo que pensamos cuando hablamos, juzgamos o hacemos cosas.” (LARROSA, J., 1.995).

Todos esos juicios van integrando y formando nuestro ser sin que nos demos cuenta.

Juicios, valoraciones, que dependen de la familia, de la cultura, de la clase social, de la edad o de la generación...a la cual pertenecemos, que van configurando lo que algunos autores denominan “un doble”, o lo que P. Bourdieu denomina “habitus”, formas de actuar y de ser que no son libremente elegidas, sino que están determinadas socialmente.

Viene bien recordar en tal sentido los aportes de Basil Bernstein, sociólogo inglés, en relación con la fuerza que ejerce la clase social en el lenguaje y, a través de él, en la subjetividad de las personas. Según este autor, quienes pertenecen a clases sociales marginadas, tienden a pensarse en términos de un “nosotros” como producto de la solidaridad o colaboración orgánica a nivel de grupo o sector que necesitan como lazos cotidianos para sobrevivir. Mientras que quienes pertenecen a clases sociales medias y altas, utilizan con mayor frecuencia el pronombre “yo”, asumen predominantemente actitudes de diferenciación del otro, y esto debido a que existe ya una “nobleza de estado”, en términos de Bourdieu, que les da el carácter de inclusión, el soporte de legitimidad y referencia necesarios para poder sostenerse.

Esto demuestra el poder de las estructuras, materiales y simbólicas, en la configuración de las subjetividades y la necesidad fundamental de abordar esta dimensión crucial. Si buscamos transformaciones en el plano de la subjetividad, esto nos compromete lógicamente a plantearnos cambios en los planos intra e intersubjetivo de los vínculos, pero también en el nivel estructural.

De modo que si no se hacen visibles estas determinaciones sociales y culturales en la subjetividad de los sujetos, se produce un proceso de ***naturalización de lo social, universalización de lo particular y eternización de lo histórico.***

Y cuando lo social se percibe como “natural”, quedan pocos resquicios para el cambio. Como se pueden ver en los refranes que recordábamos páginas atrás. Nos convencemos entonces de que “así son las cosas”, de que esa es la “ley de la naturaleza”. Se presentan

las expectativas o modos de hacer las cosas y de ser que recaen sobre los sujetos constituyéndolos, como “la forma” de hacer, de desempeñarse o de ser. Se atribuyen características a cuestiones orgánicas y naturales, como cuando se afirmaron de manera universal los rasgos de las diferentes etapas de la vida (niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez) o los modos de ser femenino o masculino, vinculándolos a cuestiones “de la naturaleza humana”, sin ver que en realidad son producidas por tal cultura o sociedad y de ningún modo universales.(valgan también de ejemplos los intentos realizados en el siglo XIX, e incluso a principios de siglo veinte, para justificar la superioridad del blanco en el peso de su cerebro, o la inferioridad del negro y su disposición para tareas rudas, o sus habilidades corporales, sustentadas en descripciones de su estructura ósea y muscular...).

Desde esta perspectiva naturalizadora, cosificante, queda poco espacio para pensar en una transformación, o para mirarnos examinarnos desde esa dimensión desde la cual paradójicamente nos definimos los humanos: la libertad.

Entonces:

Cuando yo me miro,

Me digo,

Me juzgo,

Me dejo afectar o no,

lo hago desde esos procesos de constitución de mi ser.

Y cuando me vinculo con los otros, también colaboro en la constitución del ser de los otros desde ese horizonte.

Por eso es importante desmadejar la trama con la que fuimos tejidos. Porque no importa cuánto de verdadero o falso contienen determinados enunciados, sino el poder de constitución que ejercen.

Como nos lo muestra la siguiente frase:

“Las verdades más profundas son aquellas que no reniegan de su origen: el mito.”

Emilio Bozán

Lo que se quiere expresar aquí es la parte de FE que corresponde a aquellas que consideramos verdades, y el poder simbólico que las constituye.

Esta frase es una invitación a pensar qué significa aquello en lo que creemos, o aquellas que consideramos como verdades. En el plano de la subjetividad, esto tiene que ver con ese desempeño de roles, esas expectativas, esos modos de ser que establecemos, lo que nos conduce a tomar conciencia de que son “modos de ser” contruidos socialmente, y no naturales; que son propios de un contexto, y no universales; que son propios de una “época” y no eternos.

Lo que todo el mundo ve, ahora, no siempre se ha visto así...

Esta toma de conciencia promueve **experiencias liberadoras** que posibilitan que emerja de nosotros algo diferente a lo que “todo el mundo esperaba”. Transformaciones y logros que de pronto son valorados por alguien y nos hacen descubrir una dimensión de nuestro ser, ignorada por nosotros mismos.

“Lo que somos, y más aún: lo que podemos llegar a ser, permanece ciego a la conciencia hasta que una experiencia liberadora las despierta”.

Dejamos de ser así, en cierta medida, él o la que los demás esperaban que fuéramos. Esta experiencia con frecuencia nos causa desconcierto y conflicto, porque nos invita a ser otro u otra, diferente al que éramos. La forma en que nos relacionamos con los demás cambia y se inaugura una nueva modalidad vincular mutuamente modificante.

Pichon Rivière estudió muy bien los miedos que se producen en nosotros en estas situaciones. Se refiere a los **miedos básicos**, que se expresan de dos modos: miedo al ataque y miedo a la pérdida; ambos, por supuesto, generan **resistencias**. De cómo se resuelvan o no, es decir, de cómo se enfrenten tales miedos, dependerá si la **adaptación** a la realidad **será pasiva o activa**.³⁸

Necesitamos poner en cuestión lo establecido, reconocer en nosotros los determinismos que nos constituyen...

Al decir del sociólogo francés, Pierre Bourdieu:

“...el determinismo no opera plenamente sino mediante la inconsciencia, con la complicidad del inconsciente... En ausencia de un análisis de estas determinaciones sutiles que operan a través de las disposiciones, uno se vuelve cómplice de la acción inconsciente de dichas disposiciones, la cual es, ella misma, cómplice del determinismo.”

Por eso, la libertad es una conquista, no algo dado. Una invitación, una lucha ...

³⁸ Recordemos que según Pichon Rivière, la adaptación es **pasiva** cuando el sujeto se somete acríticamente a la realidad, en tanto es **activa** cuando se da un vínculo mutuamente modificante entre el sujeto y la realidad, lo cual requiere, al tiempo que promueve, una actitud crítica y transformadora.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1.989) *Clases, Códigos y control – I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Trad. Rafael Feito Alonso. Akal Universitaria, Serie Educación, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- FRACCHIA, E. (1.997) *Apuntes para una Filosofía de la Resistencia*, EUDENE (Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste), Corrientes, Argentina.
- LARROSA, J. (ed.), (1.995) *Escuela, Poder y Subjetivación*, Ediciones La Piqueta, Madrid.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1.985) *El Proceso grupal. Del Psicoanálisis a la psicología social (I)*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- QUIROGA, A. (1.991) *Matrices de Aprendizaje - Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- ROMERO, F. (2.004) *Culturicidio. Historia de la educación argentina (1.966-2.004)*, Librería de La Paz, Resistencia, Chaco.

ESCUELA/ CONTEXTO Y “EXPERIENCIA DE SI”

Iniciar un proceso **liberador**, en palabras de Freire, reconocer los determinismos funcionales al status quo que operan inconscientemente en nosotros, como lo señala Bourdieu, o superar los miedos básicos en pos de una adaptación activa a la realidad, según de Pichon Rivière–, de manera que se produzcan las transformaciones materiales y simbólicas que hagan crecer en cada uno de nosotros la dimensión de “persona” antes que la de “individuo” –como lo señala Martha Bardaro–, constituyen verdaderos desafíos cotidianos.

Ahora bien:, ¿qué tipo de experiencias favorecen estos procesos? ¿De qué manera podemos producir desde la educación las condiciones necesarias para que esta experiencia vital tenga lugar?

Son interrogantes que muchas veces están ausentes de nuestras prácticas pedagógicas, preocupados como estamos por aquellos ‘micro-objetivos’, que plantea Giroux, por lograr que el alumno aprenda algo “exterior”, (por ejemplo determinados conocimientos), sin ocuparnos al mismo tiempo y con igual énfasis en que logre elaborar o re-elaborar alguna forma de **relación reflexiva consigo mismo**, como bien lo expresa Jorge Larrosa, o como también lo ha demostrado María Saleme a lo largo de toda su vida por lograr condiciones educativas en las cuales el conocimiento se transforme en saber.³⁹

³⁹ Dice María Saleme: “Hay una distancia en lo que enseñamos, entre el conocimiento para que sea propio... y el saber para qué es ese conocimiento. Creo que todavía no llegamos a eso, estamos llegando a dar conocimiento, pero no llegamos al saber. Hago una diferencia, el saber es más el uso real y certero porque ese saber nos lleva a destrabar situaciones que siempre tenemos...”. Claro que esta reflexión de María cobra su real significación si la situamos en el contexto en el cual la expresa: su experiencia educativa con los hijos de desaparecidos durante la Dictadura y cómo trabajar con ellos su particular situación, entre el dolor y la verdad que sospechaban y vivían, pero no podían verbalizar. Son valiosísimos los aportes reflexivos de esta pedagoga argentina lamentablemente muy poco conocidos. Recomendando en este sentido la lectura de la recopilación de textos suyos realizada en la obra titulada *decires*, de Narvaja Editor, Córdoba, 1.997.

Intentar responder a las preguntas planteadas puede invitarnos a emprender una tarea investigativa que recupere, profundice y amplíe aportes teóricos en esta línea de pensamiento en vinculación con procesos de sistematización de experiencias de esta naturaleza.

Desde una perspectiva aparentemente menos ambiciosa, puede llevarnos a estar atentos y reconocer experiencias liberadoras, dejarnos interpelar por ellas en el trajín cotidiano, de manera que nuestras propias prácticas logren ser atravesadas cada vez más por este sentido liberador.

Así me sucedió en oportunidad en que una compañera narrara el siguiente relato, el que transcribo a continuación, junto a las reflexiones que en mí produjo escucharlo.

El desafío de enseñar y aprender a “mirarnos con dignidad”⁴⁰

Doña Elsa recibía a Graciela, mujer toba, cada tanto en su casa, y le compraba artesanías que ella le ofrecía. En realidad, era una compra venta muy particular: porque ni Graciela ni doña Elsa manejaban muy bien el dinero, pero sí sabían ambas de sus necesidades, ; así es que lo que tenían lo compartían... Cambiaban de año las primaveras y el rito del encuentro se repetía, hasta que la vida de doña Elsa fue apagándose despacito y partió un día dejando su silencio –y su tácita presencia– en aquel espacio que compartiera durante tantos años con Don Alfredo y sus hijas: Elsita y Estela.

La vida siguió su ritmo de ausencias y reencuentros, hasta que un día

⁴⁰ Artículo publicado en la Revista *Utopía Educativa*, Año 6, Número 24, Julio 2.003, de la Fundación Franciscana Argentina, Buenos Aires, Argentina.

Elsita recibió la visita de Erika, hija de Graciela. En aquella tarde serena se unieron en el profundo sentimiento que les generara la partida de ambas madres. Graciela también se había ido. Y Erika le explicaba que es así: porque “las amigas llaman a las amigas”.

Y fue Erika a visitar a Elsita a su hogar, para mirar las cosas que su madre miraba, desde el mismo rincón, mientras trocando, se encontraban,

*Y a confesarle que su madre le había contado que Doña Elsa no sólo era su amiga, sino que fue una mujer que desde que se conocieron, **la miró con dignidad.***

En todo momento, estamos insertos en una **urdimbre de relaciones** (SCHWARZ, R., 1.989) de todo tipo con el mundo, con los demás y con nosotros mismos. Una trama que vamos tejiendo y que tendrá densidad y texturas diferentes (BALL, G., 1.999), que poseerá el color de nuestra historia, de nuestras opciones y las matrices sociales que las contienen. Una red, en fin, conformada por “miradas”, “narrativas”, “juicios”, “acciones” del otro-persona, del otro-institución, que irá constituyendo el ser de cada uno y el saber/ poder acerca de sí. (LARROSA, J., 1995)

Docente y alumno, cada uno configurado en una trama de relaciones singulares se encuentran en la escuela, en el aula, –mirándose, hablándose, juzgándose, actuando, sintiendo–, en una situación que actualiza sus historias y genera modos relacionales específicos que conforman la urdimbre desde la que se irán desarrollando no sólo los aprendizajes referidos a cada área del saber o disciplina, sino también una determinada experiencia de sí.

¿Qué “experiencia de sí” originan en los alumnos nuestras miradas, valoraciones, juicios, acciones, más allá y a través de los contenidos y metodologías de enseñanza que elegimos?

¿Qué experiencias de sí provocamos durante las clases? ¿Qué lugar/ tiempo asignamos al trabajo sobre ese saber/ poder acerca de

uno mismo que permita reconocer la identidad construida y explorar nuevas posibilidades del propio ser?

¿Cuánto reflexionamos sobre el poder de estos procesos en nosotros mismos?

Hay miradas, palabras, gestos, acciones, que niegan en el otro, en nosotros, nuestra condición de ‘sujeto’, que instalan una experiencia de sí que obtura cualquier posibilidad de modificación.

¿Qué sería ese **mirar con dignidad** del que hablaba Erika pensando en nuestro ámbito educativo, áulico e institucional? ¿Qué sería ese mirarnos con dignidad?

Quizá en principio y por sobre todas las cosas: confiar en él o en ella, y aprender también a confiar en nosotros mismos. Lo que significa ser capaz de ir más allá de los rótulos, los prejuicios, los comentarios de pasillo, los prejuicios físicos e intelectuales, las etiquetas que estigmatizan y nos escinden en “triunfadores” y “perdedores”, para “dejarlo ser” en lugar de “obligarlo a ser”, para “intentar ser” en lugar de “seguir siendo...”.

Quizá también conferirle, conferirnos un saber/ poder acerca de sí que necesitamos revisar para transformar, y para transformarnos.

Tal vez reconocernos en nuestra singularidad y alteridad: realidad/misterio que me convoca y compromete. Y convertirnos el uno para el otro en pregunta viva ante la cual sintamos la mutua interpe-lación. (BALL, G. 1.999)

¿Pero qué significa **mirarnos con dignidad** en cualquier situación y contexto?

Pienso, como afirma Ruth Schwarz, que es imprescindible hacer crecer en nosotros la ciudadanía de un mundo que nos permita percibirnos como parte de un todo, de una trama de vida que nos entrelace con los demás, que legitime nuestra persona, y la del otro,

sin necesidad de diferenciarnos agresivamente. Mundo “**del reconocimiento mutuo**” que se distingue de aquel otro mundo –el **de la idolatría del poder**– en el cual nos mantenemos en una actitud permanente de ataque o de defensa, de peligro y competencia. Mundos que pueden definirse sintéticamente como el “de la confianza e integración” y el “del rechazo y necesidad de dominar”.

Basta salir a la calle, mirar los diferentes contextos –políticos, económicos, recreativos, deportivos, etc–, basta con mirar nuestros propios entornos y ámbitos, para reconocer la vigencia de estos dos mundos, en los cuales nos movemos casi siempre simultáneamente.

“La mayoría de las veces uno de los mundos predomina sobre el otro en un momento dado y en un vínculo dado... Pero ni el vínculo de amor y confianza más sincero está completamente libre del conjunto de emociones y significados de la idolatría del poder... ni la persona más identificada con el mundo de la idolatría del poder puede sobrevivir sin algún anhelo de confiar, de encontrar un semejante en el otro.” (SCHWARZ, R., 1.995).

“No se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos”, le decía el zorro al Principito.

Lo que somos, y más aún: lo que podemos llegar a ser, las potencialidades y posibilidades de cada uno, permanecen ciegas a la conciencia hasta que una experiencia liberadora las despierta.

Una mirada que, por liberadora permitirá:

*“Verse de otro modo, decirse de otra manera, juzgarse diferentemente, actuar sobre uno mismo de otra forma... Y ¿no es la lucha indefinida y constante por ser otros de lo que somos lo que constituye **el infinito trabajo de la finitud humana y, en ella, de la crítica y la libertad**”? (LARROSA, J. 1.995).*

Nada más y nada menos que eso: aprender a mirar-nos y mirar a los otros **con dignidad**. Esa es la mayor aventura ética de la educación.

Las palabras de Graciela –las que transcribí al inicio del capítulo– me acompañan no sólo en la escuela. Resuenan en mí mientras transitando la vida cotidiana, me encuentro y reconozco con y en los otros y otras, en diferentes circunstancias y contextos.

“Eres responsable de tu rosa” le dijo el zorro al Principito. **Soy responsable de mi mirada, y entonces, también de cómo miro, agrego, contextualizando, desde mi aquí y ahora.**

Referencias bibliográficas

BALL, G. (1.999), *La urdimbre relacional*, en: CIAS, Revista del Centro de Investigación y Acción Social, Año XLVIII - N° 481, Abril 1.999, Palabra Gráfica y Editora S.A., Buenos Aires.

LARROSA, J.(ed.), (1.995) *Escuela, Poder y Subjetivación*, Ediciones de La Piqueta, Madrid, España.

SAINT-EXUPÉRY, S. (2.001) *El Principito*, Lumen, Buenos Aires.

SALEME, M.E., (1.997) *decires*, Narvaja Editor, Córdoba.

SCHWARZ, R. (1.989) “*Idolatría del poder o reconocimiento - Dos modos de vivir y relacionarse*”. GEL –Grupo Editor Latinoamericano–, Colección Controversia, Buenos Aires.

Las acciones nuestras de cada día

HACIA UNA RESIGNIFICACION DE LA COTIDIANIDAD ESCOLAR –Y EXISTENCIAL–

*“En toda actividad humana hay momentos de
‘ruptura’ con lo cotidiano,
momentos que suponen una explicitación en el ámbito
de la conciencia reflexiva y crítica.*

V.M. CANDAU⁴¹

Si dejamos que crezca en nosotros esta mirada atenta a los sucesos de cada día, seremos capaces de identificar múltiples experiencias que, en su singularidad y muchas veces en su simpleza y aparente insignificancia, crean lazos de “mutuo reconocimiento”, en palabras de R. Schwartz. Reflexionar sobre ellas potencia en nosotros esta posibilidad de ruptura con lo cotidiano y nos ayuda a producir las condiciones para que esas experiencias liberadoras, a las que hacíamos referencia en párrafos anteriores, tengan lugar.

Así de simple y así de elocuente es la experiencia que Mónica una vez me contó y que yo me propongo compartir con ustedes. Experiencia que pude recuperar y significar desde aquella “conciencia reflexiva y crítica”, convirtiéndose para nosotros ahora en una invitación a agudizar nuestra mirada y nuestra conciencia crítica acerca de lo que día a día vivimos.

⁴¹ Candau, V. M., citado por: Ana María Salgueiro, (1.998) *Saber docente y práctica cotidiana – Un estudio etnográfico*, Octaedro, Barcelona.

Enseñanzas de viajeros...⁴²

*Podía haber sido un viaje cualquiera aquél: atestado de gente, en un
coche viejo, deteriorado,
incómodo, de esos que paran en cada garita en un detenerse y vuelta a
arrancar de nunca acabar.*

*Mónica estaba cansada, pleno día de la semana y, pensaba: “un trajín
más que tolerar para mi cuerpo y ánimo cansados”. Un trajín extra,
porque no era éste su recorrido habitual.
De todas formas, allí estaba, dispuesta a “tolerar” lo que fuere con tal de
llegar hasta aquella escuela que ansiaba conocer.*

*Podía haber sido un viaje cualquiera, pero no. La realidad –y la vida–,
que a veces nos sorprenden tanto, se encargaría de demostrarle que las
cosas pueden ser diferentes, muy diferentes, gracias a gestos increíble-
mente simples y elocuentes.*

*En medio del tumulto de pasajeros, Mónica debió colocar su portafolios
sobre la cabeza porque no quedaba lugar a los costados ni para sus bra-
zos en medio de los chiquillos vestidos de blanco que la rodeaban. Y de-
bió hacer malabares para ubicar sus piernas al lado de la bolsa llena de
pollos que llevaba un señor. No, aquello ya era demasiado, el colectivo
repleto de gente y encima, animales... Sin embargo,
hasta hoy sigue vivo el asombro que sintió en ese momento, cuando, pa-
rada allí en medio del pasillo, con olor a escuela, en medio de un viaje
cotidiano –y trágicamente rutinario, pensaba– para casi todos los de-
más, escuchó a uno de los guardas, de pronto, preguntar por Ramón.
“¡¡Dónde está Ramón!!!” Hasta que uno de los niños levantó la mano al
ser señalado por los demás... Entonces el guarda arremetió: “Te acordás
Ramón que la seño te dijo que para hoy tenías que repasar las tablas. A*

⁴² El presente texto, con algunas modificaciones, fue publicado en la Revista “Utopía Educativa”, Año, Número , de Abril de 2.00. Fundación Franciscana Argentina. Buenos Aires. Argentina.

ver: cuánto es...” y comenzó a preguntarle, de forma salteada distintas alternativas de las tablas festejando los logros y alentando a “estudiar más” en las equivocaciones... Terminado el “repaso”, el guarda preguntó por Jacinto. Nuevamente unos ojos reaccionaron al llamado y una mano se hizo ver... “Y? ¿Te cortó el pelo tu mamá? La seño le había hecho una notita... A ver, vení, traéla, qué pasó...” Y continuó... Terminada la conversación sobre el asunto, llamó a otro chiquitín por su nombre también que estaba allí cerca nomás, adelante, y empezó a preguntarle por los números usando la ticketera... Pedro reconocía cada número y esto se convertía en una fiesta. Como los chistes que condimentaban la charla en ese microclima fantástico con sabor a “Cien años de soledad”. En eso, vio que una mujer desde el fondo comenzaba a pararse para descender –sólo podía hacerlo por la puerta delantera– y Mónica sentía una desesperación que le recorría todo el cuerpo pensando cómo haría para pasar en medio del más que atestado pasillo, cubierto, sin posibilidad de espacio alguno. Observó a la señora quien, inmutable, permaneció parada con la certeza hecha cuerpo en la mirada. Certeza que Mónica recién comprendió cuando a la voz de “Un-Dos-Tres!” del guarda, el coche se vació y vio a todos los niños abajo, esperando, tranquilamente el descenso de la mujer y, luego del saludo, con la misma rapidez y a la misma consigna del guarda de: “un-dos-tres!” volvió el coche a llenarse de delantales blancos, mochilas al hombro, ojos vivaces y manos inquietas.

El viaje podía haber sido una queja de ida y vuelta, un tumulto de insultos, o también la expresión insalubre de una rutina obligada.

El viaje le mostró a Mónica otro estar-siendo-en-el-mundo... Y entonces pensó para sus adentros en su propio trajín cotidiano... y su gris le pareció más gris y sus rutinas más estériles que nunca. Quedó hecha un cuenco de silencio que las voces, las miradas, los gestos del guarda y los niños se encargaron de llenar dulcemente. Como una caricia tierna, renovadora, de esas que abren tranqueras, por sugestivas y se alojan en algún rinconcito del alma.

A veces, la realidad se encarga de regalarnos una tierna alegría como la de este relato, que se convierte en esperanza cuando se comparte y la mirada se nos extiende plácidamente sobre nuestros respectivos mundos cotidianos despertando posibilidades escondidas, que con un simple gesto, pueden nacer llenando de colores el gris de todos los días... convirtiendo la rutina en 'rito' y el trabajo en una 'consigna' como diría el Principito. Así como el farolero, los guardas también recorren el mismo camino todos los días. Sin embargo, al Principito le gustó el farolero, porque es fiel a la consigna de apagar y encender el farol cuando debe hacerlo y quizá también porque se ocupa de una cosa ajena a sí mismo, pensó el Principito... como hacían los guardas con los pasajeros.

Cada viaje de cada día puede transformarse en la misma espera de la hora del encuentro entre el Zorro y el Principito... y entonces que el colectivo pase a la misma hora, todos los días, no es una rutina sino un rito. Como explicaba el Principito al zorro un día en que llegó éste a un horario diferente:

- “¿Por qué no viniste a la misma hora que ayer? Si vienes a las cuatro de la tarde, comenzaré a ser feliz desde las tres, cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré... A las cuatro estaré impaciente e inquieto. Descubriré el precio de la felicidad. Pero si vienes a cualquier hora nunca sabré a qué hora preparar mi corazón... Los ritos son necesarios...”

Porque llenan de un significado profundo acciones cotidianas. Porque los guardas esperan a los niños y los niños esperan el colectivo con la misma impaciencia... Porque el rito no está en el horario ni en los hechos, sino en quienes, protagonizándolos, lo convierten en rito.

Y así la escuela también puede ser un mundo cotidiano plagado de rutinas que calcinan cualquier posibilidad de sentido, o constituirse en un mundo del rito, cargado de impaciencias y dulces esperas que requieran preparar el corazón y descubrir el precio de la felicidad.

Depende de nuestras actuaciones, de nuestro ser que desplegándose en el mundo, va eligiendo, a veces sin darse cuenta, a veces dándose cuenta, y al elegir, va conformando su ser y su circunstancia. Y no lo hacemos solos, lo hacemos colectivamente. Y no lo hacemos en el vacío, lo hacemos en este contexto, hoy, tensionados siempre entre la hechura de nuestra propia historia –el presente del pasado, que es la memoria– y nuestros sueños –el presente del futuro, que son nuestras expectativas–, como diría Paul Ricoeur.

“El presente histórico es mucho más que un punto en el tiempo universal. Constituye una verdadera transición, mejor aún, una transacción entre el futuro y el pasado. El presente vivo es quien mantiene la dialéctica entre el horizonte de expectativa –presente futuro– y el espacio de experiencia –presente pasado–. (Pero) es menester, además, que el presente sea vivo, es decir, que esté animado por la convicción de que somos seres de iniciativa, que podemos cambiar algo en el orden del mundo, que podemos asumir la iniciativa y la responsabilidad de los acontecimientos nuevos...”

Somos responsables por un pasado recibido pero bajo la condición de una transmisión siempre generadora de sentidos nuevos...” (RICOEUR, 1.989. Pág. 69-71).

Y así la rutina se convierte en rito, y la tradición, en lugar de ‘depósito muerto’ puede transformarse en recepción activa y transformadora.

Podemos hacer las mismas cosas todos los días de diferente manera... y podemos también hacer distintas cosas desde un mismo rol y lugar...

Entre los estrechos límites de la experiencia diaria, y el peso de la historia, y la limitación de expectativas, se juega nuestra existencia responsable por la posibilidad –necesidad existencial– de algo diferente.

“Cuentan que Miguel Ángel Buonarrotti realizó su “David” con serias limitaciones materiales. El pedazo de mármol sobre el que trabajó Miguel Ángel era uno que ya había sido empezado a trabajar por alguien más y tenía ya perforaciones, el talento del escultor

consistió en hacer una figura que se ajustara a esos límites infranqueables y tan restringidos, de ahí la postura, la inclinación, de la pieza final.

De la misma forma, el mundo que queremos transformar ya ha sido trabajado antes por la historia y tiene muchas horadaciones. Debemos encontrar el talento necesario para, con esos límites, transformarlo y hacer una figura simple y sencilla: un mundo nuevo”.

(Subcomandante Marcos, 2.000).

Cada día escolar es pues un pedazo de mármol. Y cada idea es también un cincel.

Nosotros somos co-autores de una obra maestra... ¿Qué producimos con el cincel?

Nadie responderá por nosotros, ni los burócratas de turno, ni las imposiciones reformistas... Sólo nosotros y nosotras, los hombres y mujeres que diariamente transitamos el colectivo de esta escuela, en este lugar, en este maravilloso viaje cotidiano.

Referencias bibliográficas

RICOEUR, P. (1.989) *“Educación y Política”*, Editorial Docencia, Buenos Aires.

SAINT EXUPÉRY, A. (2.001) *“El Principito”*, Lumen, Buenos Aires.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, México, abril del 2.000. Artículo publicado en *Le Monde diplomatique*, París, Agosto de 2.000.

SALGUEIRO, A. M. (1.998) *Saber docente y práctica cotidiana – Un estudio etnográfico*, Octaedro, Barcelona.

Capítulo 3

CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR

Las relaciones intersubjetivas en la escuela cobran una significación singular en cuanto ellas están atravesadas por la mediación de un contenido, aquello que se pretende enseñar.

La selección de estos contenidos, hoy presentes en los diseños curriculares de cada nivel y ciclo, constituye todo un ámbito de discusión y análisis que no vamos a abordar en esta ocasión.

Nos centraremos sí en un aspecto central vinculado a esta dimensión curricular: las razones por las cuales determinados contenidos se incluyen en la enseñanza y otros no, y qué aprendizajes produce esta selección.

Currículum Nulo:⁴³

¿Qué enseñamos a través de los que no enseñamos?

Para la Cátedra de Historia

Durante el año 1.998, los medios globalizados de comunicación dedicaron sus más amplios espacios, y sus mejores energías, al romance del presidente del planeta con una gordita voraz y locuaz llamada Mónica Lewinsky.

Fuimos todos liwinskizados, en todos los países. El tema invadió los periódicos que desayuné, los informativos radiales que almorcé, los telediarios que cené y las páginas de las revistas que acompañaron mis cafés.

⁴³ El presente texto, con algunas modificaciones, fue publicado en la Revista "Utopía Educativa", Año 7, Número 28, Junio de 2.004. Fundación Franciscana Argentina. Buenos Aires. Argentina.

Me parece que en el 98 también ocurrieron otras cosas, que no consigo recordar.

Eduardo Galeano

“Patas arriba – La escuela del mundo del revés”.

Hace poco, me encontré por primera vez con fragmentos de textos sobre educación escritos por **Simón Rodríguez**, y este encuentro fue para mí una experiencia que me conmovió profundamente por la riqueza reflexiva, la profundidad y vigencia de esos escritos que yo desconocía. Compartiendo esta experiencia con colegas, reflexionamos acerca de la ignorancia generalizada sobre el aporte de este educador frente a otros pedagogos europeos y norteamericanos que sí conocemos y citamos casi a diario.

Algo similar me ocurrió no hace mucho tiempo cuando me encontré con una obra de una socióloga argentina, cuyo texto se refería a reflexiones y prácticas políticas que se produjeron en Latinoamérica, teorías y prácticas que no se enseñan en las escuelas ni aparecen registradas en los libros más utilizados sobre política, economía y educación.

Y entonces, como tantas otras veces, volvió a mí aquella advertencia acerca de la necesidad de hacer consciente un hecho que cotidianamente se nos escapa: aquello que al enseñar **dejamos fuera** de nuestras propuestas, es decir: aquello que **no enseñamos**.

Y resonaron en mí los siguientes interrogantes:

- Los docentes: ¿por qué enseñamos lo que enseñamos?
- ¿Qué realidades, temáticas, experiencias, conocimientos quedan fuera de nuestra enseñanza? ¿qué cosas no enseñamos?
- ¿Somos conscientes de que cuando planteamos algunas temáticas son varias las teorías, miradas e interpretaciones que existen acerca de las mismas? ¿conocemos –o nos preocupamos por conocer– esas otras miradas? ¿abordamos esas distintas formas? Si en todo caso enseñamos sólo desde una de esas interpretaciones: ¿advertimos a los alumnos de que existen otras formas de

entender este objeto de conocimiento? Y más aún: ¿enseñamos que ese objeto es entonces una construcción, que no es lo mismo “realidad” que “objeto de conocimiento”?

- ¿Qué aprendizajes profundos se realizan en este juego de inclusión y exclusión, entre lo que enseñamos y lo que dejamos fuera?
- Entonces, cuando los docentes enseñamos: ¿qué aprenden nuestros alumnos?

Este proceso de selectividad y, concretamente de exclusión, que se efectúa a diferentes niveles en la elaboración del currículum, forma parte de lo que se denomina **currículum nulo**. Éste está conformado por aquellos conocimientos que no penetran en el discurso escolar o que en todo caso si lo hacen, se introducen de un modo banal. Realidad que se vincula a otra dimensión constitutiva también del currículum escolar: el **currículum oculto**, ya que no es casual que determinados conceptos y teorías sean excluidos del currículum prescripto o formal, y no estén por ende presentes en la enseñanza en las escuelas.

Reflexionemos sobre esta problemática a partir de algunos ejemplos concretos:

□ La teoría de la evolución:

La teoría de la evolución elaborada por Charles Darwin a mediados del siglo XIX, continuada por otros científicos como Ernst Haeckel, constituyó un aporte crucial para la biología y produjo además un gran impacto en otras disciplinas y ámbitos del saber y la experiencia humana.

Ch. Darwin publicó el libro en el que expresaba su teorización acerca del proceso evolutivo de las especies en 1.857.

Corría 1.960, esto es: cien años después, y en nuestro país por ejemplo este conocimiento clave en las ciencias biológicas estaba aún ausente en muchísimas aulas de las escuelas argentinas. ¿Por qué?

Hoy la teoría de Darwin fue y sigue siendo revisada. Existen otras elaboraciones teóricas que intentan explicar la evolución. Estos nuevos aportes no han ingresado aún al currículum formal y real. ¿Por qué?

Esto nos lleva a desocultar otra situación de no enseñanza:

- Generalmente enseñamos conceptos, no teorías:

A veces sucede que se toman algunos conceptos de teorías que han trascendido, pero:

- Desvinculados de esas teorías, entonces la significación de dicho concepto se empobrece porque **no se lo relaciona con los otros conceptos que en el marco de dicha teoría** y su contexto de producción y de recepción social le otorgan la significación densa que realmente tienen;
- Sin analizar el proceso de construcción histórica de dicho concepto y de la teoría que lo enmarca, con lo cual **lo que no se enseña es el conocimiento científico como construcción histórica.**

Ejemplo de esto es el mismo concepto de “evolución” desvinculado de la elaboración teórica y contextual de Darwin.

Otros ejemplos son en Didáctica o Psicología Educativa, el concepto acuñado por Vygotsky “Zonas de Desarrollo Próximo”; las nociones planteadas por Piaget: “los procesos de equilibración” o los estadios, que en general también se enseñan descontextualizados del marco teórico que le otorgan su significado.

Por lo tanto, al escindir los conocimientos de las teorías que los originaron, enseñamos los conocimientos como **entidades**, aisladas y cerradas en sí mismas.

No enseñamos que somos nosotros, hombres y mujeres, los que producimos esos conocimientos, y al no hacerlo, enseñamos una

visión de la ciencia desvinculada del protagonismo del ser humano, y sobre todo de cada uno de nosotros y de nuestra circunstancia actual. Concepción que por otra parte no sólo la disocia de la historia, sino también de la política y de la ética.

Frente a tales carencias y omisiones, el desafío es enseñar los conocimientos no como entidades, sino como **sistemas y procesos**, (ENTEL, A.1.988), a través de cuyas categorías se favorece notablemente la comprensión integral de la realidad.

□ Veamos otro ejemplo: La **mujer** en la historia de la humanidad

Enseñamos en las escuelas una historia hecha por hombres (hombre = varón). ¿Y la mujer? ¿Cómo vivía? ¿Qué hacía? ¿Cuáles eran sus sueños, experiencias, realizaciones? Suelen aparecer en su rol de: “mujer de”, “madre de”, “hija de”... Acaso: ¿no tenían una identidad propia? ¿Habrán vivido todas en el anonimato social, y en tal caso, en ese anonimato ¿cómo jugaron su papel en la historia? O bien, ¿no habrá sucedido que algunas de ellas en especial, y otras colectivamente, emprendieron proyectos sociales significativos que desconocemos?

¿Cómo desempeñó la mujer su rol en la historia de la humanidad? ¿Lo sabemos o simplemente suponemos y hasta allí llega nuestro tratamiento sobre ella al abordar la historia?

El rol de la mujer en la historia es un conocimiento en general ausente en la enseñanza de la historia. Y al estar ausente:

- Lo que enseñamos es que a la historia la hacen los hombres (hombre = varón), y nos vemos obligados, en especial, a pensar sólo desde una perspectiva o sólo sobre lo que se muestra, y no podemos incorporar en esa reflexión aquello que se oculta.

El currículum prescripto nos obliga a cavilar en determinados temas y a ignorar otros.

- La ausencia de la enseñanza de algunas **relaciones**, constitutivas de la realidad: por ejemplo la influencia decisiva del ser humano en los ecosistemas “naturales”, la vinculación ser humano-medio ambiente durante la historia de la humanidad

Solemos enseñar las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales de manera fragmentada y con escasa vinculación entre ellas. Hemos aprendido las Ciencias Naturales y Sociales desde una concepción de las mismas hoy superada, cuya actualización aún no se visualiza en las aulas.

Trabajamos sin darnos cuenta –la mayoría de las veces– con un objeto de conocimiento que no existe: el ser humano sin su entorno y los demás seres vivos y su ambiente sin la presencia humana, tan determinante para su existencia y para la preservación del ecosistema. Y así nos encontramos con situaciones como las siguientes: mostramos a los niños paisajes naturales de praderas en Europa, que en realidad otrora eran bosques devenidos en estos nuevos paisajes por obra de los incendios, talas indiscriminadas, modificaciones producidas por los seres humanos en esos ecosistemas.

La pregunta en este caso y en tantos otros es: ¿Cuánto de “natural” hay en los “paisajes naturales”?

En esta misma línea, citemos otro ejemplo: podríamos mostrar a los alumnos una arboleda de eucaliptos –o hasta pasear bajo su sombra y aromas– haciendo sentir lo que “la naturaleza” nos ofrece, sin complementar esta vivencia con el conocimiento acerca de las razones por las cuales los eucaliptos han invadido estos territorios como sucede en tantas otras colonias y países del mundo que no lo tenían entre sus especies autóctonas. ¿A qué se debe la presencia masiva de eucaliptos?

Y en cuanto a la vinculación sociedad-medio ambiente a lo largo de la historia, podríamos formularnos interrogantes como los siguientes: ¿Cómo era la relación de los sectores sociales que estamos estudiando –por ejemplo aquellos criollos que protagonizaron la independencia argentina– con el medio natural? ¿Qué relaciones po-

demos establecer entre la forma de vínculos establecidas con la naturaleza y con los demás pueblos y seres humanos?

¿Cómo era el medio ambiente, con su flora, fauna, suelo, características, en la época que estamos estudiando?

Poco sabemos de ello, y pocos se encargan de ilustrarnos al respecto los libros que usualmente leemos.

Es como si enseñáramos una naturaleza sin historia, y una historia humana sin naturaleza o medio ambiente. En realidad, ni una dimensión ni otra pueden comprenderse separadamente, sino en relación. En realidad, el medio ambiente es a la vez natural y social, dimensiones, por ende, estrechamente interdependientes.

Los mencionados no son más que algunos ejemplos de estas ausencias frecuentes en nuestras enseñanzas, omisiones que se convierten en aprendizajes que producimos inconscientemente, y sobre cuyos efectos deberíamos pensar críticamente.

A propósito, merece citarse un aporte interesante que nos realiza Jurjo Torre Santomé acerca del proceso de selección y recortes que se produce en las elaboraciones curriculares, especialmente en las producciones editoriales, una de las fuentes que más inciden en la programación de la enseñanza (¿qué docente no se guía por uno o varios libros de textos del área y año de su espacio curricular a cargo?).

“Los libros de texto, en tanto que productos culturales, están escritos y producidos por particulares que a su vez son miembros de grupos sociales y de comunidades científicas que, por una parte, efectúan determinadas interpretaciones de la realidad y, por otra, efectúan selecciones de entre todo el gran volumen de conocimientos que la humanidad posee para ser transmitido a las nuevas generaciones.

En este proceso de selección de lo que debe contener un libro de texto... es frecuente que se produzcan cinco clases principales de operaciones de distorsión de esa realidad:

- 1) **Supresiones.** *Estas se producen tanto al omitir como al negar la existencia de personajes, acontecimientos, objetos, etc., de la realidad con el fin de ocultar su significado e importancia...* [pienso aquí en el caso de Simón Rodríguez, con el que iniciara la reflexión al principio, o en el rol de la mujer en la historia, ejemplo que planteáramos también, como en tantísimas otras personas, sucesos, fenómenos, dejados fuera en la enseñanza de tantísimos temas];
- 2) **Adiciones.** *Consiste en inventar la existencia de sucesos o de características de acontecimientos, objetos o personas que no son tales;*
- 3) **Deformaciones.** *Suele ser una de las estrategias a las que más se recurre. Ahora se trataría de seleccionar y ordenar los datos de tal forma que se alteren los significados de los acontecimientos, elementos, objetos o personas sobre los que se proporciona información. Dentro de esta clase de operación de manipulación podemos diferenciar tres subcategorías:*
 - a) **Deformaciones cuantitativas:** *o lo que es lo mismo, la exageración o minimización de los datos...; [a tal punto de que se llega a hablar de “minorías” refiriéndose a sectores sociales postergados, o que sufren discriminación, cuando en realidad son mayorías; o por ejemplo cuando se afirma que no han sido 30.000 los desaparecidos en Argentina durante la dictadura militar; o cuando no se dicen los cincuenta millones de aborígenes que murieron como producto de la conquista]*
 - b) **Deformaciones cualitativas:** *éstas se producen generalmente también de tres formas: con mentiras sobre la identidad de los personajes, acontecimientos, lugares, etc., con mentiras sobre las características y condiciones de un suceso, personaje u objeto; y con mentiras relativas a los motivos de una acción...; [claro ejemplo el de San Martín cruzando la cordillera en su caballo blanco, o el de la creación de la bandera argentina apelando a los colores azul y blanco del cielo]*

- c) Denominación por lo contrario o inversión de la acusación:** *este tipo de deformación se produce cuando la cantidad de información llega a transformar la cualidad. Consiste en deformar un acontecimiento o personaje hasta hacerle significar todo lo contrario. Otro procedimiento similar es el de volver una acusación contra el adversario...; [Ejemplo de esta denominación por lo contrario o inversión de la acusación, lo constituye la visión dominante que transmiten los libros de texto referidos a la Historia Argentina acerca de la generación del 80, –por ejemplo, la vinculada con el General Roca–, al designarla como la generación que tuvo como emblema la paz, cuando es la misma que llevó adelante la Conquista del Desierto. La misma idea de “desierto” constituye una deformación, ya que se trataba de tierras habitadas por los autóctonos de estas tierras, y por lo mismo, no desiertas]*
- 4) Desviar la atención:** *ya sea llamando la atención sobre otro acontecimiento, personaje, lugar u objeto, o bien dando tantos rodeos alrededor del tema en cuestión que logremos su difuminación; o lanzando informaciones contradictorias.*
- 5) Aludir a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo:** *ésta es una de las estrategias a las que se suele recurrir cuando la temática a la que hay que enfrentarse es muy conflictiva y no es posible ocultarla ni deformarla con algún grado de éxito. [Como por ejemplo si justificamos el no enseñar el rol de la mujer en la historia, o el marco teórico de determinados conceptos y su proceso de elaboración, porque complicaríamos las cosas, en lugar de disponernos a estudiar la cuestión, ver los modos en que podríamos hacerlo, plantearlo y evaluar].*

(TORRES SANTOME, 1.991, p. 109 y 110).

Para finalizar, me parece fundamental que reflexionemos sobre otra temática en la que se evidencia este juego entre curriculum nulo y oculto: la noción de nación y qué significado adquirió –y adquiere ésta– en la escuela. La traigo a colación porque, más allá de las disciplinas que cada uno enseña, se ha otorgado a la escuela la función de trabajar por lo **nacional**, de contribuir a la **consolidación de la identidad nacional**. ¿Cuántas veces habremos escuchado esto en los discursos de los actos patrios?

El currículum nulo y oculto también toca este concepto de **nación**, que atraviesa el mandato de toda institución educativa.

Generalmente se vincula la idea de nación a aquellas manifestaciones que dan cuenta de algo compartido, que surge de una memoria histórica también común.

Ernst Renán, sin embargo, plantea algo totalmente distinto, o quizá debiéramos decir, más bien, pensado desde otro lugar.

Cito al respecto una reflexión que nos aporta E. Tenti Fanfani a partir de este concepto de Renán:

*“...El ideólogo francés Ernst Renán, para quien la nación es una unidad de destino y el vínculo nacional consiste entonces no tanto en una memoria como en la complicidad de un **olvido colectivo**.*

*Construir una nación es construir un olvido colectivo, en el sentido de articular una **historia selectiva**, en la que **se suspende el juicio crítico** frente a algunos hechos que son celebrados y sacralizados y se ignoran deliberadamente otros que pueden poner en cuestión esa sacralidad.” (E. TENTI FANFANI; 2.000, p.21)*

Cabe pues que nos preguntemos: ¿sobre la base de qué olvidos habremos construido o intentado construir nuestra nacionalidad? ¿Cómo están representadas las mayorías en esa memoria cercenada? Es más... ¿podremos de este modo cimentar el proyecto de una auténtica nación? ¿O tendremos que desocultar la historia que se nos ordenara olvidar y debatir a fondo cómo construimos una edifi-

cación social y cultural con la que nos identifiquemos todos los habitantes de este sufrido y gozoso suelo? Para que algún día, más temprano que tarde, sintamos que realmente nos pasan las mismas cosas...

Como ahora mismo nos sucede cuando nos preguntamos acerca de algunas ausencias: ¿por qué muchos –o buena parte de la clase media– que apoyan, por ejemplo, la lucha de Blumberg no son los mismos que reclaman justicia frente a la masacre de Puente Pueyrredón?

Quizá aquí, como con relación al concepto de nación, o al de currículum nulo en las enseñanzas en la escuela, pensar en las ausencias, en las exclusiones, en los olvidos, sea un sendero importante para comenzar a andar, con itinerario propio en lo personal y en lo colectivo, para que otra sociedad, otra ciencia, otra tecnología, otra economía, otra política, otra escuela, sean posibles.

Referencias bibliográficas:

ARGUMEDO, A. (1.996), *Los silencios y las voces en América Latina: Notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires.

ENTEL, A. (1.988) *Escuela y Conocimiento*, Cuadernos Flacso, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2.000) *Sociología de la Educación*, Carpeta de Trabajo, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

TORRES SANTOMÉ, J. (1.991) *El currículum oculto*, Morata, Madrid, España.

¿Qué enseñamos a través de lo que enseñamos?

LOS CONTENIDOS CURRICULARES: ASPECTOS IDEOLÓGICOS Y ESPISTEMOLÓGICOS IMPLICADOS EN SU SELECCIÓN⁴⁴

Se afirma que la escuela es la institución responsable de promover la apropiación, por parte de los sujetos que asisten a ella en calidad de alumnos, de los “contenidos considerados socialmente relevantes” o valiosos. Ahora bien: ¿cómo se determina qué es lo socialmente valioso? Hay una primera respuesta que parece indiscutible: en la escuela se enseñan contenidos de índole científica, de allí que en general, la organización curricular se efectúa en torno a disciplinas o áreas.

Es decir, que reconocemos un primer criterio de selección/ demarcación de los contenidos que vale la pena que integren una propuesta curricular: su carácter científico.

Este primer criterio actúa como un supuesto, sobre el que pocas veces reflexionamos los docentes.

¿Cuándo un conocimiento es considerado “científico”? ¿Cómo se producen esos conocimientos? ¿qué relación existe entre ese contexto de producción y los contextos escolares de reproducción? ¿De qué maneras diferentes se han interpretado las relaciones entre las estructuras económicas, políticas y sociales y el origen y desarrollo de las ciencias?; ¿qué pensamos nosotros al respecto? ¿cómo influye

⁴⁴ El texto de este artículo, con muy pocas modificaciones, corresponde al Trabajo Final del Módulo de Epistemología, a cargo del Prof. Carlos Manino, realizado en el marco del *Postítulo de Actualización Académica en Práctica Profesional Docente*, ofrecido por el Instituto de Educación Superior N° 28 de la Ciudad de Rosario, en convenio con el Instituto Superior del Profesorado N° 4 de la ciudad de Reconquista.

en la enseñanza de estos contenidos nuestra concepción –pocas veces explicitada y reflexionada– de ciencia y el modo en que entendemos la producción de este tipo de conocimiento en relación con los demás aspectos estructurantes de lo social?

Ignorar estos interrogantes, o minimizar su importancia, significa negarnos como sujetos y contribuir al sostenimiento de un orden cuyos efectos quizá criticamos, pero del que nos convertimos en cómplices inconscientes si no nos hacemos cargo de una mirada global que nos permita desentrañar su sentido y develar nuestra implicancia, personal y como sector, en él.

Por el contrario, problematizar esta dimensión del currículum resulta crucial si pretendemos asumir la enseñanza desde una opción humanizante y liberadora.

La “episteme moderna” como obstáculo epistemológico para comprender la ciencia y su enseñanza con sentido transformador

“No corresponde aplicar la dicotomía de lo universal y lo local al caso de las tradiciones de conocimiento occidental y autóctono, porque la occidental es una tradición local que se difundió por el mundo a través de la colonización intelectual”

VANDANA SHIVA

El conocimiento científico concebido en su condición de generador de progreso y en su característica estructurante de la realidad con pretensiones de objetividad y universalidad, continúa profundamente arraigado en el “sentido común”⁴⁵ docente desde el cual se en-

⁴⁵ Para comprender la significación crucial de este concepto resulta insoslayable considerar los aportes tanto de A. Gramsci a principios del siglo XX como de P. Bourdieu últimamente.

seña ciencia en las escuelas y desde el cual se interpreta y vive el mundo social. Se trata de un conocimiento comprendido como *entidad*⁴⁶, como producto desgajado de la teoría o paradigma que le otorga sentido. Un conocimiento sin sujeto y sin historia, afirmado desde criterios legitimadores de demarcación que acusa de ideologizante y subjetivo cualquier intento de explicitar su contexto de producción.

Puede reconocerse en dicha concepción la vigencia de algunos de los principios positivistas expresados por Comte acerca de la superioridad mental del espíritu positivo, la ley de los tres estadios, y el uso de las categorías de ORDEN y PROGRESO. La razón ha cristalizado en “razón instrumental”, convirtiéndose en un verdadero obstáculo epistemológico, tomando la expresión de Gastón Bachellard, para comprender la realidad en un sentido transformador.

Los orígenes de este “sentido común” tan arraigado se vinculan al surgimiento de la nueva religión de la humanidad: la ciencia moderna, y a las condiciones socio-culturales que la hicieron posible, contexto en el cual también reconocemos los gérmenes y posterior estructuración de los sistemas educativos nacionales.

En la perspectiva de esta nueva racionalidad “*El dominio de la naturaleza interior y exterior fue convertido en fin absoluto de la vida (...). Con la expansión de la economía mercantil el oscuro horizonte del mito es aclarado por el sol de la ratio calculable*”.⁴⁷

A través del lenguaje objetivo de la ciencia, Occidente ha construido un mapa que ha orientado sus acciones a tal punto de llegar a confundir el mapa con el territorio. (CHARON, J., 1.967).

⁴⁶ Ver en este sentido los aportes de Alicia Entel en: *Escuela y Conocimiento*, Editorial Miño y Dávila, 1.996.

⁴⁷ Horkheimer, M y Adorno, T, *Dialéctica del Iluminismo*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1.987, p. 48, citado por: Alicia Naput *Imágenes del mito cientificista*, en: “Del prudente Saber y del máximo posible de Sabor”, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná, Entre Ríos, 2.004, Año 6, N° 4.

Cuestionar esta “cartografía” implica una amenaza vital. Pensemos en el miedo que despertaría la desestabilización de salirse de los contornos de lo iluminado por la ciencia para, desde fuera, reconocer que el mundo en el que se vive finalmente no es “el” mundo, sino una puesta en escena desde la mirada que el vivir en esa misma realidad ha generado, desde condiciones socio-culturales determinadas que han acostumbrado al ojo y al cuerpo a *naturalizar lo social, eternizar lo histórico y universalizar lo particular*.⁴⁸

Es necesario, por lo tanto, saber enfrentar y desmontar el sentido de las estrategias construidas frente a la angustia que produce lo desconocido, lo cambiante, lo diverso, lo que escapa a las posibilidades racionales de un orden que guarda su correlato material en determinadas condiciones de producción y en la estructura social resultante.

En palabras de Nietzsche “*así como la abeja construye las celdas y, simultáneamente, las rellena de miel, del mismo modo la ciencia trabaja inconteniblemente en ese gran ‘columbarium’ de los conceptos, necrópolis de las intuiciones; (...) y sobre todo se esfuerza en llenar ese colosal andamiaje que desmesuradamente ha apilado y en ordenar dentro de él todo el mundo empírico, es decir, el mundo anotropomórfico. Si ya el hombre de acción ata su vida a la razón y a los conceptos para no verse arrastrado y no perderse a sí mismo, el investigador construye su choza junto a la torre de la ciencia para que pueda servirle de ayuda y encontrar él mismo protección bajo ese baluarte ya existente*”.⁴⁹

Desde esta nueva torre –la ciencia positiva–, construida ahora con la nueva arquitectura del orden burgués, el científico ejerce su mirada dominante.

⁴⁸ Quiroga, Ana; *Matrices de Aprendizaje - Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1.991, p. 70.

⁴⁹ Nietzsche, F., *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*”, traducción del alemán por Luis MI. Valdés, Enero 1.873, p. 33.

*“Como señores de la naturaleza, el Dios creador y el espíritu ordenador se asemejan. La semejanza del hombre con Dios consiste en la soberanía sobre lo existente, en la mirada patronal, en el mando”.*⁵⁰

Es esta actitud de dominio y manipulación la que instala el positivismo: dominio de la naturaleza para extraer sus leyes, dominio del saber científico positivo sobre cualquier otro saber, que emerge cómplice y legitimador del sistema capitalista en expansión.

Situándonos en el marco de la transmisión cultural y la enseñanza escolar, vemos cómo desde esta perspectiva teórica *“se configura así un pensamiento metafísico en el sentido de una visión rigidizante del mundo... Se refuerza la disociación hacer-sentir-pensar, lo que vivimos de lo que se nos enseña. Se disocian los distintos campos del conocimiento. Se instala o refuerza una distorsión en la relación sujeto-objeto de conocimiento, y (...) se internaliza la disociación teoría-práctica, mente-cuerpo, trabajo manual e intelectual, aprendizaje-tarea-placer. Esta disociación (...) alcanza su culminación en el sistema educativo y es absolutamente funcional al sistema de relaciones sociales”.*⁵¹

Desde esta matriz de conocimiento dominante, todo en la realidad es clasificable y ordenado jerárquicamente. El positivismo provee de una nueva y más sólida justificación a situaciones de dominación vigentes instalando inclusive otras nuevas:

- Las regularidades se imponen sobre lo diverso y discontinuo;
- lo abstracto sobre lo concreto;
- la razón sobre lo emocional y espiritual;
- la ciencia sobre la filosofía y el arte;
- la observación sobre la imaginación;⁵²

⁵⁰ Horkheimer, M. y Adorno, T., op. cit. p. 21-22, citado por Alicia Naput, op. cit. p. 13.

⁵¹ Ana Quiroga, *Matrices de Aprendizaje - Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1.991, p. 93.

⁵² En este tema resulta crucial la crítica de Gastón Bachellard, en: *La formación del espíritu científico*, traducción de José Babini, Siglo XXI.

- lo intelectual sobre lo manual;
- las Matemáticas y las Ciencias Naturales sobre las Ciencias Sociales;
- la superioridad del conocimiento científico frente al conocimiento estético;
- la naturaleza yergue fuera y “bajo” el ser humano;
- el “logos” sobre el “eros” y el “phatos”;
- la superioridad de lo masculino ante lo femenino;
- Junto a otras escisiones y jerarquías de lamentables consecuencias vitales y educativas como: objetividad vs subjetividad; teoría vs. práctica, mente vs. cuerpo; seres vivos vs. seres inertes; cultura vs. naturaleza; Occidente vs. Oriente.

La mirada capitalista, blanca y machista, a través de un conocimiento autodenominado científico niega la realidad en su condición dinámica, diversa, conflictiva y relacional confundiéndola con el mundo creado por ella, de tal modo que saber, poder y verdad se confunden. Como expresa claramente Foucault: *“La verdad es cosa de este mundo: es producida sólo en virtud de formas múltiples de restricción. E induce efectos regulares de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de verdad, los mecanismos e instancias que capacitan para distinguir planteamientos verdaderos y falsos y los medios por los cuales cada uno es sancionado; las técnicas y procedimientos considerados valiosos en la adquisición de verdad; el estatus de los que están encargados de decir lo que cuenta como verdadero”*.⁵³

Desde esta perspectiva, los pretendidos criterios positivistas de *demarcación* no constituyen otra cosa que expresiones de ese afán legitimador dominante.

⁵³ (FOUCAULT, M., *Power/ Knowledge*, p. 131, citado por Peter McLaren, *La vida en las escuelas*”, *Siglo XXI, México*, 1.994, p. 273.

La “superioridad” del espíritu científico moderno ha conducido, en términos de Vandana Shiva a un “monocultivo de la mente”, del mismo modo que la revolución verde ha instalado el monocultivo en la agricultura.⁵⁴

Con meridiana claridad puede verse este reduccionismo en los marcos de análisis del desarrollo de la inteligencia en algunas teorías psicológicas dominantes⁵⁵, como en las interpretaciones acerca

⁵⁴ Permítanme una cita un poco extensa pero necesaria de esta autora al respecto: *“No corresponde aplicar la dicotomía de lo universal y lo local al caso de las tradiciones de conocimiento occidental y autóctono, porque la occidental es una tradición local que se difundió por el mundo a través de la colonización intelectual... El conocimiento científico dominante alimenta un monocultivo de la mente al crear el espacio por el que desaparecen las alternativas locales; algo muy parecido a la introducción de monocultivos de variedades vegetales que desplazan y destruyen la diversidad local. El conocimiento dominante también destruye las condiciones mismas que permiten la existencia de alternativas: algo muy parecido a la introducción de monocultivos que destruyen las condiciones mismas que permiten la existencia de especies diversas. (...) El conocimiento occidental moderno es un sistema cultural particular, con una relación particular con el poder. Sin embargo, ha sido proyectado por encima de la cultura y la política. Su relación con el proyecto de desarrollo económico ha sido invisible; y por lo tanto se ha convertido en un medio más eficaz de dar legitimidad a la homogeneización del mundo y al desgaste de su riqueza cultural y ecológica. La tiranía y los privilegios jerárquicos que forman parte de la expansión del desarrollo, también forman parte del conocimiento globalizador en el cual el paradigma de desarrollo está arraigado y del cual extrae su racionalización y legitimidad. El poder por el cual el sistema de conocimiento dominante ha subyugado a todos los demás lo hace exclusivo y no democrático”.* (SHIVA, Vandana; *Monocultivos y biotecnologías*, Instituto del Tercer Mundo; Uruguay, cap. 1).

⁵⁵ Al respecto, resulta sumamente ilustrativo la revisión a la teoría piagetiana realizada por Michael Chapman, quien plantea la posibilidad de concebir una multiplicidad en las líneas de desarrollo cognitivo, a partir de las invariantes funcionales planteadas por Piaget, en lugar del énfasis puesto a la fecha en las estructuras variables -la teoría de los estadios- que determina una direccionalidad única y teleológica. Ver: Chapman, M., *Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo*, en: *Human Developmen* 31: 92-106, 1.998. Traducción de Flavia Terigi. Material bibliográfico digitalizado por la Universidad Virtual de Quilmes para la cátedra Psicología Educacional.

del desarrollo social con todas sus implicancias en los procesos de escolarización.

Resulta necesario, finalmente, visualizar cómo la ciencia se ha convertido en ideología. Como tal, en su función positiva proporciona los conceptos, categorías e imágenes de lo visible y definible, y en su función negativa efectúa el recorte correspondiente a través de procesos de dominación, legitimación, disimulación, fragmentación y cosificación.⁵⁶

Es decisivo considerar la intervención de la escuela en este proceso de ideologización. En su función ideológica positiva, el conocimiento en ella es en general concebido y enseñado como producto estático, atemporal, aespacial, fragmentado, sin referencia a los contextos de producción. En su función ideológica negativa, subestima y excluye otras manifestaciones del conocimiento humano y social, convirtiéndolas en currículum nulo.⁵⁷

Necesidad y posibilidades de rupturas

Comenzar a caminar en los bordes demarcados por el espíritu científico moderno, atreverse a salir al “caos” de lo desconocido, asumir el desafío de una labor arqueológica y genealógica de

⁵⁶ Ver P. McLaren, op. cit. . El autor toma aquí los aportes de John Thompson en *Language and ideology*, publicados por “The Sociological Review” 35, número 3, agosto 1.987, pp 516-536.

⁵⁷ Resulta interesante hacer presente algunos interrogantes que se formula Peter McLaren al respecto: “*Qué clase de conocimiento construimos acerca de las mujeres y los grupos minoritarios en los textos escolares? ¿Los textos que usamos en clase promueven imágenes estereotípicas que refuerzan actitudes racistas, sexistas y patriarcales? ¿Cómo tratamos el conocimiento que los estudiantes de la clase trabajadora aportan a las discusiones de clase y al trabajo escolar? ¿Devaluamos inconscientemente el conocimiento y por tanto negamos las voces de estos estudiantes?* (P. McLaren, op. cit., pág. 223)

desenmascaramiento del *arche* ordenador estructurador de sistemas metafísicos y científicos, en búsqueda de las circunstancias y azares que contribuyeron a generar los conceptos que hoy nos ordenan, tal es el reto ante el que nos encontramos si se pretende afirmar la condición humana en lo que ésta tiene de posibilidad de emancipación.

Ésta es la primer tarea.

Desafío a asumir en todos los espacios y dimensiones sociales, labor en la cual los aportes de Bachellard, Foucault, la escuela de Franckfurt, y con ellos, del psicoanálisis y el marxismo, resultan cruciales.

Una segunda tarea resultará de invertir el mandato positivista recibido y *particularizar lo universal, socializar lo natural e historizar lo eterno*, así como situarnos en la dimensión excluida y dominada de los polos de conceptos/ realidades contrapuestos planteados para lograr vincular lo escindido.

Será, por consiguiente, necesario encontrar los modos de:

- Liberar los sentidos y ampliar la razón en búsqueda de lo diverso, de lo concreto y singular, de la subjetividad;
- recuperar los aportes de la filosofía y el arte, del conocimiento estético, de los sistemas de conocimiento orientales, ancestrales, populares;
- liberar el eros y el phatos, la femineidad; recuperar la dimensión corporal, la emotividad, la espiritualidad;
- instalarse en las Ciencias Sociales en tanto humanas;⁵⁸
- reconocer la pertenencia del humano a la naturaleza;
- generar espacios en la vida social donde las dimensiones excluidas se integren;

⁵⁸ Con respecto a este tema, ver: Foucault M, *Las palabras y las cosas*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1.984, Capítulo Décimo, LAS CIENCIAS HUMANAS.

- luchar por lograr las condiciones materiales que permitan la emancipación para constituir no sólo otra razón sino, con ella, nuevas posibilidades de vida en contextos de tanta violencia – material y simbólica– y de tanta muerte y fatalismo.

En el caso de las escuelas –escribo privilegiadamente desde este lugar–, se trata de crear “*las condiciones para el autohabilitamiento del estudiante como sujeto activo política y moralmente (...) **habilitamiento** [en tanto] proceso por el cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata para ampliar su comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar los supuestos dados por válidos acerca de la forma en que vivimos. Stanley Aronowitz ha descrito un aspecto del habilitamiento como ‘el proceso de apreciarse y amarse a uno mismo’; el habilitamiento se gana a partir de las relaciones sociales y de conocimiento que dignifican la historia, el lenguaje y las tradiciones culturales propios, pero significa más que la autoafirmación. También se refiere al proceso por el cual los estudiantes aprenden a cuestionar y a apropiarse selectivamente de esos aspectos de la cultura dominante que les proporcionarán las bases para definir y transformar, más que sólo servir, al orden social*”.⁵⁹

Desafío, por ende, al que estudiantes y docentes estamos convocados. Es urgente y necesario derribar los muros que separan ficticiamente la escuela y la sociedad –o más bien desocultar esta ficción visualizando la mutua determinación– y construir nuevos espacios públicos de participación y lucha emancipatoria. Resulta incuestionable, en tal sentido, el lugar de lo simbólico y del conocimiento en esa lucha. Y es crucial, desde la perspectiva planteada, propiciar experiencias que permitan ir más allá de los territorios de la “episteme moderna”.

⁵⁹ Peter McLaren, op. cit. p. 227.

Bibliografía

- BACHELLARD, G. *La formación del espíritu científico*, traducción de José Babini, Siglo XXI,
- COMTE, A. (1.999) *Curso de Filosofía Positiva - Discurso sobre el Espíritu Positivo*, Ediciones Folio, Barcelona.
- CRAGNOLINI, M. B., (2.003) *Nietzsche, Camino y Demora*, Biblos, 2ª edición, Buenos Aires,
- CHARON, J. (1.967) *De la física al hombre*, Colección Punto Omega, Guadarrama, Madrid.
- ENTEL A. (1.996) *Escuela y Conocimiento*, Editorial Miño y Dávila.
- HORKHEIMER, M y ADORNO, T, (1.987) *Dialéctica del Iluminismo*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, citado por: Naput, Alicia, *Imágenes del mito científico. Metáforas de la barbarie*, en: Revista *Del prudente saber y del máximo posible de sabor*, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná. Entre Ríos, Arg. 2.004, Año 6 N° 4.
- QUIROGA, A. (1.991) *Matrices de Aprendizaje - Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- MCLAREN, P. (1.994) *La vida en las escuelas*”, Siglo XXI, México.
- NIETZSCHE, F. (Enero 1.873) *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*”, traducción del alemán por Luis MI. Valdés.

ROMERO, F. (2.004) *Culturicidio - Historia de la educación argentina (1.966-2004)*, Librería de la Paz, Resistencia, Chaco.

SHIVA, V. *Monocultivos y biotecnologías*, Instituto del Tercer Mundo; Uruguay, cap. 1.

REGISTRO DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

“A los educadores nos sería provechoso volver la mirada hacia los románticos en procura de percepciones que nos permitieran comprender aquellos resultados pedagógicos que hasta hoy tanto han eludido a los creadores de test y a los encuestadores de nuestro país. Esta perspectiva nos dice que, si queremos saber de qué manera afectan en realidad las instituciones educativas y los docentes a nuestros estudiantes, debemos aprender a observar con una mirada aguda las pequeñas cosas que ocurren en la vida del aula.

Entonces, si miramos con la suficiente atención y lo hacemos sistemáticamente, podremos comenzar a apreciar los beneficios de la escolaridad como nunca lo hicimos antes. Y también alcanzaremos una conciencia más perspicaz de lo que es necesario cambiar para aumentar tales beneficios.”

Philip Jackson
Enseñanzas implícitas

Al desandar la vida de todos los días, la del trajín innumerable de cosas que nos suceden, nos situamos ahora fundamentalmente en las escuelas, en sus aulas, para repensar e interrogarnos por el sentido de nuestra tarea :

¿Por qué hacemos lo que hacemos? ¿Es lo único que podemos? ¿Es lo que realmente queremos? ¿Qué nos hace feliz? ¿Qué haría más feliz a los pedacitos de este mundo que somos nosotros?

Qué bueno detenernos y contemplar nuestras prácticas, dejando que emerjan estos interrogantes profundamente existenciales, que ninguna urgencia cotidiana ni mandato externo podrá acallar. Por el contrario, si no son escuchados, nuestra labor cotidiana se convierte en un tedio vital del cual, si nosotros docentes queremos escapar, qué actitud podremos esperar en los alumnos.

Recuperar aquellas experiencias áulicas que nos han resultado gratificantes, significativas, valiosas, a lo largo de toda nuestra trayectoria docente, puede ser una manera de responder a aquellas preguntas. Pero es, sobre todo, un imperativo ético-cultural, si es que estamos convencidos de la necesidad de reivindicar la crítica, la creatividad y la autonomía como atributos que definen a un *buen docente* en tanto éstos nos afirman como sujetos históricos, productores y no meramente reproductores de un orden dado, desde la fuerza instituyente que puede emerger de estas decisiones cotidianas.

Si no rescatamos estas buenas experiencias, ellas quedan reservadas, como conciencia práctica, como sentidos que se desarrollan fragmentariamente a la sombra del orden hegemónico, y pierden su potencial transformador.

Y qué mejor que proponernos entonces recuperar algunas de esas experiencias y relatarlas para compartirlas.

Hago entonces mías las disculpas que manifestara Rousseau al escribir su *Emilio*, cuando nos dice a los lectores de todos los tiempos:

“Perdonadme, pues, lectores, que a veces saque algunos ejemplos de mí mismo, porque para hacer bien este libro es preciso que lo haga con placer”. (ROUSSEAU, 2.001, p. 193).

Presento a continuación un par de textos en los que me permito contar algunas de estas experiencias, provenientes de mi historia personal y otras que escuché de colegas con el mismo placer con que fueron narradas, cuyas *enseñanzas implícitas* es preciso sistematizar para fortalecer nuestra convicción de que es posible transformar significativamente las realidades áulicas.. Sistematización que debiera continuar en una tarea mayor: situarlas en el contexto social en que tienen lugar, a fin de resignificarlas de tal modo que nos posibiliten *“apelar a las raíces de las prácticas sociales que cotidianamente semantizan el tiempo y el espacio vivido”* (LANDREANI, N., p. 4) y, desde allí, contribuir a la construcción de una esperanza colectiva.

LOS LÍMITES Y OBSTÁCULOS EN LA COTIDIANA TAREA DE ENSEÑAR⁶⁰

¿Los límites y obstáculos en la cotidiana tarea de enseñar?

Éramos cien docentes... Se trataba de un Curso de perfeccionamiento y actualización sobre “Técnicas recreativas para el trabajo grupal”. Comenzaba la segunda jornada y otra vez, allí estábamos, dispuestos enteramente al juego, ‘poniendo el cuerpo’, las ganas, arriesgándonos al encuentro con el otro, con los otros, desde lugares insólitos; ensayando distintos modos de expresar emociones, sentimientos, deseos. Sorprendiéndonos por vernos invitados a involucrarnos íntegramente... Asombrados de la reflexión que la propuesta generaba sobre nuestros propios saberes, haceres y sentires... esos que nos constituyen, haciéndonos ser quienes somos.

Así sucedió aquella mañana, cuando luego de jugar a expresarnos de múltiples maneras con una simple hoja de diario, terminamos haciendo de la hoja un bollo, con el que seguimos jugando, y fuimos finalmente invitados a dividirnos en dos grandes grupos, ocupando uno y otro lado de una cancha de voley. Íbamos cada uno con el bollo de papel de diario en la mano. Conformados así en dos grandes grupos de aproximadamente cincuenta integrantes, nos ubicamos ambos ‘espontáneamente’ enfrentados, separados por la red. Recibimos entonces la siguiente consigna: “Ahora el juego consiste en que, cuando se les indique que el tiempo acaba, cada grupo deberá tener la menor cantidad posible de bollos de papel en su campo de juego”.

⁶⁰ El presente texto, con algunas modificaciones, fue publicado en la Revista “Utopía Educativa”, Año 4, Número 19, Noviembre de 2.004. Fundación Franciscana Argentina. Buenos Aires. Argentina.

Pueden imaginarse ampliamente lo que sucedió... Los bollos empezaron a cruzar de cancha a cancha, tirábamos 'a matar', inventando estrategias ofensivas y defensivas para hacer más difícil al equipo contrario devolverlos y para que quedaran los menos posibles en nuestra propia cancha. Cuando el coordinador avisó que faltaban diez segundos y los comenzó a contar, las estrategias se acrecentaron y nadie escuchó el punto cero señalando que el tiempo había finalizado, la transgresión fue la norma para llenar de más bollos el campo del equipo 'contrario' devolviendo ferozmente los que recibíamos.

Terminó el juego.

Y nos reunimos en un rincón para reflexionar entre todos sobre lo que pasó.

El coordinador volvió a repetir la consigna del juego y tiró allí, sobre esa cancha, que ahora era el espacio largo y ancho de nuestro ser entero: mente, cuerpo, sentimientos, la gran pregunta:

¿De qué otro modo podríamos haber resuelto la consigna?

Y sí: nos quedamos mudos de asombro, la cruda realidad, sencillamente la 'verdad', fue que no pudimos pensar en otra

alternativa que no fuera la estrategia competitiva, buscando no sólo ganar en el sentido de resolver la consigna, sino por sobre todas las cosas, cómo ganar haciendo perder al 'contrario'. Es decir: más que buscar la forma de cómo quedarnos con menos bollos en el propio campo, lo que hicimos fue hacer todo lo posible por llenar de más al contrario.

Sin lugar a dudas, hay muchas otras formas de resolver la consigna y de jugar... Sin embargo, una es la que surgió por unanimidad, y no fue casual...

A partir de allí la otra gran pregunta: ¿Por qué? ¿Por qué actuamos como actuamos?

Y luego este cuestionamiento fundamental: ¿es lo que podemos? ¿es lo que queremos?

Así en el juego, como en la vida, la rutina nos constituye. Pero hay algo más que la rutina. Y pienso que de eso se trata finalmente la vida... la de cada uno... Buscar, ensayar, intentar, lo simple y asombroso que **podemos** hacer. Apostar a que hay muchas más posibilidades de las que imaginamos inicialmente, y que vale la pena darnos el tiempo, los espacios y las oportunidades para pensarlas. Porque ellas tienen que ver con encontrar maneras para ayudarnos a estar mejor, afirmando por lo tanto la posibilidad de crecer y creer en medio de tanta destrucción, desconfianza y escepticismo.

¡Cuántas posibilidades nuevas podemos ensayar en las aulas, en las escuelas! No por nuevas, sino por fecundas... Por liberadoras... que simplemente no nos surgen porque la rutina y aquél currículum cuyo paradigma –casi siempre desconocido por nosotros– nos constituye y empuja, cotidianamente, a hacer lo mismo...

¿Y si intentáramos cada tanto no hacer lo mismo?

Veamos algunos ejemplos:

¿Por qué siempre tengo que decir yo, docente, unas palabras al iniciar o terminar las clases? ¿Y si acordáramos que esta responsabilidad de apertura y cierre de cada clase la asumiera un estudiante?

Recuerdo mi sorpresa en oportunidades en que lo propuse. Surgieron –y siguen surgiendo cada vez que la clase se plantea de este modo– diversas cuestiones, –dudas, confusiones, deseos–, que de no existir ese espacio, estoy segura de que no aparecerían o al menos, no a tiempo.

¿Por qué tengo que tomar yo, docente, la asistencia? ¿O hacer siempre el libro de temas? Que es responsabilidad mía, ni dudar... Pero abre a otras posibilidades si es hecho por los estudiantes... Una docente me comentó un día que había optado por esto porque se dio cuenta de que en el grupo no todos se conocían, y que tomar asisten-

cia ayudaba a identificarse al menos inicialmente por el nombre. Yo particularmente constaté que en muchos grupos en los que trabajo tampoco se identifican... Pensé pues que sería un primer modo de acercamiento. ¿Por qué no?

¿Por qué no revisar también la ocupación que hago como docente del espacio? Lo más común es que nuestro recorrido se circunscriba al sector del frente del aula: próximo al escritorio y al pizarrón.

Una maestra me contaba que el día del cumpleaños de cada alumno le regalaba sentarse en el escritorio, a él y a un compañero que él eligiera. Y ella, ese día, ocupaba su banco. Y me relataba qué distinto se veía todo desde ese otro lugar... y los nuevos vínculos que lograba establecer con alumnos... especialmente con aquellos “sentados en el fondo”...

Claro que es conveniente enfatizar la necesidad de que la ocupación que hagamos del espacio sea funcional a los objetivos que nos planteemos. A veces se precisará la ubicación tradicional si se trata de una exposición, en otras ocasiones será en pequeños grupos, en otras en ronda... Asimismo evaluaremos posibilidades de enseñanza en otros ámbitos y no solamente en el salón.

Otros ejemplos:

¿Por qué cuando hay que hacer dramatizaciones para una celebración o un acto yo, docente, no me propongo participar con el grupo?, ¿por qué no podemos asumir la coordinación entre todos o que lo haga un estudiante? Mónica, por ejemplo, cuenta lo que le sucedió en aquella oportunidad en la que, obligada por la situación, debió involucrarse. Grande fue su asombro al descubrir que haberlo hecho, llevó a que alumnos que no se animaban a participar, finalmente lo hicieran..., además de disfrutar entre todos de lo que siempre la dramatización grupal lleva consigo en lo que se refiere a expresividad, comunicación, intentos, contacto y complicidad.

¿Por qué no integrar a las propuestas de enseñanza experiencias que den lugar a la expresión de sentimientos? Una profesora de Historia narraba que debía iniciar la enseñanza de la Revolución Industrial... Y decidió comenzar con imágenes –eligió algunas obras plásticas que representaban lo que fue esa época inicialmente–. Llevó las imágenes y propuso que expresaran lo que ellas les producían... Su asombro fue inmenso ante la multiplicidad y riqueza de sentimientos que produjo y que pudieron compartir.

A partir de allí, iniciaron el abordaje de lo previsto.

Y no se empieza de la misma manera que leyendo un texto expositivo o explicando parada en el frente qué fue la revolución industrial y cuáles fueron sus causas. Y no se enseña lo mismo, aunque el tema aparentemente sea el mismo.

Apelar al recurso de una imagen como disparador, o partir de textos literarios, como por ejemplo, en este tema los de Charles Dickens –que nos presentan la situación de la niñez pobre en las minas u otros trabajos–, permite en los estudiantes un acercamiento a la historia desde las vivencias y experiencias concretas de quienes protagonizaron o participaron de los acontecimientos que se pretenden estudiar.

Esa misma profesora de Historia me comentaba en otra oportunidad, la consigna que había dado a los alumnos en ocasión de trabajar los sucesos referidos a la Declaración de la Independencia en Tucumán. Pidió a los estudiantes que se imaginaran que eran, cada uno de ellos, la cocinera de la Casa de Tucumán, y que expresaran lo que ésta sentía, veía, percibía de lo que estaba ocurriendo graficándolo en una viñeta. Las creaciones fueron originales y muy buenas. Y las reflexiones que permitió generar lo fueron aún más. Propuestas similares hacía al abordar otros períodos y situaciones, alentando a los alumnos a imaginarse en el papel o rol de un joven de determinadas características: viviendo en tal lugar y época, perteneciendo a tal clase o sector social.

Mirar la realidad, trabajar el mismo conocimiento desde distintas perspectivas... involucrándonos...

¿Por qué no poner el cuerpo en juego en el aula? ¿Por qué no la diversión? ¿Por qué no los sentimientos? Sí. En la hora de Historia, de Matemática, de Biología... en todas...

Recuerdo una maestra que salía sonriendo esa tarde de la escuela pensando todavía lo que había pasado. Hora de Ciencias Naturales. Quinto año, EGB. Estaban viendo los sistemas... Les había dado la consigna a los chicos de que trajeran los órganos de no recuerdo qué sistema dibujados en el tamaño aproximado que correspondía a ellos mismos. Hicieron una revisión entre todos viendo la ubicación de cada uno de esos órganos en el propio cuerpo. Ya estaban cerrando la clase cuando uno de los alumnos audazmente propuso: "Seño, y si hacemos un desfile de órganos?". Pues, así lo hicieron... con pasarela, música, presentaciones, bromas, risas y aplausos, muchos aplausos...

La misma docente contaba que en otra oportunidad, cuando llegó el momento de evaluar lo que sabían sobre el "sistema digestivo", cada alumno fue un órgano. Se ofrecieron tantos alumnos como órganos había que representar y se simbolizó con una pelota el bolo alimenticio, dándoselo así en primer lugar al que era 'boca'. A partir de allí, entre todos tenían que ver cómo se disponían en el espacio, qué contactos establecían entre ellos y cómo simbolizaban corporal y espacialmente lo que sucedía a lo largo del sistema digestivo.

Consignar, por ejemplo, lo obvio... A veces esto es un modo de ir más allá de lo establecido.

Hace unas semanas, corregíamos con una colega unos trabajos entregados por los alumnos a partir de determinadas consignas. De pronto, nos dimos cuenta de que señalábamos al margen de las hojas cuando las respuestas estaban incompletas, confusas, etc. Decidimos permitirnos expresar nuestro asombro y conformidad cuando estaban bien, o muy bien. Y así lo hicimos, escribiendo: ¡QUÉ

BUEN EJEMPLO CONSIGNASTE! ¡CLARÍSIMO! ¡AYUDA A PENSAR! ¡QUÉ BIEN! ¡EXCELENTE! Entre otras expresiones.

No podemos olvidar, el día de la entrega de esos trabajos, el rostro de los alumnos al leer esas observaciones. Recuerdo en particular un grupo que ‘no entendía lo que decía’. En realidad, estaba bastante claro, pero lo cierto es que no podían permitirse leerlo. Estaban tan sorprendidos como nosotros.

Animarnos a emprender proyectos que involucren a otras instituciones... Conozco experiencias de radio en la escuela que han promovido instancias de capacitación con instituciones de educación y comunicación popular. Conozco experiencias de encuentro entre alumnos de escuelas diversas que permiten a los estudiantes conocer otras realidades, que generan un espacio en el que la solidaridad, el compartir, la escucha, la palabra, cobran una dimensión particular que deja recuerdos imborrables.

Recuperar las buenas experiencias que hemos vivido como alumnos en nuestro paso por la escuela, también puede ayudarnos a vislumbrar posibilidades simples escondidas.

Pensar en las huellas que aquellas vivencias dejaron en la memoria de nuestro cuerpo, de nuestro corazón, de nuestra mente...

Yo recuerdo, por ejemplo, haber descubierto que los próceres eran ‘personas’ y que no todos estaban de acuerdo en la valoración acerca de lo que hicieron, en la escuela primaria. Que los libros de texto eran materia opinable, que allí no estaba la verdad sino un modo de entenderla... Y recuerdo haber cantado por primera vez “A desalambiar” de A. Zitarrosa, incentivando a re-pensar lo social, como también “Canción con todos”, ese maravilloso Himno Latinoamericano, cuando estaba en 5º, 6º, 7º grado... Y recuerdo que entendía muy bien lo que decían.

Ha quedado en la memoria de mis sentidos, aquella pequeñísima ‘orquesta’ que, estimulados por la maestra de música, imaginábamos ser, explorando las posibilidades de diferentes instrumen-

tos. Creo que no fueron tan importantes los dos o tres temas que logramos como la experiencia de probar y hacer algo juntos y el registro sensible que esa vivencia dejó en nosotros.

Recuerdo a varias de mis maestras yendo a pic-nics con nosotros e involucradas en el juego, las charlas, las bromas, y el día que compartíamos... La verdad: las recuerdo alegres.

También tuve otras, distantes y frías.

En mi paso por la secundaria, quizá el recuerdo más fuerte es aquella posibilidad que teníamos de integrar un grupo que había surgido inspirado en el espíritu renovador de Medellín⁶¹ que tenía por tarea preparar un curso para los compañeros de otros años con el objetivo de ayudarnos a analizar críticamente la realidad que vivíamos. Y entonces teníamos que investigar sobre ello y pensar cómo plantear el análisis.

Hoy, mirando a la distancia, veo cómo asumiendo aquellos desafíos iba aprendiendo a ser docente. Y pienso cuánto de esto se puede hacer hoy en las aulas... por ejemplo, con motivo de actos, conmemoraciones o celebraciones, o simplemente al abordar algunas temáticas en determinadas asignaturas o áreas.

Y así, descubrimos que son múltiples las experiencias a relatar, pasadas y presentes, como las que hoy en día se están produciendo en muchas aulas y/o escuelas.

⁶¹ En 1.968 se reunió la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín, y el documento producto de la misma da cuenta de un giro significativo en la Iglesia, acorde con la renovación que impulsaba el Concilio Vaticano II. Dicho documento manifiesta una lectura de la realidad latinoamericana en la que se reconocen las situaciones de injusticia, pobreza y violencia que sufren los pueblos de Latinoamérica. Frente a ello convoca a los cristianos a trabajar en pos de un compromiso que apunte a una toma de conciencia sobre la necesidad de transformar esta realidad y trabajar en pos de la promoción humana y valores como los de la Justicia y la Paz.

Compartir experiencias gratificantes puede ser un gran medio.

Encontrar y saber crear esos espacios de capacitación que no son “más de los mismo”; que nos lleven a ensayar nuevos modos de enseñar, desde otras maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje, en un sentido integral, olvidado, o más bien:, negado, desplazado por la creciente capacitación disciplinar unilineal, ofrecida por el programa reformista de turno.

“Corazones, no sólo cabezas en la escuela”, tituló sabiamente A. Neill una de sus obras. Y apostó a través de cuarenta años de trabajo en una institución concreta, a una escuela en libertad.

“Cuando vas a estudiar un tema, consultá las más amplias fuentes que te permitan mirarlo desde todas las perspectivas posibles”, insistía E. Pichon-Rivière.

“Lo que no está prohibido está permitido”, me recordaba con frecuencia un amigo, animándome siempre a pensar en las posibilidades escondidas que nos ayudarían a encarar la tarea docente de diversas maneras, que sin lugar a dudas la harían más agradable, más gratificante, más fecunda...

Es cierto que el sistema social al que pertenecemos, a través de su ideología, nos somete y cualifica en tanto sujetos, diciéndonos según Jurjo Torres:

- 1.- *Lo que existe, y su corolario, lo que no existe: es decir, nos hace conscientes de la idea de quiénes somos, qué es el mundo, qué es la naturaleza, la sociedad, los grupos, los hombres y las mujeres.*
- 2.- *Lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, necesario.*
- 3.- *Y, con todo ello, lo que es posible e imposible haciendo que en gran medida nuestras esperanzas, ambiciones y temores queden*

así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles desde un solo marco teórico desconocido y (ex profeso no enseñado). Y pensemos entonces lo que nos permitimos pensar; e imaginemos y hagamos lo que nos animamos a imaginar y hacer.
(JURJO TORRES SANTOME, 1.991)

Pero... felizmente, la historia y la experiencia nos muestran que HAY MUCHO MAS.

Y volviendo al juego: que la competencia y la exclusión, por ejemplo, no son la única salida. Que podemos ensayar la cooperación, la búsqueda creativa del goce compartido para intentar, entre todos, nuevas respuestas a las mismas preguntas. Que podemos permitirnos probar otras formas de plantear consignas, diversas maneras de enseñar. Que es posible también jugar en el aula y divertirse... Que ser docentes es, ante todo, ser persona, y que sentir, pensar y actuar con la mayor libertad posible es un verdadero desafío y un aprendizaje constante.

Hay muchas y variadas posibilidades por descubrir, imaginar, re-crear.

Y en esto se nos irá la vida, seguramente, pero habrá valido la pena el intento...

Quizá, ir más allá de los límites, nos permita superar obstáculos.

Referencias bibliográficas

TORRES SANTOMÉ, J. (1.991) *El currículum oculto*, Ediciones Morata, Madrid.

FREIRE, P. (1.993) *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XX, México.
(1.997) *A la sombra de este árbol*, EL ROURE, Barcelona.

¿A QUÉ JUGAMOS...?⁶²

Las enseñanzas del juego El juego en la enseñanza

*“Frente a una sociedad que ha desarrollado una visión del mundo fragmentaria, según la cual no podemos asumir nuestras vidas como comunes, nuestros problemas como sociales, nuestras tristezas como colectivas; frente a una sociedad que ya ha definido hasta la diversión y la risa, que ha organizado el placer, que ha hecho del juego un objeto de mercado, donde está claramente diseñada la participación y el lugar de la alegría... Los **juegos cooperativos** se presentan como una posibilidad diferente, una posibilidad subversiva que nos da la experiencia de sentir que la felicidad y la alegría y el placer, pueden existir sin que haya que aplastar al otro; una posibilidad que elimina el terrible binomio (ganadores-perdedores) con el que han condenado nuestra vida”.*

Alberto Barrera, 1.989.

¿Se puede jugar sin competir? Si pasamos revista a muchos de los juegos de diversión que solemos organizar en fiestas y cumpleaños, en jornadas y momentos de recreación en la escuela, las fiestas, el barrio, la capilla, encontramos que la mayoría de ellos están centrados en la competencia. Por ejemplo: el juego de la silla, –pierde el que se queda sin lugar y todos competimos para ganar una silla–, el de los globos –caminamos con un globo atado en el pie y competi-

⁶² El presente texto, con algunas modificaciones, fue publicado en la Revista “Utopía Educativa”, Año 3, Número 12, Julio de 2.000. Fundación Franciscana Argentina. Buenos Aires. Argentina.

mos con los demás para que no nos revienten el nuestro y para, en cambio, lograr reventar el de los demás—, los juegos de carrera: embolsados, atados los pies, con una cuchara en el boca y en ella un objeto cualquiera que se debe sostener, y demás modalidades. Asimismo en los juegos de mesa: dados, la oca, ruleta, etc... En todos los casos se trata de competir para ver quién llega más rápido o quién suma más puntos.

Ahora bien, insistimos: ¿se puede jugar sin competir? Lo que podría llevarnos a otra pregunta: ¿por qué nos divertimos compitiendo?

Para responder al primer interrogante planteado, escuchemos a Julio Monsalvo, uno de los participantes de las 7mas Jornadas Nacionales de Residentes de Medicina General que se realizaron en Bariloche hace unos años:

“¿Se puede jugar sin competir? Es lo que nos propuso el Grupo ‘Eco’s’ de la Universidad Nacional de Quilmes, a cargo de las Jornadas...”

“Juegos tradicionales cambiando las reglas. Una imaginación creativa para la educación y la comunicación saludable.

“Jugando a ‘quitar la silla’ todos danzábamos muy atentos al cese de la música... ¡para ocupar un lugar y no quedar fuera del juego! Por supuesto... en cada ronda siempre una persona quedaba excluida y al final se proclamaba un ganador o ganadora!”

“Viene la propuesta. El mismo juego con otra consigna: todos deben lograr sentarse aunque cada vez queden menos sillas.

*“Impresionante el ingenio manifiesto para **dar lugar al otro...***

“Muchos fueron los juegos que jugamos así, contrastando dos lógicas, de dos estilos diferentes de relacionarse: competir o co-participar.

“Vivenciamos con los ‘juegos clásicos’ el desnudar las actitudes que se producen en nosotros mismos, ‘estar en carrera’, competir, no detenerse a considerar al excluido, estar a la defensiva.

“Con los ‘juegos nuevos’ pudimos aprehender que es posible ‘otro modelo’ de estilo de vida ya que tenemos la potencialidad de relacionarnos de manera cooperativa y solidaria.”⁶³

Veamos la definición que este grupo –“Ecos’s”– da de los **juegos de cooperación**:

“Son juegos en los que la colaboración entre participantes es un elemento esencial. Ponen en cuestión los mecanismos de los juegos competitivos, creando un clima distendido y favorable a la cooperación en el grupo.

“Pretenden que todos/ as tengan las posibilidades de participar, y en todo caso, de no hacer de la exclusión/ discriminación el punto central del juego.

“Evitan el estereotipo del ‘buen’ o ‘mal’ jugador, en cuanto que todo el grupo funciona como un conjunto en el que cada persona puede aportar diferentes habilidades y/o capacidades”.⁶⁴

Conocí esta propuesta de reflexionar sobre la lógica de los juegos viejos e incluir estos juegos nuevos hace muy poco. Y me llevó a

⁶³ Julio Monsalvo, “El Saludable”, Boletín Interno N° 82, mayo del 2000, INCUPO, Reconquista, Santa Fe.

Recuerdo que en una oportunidad, compartiendo con otro educador la experiencia vivida en situación similar, con agudeza éste observó: es insuficiente la cooperación si no emprendemos al mismo tiempo la tarea colectiva de recuperar las sillas que nos han sacado. Esta referencia a la necesaria redistribución de la riqueza que desde el juego se estaría planteando, me pareció el ingrediente que faltaría a la experiencia tal como inicialmente me fuera narrada...

⁶⁴ VII Jornadas de Residentes de Medicina General, sábado 22 de abril de 2000, Apuntes del Taller; “Recreación y Salud, un abordaje alternativo”, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Quilmes, pág. 4.

pensar que así en la vida como en los juegos, indefectiblemente, siempre, lo que hacemos, tiene que ver con cuestiones mucho más profundas de lo que pensamos. Los valores, las opciones éticas, también atraviesan y definen el juego.

Y entonces vuelvo a la vida, a los otros espacios cotidianos en los cuales lo que hacemos, simplemente por reiteración y costumbre, se nos vuelve natural... Así como quizá nunca nos hemos preguntado por qué nos divertimos tanto compitiendo, tampoco nos hemos interrogado sobre muchas otras cosas que diariamente hacemos.

Hemos construido un sistema social que ha entronado como leyes fundamentales: el individualismo, la competencia y la voracidad. “Si alguien no llega, es porque no intentó lo suficiente”. Así se resuelve todo. Y quien lo logra, es **eficiente**.

Intentemos mirar por un momento el planeta, mirarnos como especie, con ojos de extraño. No entenderíamos demasiado la lógica de ‘sus habitantes’ al ver por ejemplo:

- Cientos de casas suntuosas vacías y miles de seres humanos con hambre y frío, a la intemperie;
- enfermos que podrían curarse pero que sus co-terráneos dejan morir por no disponer de dinero para pagar la tecnología y el servicio que necesitan...;
- producción de armas, guerras y muerte ‘entre ellos mismos’...;
- personas con miles de millones de pesos en sus bolsillos, con derecho a seguir acumulando, mientras la mayoría de sus compatriotas luchan para sobrevivir cada día, algunos, en la más absoluta miseria, frente a un Estado que debe ‘velar por el respeto a la propiedad privada’...;
- grandes ciudades con ese desfiladero constante y monótono de autos e individuos que se desconocen e ignoran, que *se dan la espalda* en las colas, los colectivos, los autos, las iglesias, las es-

- cuelas, representando tales actitudes un signo social de ‘buena educación’...;
- la obsesión por la carrera tecnológica con fábricas y empresas cada vez más vacías y tanta gente sin trabajo afuera...;
 - la destrucción creciente y a mansalva de tanta maravilla: selva, mares y tierra...;
 - la incapacidad de esta especie de pensar en su propio futuro ante el pronto agotamiento de recursos, instancia frente a la cual sigue estimulando el consumo de los mismos y no busca alternativas de respuesta... ;
 - la economía tratada como si fuera un ser vivo (se los escucha hablar de ‘economía **sana**’, de ‘**crecimiento** económico’; “se habla del dólar como si fuera persona –¿y cómo está el dólar?–“, dicen –nos recuerda Eduardo Galeano)– mientras convierten a la vida en mercancía y se tratan como cosas –se conciben como ‘recursos’, ‘productos’, ‘agentes’... (pensemos nomás en el significado del término ‘a-gente’: “a”, prefijo que indica negación o privación de algo).

Si así lo hiciéramos, desde esa observación externa veríamos que en este planeta las acciones, los pensamientos, los lenguajes y relaciones parecen estar organizados para enseñar a acumular más y para explotar más y mejor los recursos naturales porque así se promueve “el progreso”... Un progreso que está llevando a esta especie hacia su misma destrucción, pero no importa: **“todos están sentados sobre la rama de un árbol serruchándola. El más eficiente cae primero, y todos celebran su eficiencia”**.⁶⁵

Entonces pienso que no estaba demasiado errado Max-Neef cuando se dedicó a investigar aquello que diferenciaba a los seres humanos de los demás animales. Después de intentar varias respuestas, sin éxito, compartiendo con su padre la frustración que sentía,

⁶⁵ Hinkelammert, Franz, “La lógica de la expulsión del mercado capitalista mundial y el proyecto de liberación”, Pasos, Especial N° 3.

éste le propuso si no había cavilado en que ese rasgo podía ser la “*estupidez*”, postulado que se propuso indagar. Y agrega que se siente orgulloso de ser probablemente el fundador de una nueva e importante disciplina: “la Estupidología”.⁶⁶

Luego de reflexionar sobre esta cuestión, llegó a una conclusión que, creo, nos puede aportar mucho, para nuestra vida, y también para la tarea concreta que aquí nos convoca: la educación.

Afirma que, tal vez nos encontramos ante una gran paradoja: “QUE SABEMOS MUCHO PERO COMPRENDEMOS MUY POCO.”⁶⁷

El ámbito del *conocimiento* –y en especial, del conocimiento científico que heredamos de la modernidad– nos remite a un pensamiento fragmentado, que parcializa la realidad y parte de la escisión sujeto-objeto de conocimiento. En cambio, el ámbito de la *comprensión* nos involucra, yo formo parte de la realidad y ella está en mí. En el primer caso, –del conocimiento– hablamos de ‘resolver problemas’. En el otro, en el de la comprensión, nos enfrentamos a transformaciones que se producen dentro de nosotros mismos y en vinculación con el entorno.

Desde la comprensión, no se trata entonces meramente de encontrar *soluciones* a los problemas, sino de **asumir opciones**.

Como educadores, entonces, en lugar de preguntarnos: ¿tienen poder las escuelas para transformar el mundo?, deberíamos interrogarnos:

- ¿Qué poder, aunque sea chiquito, tenemos cada uno de nosotros, y qué poder tenemos juntos, para modificar primero un poco y luego cada vez más esta realidad en la que estamos comprometidos?

⁶⁶ Max-Neef, Manfred, “Desarrollo a Escala Humana”, Redes-Nordam, 1.993, pág. 136.

⁶⁷ Idem, pág. 142.

- ¿Desde qué opciones adoptamos institucionalmente las decisiones? Las medidas que tomamos, los proyectos que emprendemos: ¿a quiénes favorecen? ¿qué respuestas constituyen para quienes más al borde están del sistema?
- ¿Cómo modificar la realidad y transformarnos desde una opción que nos permita, ante el efecto globalizador del capitalismo neoliberal que fragmenta, construir respuestas que integren?

Quizá reflexionar sobre esto y proponer nuevos juegos, sea una de esas posibles respuestas. Sin duda también lo serán el tipo de decisiones que tomemos día a día, los proyectos que decidamos asumir y concretar..., la manera en que nos planteemos enseñar..., la clase de relación que establezcamos con los alumnos, con los colegas, con los padres, con nosotros mismos.

Porque de lo que se trata es de ayudarnos a avanzar en un camino que nos lleve a “...*asumir nuestras vidas como comunes, nuestros problemas como sociales, nuestras tristezas como colectivas;... y la experiencia de sentir que la felicidad y la alegría y el placer pueden existir sin que haya que aplastar al otro: una posibilidad que elimine el terrible binomio (ganadores-perdedores) con el que han condenado nuestra vida.*”.

Referencias Bibliográficas

“El Saludable”, Boletín Interno N° 82, mayo del 2000, INCUPO, Reconquista, Santa Fe.

QUIROGA, A. (1.991) *Matrices de Aprendizaje*, Ediciones Cinco. Buenos Aires.

GALEANO, E. (1.992) *Ser como ellos y otros artículos*, Catálogos, Montevideo.

HINKELAMMERT, F. “*La lógica de la expulsión del mercado capitalista mundial y el proyecto de liberación*”, Pasos, Especial N° 3.

MAX-NEEF, M. (1.993) *Desarrollo a Escala Humana*, Redes-Nordam, Montevideo.

GIROUX, H. (1.992) *Teoría y Resistencia en Educación*, Siglo XXI, México.

BARRERA, A. citado por: Grupo ECO'S, apuntes del Taller “*Recreación y Salud, un abordaje alternativo*”, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Quilmes, VII Jornadas de Residentes de Medicina General, abril del 2000.

Capítulo 4

ACERCA DE LA DOCENCIA

Insistir y Resistir

SER DOCENTES HOY

Una mirada valorativa sobre la tarea áulica cotidiana⁶⁸

Hace poco, retomaba la lectura de una obra cuyo título es “*La vida en las aulas*”.⁶⁹ Más allá de sus aportes significativos, ese libro se convirtió para mí en una nueva invitación a pensar justamente en ese espacio tan particular que constituye el aula. Y pensarlo no desde cualquier lugar, sino desde ese sitio que debería ser de plena interacción. Nos urge pues recuperar la noción de “experiencia vital” que podemos gestar y vivir en el contexto del aula y de las escuelas.

Ahora bien, plantearnos el aula como un espacio de “vida”, sin lugar a dudas conlleva aludir a las posibilidades que allí se juegan, considerar la multiplicidad de factores y diversidad de actores que interactúan configurando cada vez una situación particular –en la aparente homogeneidad o rutina cotidiana– por las historias de vida que allí se entrecruzan, por las experiencias que promueve en los

⁶⁸ Artículo Publicado en: Revista “Utopía Educativa”, Año 3, Número 13, septiembre de 2.000, Centro Franciscano de Argentina, Buenos Aires, Argentina

⁶⁹ Se trata de la obra de Philip Jackson, “*La vida en las aulas*”, Morata, Madrid, España, 1.994. Tal como señala Jurjo Torres Santomé en el prólogo, “Entre las aportaciones más decisivas de P. W. Jackson debemos destacar que es él quien por primera vez utiliza el concepto de *currículum oculto*”, término que hace referencia a aquellos aprendizajes que promueve la escuela como producto de la manera en que ella está organizada, a saber: a vivir en una masa, a someterse a relaciones jerárquicas de poder y a que sus acciones y palabras sean evaluadas permanentemente por otros.

sujetos, por las marcas o huellas que dejan. Lo que nos conduce a reflexionar no sólo lo que les pasa a los alumnos al aprender, sino también qué nos ocurre a nosotros, los docentes, al enseñar.

Hace ya mucho tiempo, entre los años 1.628 y 1.632, Comenio, en su *Didáctica Magna*, invitaba a **“enseñar sin molestia ni tedio alguno para el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo para ambos”**.⁷⁰

Esta categoría de ‘aburrimiento’ fue también analizada por Jerome Bruner, “al referirse al **efecto embotante del currículum** y al analizar esta dimensión en relación con las reformas y las políticas educativas”.⁷¹

Por su parte Freire, igualmente nos “advierte acerca de cómo **los programas curriculares domestican el pensamiento**”. Y, ya lo sabemos, domesticar tiene que ver con manipular, con dominar, con falta de libertad, con reducir la diversidad de opciones y posibilidades sólo a algunas: aquellas que el entrenador decide.

Vivimos tiempos difíciles, en los que nos sentimos impelidos por nuevas exigencias en medio de las múltiples medidas reformistas; no reconocidos en nuestra labor; desafiados en medio de una angustiante realidad en la que la injusticia social crece cada día.

Atravesados por este contexto, urge que nos ayudemos a encontrar los modos de fortalecernos, revisar y mejorar nuestra práctica. Ayudarnos a resistir a este modelo que pretende hacernos sentir impotentes, alimentando un sentimiento de fatalismo, de ‘nada puede hacerse’ que valga la pena... o de ‘ya nada puede cambiar’, o, por el contrario: depositando en nosotros, docentes, la responsabilidad absoluta de las problemáticas que a diario vivimos.

Me ha impactado hace poco reconocer cómo ya en los orígenes de la conformación de los sistemas educativos nacionales, la

⁷⁰ Comenio, J. A., citado por Edith Litwin (1.997), pág. 35.

⁷¹ Bruner, J., citado por Edith Litiwin (1.997) pág. 36.

creatividad, la autonomía docente, la originalidad, debían abrirse camino entre las restricciones burocráticas.

Por ejemplo, leía que hacia 1.890 “un maestro de Nueva Inglaterra, de nombre Horace Willard argüía convencido que, en contraste con los miembros de otras profesiones, los maestros vivían ‘vidas de mecánica rutina, y estaban sujetos a una maquinaria de supervisión, organización, clasificación, graduación, porcentajes, uniformidad, promociones, pruebas, exámenes’... Cuarenta años más tarde, Henry Holmes, decano de la nueva Escuela de Graduados de Educación en la Universidad de Harvard, se hacía eco de estos sentimientos (observando cómo)... se sancionaba una visión del maestro como ‘trabajador rutinario bajo la conducción experta de directores, supervisores y superintendentes...’”.⁷²

Sin embargo, a pesar de estas restricciones, identificamos a lo largo de la historia escolar, docentes y propuestas significativas que han abierto nuevos caminos desafiando los límites y obstáculos de la realidad institucional, del mismo sistema educativo o del contexto social.

Docentes que han sabido, en palabras de Paulo Freire, “*transformar las dificultades en posibilidades*”, como estamos llamados a hacerlo nosotros hoy.

Necesitamos recuperar esas historias y considerar cómo podríamos ayudarnos a valorizar nuestra tarea, en tiempos de crisis como los que vivimos, ante la falta de reconocimiento por una parte y el señalamiento que nos denuncia como “culpables”, por otra.

Hemos avanzado quizá, en muchas instituciones, en la práctica de realizar procesos de planificación conjunta. Podríamos avanzar un paso más y destinar un tiempo institucional a sistematizar aquellas propuestas que maestras y profesores hemos podido concretar y que se han convertido en experiencias valiosas en relación con la labor docente. Resulta fundamental que nos planteemos esa

⁷² Henry Giroux y Peter McLaren, (1.998), pág. 252.

posibilidad de compartirlas con otros, reflexionarlas en forma conjunta y escribirlas. Y que institucionalmente se generen los espacios para hacerlo, valorando como corresponde esta práctica.

Porque es en las aulas, –como también en otros espacios culturales–, a través de las opciones y decisiones que como docente asumimos, donde se juega finalmente y se define ese encuentro y esa experiencia vital de crecimiento y realización humana que llamamos “educación”.

Necesitamos animarnos a narrar nuestras historias escolares, las que se dan en el amplio campo social y las que construimos en el aula, productos no de un mero ‘hacer’, sino de un compromiso ético, que nos involucra plenamente como sujetos de la historia más general de la cual somos protagonistas y nunca espectadores. Conferir ‘voz’ a nuestras experiencias es afirmar esa voluntad de protagonismo.

Es darnos ánimo y apoyo para continuar avanzando, respondiendo a nuevos desafíos, reconociendo lo que de creatividad, originalidad, audacia, respeto y responsabilidad entraña la tarea docente.

“La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor, que requieren opciones (no técnicas, sino) éticas y políticas”.⁷³

Esto es lo que convierte al docente más bien en un artista, un artesano, creador o re-creador de propuestas, y nunca un técnico, que “aplica” –este término tan usado por los mismos docentes siempre me ha impactado– en un contexto lo que especialistas deciden en otro.

Rescatar la sabiduría experiencial que genera la actividad del docente en el aula y la creatividad constante que se pone en juego en ella es, en palabras de Freire, afirmar la educación como “*un acto de conocimiento, un acto político y un conocimiento artístico.*”

⁷³ Gimeno Sacristán y Angel Pérez Gómez (1.999). pág. 410.

Kant, un filósofo de la Modernidad, afirmaba que “la educación es salir de la minoría de edad, salir de la servidumbre voluntaria, poder pensar por sí mismo, hablar por sí mismo, actuar por sí mismo. Pasar del dogmatismo a la crítica. De la ‘heteronomía’ a la ‘autonomía’”.

De eso se trata. No sólo como meta a trabajar con los alumnos, sino como condición necesaria en nosotros, los docentes.

En tal sentido, restituir el valor de nuestras prácticas es hacer realidad una educación liberadora en su más pleno sentido: personal y social.

Nos capacita para hacer del aula un espacio de encuentro: entre maestros y alumnos; entre profesores y estudiantes; un encuentro entre saberes, haceres y sentires...

Nos permite afianzar en nosotros y generar en los alumnos **el deseo de aprender**. Trabajar desde una actitud de confianza en **la capacidad de pensar y sostener la libertad, la posibilidad, el pensamiento y la imaginación, frente a la profecía del fracaso**.

“La Pedagogía es allí donde el otro se resiste, y uno insiste”.⁷⁴ Porque primero hemos insistido en nosotros mismos...

“A través de la lucha por condiciones que promuevan la enseñanza conjunta, **la** investigación y la publicación colectiva, y la planeación democrática, (podremos abrir)... nuevos espacios para un discurso y **una acción creativa y reflexiva...** que posibiliten **formas emancipatorias de potenciación social** entre alumnos y maestros”.⁷⁵

Podremos hacer realidad la esperanza, que no es fe en un futuro dado, sino acción confiada y compromiso pleno en el presente.

⁷⁴ Palabras de Graciela Frigerio en el “I Congreso Regional de Didáctica y Trabajo Docente”, organizado por el Instituto Rosita Ziperovich de AMSAFE, Reconquista, Santa Fe, 7 y 8 de Julio de 2000.

⁷⁵ Henry Giroux y Peter McLaren, (1.998) . pág. 86.

Esperanza que se construye-con-otros y se alimenta cada día.

Esa esperanza es la que estamos llamados a construir desde el aula, –aunque no sólo desde ella, alimentando posibilidades tal vez dormidas mediante propuestas que integren aquellas dimensiones escindidas de la enseñanza –en nosotros los docentes y en los alumnos– que tienen tanto que ver con la vida: como la afectividad y el sentimiento, lo gestual y corporal, los sentidos en toda su riqueza, las relaciones mutuas en su fecundidad y también en su conflictividad; la unidad en la diversidad; el pensamiento, en su potencialidad imaginativa y el conocimiento no como verdad acabada, objetiva y neutra, sino como construcción responsable.

Referencias bibliográficas

FREIRE, P. (1.993) *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo Veintiuno, México.

FRIGERIO, G. (2.000) Disertación en el “I Congreso Regional de Didáctica y Trabajo Docente”, organizado por el Instituto Rosita Ziperovich de AMSAFE, Reconquista, Santa Fe, 7 y 8 de Julio de 2000, apuntes.

GIROUX H., y MCLAREN, P. (1.998) *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila editores, Madrid.

LITWIN, E. (1.997) *Las configuraciones didácticas – Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós, Buenos Aires.

SACRISTÁN G., y PÉREZ GÓMEZ, A., (1.999) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, España.

*Una vez leí en un libro algo así como que a la palabra
“aula” se le escapó la “j”, –obviamente: de “jaula”–. Me pareció
muy sugerente....*

*Es responsabilidad nuestra, de docentes, alumnos, comu-
nidad en general, que siga así, sin la “jota”, liberada, liberando.*

...

MI CREDO DOCENTE

Creo en los docentes de todos los colores
tamaños y sabores
que hablan y ríen
y se preocupan y bailan
y cantan y hablan
y soñando
enseñan.

Creo en los docentes verdaderos de todos los mundos
que resisten
para crecerse de nuevo,
para nuevos hacerse.
Creo en los nuevos y viejos docentes verdaderos,
los de todos los tiempos,
en sus experiencias guardadas, fecundas,
negadas.

Creo
en sus enseñanzas.

Creo en el aula
como lugar de vientos,
que la hacen un mundo,

de mundos que se ensanchan
y rompen el gris
asfixiante.

Creo en la docencia
como 'Buena enseñanza'
que inquieta saberes, sentires y haceres,
que cultiva asombros,
que invita a narrar las propias historias,
y se va al encuentro,
doloroso y festivo
de otras memorias.

Creo en la enseñanza
como en los amaneceres
de palabras frescas.
Como en los intentos de lanzar el día,
de andar nuevas rutas
desde estrellas
tan viejas
como el tiempo.

Creo en la docencia
como 'ocasión' de esperanza
y sólo entonces
como vocación
de enseñanza.

Creo
en la **vida** en las **aulas**.

Creo en la Vida.

Creo en las aulas,

como espacios
de encuentro.

Creo al fin
que es cierto
que vientos de abajo
empujan y sueltan la 'j' que vientos de arriba
amarran al 'aula',
desafiándonos a descubrir
entre los húmedos pliegues
de la historia vivida
las posibilidades de **la libertad**,
nombre que recibe la semilla humana
para germinar.

*Escrito desde la vivencia y con palabras
prestadas del discurso que el Subcomandante Marcos
pronunciara en un encuentro de maestros en México,
junio de 1.999.*

¿QUÉ SIGNIFICA “SER DOCENTE”?

Algunas posibles respuestas...⁷⁶

Luego de estas reflexiones iniciales, tan oportunas en estos tiempos, vale la pena que nos preguntemos ¿Y qué significa “ser docente”?

⁷⁶ Reelaboración del artículo publicado en: Revista “Utopía Educativa”, Año 6, Número 25, septiembre de 2.003, Centro Franciscano de Argentina, Buenos Aires, Argentina.

En el discurso dominante actual constatamos una insistente referencia al ‘profesionalismo’. Desde esta perspectiva la respuesta a este interrogante es: “el docente es un **profesional**.”

En otras épocas se insistió en el categoría de “**trabajo**”, con el fin de superar aquella concepción de “**apostolado**” desde la cual se significó esta labor fundacionalmente.

En los institutos de formación docente, escuchamos con frecuencia expresiones que dan cuenta de una gran preocupación porque “la carrera docente no es una opción”, o bien porque sus aspirantes “ingresan sin tener **vocación** para la docencia”.

Invito a analizar y reflexionar críticamente cada una de estas representaciones con las que fue –y es– identificada la docencia, ya que todas ellas, en tanto imaginarios socialmente construidos, moldean nuestra identidad y definen el sentido de nuestras prácticas, con frecuencia de manera implícita y contradictoria.

Resulta prioritario desmontar estos imaginarios y volver conscientes estas determinaciones sutiles que operan en nosotros y atraviesan nuestras prácticas formativas. De allí que sea también imprescindible que propiciemos espacios de análisis y discusión acerca de estas categorías en los contextos de formación inicial y en las posteriores instancias de actualización y perfeccionamiento docente.

A continuación, comparto algunas reflexiones sobre estos tópicos a fin de contribuir a su necesaria dilucidación. Por eso, la propuesta es detenernos en aquellas respuestas más habituales que, no casualmente, escuchamos ante la pregunta: ¿qué significa ser docente?

1.- La Docencia es una cuestión de **vocación**

Esta es una de las significaciones que más ha estado presente en todos los tiempos. Con frecuencia, y como adelantáramos en los

párrafos precedentes, cuando se analizan algunas problemáticas referidas a la formación en los profesorados, una de las opiniones que más se afirma taxativamente es: “lo que sucede es que nadie sigue la carrera por vocación”.

Pareciera ser que la vocación es algo que “se tiene” o “no se tiene”. Una cuestión de todo o nada. Y más aún, se piensa que se trata de algo innato: “nació para ser ...”.

Propongo que, en lugar de pensarlo en estos términos, pensemos más bien:

1. En primer lugar, que nada hay tan nítido en la vida que permita trazar una línea divisoria entre innato y adquirido. Que lo humano es bastante más complejo y entonces, esto que llamamos “vocación”, es algo que se va construyendo dinámicamente en vinculación con las experiencias de vida;

2. En segundo lugar, que hay condiciones durante la formación docente –mientras se cursa una carrera de profesorado– y durante el ejercicio laboral –mientras se ejerce esta profesión–, que permiten que muchas personas se encuentren y sientan identificadas placenteramente con esta labor, mientras que en otros casos la detesten y lleguen a la conclusión de que “sólo continúan en la docencia por necesidad” o, en casos más extremos algunos lleguen a decir: “es lo último que haría en mi vida”.

Creo no equivocarme al afirmar que si hiciéramos una investigación sobre cómo “buenos docentes” llegaron a serlo, encontraríamos que muchos de ellos fueron “descubriendo” la vocación durante el transcurso de la formación o en otros casos, recién luego de comenzar trabajar.

Plantear la docencia como una cuestión de vocación innata, que se tiene o no se tiene, es absolutamente inmovilizante.

En cambio, cuánto podríamos hacer por la “vocación docente” si nos preguntáramos: ¿de qué manera puedo y podemos convertir en más gratificante y placentera esta tarea?; ¿de qué manera –si trabajo en un instituto formador– puedo colaborar para que quienes están estudiando para ser docentes “se encuentren”, vitalmente, en

este rol? Claro que esto no se resuelve en el vínculo o la creación de espacios afectivos que así lo habiliten, sino también en la lucha por las condiciones dignas de trabajo que así lo promuevan. Y por el compromiso existencial y social con la tarea, es decir: el reconocimiento de las dimensiones éticas y políticas como constitutivas de la docencia en particular, y de la educación en general.

2.- La docencia es un **apostolado**

Esta definición, que pone énfasis en la **abnegación y sacrificio** como rasgos esenciales de este rol, merece un doble análisis:

Por un lado, remite al proceso de constitución del Estado Nacional –con Sarmiento y luego la generación del 80–, cuando la educación cumplía un papel fundamental y, concretamente, los docentes, “apóstoles laicos”, serían los protagonistas de aquella cruzada civilizatoria.

Por otro lado, remite a la crítica efectuada desde la concepción que nace junto con las organizaciones gremiales docentes, haciendo hincapié en su identidad como trabajadores y su inclusión en el colectivo de asalariados, cuya condición laboral se encuentra en crisis por bajas remuneraciones y situaciones de riesgo en el desempeño de la tarea.

En cuanto a la primera significación, que dejó sus huellas en la formación de los docentes normalistas, se ha puesto en cuestión aquel *carácter civilizador* por el cual se imponía a los sujetos un universo cultural como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela.

Y, aunque esto parece muy claro hacia el pasado, –las críticas a Sarmiento y a su oposición civilización y barbarie, abundan–, creo que no lo es lo suficiente con respecto al presente.

Estamos siendo convocados a una nueva “cruzada civilizatoria” desde los dictámenes de la globalización. Hoy, como entonces, lo “normal”, (casi como sinónimo de lo correcto, por no decir ‘lo sano’),

en el ámbito educativo, es lo que responde al proyecto educativo en vigencia. Y en toda Latinoamérica estamos hablando en el mismo lenguaje empresarial para referirnos a lo educativo, llevando adelante las mismas reformas, de la mano de similares leyes que muy lejos están de dar respuesta a las auténticas necesidades y requerimientos de la población concreta, y más aún, de sectores, grupos o comunidades, que son la mayoría y no la minoría como se los suele designar: desocupados, villeros, aborígenes, “ilegales”, adultos y jóvenes analfabetos, chicos de la calle, “discapacitados”, niños-jóvenes-adultos-mujeres del ámbito rural. ... ¿Cuál es nuestra mirada ante el reconocimiento de estos sectores y realidades sociales? No difiere demasiado de la que acusamos en Sarmiento y sus seguidores. ¿Cuál es el protagonismo de estos grupos en las reformas educativas llevadas a cabo durante este tiempo? ¿Se piensa en ellos como sujetos de derechos, como personas, o como objetos, “destinatarios” –ya que ni siquiera entran en la potencial categoría de “clientela”–?

Al decir de Freire: ¿pueden ellos decir “su palabra”? ¿podemos nosotros decir la nuestra? ¿nos preocupamos y ocupamos de ello?

Por mucho que se hable de diversidad en la escuela, el discurso hegemónico sigue siendo esencialmente unilineal.

No obstante, resulta sumamente alentador encontrar aquí y allá experiencias educativas que con mucho esfuerzo y en medio de grandes dificultades, en una lucha cotidiana, van abriendo caminos alternativos integrando lo que el sistema excluye.

3.- La docencia es un **trabajo**

En las antípodas del carácter de apostolado con el que se signó la docencia como mandato fundacional, se encuentra su delimitación a la categoría social de trabajo.

Por un lado, esto estuvo vinculado a luchas reivindicativas, en tanto se pretendió superar aquel imaginario que ligó la docencia a

actitudes de entrega personal, abnegación y sacrificio en la tarea cotidiana de enseñar. Asumir la docencia como un trabajo supone desde esta perspectiva reivindicativa, exigir una retribución salarial justa y luchar por las condiciones laborales adecuadas. Esto promovió la inclusión de temáticas referidas a la dimensión normativa que regula el trabajo docente (régimen de ingreso y ascenso en la docencia, de licencias, etc.), así como el análisis de problemáticas vinculadas a las condiciones laborales, tales como la salud docente.

Por otro lado, la consolidación de esta nueva identidad de trabajador, fue acompañada de nuevas elaboraciones críticas provenientes de las llamadas “teorías reproductivistas”. Este aporte teórico permitió desnudar la estructura desigual de una sociedad cimentada en la división social del trabajo y la responsabilidad de la educación y los docentes en su reproducción. Se ve al docente como “un agente hegemónico, mediador y transmisor de las reglas, significados y contenidos del capital cultural dominante. Es quien legitima las diferencias de clases al interior de la escuela y prepara –a los sujetos para el desempeño de su función en la división social del trabajo.” (LANDREANI, N., 1.990, p. 13)

Si bien estas teorías hicieron un aporte crucial en cuanto despojaron a la escuela y a la labor docente de su inocencia política y permitieron establecer conexiones con la estructura social y cultural de la racionalidad capitalista, resultan insuficientes –aunque sin lugar a dudas, necesarias– para captar la relación dialéctica entre estructura e intervención.

Pero además, con el tiempo, y acorde con el avance del capitalismo a nivel mundial, logró imponerse a nivel general una concepción de ‘trabajo’ de corte absolutamente mercantilista. Se vació de significado crítico, humano y social esta dimensión cultural básica, denominada ‘trabajo’, para asimilarla a la noción de ‘empleo’ regulada por el mercado. Ya no se lucha por lograr una sociedad en la que el trabajo dignifique a la persona permitiéndole su realización

plena. Se piensa en la necesidad de trabajo como empleo, como valor de cambio: se entrega fuerza de trabajo o se ofrece un ‘servicio’ – definido en términos de mercado, y no en términos humano o social– a cambio de una retribución salarial. Mucho menos se analiza la relación trabajo y capital, y su corolario: la división del trabajo.

Y esto también impactó en el trabajo docente.

Cito nuevamente otro párrafo de aquel documento elaborado por un equipo de profesoras de Paraná⁷⁷: *“la dignidad humana puede estar ligada a un trabajo que se desea y se reclama autónomo pero nunca soldada al trabajo asalariado, tarea que realizamos para sobrevivir quienes carecemos de medios de producción propios (la mayoría de los seres humanos que nos vemos obligados a vender nuestra fuerza de trabajo, sea este material o inmaterial, a cambio de un salario)”*.

Corresponde aclarar –dado que es necesario evitar la práctica de los sobreentendidos– que este vaciamiento social y cultural de la noción de trabajo desde una mirada crítica, constituye una consecuencia directa de la lógica implantada por el capitalismo, que fue consolidándose con el tiempo. A lo que cabe agregar que, con respecto a la docencia, desde esta perspectiva, se pretendió y pretende desplazar la categoría de trabajador y cambiarla –sin ningún tipo de análisis crítico, insistimos– por la de profesional.

“Debiéramos discutir, en cambio, –como escribe Francisco Romero en “Conocimiento y trabajo en la cultura argentina de mercado”, texto todavía inédito– qué clase de trabajador es el docente. Y si partimos del reconocimiento de que nuestra herramienta es el conocimiento, concebido como saber necesario –indispensable para

⁷⁷ Documento elaborado por: Equipo Proyecto Investigación: ***El imaginario pedagógico en las Universidades Argentinas en épocas de ajuste neoliberal*** Silvia Dosbá/ Martha Bendetto/ Carina Muñoz /Alicia Naput; Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos. 15 de Julio de 2006.

*comprender y transformar la realidad– en todo caso necesitamos interrogarnos **para qué y para quiénes** abordamos la búsqueda-construcción de ese conocimiento”.*

Es lamentable –aunque por supuesto, también explicable– que en la formación docente no se incluya en ningún espacio curricular:

- El estudio de esta categoría social sustantiva como la del trabajo en general⁷⁸ –que habilitaría a estudiantes y docentes a reflexionar sobre las diferentes perspectivas desde las cuales se concibe la relación educación/trabajo/sociedad–;

- Como tampoco un exhaustivo análisis sobre el trabajo docente en particular, lo que, sumado a lo anterior, impide conocer y reflexionar críticamente sobre sus condiciones materiales y simbólicas así como sobre su finalidad y sentido.

Esta ausencia de análisis social puede vincularse a la rapidez con que se ha instalado desde visiones dominantes los discursos profesionalistas sobre el rol docente.

4.- La docencia es una **profesión**

Desde hace algunos años, con frecuencia escuchamos afirmar que “la docencia es una profesión”, y se presenta esta definición como superadora de las anteriores.

Es necesario distinguir al respecto las diferentes perspectivas desde las cuales se afirma la profesionalidad docente.

Por una parte, desde las políticas educativas dominantes, encontramos que se pretende con este término realzar, supuestamente, el rol y la tarea docente para exigir la actualización y perfecciona-

⁷⁸ En este sentido, resulta crucial recuperar los aportes marxistas. (cfr. por ejemplo “*Las formas sociales del trabajo en la historia*”, de Rieznik, P. (2.003) *Las formas del trabajo y la historia: una introducción al estudio de la economía política*, Biblos, Buenos Aires, 157 pp.

miento que toda profesión requiere, ocultando en los hechos una mayor proletarización del sector, convertido en mero receptor de paquetes curriculares –armados por expertos– que debe ejecutar en las aulas e instituciones. Resuenan aquí los ecos de aquella consigna *taylorista* dirigida a los operarios: “uds. son los encargados de hacer, a otros les pagamos para que piensen”. Asistimos de esta manera a una clara renovación del paradigma tecnicista, por mucho discurso profesionalizante que se esgrima.⁷⁹

Pero además otro riesgo que se corre al hacer hincapié en la dimensión profesional, lo constituyen las consecuencias corporativas que a diario constatamos en diferentes asociaciones profesionales del medio.

José Domingo Contreras diferencia esta primera manera de entender la profesión de aquella otra concepción que enfatiza su dimensión autónoma y colectiva/ reflexiva. Su obra constituye quizá uno de los aportes más sustanciosos para pensar acerca de qué significa plantear la docencia como profesión.

En primer lugar, al sistematizar los distintos modelos de docencia que pueden reconocerse a partir de las categorías habermasianas⁸⁰ de los tres tipos de intereses que guían la acción,

⁷⁹ Recordemos que el “Taylorismo” constituyó una teorización legitimadora de la división social del trabajo, desarrollada por Frederick W. Taylor. Desde esta perspectiva teórica, se consolidó la diferenciación entre las tareas de creación y ejecución, los procesos mentales y manuales, –como principios fundamentales de racionalidad productiva– y se ligó la productividad laboral –medida en términos de eficacia– a una mayor retribución salarial. Resulta sumamente interesante para analizar críticamente la implementación de esta teoría de la organización, ver aquella película italiana filmada en 1.971, de Elio Petri: “La clase obrera va al paraíso” así como la producción filmica francesa de origen más reciente “Recursos Humanos”.

⁸⁰ Nos estamos refiriendo aquí a los aportes teóricos del filósofo Jürgen Habermas, quien, a partir del reconocimiento del carácter ‘interesado’ de toda ciencia, realiza una clasificación de estas según estén guiadas por el interés técnico, práctico o emancipatorio. Por su parte, Domingo Contreras en “La autonomía del Profesorado” plantea y analiza tres posibles modelos de docencia en función de estos intereses: el experto técnico, el profesional reflexivo y el intelectual crítico.

ofrece una excelente sistematización que permite diferenciar a cada uno de ellos.

En segundo término, al realizar un análisis crítico del actual contexto de reformas a nivel mundial, convoca a una indagación crítica acerca del proceso de proletarización docente, e incluye la necesaria discriminación entre “profesionalismo” y “profesionalidad” docente.

Y en tercer término, aporta una definición dinámica acerca de la autonomía profesional del profesorado que integra las tensiones constitutivas de la práctica desde un compromiso con valores educativos. En este sentido, considera como rasgos constitutivos de la autonomía profesional los siguientes aspectos:

1) **Independencia del juicio y responsabilidad por las decisiones asumidas;**

2) **Cualidad de la relación profesional**, en palabras del mismo autor: *“la autonomía no es una definición de las características de los individuos sino de la manera en que éstos se constituyen por la forma en que se relacionan... Intentar construir la propia autonomía profesional, bajo este punto de vista, no puede desligarse del intento de construir unos contextos, unos valores y unas prácticas de cooperación.”*

3) **Distancia crítica**, asumida desde un compromiso por una vida más justa, más igualitaria y más participada socialmente;

4) **Conciencia de parcialidad** de nuestra comprensión de los demás, a fin de ser capaces de captar –en un movimiento que va hacia los demás y hacia nosotros mismos– aquellas dimensiones de la vida humana que no solemos comprender ni aceptar;

5) Cualidad de la relación con otros pero también **comprensión de quiénes somos;**

6) Parte de un **proceso de discusión y contraste con otros**, y estos otros no son solamente los colegas sino la comunidad toda, entendiéndola en su sentido múltiple, plural y conflictivo.

Todas estas concepciones nos interrogan profundamente y nos colocan en un espacio que ya no es el de la tarea de enseñar solamente,

sino el de la reivindicación del trabajo como realización humana y el de la conciencia de quiénes somos en tanto trabajadores desde una perspectiva histórica y social; un lugar que ya no es el del aula únicamente, sino el espacio público –que la incluye– desde el cual, con otros, podemos colaborar en la construcción de una realidad más justa, en la realización de seres humanos más plenos, en el establecimiento de vínculos más cuidadosos y afectivos con la vida, tan amenazada y en riesgo en nuestro tiempo: la Vida en general y con mayúsculas, la de los otros, y la propia, igualmente descuidada si no nos comprometemos con esfuerzo y placer a las transformaciones necesarias.

Referencias bibliográficas:

- ALMANDOZ, María y HIRSCHBERG, Sonia , (1.992) *La docencia: un trabajo de riesgo*, Tesis grupo editor, Colombia
- CONTRERAS, Domingo J. (1.997) *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid, España.
- DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia, (1.997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires, Argentina,
- FREIRE, Paulo, (1.988) *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México.
- LANDREANI, Nélica (1.990) “*El docente como sujeto de la transformación escolar*”, Proyecto de Investigación Integración Escuela Comunidad, Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.E.R.

Capítulo 5

LA PRÁCTICA COMO ESPACIO CURRICULAR EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA PROVINCIA DE SANTA FE (1.987-2.001)⁸¹

Una mirada desde la experiencia en un Instituto Formador: el I.S.P. N° 4 “Angel Cárcano”, de la ciudad de Reconquista

Pensar en la docencia nos remite necesariamente a abordar esta dimensión crucial que atraviesa su constitución: el ámbito y trayecto de la formación, que tiene lugar en las instituciones encargadas de esta función. En el caso de nuestro país, esta labor es llevada adelante prioritariamente por los Institutos denominados Terciarios y en menor medida, por las Universidades.

De allí que resulta insoslayable incluir, en primer lugar, referencias sobre este ámbito en general y, en segundo lugar, realizar aportes para una necesaria reflexión, debate y elaboración de propuestas referidas específicamente al Trayecto curricular de las prácticas durante la formación inicial.

Y lo haremos desde una experiencia particular que tiene como contexto la experiencia formativa en los Institutos, más precisamente en una de las provincias de nuestro país: Santa Fe.

⁸¹ La elaboración del presente texto se originó a partir del análisis documental de los planes de estudio vigentes en estas décadas, realizado en el marco del Proyecto de Investigación *Evaluación de los TALLERES DE FORMACIÓN DOCENTES en el marco de la implementación del Plan de Profesorado de Matemática y Física (Decreto 5231/91) en el I.S.P. N° 4 entre los años 1.991 y 2.004*, que estamos llevando a cabo con un equipo de profesores y egresados de la especialidad de este Instituto.

Introducción

Mientras avanzaba en el país el Congreso Pedagógico Nacional, en la provincia de Santa Fe comenzaban a implementarse, en el año 1.987, nuevos planes de estudio en la formación docente, con una propuesta curricular que introducía modificaciones significativas. Estos planes, sin haber sido evaluados, fueron arrasados a partir del año 2.001 y suplantados por los nuevos diseños curriculares en el marco del avance de la Reforma como producto de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior y los Acuerdos Marcos referidos al nivel superior –especialmente el Documento A-14-.⁸²

A modo de introducción, explicitaré en qué consistió aquella nueva propuesta curricular para la formación docente, emprendida en la década de los ochenta, diferenciándola de la actual.

Conviene, por ende, realizar un análisis de ambos diseños desde la experiencia vivida en un IFD.

En primer lugar, siguiendo los aportes de Alicia de Alba, intentaré demostrar, a través del relato de una experiencia específica, el **carácter histórico y no mecánico ni lineal del devenir del currículum en las instituciones educativas**. Para hacerlo, me referiré a sus **dimensiones particulares o específicas** y a sus **niveles de significación**, desde la perspectiva de los **sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y los sujetos sociales del desarrollo curricular**.

En segundo lugar, identificaré el predominio de algunos de los **mecanismos culturizadas** formulados por Francisco

⁸² Como sabemos, este documento se convirtió en la máxima norma regulativa del funcionamiento de los Institutos de Formación Docente y Técnica de todo el país. A partir de los parámetros establecidos en él, estos Institutos fueron sometidos a un proceso de evaluación externa –conocido como proceso de acreditación– que determinó en cada caso la continuidad o cierre –parcial o total– de los mismos.

Romero, en la instrumentación de ambos diseños, teniendo en cuenta, en este sentido, las dimensiones políticas e ideológicas del currículum.

Finalmente, y tomando aportes de Nélide Landreani, vincularé el presente trabajo con la necesidad de **potenciar el carácter histórico de las prácticas y el rol protagónico de los docentes**, condiciones de posibilidad de las transformaciones fundamentales desde una perspectiva emancipadora.

Una propuesta curricular diferente para la formación docente

Los nuevos planes de estudio implementados a partir de 1.987 en la Provincia de Santa Fe

En los diferentes profesorados para el Nivel Medio, Nivel Pre-Primario y Nivel Primario fueron implementándose, a partir del año 1.987, nuevos planes de estudios que introdujeron una organización curricular significativamente diferente a la vigente hasta entonces y a la instrumentada con posterioridad en el marco de los nuevos diseños. Se trató de un dispositivo en el que nos interesa destacar las siguientes características estructurales:

1.- La propuesta curricular de asignaturas integradas en NÚCLEOS:

En lugar de articularse el plan en asignaturas independientes entre sí, los nuevos planes organizaban las diferentes disciplinas en **NÚCLEOS**. Éstos eran concebidos, según consta en los mismos documentos de la época, como *una organización curricular centrada en una situación problemática en cuya solución convergen distintas disciplinas*.

A modo de ejemplo, en primer año de las distintas carreras, se encontraba el NÚCLEO SOCIO-CULTURAL, conformado por tres disciplinas: Filosofía, Pedagogía y Formación Nacional –equivalente a Historia Argentina, concebida en articulación con el escenario latinoamericano–. Este núcleo, estructurado en determinados ejes que se abordaban desde esos tres campos del conocimiento, tenía por finalidad comprender la educación como actividad humana que opera como variable de la totalidad del contexto cultural. Se pretendía capacitar a los estudiantes para que puedan entender situaciones educativas, a partir del análisis e interpretación de las concepciones religiosas, filosóficas, políticas y pedagógicas propias del contexto.

Ahora bien, en términos generales: ¿Cómo funcionaban concretamente los núcleos? En algunos casos, los docentes a cargo de cada una de las disciplinas que los integraban, compartían simultáneamente las clases. En otros, planificaban en conjunto pero luego cada espacio tenía su asignación horaria independiente, integrándose además a las propuestas de Taller, como mencionaré más adelante.

2.- La asignación de “horas de interdisciplina”⁸³:

A los docentes de las disciplinas que conformaban un núcleo, se les asignaba una hora más de las que efectivamente desempeñaban en clase, para que pudieran planificar en conjunto su trabajo, evaluar, y realizar los ajustes necesarios, a fin de promover el logro

⁸³ Así se denominaban las horas reconocidas salarialmente que se asignaban a cada docente a cargo de una estructura disciplinar que integraba los núcleos. Por ejemplo: se tenían tres horas que se destinaban concretamente a las clases, más 1 hora “de interdisciplina”.

de los objetivos que se buscaba con esta nueva organización curricular, entre los que se destacaban:

Que los equipos docentes logren

- 1) *Elaborar los marcos teóricos referenciales que guiarán tanto la estructura curricular en su conjunto como a cada uno de los subproblemas que lo conforman;*
- 2) *Conocer y analizar la bibliografía, orientaciones y coordinar los aportes;*
- 3) *Buscar o reconocer los puntos de convergencia de las distintas disciplinas.*

A través de esta mínima asignación horaria se pretendía crear condiciones indispensables para el funcionamiento de los núcleos, particularmente en lo que se refiere a *conformar equipos de trabajo que promuevan no sólo el intercambio de conocimientos, sino también de experiencias, de maneras de pensar, de perspectivas teóricas, de lenguajes técnicos* con el propósito de lograr un enfoque *interdisciplinario*.

3.- La inclusión de diversos TALLERES:

Además de los núcleos, estos planes incluían Talleres de Formación Docente –comunes a las diferentes carreras– y Talleres vinculados a la especialidad.

En cuanto a los primeros, se los incorporaba en tercer año, continuaban en cuarto –con el Taller de Formación Docente II–, y éste se articulaba finalmente con la Práctica y Residencia Docente y el Seminario de quinto año. De esta manera, la formación práctica de los docentes no aparecía como una instancia separada que se abordaba en su especificidad al final de la carrera, sino que se trataba de una propuesta formativa integrada en el que convergían tanto el aporte de las disciplinas pedagógicas como de las específicas. Una

experiencia aún más singular fue la organización de estos talleres en la especialidad de Matemática y Física, ya que en este caso, el plan de estudios contemplaba la inclusión de Talleres de Formación Docente de primero a quinto año, conformados por varios docentes del área pedagógica y de la especialidad, con un número significativo de horas en cada año.⁸⁴

En general, los talleres eran concebidos en estos planes, como *formas de trabajo que permiten relacionar sistemáticamente teoría y práctica promoviendo la integración interdisciplinaria. Un ámbito de reflexión y acción, de trabajo cooperativo entre docentes y alumnos.*

4.- La concepción de Práctica Docente

Mención especial merece la idea de práctica desde la cual se pensaron estos planes. Por un lado, aparece en algunos documentos su restricción a la enseñanza –como sucede para el caso del Taller de Formación Docente I, propuesto en tercer año de la mayoría de las carreras–, con un énfasis puesto en el aula y alguna referencia mínima institucional.

Sin embargo, en otras especialidades –como en los casos de Lengua e Historia– se observa una referencia explícita a una concepción más amplia, como se reconoce claramente en el siguiente párrafo de uno de los documentos orientadores de dichos planes:

⁸⁴ En el marco ya de la Reforma noventista, los nuevos diseños trajeron “la novedad” de la Práctica entendida como Trayecto, con talleres de 1º a 4º. Se planteó esta propuesta como innovadora, cuando en el caso de Matemática y Física no fue así. A esto se suma que este plan, que se había implementado con todo un trabajo en equipo previo por parte de los profesores de la especialidad, fue reemplazado por el nuevo sin que medie ningún tipo de evaluación del anterior. Por tal razón, y porque este espacio de los Talleres –con mayor asignación horaria entonces que ahora– fue una dimensión altamente valorada por los practicantes, un equipo de docentes y egresados de la especialidad estamos llevando adelante un proyecto de investigación sobre lo que dejó la experiencia vivida en los talleres de aquel plan.

“...el nuevo diseño curricular de estas carreras se estructuró alrededor de un eje integrador, el “Proyecto Educativo”, el cual tiene a que el estudiante de Castellano o el de Historia:

- Comprenda que su formación excede la mera preparación para dar clases... sino que ella forma parte de toda una realidad educativa, la cual debe ser interpretada como una unidad en la que sus elementos se hallan íntimamente relacionados...”

En el mismo sentido, en la Práctica y Residencia Docente de los planes citados, se hace referencia a las siguientes problemáticas:

- Entre los objetivos de la Residencia se menciona el *lograr un profundo y reflexivo conocimiento de* [entre otros aspectos]:
 - a) *Los propósitos de la Institución Educativa en la cual realice su residencia...*
 - b) *Las aspiraciones de la comunidad en la que ella está inserta;*
- Cierta consideración a la incidencia en la formación y práctica docente de lo que más tarde se denominará la “biografía escolar” y, en términos más amplios si utilizáramos la expresión de Pichon Rivière, de la propia matriz de aprendizaje.
- Se afirma que con respecto a la evaluación de la práctica, se pretende que el residente *reflexione consciente y críticamente sobre el propio proceso de su formación específica, cultural y docente.*
- La afirmación de la práctica como eje articulador de las *funciones de docencia, perfeccionamiento e investigación.* Explícitamente encontramos estas referencias al plantearse que *la Práctica y Residencia Docente abre la oportunidad para constatar si se ha dado cumplimiento a las funciones espe-*

cíficas (y el grado en que se las ha cumplido). En cuanto este aspecto, resulta de vital importancia institucional que todos los miembros del Instituto respondan a la siguiente pregunta: ¿se cumplen en esta Institución las funciones de docencia, perfeccionamiento, investigación e inserción en la comunidad al desarrollar el currículum propuesto...?

- Se concibe la Práctica y Residencia Docente como un ámbito para *co-operar en la innovación de la enseñanza*, la que, se aclara, *alude a mucho más que al hecho de dar clases con nuevas metodologías*, haciendo referencia más bien a *descubrir la realidad educativa para comprenderla, explicarla y operar en ella en aras de su mejoramiento y transformación*.
- La formación práctica docente en este espacio supone un trabajo en equipo, en conformidad con la propuesta de los talleres.

5.- La inclusión de un SEMINARIO DE INTEGRACIÓN Y SÍNTESIS al final de la carrera

Este seminario, entendido como instancia de *investigación*, apuntaba a lograr una *integración personal de los aspectos significativos de la carrera*.

Como leemos en las orientaciones para la especialidad de Lengua y Literatura, se intentaba propiciar un *espacio de convergencia explícita de la formación general y específica y la formación docente*, en tanto se promovía que el estudiante realizara una investigación literaria en vinculación con su práctica docente.

6.- La propuesta de una EVALUACIÓN INTERNÚCLEOS a concretarse anualmente en cada especialidad.

Esta evaluación estaba pensada como una *instancia organizativa del proceso de enseñanza aprendizaje interdisciplinario* y era definida por los documentos de orientación como una actividad:

- Abierta: de comunicación y de diálogo, entendida como búsqueda compartida e integrada al proceso de aprendizaje y no sólo como un medio administrativo;
- participativa: realizada por docentes y alumnos;
- dinámica, porque se la valoraba como proceso y no sólo como resultado;
- cooperativa;
- interdisciplinaria;
- institucional: como medio de diagnóstico y ajuste entre la planificación e implementación.

Dicha evaluación se producía durante el segundo cuatrimestre y era organizada previamente por el equipo docente en base a orientaciones recibidas desde el Ministerio, y participaban de la misma todos los profesores y estudiantes de la carrera.

Los planes de estudio desde la perspectiva de los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y los sujetos sociales del desarrollo curricular:

A partir de la experiencia vivida en un Instituto formador, puedo afirmar que en términos generales, se trató de una estructura curricular que promovió:

- Espacios de discusión entre docentes/ docentes y docentes y alumnos;
- una intensa relación teoría/ práctica;

- procesos de reflexión entre docentes que se constituyeron en un modo de actualización y perfeccionamiento en ejercicio.

Efectivamente, aunque de manera dispar en los núcleos y talleres que integré en diferentes especialidades, se han generado espacios riquísimos de discusión, de actualización bibliográfica, de acuerdos sobre propuestas de trabajo, de elaboración colectiva. Sin lugar a dudas esto contribuyó a que, apenas iniciado el proceso de reforma en el nivel Superior hacia fines de la década de los 90, después de la sanción de la Ley de Educación Superior y de los nuevos acuerdos, conformáramos de manera ágil e inmediatamente un equipo de docentes para realizar talleres de reflexión alertando acerca del sentido de la reforma en marcha. O que más tarde, con la implementación de los nuevos diseños curriculares en el año 2.001, nos autoconvocáramos a nivel institucional para, de manera colectiva, en equipos de trabajo integrados por docentes de la formación orientada y general pedagógica, diseñar una propuesta acerca de cómo instrumentar el Trayecto de la Práctica en todas las especialidades.

Rescato estas dos experiencias ya que interpreto que las mismas tuvieron que ver con el aprendizaje de trabajo en equipo que estimuló aquella propuesta de transformación curricular, con rasgos bien diferentes a los últimos cambios producidos por la reforma educativa.

Es oportuno igualmente señalar que antes de la instrumentación de los planes mencionados a partir de 1.987, se propició –en algunas especialidades más que en otras– un importante trabajo por parte de los equipos docentes quienes pudieron participar con propuestas en instancias de discusión a nivel provincial.

Esto permite hipotetizar que el mismo proceso de transformación tal como fue aplicado, más la característica estructurante de su propuesta curricular, aportaron decisivamente a la gestación de un sentido colectivo y participativo de la tarea docente.

Dimensiones política e ideológica de la Reforma Curricular instrumentada a fines de la década del 80:

Es necesario restituir el contexto histórico-político y cultural en el que esta propuesta tuvo lugar, para recordar, por ejemplo, que durante esos años estaba en marcha en el país el Congreso Pedagógico Nacional. Por consiguiente, pueden establecerse relaciones significativas entre las discusiones que se estaban dando en ese ámbito y las concepciones fundantes de la Reforma Curricular en Santa Fe.

Estábamos en la época de reapertura democrática, a muy pocos años del final de la Dictadura. En esta “primavera democrática” florecieron en el discurso pedagógico algunos términos y expresiones que habían sido reprimidos, y ahora volvían a plantearse –tal como puede leerse en los mismos Documentos de Apoyo recibidos desde la Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia o desde el Ministerio de Educación, acompañando la propuesta de Reforma–.⁸⁵ Valgan de ejemplo las siguientes referencias:

En los “Lineamientos para una Política Educativa Provincial”, documento elaborado por los equipos de conducción del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, se reconoce que:⁸⁶

- 1.- **“La dependencia de cualquier tipo exige ineludiblemente la colonización cultural...”**
- 2.- *Un pueblo negado en la tarea fundamental de la elaboración de su cultura y su educación es un pueblo **enajenado...***
- 3.- *Históricamente, en nuestro país, el modelo educativo adoptado por **las políticas dependientes** se ha caracterizado por ser posi-*

⁸⁵ Para ampliar esta necesaria referencia contextual, ver en el Capítulo 1: “Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Nacional de los 80 y la Reforma Educativa de los 90”

⁸⁶ El subrayado es nuestro.

tivista..., enciclopedista y científicista... y ha promovido el individualismo, la competencia, la **injusticia social**...

4.- Es... una propuesta que promueve la degradación de la condición humana...

Por lo tanto..., se proponen los siguientes lineamientos para una política educativa provincial:

- A- El sistema educativo de hoy... debe orientarse hacia una **concepción liberadora**...
- B- Desarrollar y afianzar una **conciencia nacional y latinoamericana**...
- C- Brindar igualdad de oportunidades... teniendo en cuenta que la educación es un derecho inalienable de la **justicia social**.
- D- Asegurar una **educación popular y participativa**...
- E- Promover una **educación liberadora**...
- F- Impulsar una **educación democrática en la que la participación sea la forma de vida escolar.**”

En otro de los Documentos de la época, emanados desde el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, esta vez referido y titulado como “El Perfeccionamiento y la Actualización docente en el marco de una educación participativa y comunitaria”, se expresa que:

“...el trabajo docente es una vía de realización personal y comunitaria, una respuesta al desafío de **los problemas de la liberación**. Para ello es necesario orientarse hacia la participación en el **desarrollo de cambios estructurales**...”.

“El docente, como **trabajador social**, tiene el privilegio de contribuir a que los hombres descubran el **camino viable e histórico de superación**, a través de **relaciones solidarias y organizativas** que expresen auténticamente sus **intereses colectivos**.”

“...el perfeccionamiento debe abarcar dos aspectos de suma importancia:

- **...superar la educación bancaria...**
- *una sólida formación pedagógica...*

*“Se torna hoy en día exigencia ineludible de todo docente formarse, perfeccionarse y educar interdisciplinariamente...”*⁸⁷

En el documento titulado “Lineamientos político-educativos” se reconoce la politicidad de la educación cuando se define:

“Todo sistema educativo es el resultado de determinado sistema político y socio-económico, que a su vez se apoya en una concepción filosófica del hombre, la vida y el universo. No es posible la existencia de una educación ‘autónoma’ o ‘aséptica’, aislada del contexto social o independizada de los objetivos políticos de la nación o –en los casos de flagrante colonialismo cultural- de las potencias dominantes”.

Finalmente, cabe citar otro párrafo, esta vez de la fundamentación del Plan de Estudio del Profesorado en Ciencias Económicas, en el que puede leerse la concepción docente vinculada a la necesaria transformación social:

“El futuro docente deberá conocer la realidad regional, nacional y latinoamericana para ser agente didáctico de la transformación social y la superación del subdesarrollo”.

Sin embargo, frente a estas expresiones y conceptos que podemos vincular a ideas progresistas, que marcan un cambio rotundo respecto de la década anterior signada por la represión ejercida por las Dictaduras de la *Doctrina de Seguridad Nacional*, también se advierten –en el mismo discurso pedagógico de la época–, señales que permiten afirmar la vigencia de algunos de los **mecanismos**

⁸⁷ Ídem.

culturicidas enunciados por Francisco Romero, como analizaremos a continuación.

En primer lugar, porque si bien aparece un reconocimiento acerca de la necesidad de superar una situación de dependencia o de injusticia social, las categorías que se privilegian en general para dar cuenta de tal problemática son las de *pueblo, nación, valores, progreso de la humanidad, entorno socio-cultural, integración comunitaria, conciencia del medio, sociedad, familia, proyecto de país*. Dicho de otro modo, está absolutamente ausente del discurso pedagógico dominante de la época, su vinculación con otras categorías conceptuales como: *clase social, conflicto, marginación/marginalidad, explotación, opresión*. Se percibe una marcada ausencia de análisis de tipo crítico que contemple la dimensión económico-social, así como la mención al rol del Estado –se habla de país, proyecto político, pueblo, pero no se menciona al Estado–.

En segundo lugar, porque se omite notoriamente el papel de la memoria histórica en general y en especial, de la memoria histórica reciente, como perspectiva central de conocimiento. No es lo mismo apelar a “las raíces culturales” que a la “historia nacional”.

Esto evidencia con claridad las limitaciones de estos intentos transformadores, dada, sobre todo, por la contundente vigencia del mecanismo culturicida que Francisco Romero denomina como **desacreditación de las teorías del conflicto**. Frente a lo cual cabe, siguiendo al autor, el siguiente interrogante: *¿desde qué clase de teoría pensaríamos ahora nuestra realidad?* Evidentemente desde las teorías del orden y el consenso, como un resultado de *la perversa red político-simbólica que construyó en nuestra cultura la teoría de los dos demonios*. Pero además, una teoría del orden y el consenso que elimina la reflexión acerca del Estado, cuestión que se agudizará en la década siguiente.

Las implementación de los nuevos diseños en el año 2.001

Contextualización

Hacia fines de la década del ochenta, el discurso pedagógico mostraba serios indicios de un viraje significativo que iba a arrasar con aquellos intentos –aunque contradictorios, como queda precisado– de recuperación de una perspectiva con cierto anclaje nacional y latinoamericano.

En palabras de Francisco Romero:

“Lo que vendrá, con el advenimiento de Menem y la década de los '90, borrará por completo esos atisbos de cambio, las buenas intenciones y aciertos de la gestión democrática ochentista, profundizará sus peores tendencias, errores y contradicciones y sobre todo, ahora que la Argentina iba a ser ‘atendida por sus propios dueños’, retomará la política educativa de la dictadura para tratar de mercantilizar por completo a la Educación Superior”.

El discurso se plaga de términos como, por ejemplo, demanda, oferta, eficacia, eficiencia, gestión, gerenciamiento, control de calidad, reciclaje, capacitación, acreditación, proceso/ producto, in-pout/ out-pout, globalización, adecuación, modernización, transnacionalización, que manifiestan con una claridad aterradora una perspectiva caracterizada por la deshistorización, deshumanización y despolitización social y educativa.

En dicho contexto y bajo ese clima de época, las Instituciones de Educación Superior iniciaron un proceso de control externo que las sometió a requerimientos protocolares de evaluación, inauditos hasta ese momento. Se encontraron entonces ante la implementación masiva de nuevos diseños curriculares, para los que si bien habían sido previamente consultados, lo cierto es que estaban estrechamente restringidos por parámetros que obligaban a limitar las propuestas

a cuestiones como:, en especial, una estructura disciplinar –sin posibilidad de evaluar ni discutir la reforma curricular anterior de carácter interdisciplinario–, y la división en campos predeterminados de formación, con una cantidad de horas asignadas para cada uno de ellos.

Nada de lo anterior quedó en pié, ya que si bien puede argumentarse cierta vinculación con relación a los Talleres de Docencia y al Seminario, la reducción horaria y la desaparición de los equipos docentes como concepción organizativa del trabajo, hicieron que la semejanza fuera sólo nominal.

El miedo a la pérdida del trabajo, alentado primero por los reclamos de capacitación para acreditar la permanencia en el cargo, reforzado por los requerimientos protocolares de evaluación institucional, y finalmente por la desaparición de un número significativo de horas en cada plan, contribuyeron al escepticismo y al “sálvese quien pueda” como matriz actitudinal básica de la época.

Características de los nuevos Diseños

Los nuevos diseños se caracterizan, si los comparamos con los anteriores, por la preeminencia excluyente de los siguientes rasgos:

- Una **estructura disciplinar** organizada en tres campos: de la Formación General Pedagógica, Especializada y Orientada, con una carga horaria máxima predeterminada para cada uno de ellos;
- Un **Trayecto de la Práctica** integrado por cuatro Talleres de Docencia, de 1º a 4º año y el Seminario de Integración y Síntesis, con una carga horaria inferior a la que tenían los talleres de los planes anteriores en 3º y 4º año; y conformados sólo por dos docentes (uno de la especialidad y uno de la formación pedagógica); y los talleres de 1º y 2º año de 3 –

con tres horas para cada uno, lo que hacía imposible que fueran compartidos.

- La **reducción de la carrera a cuatro años**, debiendo los estudiantes en el último año regularizar los espacios curriculares disciplinares respectivos, concretar la Práctica y Residencia y elaborar el Seminario de Integración y Síntesis. Vale recordar que los planes anteriores proyectaban una duración de cuatro años y un cuatrimestre, el que, en los hechos, se extendía hasta diciembre, totalizando un tiempo de cursado real –en quienes lograban hacer la carrera en el tiempo determinado por el plan– de cinco años.
- Una **significativa reducción horaria** en la cantidad total de horas previstas en los planes, en tanto se recortaron las horas de los talleres de formación docente de 3º y 4º, se eliminaron las horas de interdisciplina y aquellas asignadas a los núcleos.
- Una **intensificación de la carga horaria de cursado para los estudiantes**, como efecto de la organización curricular por disciplinas y su reducción a cuatro años.

Como señaláramos líneas atrás, en el marco de este nuevo dispositivo, ya no existen espacios reconocidos laboralmente para el trabajo en equipo docente, lo que profundiza el régimen disciplinar y convierte en pésimas las condiciones para llevar adelante tareas investigativas, de perfeccionamiento, actualización y vinculación con la comunidad.

Para sortear estas dificultades, se ha encontrado hasta el momento la veta de aprovechar las horas en disponibilidad como producto de la caída de los planes anteriores, a través de la presentación de proyectos que planteen emprendimientos de esta naturaleza. Salida absolutamente de emergencia, ya que:

- Son insuficientes;
- suponen una lógica de proyectos de carácter independiente, en el sentido de no pensado desde un esquema de integra-

ción en un conjunto que los abarque, y por lo tanto resulta muy difícil de articular en torno a políticas globales e institucionales;

- son inestables.

Carácter histórico y no mecánico ni lineal del devenir del currículum en las instituciones educativas:

Desde lo personal, comencé a formar parte de la experiencia de estos cambios curriculares en el año 1.993. Viví gran parte del período de vigencia de aquellos planes de estudio iniciados hacia fines de la década del 80, y luego toda la arrolladora implementación de los nuevos diseños, bajo el imperio de la reforma desencadenada con las aplicaciones de la Ley Federal y la Ley de Educación Superior.

A pesar de la ausencia del aporte de las teorías del conflicto en el despertar democrático que contextualizó la instrumentación de aquellos planes hacia fines de los ochenta, el intercambio que se producía al interior de los núcleos desde diferentes referentes teóricos daba lugar a importantes procesos de discusión entre docentes. Durante esos debates, los estudiantes podían visualizar perspectivas distintas y hasta opuestas, mediante lecturas diferentes de una misma temática. Tal interacción exigía actitudes de escucha, necesidad de argumentación, aclaración, contextualización y explicación de marcos teóricos.

Por otra parte, aunque en los lineamientos curriculares de entonces podían identificarse indicios de un pensamiento conservador, no tuvieron en la práctica la presencia que en los documentos se reconoce.

Una prueba de ello lo constituyen los procesos de crítica gestados en el Núcleo Socio-Cultural acerca de los orígenes del Estado Nacional, que permitían revisar el concepto de “nación” con el que se ingresaba a los estudios superiores.

Otra evidencia que cabe mencionar es la que atañe o la concierne a las concepciones antropológica y epistemológica que ponen de manifiesto en los lineamientos curriculares de los ochenta. Los procesos de desarrollo curricular, en general, han favorecido la apertura hacia marcos conceptuales diversos y –en algunas especialidades con mayor énfasis que en otras– la reflexión sobre diferentes perspectivas teóricas.

Ahora bien, si claramente cada diseño curricular, como dispositivo, prescribe ciertas cuestiones, éstas fueron procesadas de manera disímil no sólo en las diferentes instituciones, sino al interior de ellas por los diversos equipos docentes. Concretamente, a partir de la experiencia vivida, reconozco procesamientos distintos de ambas reformas en cada una de las especialidades. Por ejemplo, algunas de ellas consiguieron consolidar significativamente el trabajo colectivo por parte de los docentes. La propuesta de núcleos, interdisciplinas y talleres fue un aporte que contribuyó a ese logro, pero por otro lado, también lo hicieron las disposiciones básicas que podían identificarse en docentes de la sección, las características de quienes cumplían funciones de coordinación, y la dinámica que, más allá de la propuesta de aquel plan, se estaba instalando en ese departamento. Esto hizo que, aunque los nuevos planes plantearan una organización disciplinar que quebró las estructuras participativas, en dichas secciones se reconozcan aún hoy, en estos nuevos diseños, instancias colaborativas.⁸⁸

⁸⁸ En esa línea, merece destacarse la dinámica instalada desde el Departamento de Práctica del Instituto que, apenas conocidos los nuevos diseños –y a pesar del particular malestar que esta noticia provocó en todas las especialidades– se autoconvocaron para crear un espacio de trabajo colectivo desde el cual emergiera una propuesta institucional para el Trayecto de la Práctica en todas las carreras de formación docente, a partir de la experiencia vivida en los talleres y de instancias de actualización y perfeccionamiento en las que habían participado numerosos profe-

No obstante, existe un conjunto de cuestiones que es indispensable instalar en la agenda de discusión en el ámbito de las políticas de formación docente en los institutos, que más allá y más acá de las reformas curriculares experimentadas, resulta central destacar:

- Una de ellas se refiere a la necesaria modificación de las condiciones de ingreso a la docencia en los institutos. Es imprescindible el acceso a las cátedras por concurso de oposición, además de la valoración de antecedentes profesionales. ¡Imagino cuánto se hubiera potenciado el trabajo en los núcleos si también esta instancia se hubiera llevado a cabo a través de la presentación de proyectos colectivos de cátedras compartidas! ¡Y qué decir, entonces y en la actualidad, del ingreso a espacios disciplinares a través de una modalidad que de cuenta de una idoneidad profesional por parte de quien la asume! Propuesta similar debiera plantearse con relación a

sores de la institución.

En la misma dirección, cabe destacar los espacios gestados por el Centro de Estudiantes a nivel institucional, lo que permitió poner en marcha instancias político-sociales que contribuyeron a la recuperación de esta dimensión significativamente escindida de la enseñanza y la educación. Valgan como ejemplo la serie de eventos organizados cada año con motivo de la “Semana de la Memoria”, al cumplirse cada aniversario del Golpe de Estado y la consecuente instalación de las Dictaduras Militares en el país. O, recientemente, los debates y las movilizaciones impulsados ante la visita del presidente norteamericano G. W. Bush y la realización de la III Cumbre de los Pueblos. Me parece importante mencionar tales acontecimientos, especialmente para señalar que se trata de fenómenos de singular importancia política, ante los cuales los profesores no sólo no nos hemos movilizado igualmente ante tales circunstancias, sino que, además, valga recordar aquella oportunidad en que al cumplirse un significativo aniversario del instituto, al efectuarse una reseña histórica del mismo, se omitió la referencia al período que abarcó la dictadura.

Para finalizar, corresponde citar también la formación de un grupo de egresados de Historia que han sabido constituirse como grupo autónomo y promover espacios públicos de reflexión y debate sobre cuestiones de índole política, económica, social y cultural.

los cargos directivos y, en ambos casos, con un régimen de renovación periódica.

- Otra cuestión fundamental a debatir es la que concierne a los espacios de autonomía en los institutos de formación de formadores, los que hasta la fecha, dependen en todos sus aspectos de la Jurisdicción Provincial. Solamente desde una mayor autonomía institucional –en el marco de una política educativa que sostenga, apoye y priorice la formación docente–, se podrá potenciar la dimensión social, el compromiso político y la producción académica en estas instituciones.
- Tan importante como lo anterior es reivindicar las condiciones de trabajo básicas, necesarias para una buena formación docente. En este sentido, vale la pena puntualizar un hecho más que significativo para pensar el lugar que ocupa la formación docente en las agendas de las políticas educativas nacional y provincial: una característica común –casi un rasgo de identidad– de los institutos terciarios, lo constituye el hecho de que en su vasta mayoría, ninguno de ellos funciona en edificio propio. Esto, no sólo impide el buen desarrollo de las clases en cada especialidad, sino que, además dificulta hasta imposibilitar la concreción de otras instancias hoy reclamadas por las mismas políticas que lo impiden, como el caso de los cursos de actualización y perfeccionamiento y las actividades vinculadas a la investigación.
- En esa misma línea, el requerimiento de la asunción de las tres funciones en los Institutos: –1) formación inicial, 2) actualización, perfeccionamiento y capacitación y 3) investigación–, no se corresponde con la creación de las condiciones laborales –de infraestructura, mobiliario, recursos materiales y bibliográficos, salarios, y normativa específica– que así lo permitan.

Reflexiones finales:

El análisis de los procesos de implementación de los diseños mencionados, el primero, durante la década del 80, y los últimos, durante los noventa, amerita una tarea investigativa a nivel institucional, que hasta la fecha no se ha emprendido. Si bien en la opinión docente está instalada la queja “se modifica sin evaluar”, no hemos hecho lo suficiente como sector para reivindicar el valor de nuestra labor, la necesidad de revisar adecuadamente los proyectos instrumentados antes de modificarlos, la importancia de hacer oír nuestra voz, como actores y sujetos colectivos protagonistas y no como meros receptores y ejecutores de programas elaborados por otros.

Necesitamos recuperar la memoria histórica de lo que fue la docencia y la educación en general, particularmente en las últimas décadas así como darnos los espacios y tiempos para poder pensar, explicitar y discutir nuestros sueños y anhelos, nuestras concepciones más profundas, aquellas desde las cuales nos asumimos como educadores y emprendemos cotidianamente la tarea de enseñar.

El rescate de la memoria y la desocultación de marcos teóricos relevantes para restituir al conocimiento su rol transformador de la realidad, constituyen las mejores armas para emprender los cambios imprescindibles en la formación docente, para evitar, en fin, caer presos y cómplices de una obra pensada por otros, cuyo diseño y finalidad desconocemos y/ o no compartimos.

Dicho de otro modo, en palabras de N. Landreani:

“La historia no puede ser descartada para pensar en un cambio educativo. Es impensable construir una esperanza colectiva sin recuperar la memoria, sin apelar a las raíces de las prácticas sociales que cotidianamente semantizan el tiempo y el espacio vivido”.

Lo expuesto en este capítulo constituye sólo una primera aproximación crítica a esta compleja trama curricular/ institucional

que necesita ser desmontada, a partir de una perspectiva de abordaje teórico que trascienda lo instituido y sepa recuperar la memoria instituyente⁸⁹.

Y hasta que no nos dispongamos a hacerlo, las reformas pretendidamente inaugurales, seguirán avanzando. Aunque siempre se sostengan prácticas y empeños alternativos, éstos no lograrán el potencial suficiente para instalar la posibilidad de un futuro diferente.

Referencias bibliográficas

DE ALBA, A. (1.994), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, CESU-UNAM, Capítulo III.

LANDREANI, N. *Los conflictos: apuntes para una teoría del desorden en las escuelas*, Apuntes.

ROMERO, F. (2.004) *Culturicidio – Historia de la Educación Argentina (1.966-2004)*, Librería De La Paz, Resistencia, Chaco.

Documentos consultados:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA de SANTA FE

- Lineamientos para una Política Educativa Provincial: Documento elaborado por los equipos de conducción del Ministe-

⁸⁹ Ya que, como tan certeramente afirma N. Landreani: “*Las escuelas ocultan un mundo de sorpresas, de producción, de autonomía, de oposiciones y resistencias que suelen quedar ensombrecidos porque la perspectiva del orden impone una mirada estabilizadora. Es preciso pues, aprender a reconocer esta chispeante intervención de los sujetos allí mismo donde es menospreciada, censurada, desvalorizada*”. (LANDREANI, N., p. 10/11)

rio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe.

- “El Perfeccionamiento y la Actualización Docente en el marco de una Educación participativa y comunitaria”

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

DIRECCION PROVINCIAL DE EDUCACION SUPERIOR, MEDIA Y TÉCNICA – SANTA FE

- Jornadas Provinciales de Educación Superior “Interdisciplinarietà y cambio curricular en el Nivel Superior”, 12 y 13 de julio de 1.985
- Jornadas sobre “La Educación interdisciplinaria en el Nivel Terciario”
- Lineamientos Político-Educativos, Documento Final.
- Documento de Apoyo – Horas para interdisciplinar
- Pautas para la evaluación internúcleos
- Documento de Apoyo:
 - o Taller de Formación Docente I – 3er Año
 - o Estructura curricular: “Práctica y Residencia docente”, 5º Año, Prof. de Castellano y Literatura y Profesorado de Historia (Plan Decreto 830/86)
 - o Disciplina Seminario de Integración y Síntesis, 5º Año, Prof. Castellano y Literatura
- Del Anteproyecto del Plan de Estudio para el Profesorado de Matemática y Física, relacionado con la implementación de Talleres – Equipo de Matemática. Año 1.991.
- Planes de estudio de: Prof. de Ciencias Económicas (Plan Nº 838/87), Prof. de Ciencias Naturales (Plan Nº 4466/88); Prof. de Ciencias de la Educación (Plan Nº 1760/88); Prof. de Inglés (Planes Nº 838/87 y 4466/88); Prof. de Geografía (Plan Nº 4466/88); Prof. de Lengua (Plan Nº 5288/91; 3351/92), Prof. de Matemática y Física (Plan 4466/88 y 5231/91).

**HACIA UNA RESIGNIFICACIÓN DEL
ESPACIO CURRICULAR
DE LAS PRÁCTICAS Y DEL TALLER
COMO PROPUESTA METODOLÓGICA⁹⁰**

*“No es lo mismo efectuar el desarrollo conceptual
a propósito de la práctica
que sumergirse en el proceso mismo, y dentro de él, desde él,
involucrada en él,
develar la intencionalidad que rige la factura ambigua de los dis-
cursos pedagógicos,
la riqueza de las prácticas en tanto recreadoras de teoría,
lo cual hace que el tiempo se cargue de premura y el lenguaje bus-
que la palabra exacta,
puesto que en todo esto del enseñar y el aprender, sin por qué ni
para qué,
hay un trasfondo fuertemente oculto y ocultado”.*

*María Saleme de Burnichon
Prólogo a la obra de Gloria Edelstein y Adela Coria
“Imágenes e Imaginación: iniciación en la Docencia”*

Nos hemos referido hasta aquí a la formación docente en términos generales. Es momento ahora de profundizar en un aspecto específico de esta formación, el que corresponde al trayecto curricular de las prácticas.

⁹⁰ El presente texto constituye una actualización de la ponencia presentada en las *Primeras Jornadas Cuyanas de Didáctica, Práctica y Residencias en la formación de Docentes (EGB 3, Polimodal y Superior)*, Mendoza, 21, 22 y 23 de agosto de 2.003, Organizadas por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

La densidad y riqueza de los avances producidos en el campo de la práctica docente nos colocan, a quienes reconocemos nuestro “lugar en el mundo” laboral en este espacio, ante un importante desafío: resignificar nuestras propuestas deshilvanando los tejidos tecnicistas que aún la constituyen, para tejer, con esos mismos hilos que son los de nuestra experiencia, ya potenciadores de otras tramas, diseños y texturas diferentes.

Resulta, por ende, crucial sistematizar críticamente los nuevos aportes teóricos producidos en este ámbito.

El espacio de las prácticas en la formación de docentes: avances y desafíos.

Participamos, durante las dos últimas décadas, de importantes elaboraciones teóricas y reformulaciones prácticas en este aspecto de la formación, que nos permiten justamente imaginar otros recorridos y poner en juego nuestra capacidad de inventiva a fin de resemantizar o revalorizar nuestras propuestas.

Entre estos avances y nuevos desafíos en el hacer y pensar las prácticas desde otro lugar, merecen destacarse los siguientes:

- *El cambio de la concepción de la práctica de la enseñanza a la práctica docente:* lo cual permite dar cuenta de su complejidad, imprevisibilidad, diversidad, y riqueza en cuanto a la multiplicidad de dimensiones que la configuran.
- *La práctica docente como trayecto de formación* que identifica como ámbitos formativos no sólo el de la formación inicial y las instancias de perfeccionamiento, sino también la propia biografía escolar y los procesos de socialización profesional. Estos dos últimos, dado el particular impacto que han producido en la de-

finición del rol, plantean la necesidad de incluir en las etapas de formación inicial y capacitación, su análisis crítico. Se observa, en tal sentido, el desencuentro o más aún: la contradicción muchas veces existente entre la explicación de las teorías que fundamentan la práctica, (aprehendidas en el marco de la formación inicial y/ o en cursos de capacitación), y aquel conjunto de conocimientos sobre la tarea y rol docente construidos en el entrecruzamiento de la biografía escolar y la socialización profesional, que actúan como un ‘conocimiento tácito’ (BROMME, 1.998), o ‘esquemas prácticos’ (GIMENO SACRISTAN, 1.991), o más orgánicamente, como “hábitus profesional” (PERRENOUD, 1.995). Es saludable generar espacios y tiempos de reflexión sobre la manera en que se conjugan, en el ejercicio personal del rol docente, estos supuestos subyacentes y las buenas teorías (SANJURJO, L; 2.003) en las que se desea sustentar la práctica.

- En relación al ítem precedente, merece especial atención otro aporte vinculado a la práctica docente: *la sistematización de los modelos y tradiciones* que fueron configurándose a lo largo de la historia de la formación docente y que se mantienen imbricados en la historia de los sujetos e instituciones, constituyendo un verdadero desafío el identificarlos y, desde una concepción de docente como “intelectual transformativo” (GIROUX, 1.990) o “profesional autónomo” (DOMINGO CONTRERAS, 1.997), analizar sus significados más profundos para, conociéndolos y reconociendo su presencia en el ejercicio personal del rol docente, poder actuar con mayor libertad.
- *El reconocimiento de los diferentes saberes que se articulan en la práctica docente* (acerca del sujeto que aprende, del contexto, de la educación en general, del enseñar, de la disciplina en cuestión, y el saber experiencial), y los importantes adelantos producidos en cada uno de estos campos. El descubrimiento de estos saberes reafirma la necesidad de pensar la práctica como eje de

la formación, es decir, como un ámbito que precisa articularse con los demás espacios curriculares, en tanto se nutre de los mismos y plantea a éstos el desafío de integrar a la formación disciplinar la formación docente.

- *La creciente conciencia acerca del proceso de despolitización de las prácticas padecido durante las últimas décadas:*, amplía sustantivamente el horizonte de análisis de las mismas. Permite recuperar la memoria social y dimensionar las consecuencias que han ocasionado en la educación y en la formación docente de América Latina las políticas de colonización integral de la última Dictadura militar. Y nos habilita para un necesario e imprescindible abordaje crítico de las nuevas propuestas de formación docente en general, y de las prácticas en particular.
- *Las contribuciones de diversos enfoques de la investigación*, entre los que se destacan la etnográfica y la investigación-acción desde una opción crítica, que potencian la reflexión de la propia práctica y la producción de un conocimiento genuinamente transformador. En el caso específico de la práctica en el marco de la formación inicial, merece especial mención el impacto producido por estos enfoques en las formas de concebir las tradicionales instancias de “observación”/ “prácticas de ensayo” y “residencia” y los procedimientos metodológicos de recolección y análisis de información utilizados. Igualmente fecundo resulta, desde una perspectiva crítica de la investigación, los efectos que causa la instalación de la pregunta fundamental acerca del sentido y la concepción social desde los cuales se asume la enseñanza.
- *Los nuevos análisis realizados en la línea del pensamiento de los profesores*, que permiten trabajar la relación teoría-práctica de manera dialéctica, compleja, no-lineal, al tiempo que sitúan al docente como sujeto de la transformación escolar y superar de este modo aquellas perspectivas desde las cuales se lo concibe como

mero ejecutor de una función prescripta socialmente. Es necesario pues un “proceso reflexivo” que posibilite dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de factores que las haciendo visibles las vinculaciones entre teoría y práctica, pensamiento y acción (SANJURJO, L., op.cit., pág. 25), texto y contexto.

- *Nuevas propuestas inherentes a posibles secuencias para la instrumentación de las prácticas docentes en la formación inicial*, en respuesta a estos nuevos desafíos. Desde esta perspectiva, se concibe la práctica como trayecto y eje articulador del proyecto curricular. En consonancia con ello, se crean espacios propios desde el primero al último año de la formación, desde un enfoque que estimule la relación teoría-práctica a través del análisis de problemáticas vinculadas al ámbito de la formación. Esto permite recuperar y valorizar múltiples propuestas que a lo largo de los últimos años han buscado superar concepciones tecnicistas o academicistas.
- *El descubrimiento de la identidad particular del practicante y de los sujetos involucrados en la práctica*, en tanto esto conduce a poner en palabras lo sentido, a desocultar significados que definen el “ser practicante”, el rol de “formadores” de los profesores a cargo de la práctica y el de “tutores” de los docentes de las instituciones “destino”⁹¹. Conceptos todos estos que aglutinan significados desde los cuales concebimos la tarea y establecemos vínculos. Conceptos que, por tanto, son necesarios incluir en lo que constituye la “tarea” del Taller.

A esta sucinta referencia de los nuevos avances producidos en el campo de la práctica, han de sumarse otros vinculados a la opción

⁹¹ Se suele denominar así a las instituciones en las cuales los estudiantes realizan sus prácticas.

metodológica de Taller, desde la cual se plantean en general estos espacios formativos.

Hacia una resignificación del Taller como propuesta metodológica:

A continuación, se destacan las principales contribuciones teórico – metodológicas que han ayudado a reformular –y valorizar– el sentido y la práctica del Taller en los ámbitos educativos. Por ejemplo:

- Los aportes referidos al *proceso grupal* que nos brinda *la Escuela Psico-Social de Enrique Pichon Rivière*, particularmente a través de las nociones de: adaptación activa y pasiva a la realidad; miedos básicos; pre-tarea, tarea y proyecto como momentos/ dimensiones del trabajo grupal; adjudicación de roles; la construcción de un E.C.R.O. grupal (Esquema Conceptual Referencial Operativo), entre otros, desde los cuales se facilita un abordaje dialéctico-integrador de dimensiones con frecuencia escindidas en procesos escolares como: objetividad/ subjetividad; conocimiento/ afectividad; mente/ cuerpo; individuo/ grupo; teoría/ práctica; necesidad/ enseñanza.
- Las nuevas posibilidades de trabajo áulico/ institucional que produce la consideración de *La Teoría de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner*, a partir de su planteo de diferentes vías de acceso al conocimiento y de generar, por ende, estrategias que permitan poner en juego capacidades diversas.
- El aporte de las *teorías críticas* también en el ámbito de propuestas de Taller, en tanto generadoras de un discurso de “desinstrumentalización” superador de concepciones aplicacionistas acerca de propuestas metodológicas, incitando a lo que Edelstein denomina “construcción metodológica” como ámbito de decisión y creación docente.

- Los aportes pedagógicos de Paulo Freire permiten resignificar la experiencia en el taller generando en él un espacio auténticamente *liberador*, promotor de una experiencia de *educación dialógica y problematizadora*, enraizada en la *esperanza* y con enclave en la *participación comunitaria* ante las visiones más vigentes de *cuño sectorial, individualista y fatalista*. Un espacio, en el que por otro parte, sea posible reconocer a la *educación como acto de conocimiento, acto político y conocimiento artístico*, que requiere poner en juego determinados *saberes necesarios para asumir la práctica educativa* desde esta opción.

- Particularmente fecunda resulta asimismo la categoría conceptual de “*experiencia de sí*”, en el marco de un análisis crítico de los *dispositivos pedagógicos* propuesto por Jorge Larrosa, tomando los aportes de Foucault. Desde este enfoque, el Taller ofrece la posibilidad de volver sobre sí, sobre el “doble” construido como producto del proceso de subjetivación en el proceso de desarrollo de los dispositivos, produciendo la posibilidad de aprender a “*verse de otro modo, decirse de otra manera, juzgarse diferentemente, actuar sobre uno mismo de otra forma... en esa lucha indefinida y constante... que constituye el infinito trabajo de la finitud humana y, en ella, de la crítica y la libertad*”. (LARROSA, 1.995, pág. 329).

- *Los aportes del psicoanálisis* en sus diferentes vertientes en tanto permiten integrar en los procesos de “autosocioanálisis” que genera el Taller, las nociones de *deseo, saber, los procesos identificadorios, el lugar de lo simbólico, el reconocimiento de la puesta en marcha de mecanismos defensivos* permitiéndonos indagar a partir y más allá de la apariencia, en un trabajo de desciframiento que “se juega en los campos de la escucha, la mirada y la lectura”. (AGENO, 1.989, citado por: EDELSTEIN Y CORIA, 1999, pág. 83).

- Menos conocida que las referencias anteriores pero tan potenciadoras como aquellas, es la nueva visión acerca de los procesos mentales que nos ofrece la teoría tricerebral a través de representantes como Edgar Morin y Waldemar De Gregori, que posibilita, en el marco de propuestas de Taller, promover formas de autoconocimiento y ensayo de nuevas potencialidades en cooperación grupal, por ejemplo, a través del ejercicio y representación de diversidad de roles y de la utilización de instrumentos de autoevaluación personal y grupal.
- Por ser la práctica un lugar particular en el que se exponen tanto el cuerpo como la palabra, constituyen un aporte relevante para la dinámica del Taller algunas vertientes innovadoras que realizan propuestas originales de juegos. Éstas, desde un enfoque creativo y cooperativo, se convierten en alternativas frente a aquellas dicotomías presentes no sólo a la hora de la construcción del espacio lúdico sino también del espacio escolar de aprendizaje, como por ejemplo: competencia/ cooperación; individuo/ grupo; competente/ competitivo; cuerpo fragmentado/ cuerpo íntegro.⁹²

⁹² Me estoy refiriendo aquí concretamente a una propuesta metodológica de construcción de espacios lúdicos grupales, elaborada por el grupo ECO'S de la Universidad Nacional de Quilmes, y explicitada de este modo: Resulta fundamental promover *“la creación de espacios de creación y juego, ya que abren camino a la reflexión, a la curiosidad, a las ganas de aprender, crecer y transformar ‘pequeñas’ realidades de manera positiva. Permiten practicar situaciones, temas y actitudes de lo más diverso/ as y asimismo cuestionar e intentar revertir esquemas y actitudes sociales que vamos internalizando desde pequeños, y que inconscientemente ayudamos a ‘reproducir’ mediante actos ‘sutiles’ de exclusión, agresión, etc.,... actividades en las cuales la distensión y colaboración entre los participantes cumple un rol protagónico, haciendo posible la efectiva participación de cada una de las personas, debido a que se enfatiza la necesidad de un espacio de libertad, en el cual ‘todos’ podemos aportar habilidades, ideas y capacidades valiosas, independientemente de la formación que tengamos”*.

- Finalmente, cabe señalar también el impacto que produjo en la dinámica misma del taller (en especial, en los Talleres de Práctica de la Formación Inicial), el conjunto de nuevos saberes –y sus desafíos– producidos sobre la práctica docente y que presentáramos más arriba.

Con las hebras de estos aportes teórico-metodológicos y aquellas construidas en la costura de las experiencias personal y colectiva, hemos ido tejiendo nuevas tramas, cuyas ideas y sentidos quisiera explicar ahora.

1) Subjetividad/ grupalidad y práctica docente

*“Los practicantes son tales dentro de una institución formadora, pero esa homogeneidad de posición escolar esconde la **heterogeneidad de experiencias de vida, de formas de percepción y apreciación de la realidad, hechas cuerpo y lenguaje...***

*“Es en el momento de ‘las prácticas’ cuando el practicante **se expone por primera vez, sosteniendo una propuesta personal, en el escenario de la enseñanza, con la intencionalidad que lo caracteriza. Es el primer encuentro con el niño, el adolescente o el adulto ‘imaginados’, pensados teóricamente. Es el momento de la puesta en acto, con toda la carga de implicación personal que lo caracteriza, en la medida en que se encuentran cuerpos, imágenes, palabras, sujetos en un vínculo.**” (EDELSTEIN Y CORIA, 1.999, págs. 38 y 39).*

Quienes estamos involucrados en esta tarea como docentes formadores sabemos muy bien de la carga de ansiedad que provoca en los alumnos, ahora practicantes, la asunción de este nuevo rol que se entremezcla con nuestras propias expectativas y temores.

Docente y alumno, cada uno configurado en tejido de relaciones singulares, nos encontramos en este ámbito, en una situación

que actualiza nuestras historias, y genera modos relacionales específicos que conforman la red en la que se irán dando los aprendizajes explícitos pertinentes a este espacio curricular, uno de cuyos desafíos será, precisamente, convertir en aprendizaje el análisis de esa trama, personal, grupal y social en vinculación con la tarea de enseñar y aprender.

En consecuencia proponemos, en el marco de la dinámica del Taller:⁹³

- 1) Trabajos de introspección que permitan:, individualmente, recuperar la historia escolar previa y, grupalmente, crear instancias de socialización y reflexión crítica de los contextos en los que estas prácticas tienen lugar desde una perspectiva que incorpore la dimensión histórica;
- 2) La verbalización de temores y expectativas que origina la experiencia a través de consignas específicas;
- 3) El ejercicio de diferentes roles que promueven un trabajo autogestionario a nivel grupal y la puesta en juego y exploración de diferentes capacidades y habilidades personales. Algunos de dichos papeles con presencia regular en los encuentros (como el de *anfitrión*, *apertura*, *cronometrista*, *memoria de grupo*, *cultivador de roles*) y otros circunstanciales (como *secretario/a*, *observador de la comunicación*, *moderador de la comunicación*, *disfrutador*, *presionador*, entre otros);

⁽¹⁾⁹³ La propuesta de trabajo a la que aquí se hace referencia fue puesta en práctica en las siguientes cátedras a cargo:

- Prácticas de Ensayo, de 4º año de Ciencias de la Educación, desde el año 1.997 a la fecha;

- Prácticas de Ensayo de 4º Año del Prof. de Matemática y Física, durante los años 2.001 y 2.002. Cátedra compartida con un docente de la especialidad.

- Taller de Docencia III, del Profesorado de Tecnología, a partir del presente año lectivo. Cátedra compartida con un docente de la especialidad.

- 4) Elaboración conjunta: del encuadre normativo del funcionamiento grupal en el Taller; del sentido y finalidad de esta experiencia formativa tan importante; del cronograma de trabajo durante el año; de los modos de seguimiento y evaluación de la experiencia.
- 5) Recuperación y sistematización de referentes teóricos de la práctica docente trabajados durante la carrera;
- 6) Identificación de supuestos teóricos subyacentes a partir de procesos de autoanálisis.
- 7) Propuesta de ejercicios corporales durante los encuentros que propician la toma de conciencia y la reflexión sobre esta dimensión esencial del trabajo docente
- 8) Trabajos con consignas abiertas que posibilitan poner en juego diferentes códigos expresivos que, al socializarlos, enriquecen la experiencia personal y grupal.

Se intenta, entonces, a través de estas acciones, resignificar el taller *“como un espacio valioso para intercambiar experiencias y, a su vez, como fuente de nuevas experiencias, donde la comunicación es abierta a redes múltiples que respetan los tiempos y los marcos de procesos reflexivos diferentes, con apertura en la escucha no prejuiciosa, sin rotulamientos; un ámbito donde los participantes se hacen cargo de papeles diferentes según las necesidades del proceso constructivo y no quedan anclados en roles fijos y estereotipados. En suma, espacio para pensar y pensarse como grupo.”* (EDELSTEIN Y CORIA, op. cit., pág. 84) De eso se trata pues, incorporando además las necesarias referencias críticas sobre las variables contextuales que influyen significativamente en el ejercicio de la docencia.

2.- La práctica docente desde una mirada interinstitucional:

La necesidad de adecuar la propuesta curricular inherente o correspondiente a la formación práctica de los docentes no se

circunscribe al ámbito de la Institución formadora, sino que requiere también nuevas definiciones en el plano de las relaciones interinstitucionales. En este sentido, resulta necesario superar la concepción vigente que sitúa a los institutos formadores de docentes en el lugar del *saber* y a las escuelas que reciben practicantes en el del *hacer*, iniciando un trabajo conjunto que contribuya:

- Al análisis y valoración del conocimiento que los profesores construyen durante su ejercicio profesional;
- a la reflexión y mejora de la propia práctica, desde los aportes que brinda la investigación educativa;
- al enriquecimiento de los marcos teóricos propios de la práctica educativa.

En cuanto a las acciones que permiten dar respuesta a tales desafíos, destacamos las siguientes:

- La organización de Jornadas de trabajo conjuntas entre profesores de práctica y docentes de las escuelas con la finalidad de:⁹⁴

⁹⁴ En la provincia de Santa Fe se implementaron en el año 2001 nuevos planes de estudio para las diferentes especialidades que forman docentes para EGB 3 y Polimodal. La propuesta curricular de dichos planes plantea la práctica como un trayecto a través de espacios curriculares de Taller presentes en cada año de la carrera desde 1º a 4º. Al aplicarse tales planes, organizamos a nivel institucional las “Primeras Jornadas de Actualización y Articulación del espacio curricular de las prácticas”, para acordar la secuencia a adoptar en el Trayecto, ya que los lineamientos presentes en el diseño son generales y requieren de definiciones institucionales. Al iniciarse en el 2003 el tercer año de la carrera, en el que se planteaban las primeras experiencias de inserción áulica e institucional para los alumnos, se convocó a jornadas similares pero de carácter interinstitucional, invitando a las mismas a los docentes de las escuelas que reciben practicantes. Como producto de estas jornadas, surgieron una serie de documentos sobre acuerdos y acciones, algunas de las cuales se exponen aquí.

- 1) Compartir experiencias, bibliografía e información actualizada con el objeto de revisar y ampliar los encuadres teóricos desde los cuales pensar y analizar la práctica docente;
 - 2) Explicar las expectativas institucionales (de las escuelas e instituciones formadoras) respecto de las prácticas;
 - 3) Efectivizar acuerdos sobre la instrumentación de las mismas;
 - 4) Evaluar la experiencia y proyectar futuras acciones.
- La firma de convenios entre los institutos formadores y las escuelas que reciben practicantes.
 - La implementación de tareas sistemáticas de capacitación y de investigación desde la Institución formadora destinadas a docentes, practicantes y egresados, en respuesta a problemáticas identificadas en el transcurso de las experiencias de práctica. Corresponde citar en este sentido experiencias recientes:
 - 1) Una importante diversidad de acciones puntuales y proyectos a nivel institucional que se están llevando a cabo en diferentes puntos del país.⁹⁵
 - 2) La construcción de nuevos perfiles identitarios como la instrumentación de nuevos dispositivos que conciben a los profesores tutores como co-formadores.
 - 3) La conformación de Redes de Práctica y Residencia integradas por profesores, equipos de cátedra e instituciones

⁹⁵ Merece destacarse en este sentido el significativo número de experiencias y producciones académicas que se presentan en Jornadas o Congresos referidos específicamente al Trayecto Curricular de las Prácticas y Residencias Docentes, como por ejemplo las I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, realizadas en Córdoba el 14, 15 y 16 de noviembre de 2.002, en las que participaron más de 800 profesores de todos el país y se presentaron más de 220 trabajos; las Primeras jornadas cuyanas de didáctica, prácticas y residencias en la formación de docentes (EGB 3, Polimodal y Superior), efectuadas en Mendoza los días 21, 22 y 23 de agosto de 2003 y más recientemente, las II Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes que tuvieron lugar otra vez en Córdoba, e el 18, 19 y 20 de mayo de 2.006 en la que se presentaron aproximadamente 170 trabajos que dan cuenta de los avances mencionados.

de nivel superior universitarias y no universitarias, de alcance regional y nacional.

- La multiplicación de experiencias de prácticas en ámbitos de educación no formal, lo cual propicia vínculos e interacciones entre los Institutos Superiores de Formación Docentes y Universidades tanto con organismos públicos –Municipios, Ministerios, Asociaciones Vecinales– como con Movimientos sociales y ONGs.⁹⁶

En síntesis, los hilos necesarios para tejer nuevas tramas desde las prácticas que apuesten a la educación en su sentido más amplio y profundo, de modo tal que contribuyan a fortalecer el tejido social, se producen también en estas instancias interinstitucionales que es imprescindible cuidar y jerarquizar.

Deseo concluir este capítulo haciendo propias nuevamente las palabras de Gloria Edelstein y Adela Coria en aquella obra simple y maestra: “Imágenes e imaginación, iniciación en la docencia”:

“Las múltiples propuestas que aquí se esbozan están marcadas por la singularidad de una experiencia que muy difícilmente pueda ser transferida de manera global. En todo caso, sería posible confrontar significados y, a partir de deconstruirlos y reconstruirlos, trabajarlos laboriosamente como las piezas de un rompecabezas que no contiene un diseño prefigurado, sino que puede dar lugar a configuraciones diferentes.”

(EDELSTEIN y CORIA, 1.999, p.)

⁹⁶ En las recientes Jornadas realizadas en Córdoba, en mayo de este año, se han presentado más de veinte trabajos en los que se relatan experiencias de práctica en ámbitos de educación no formal. Asimismo, en uno de los paneles una profesora de Brasil compartió la experiencia realizada en este país a través de la cual se propició la articulación entre la institución formadora, la escuela y el M.S.T. (Movimiento de los Sin Tierra).

Confío plenamente en esta posibilidad de nuevas configuraciones. La historia de la práctica se construye con los hilos de nuestra historia y de nuestro presente. Y si deseamos potenciar su carácter *productor/ transformador* frente a los avasalladores mandatos reformistas, necesitamos trascender el plano empírico de la acción y alcanzar el de la construcción teórica; trascender el ámbito institucional para situar las prácticas en el contexto socio-cultural desde el cual se pueda recuperar el sentido político transformador de la educación.

Esto, como sabiamente lo señala N. Landreani, plantea un difícil objetivo, que el docente se asuma como sujeto social: *transformador, productor de conocimientos y trabajador intelectual*. (LANDREANI, N., 1.990).

Hemos de ayudarnos, por ende, a emprender esta tan ardua como insoslayable, magna tarea, y a luchar por las condiciones laborales que la hagan posible.

Referencias Bibliográficas:

I.- DE LA PRACTICA DOCENTE:

BROMME, R. (1.988) *Conocimientos profesionales de los profesores, Enseñanza de las Ciencias.*

CONTRERAS DOMINGO, J., (1.997) *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, España.

DAVINI, M.C.: (1.995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Paidós, Buenos Aires.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1.997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1.999) "Imágenes e Imaginación - Iniciación a la docencia", Kapelusz, Buenos Aires.

FERRY, F., (1.990) "El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica", Paidós, México.

GIROUX, H. (1.990) *Los profesores como intelectuales - Hacia una pedagogía Crítica aprendizaje.* Paidós. Barcelona. 1.990. (1.991) *Teoría y Resistencia en educación*, Siglo XXI.

LANDRENI, N. (1.990) *El docente como sujeto de la Transformación escolar.* Proyecto de Investigación: Integración Escuela Comunidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.

Mc LAREN, P. (1.994) *La vida en las escuelas*, Siglo XXI, México, 1.994.

SAGASTIZABAL y PERLO. (2.002) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. La Crujía.

SANJURJO, L. (2.002) *La formación práctica de los docentes - Reflexión y acción en el aula*”, *Homo Sapiens*, Rosario, Santa Fe.

SCHÖN, D., (1.992) *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona,

II.- DEL TALLER

AMSTRONG, T. (1.995) *Inteligencias múltiples en el salón de clases*, ASCD, USA.

DE GREGORI, W. (1.998) *Escuela de los tres cerebros - Educación familiar-escolar de los tres cerebros*, International Social Cybernetics Association for Proportionalism - ISCA-PRO; Assoc. Internacional de Cibernética Social e Proporcionalismo - ASSICS-PRO. Brasilia.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1.997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1.999) *Imágenes e Imaginación - Iniciación a la docencia*, Kapelusz, Buenos Aires.

FREIRE, P. (1.985) *Pedagogía del oprimido*, 32 edición, Siglo XXI, (1.998) *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, Madrid, España.

GRUPO ECO'S, “*La construcción de espacios lúdicos grupales*”, Curso 2000, Secretaría de Extensión, Universidad Nacional de Quilmes. “*Juego, Recreación y Grupo*”. Curso 2.001. Secretaría de Extensión. Universidad Nacional de Quilmes.

LARROSA, J. (ed.) (1.995) ; *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid, España.

MINNICELLI, M. *De qué se trata la enseñanza*, Ensayos y experiencias, Año 2, N° 12.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1.985) *El proceso grupal - Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

QUIROGA, A. (1.992) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MIRADA PEDAGÓGICA y LA PRODUCCIÓN PERSONAL DE TEXTOS ESCRITOS

Un doble desafío de enseñanza en el marco de los Talleres de Práctica durante la Formación Docente Inicial⁹⁷

Cualquiera sea la propuesta curricular durante la formación docente, especialmente en el marco de las prácticas, los estudiantes se encuentran ante la necesidad de elaborar determinados tipos de textos (informes, planificaciones, textos narrativos, expositivos y argumentativos). Esta tarea presenta no pocos obstáculos para los practicantes y para los docentes a cargo de este espacio. Si nos detenemos a observar lo que sucede en vinculación con este aspecto sustantivo de la formación, podemos observar lo siguiente:

1) Suele ocurrir –y con harta frecuencia– que para los practicantes es la primera experiencia que tienen en este sentido, y sienten no contar con las herramientas u orientaciones adecuadas para afrontarla. En el mejor de los casos, reciben algunas precisiones con respecto a formatos o dimensiones a tener en cuenta y se ven sumidos en el arduo desafío de salir airoso de lo que para ellos es una exigencia considerable.

⁹⁷ El presente texto constituye una ampliación de la ponencia presentada en las *II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*, organizadas por la cátedra “Práctica y Residencia Docente” (Seminario-Taller) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C., el I.S.F.D. “Carlos Leguizamón”, el I.S.F.D. “Reneé Trettel de Fabián” y la Escuela Normal Superior “A. Garzón Agulla”; realizado en Córdoba los días 18, 19 y 20 de mayo de 2.006.

2) La producción de dichos textos, se vive generalmente como algo que se hace para otros, como un requisito formal de cumplimiento de actividades o trabajos previstos en el marco de la cátedra. Es decir, una actividad que no se vincula a una necesidad genuina con sentido formativo y transformador.

3) Como una conclusión de lo anterior, es que puede observarse que en general, son “textos sin sujeto”, es decir, en el caso de informes de tipo diagnóstico, o de relatos de experiencias, son descripciones de un contexto que no expresan la mirada desde la cual se ha efectuado el registro, describen lo que ha sucedido en un “afuera”, sin que se encuentren señales en el texto de la interpelación que participar de ella ha producido en quien la escribe. Si son planificaciones, están realizadas en determinados formatos que tampoco expresan las opciones y compromiso de su autor.

4) Finalmente, suele apreciarse con meridiana claridad que, se trata de relatos de tipo descriptivo o reflexivo, que se realizan sin utilización de categorías conceptuales, sin explicitación de marcos teóricos desde los cuales pudieron haberse realizado los recortes o planteado determinadas cuestiones.

Frente a esta situación, quienes estamos a cargo de trayectos de práctica en particular, y quienes estamos comprometidos en la formación docente en general, no podemos permanecer indiferentes. Necesitamos pensar propuestas de enseñanza durante la formación inicial que promuevan la producción de textos concebidos o pensados para personas o destinatarios y situaciones comunicativas diversas y específicas.

La construcción de una mirada pedagógica y la producción personal de textos escritos: una mirada a nuestra propia experiencia como docentes.

Si ahora en lugar de “mirar” lo que les sucede a los estudiantes, nos proponemos reflexionar sobre lo que nos ocurre a nosotros, los docentes, al momento de producir textos durante nuestras prácticas profesionales, nos encontraremos ante similares dificultades y desafíos.

- Para muchos de nosotros, enseñantes, planificar o hacer informes constituye una actividad en respuesta a requerimientos externos sin que encontremos otro sentido más allá de la mera exigencia. Valga como ejemplos las planificaciones copiadas, no sólo de años anteriores sino de otros colegas, que año a año se presentan o cuando las maestras explicitan – frente a todo lo que significó la planificación diaria vivida como control– que realizan “una planificación para entregar” y otra para la “práctica concreta”, aclarando que la primera “hay que hacerla” porque “así está estipulado” y la segunda porque la necesitan. Desde esta perspectiva, es imperioso afrontar el desafío de plantearnos cómo reformular esta dimensión de la práctica a nivel docente, antes de exigirla en los estudiantes. Sería importante participar en espacios de actualización y perfeccionamiento, y sobre todo, gestarlos institucionalmente para poder así abordar de manera conveniente dicha problemática.⁹⁸

⁹⁸ Personalmente, puedo dar cuenta de experiencias significativas vividas al cursar un Postítulo en el Circuito E, en Pedagogía, cuyo trabajo final consistía justamente en la reformulación de una planificación anual de cátedra, que permitió compartir entre colegas diversos aspectos que nos preocupaban y elaborar la misma logrando una integración personal teórico/ práctica que orientó nuestras propias prácticas. Otra experiencia fundamental, la realicé en un Curso de Actualización en Didáctica, recientemente concluido, en el que se puso énfasis en este aspecto, considerando la planificación como uno de los pocos textos de elaboración personal que producimos los docentes.

- Como se deduce de lo expuesto en el ítem precedente,, en general los textos producidos son igualmente “textos sin destinatario”, en los que tampoco se explican los referentes teóricos desde los cuales son realizados ni el uso de categorías conceptuales como herramientas de análisis y reflexión. Aquí también es fundamental que nos planteemos la necesidad de superar esta dificultad en nosotros mismos como colectivo docente, particularmente quienes estamos comprometidos con el trayecto de la práctica. Ello nos remite a reflexiones importantes acerca de la concepción desde la cual se asume la docencia y sus implicancias éticas y políticas, porque no podemos reclamar el reconocimiento de la profesionalidad del rol si al mismo tiempo negamos la dimensión teórica de la práctica que, entre otras cuestiones, se expresa en la escritura de textos propios de diferente naturaleza: planificaciones, informes académicos, relatos de experiencias, investigaciones..., entre otros. Puede argumentarse falta de tiempo, sobrecarga de tareas en esta época... Pero se trata, básicamente de prioridades y de las consecuencias políticas, pedagógicas y éticas de las elecciones que en todo caso efectuamos.

Afirmo por consiguiente, que tanto la producción personal de textos escritos como la construcción de una mirada pedagógica, como instancias favorecedoras de una mayor integración entre teoría y práctica, son dimensiones básicas de la asunción del rol docente y, por tanto, deben formar parte de la agenda de discusión y propuestas en el marco de la formación docente inicial, específicamente en el espacio curricular de las prácticas.

El desafío de enseñar a escribir y a construir una mirada pedagógica durante las prácticas:

La escritura de textos, en los cuales se manifiesten las opciones personales y las interpelaciones que la participación en determi-

nadas experiencias de práctica produce en quien luego escribe, frente a los “textos sin sujeto”; así como la explicitación de los referentes teóricos que fundan un modo de pensar y escribir, frente a “los textos sin teoría”, que inundan las carpetas de practicantes y forman parte de un estilo docente instalado, ha sido para mí un motivo permanente de reflexión y formulación de propuestas de enseñanza en los talleres de docencia correspondientes a la formación docente inicial.

En conclusión, propongo aquí una serie de posibilidades que pueden ayudarnos a avanzar en este camino a quienes nos sentimos involucrados en la resolución de esta situación. Es el producto de una “construcción metodológica” en el sentido planteado por Gloria Edelstein que, por ende, sólo pretende alentar en ese mismo empeño, a aquellos con quienes lo comparto, confiando en que hacerlo aporta a la construcción de espacios necesarios de intercambio de experiencias, indagaciones teóricas y reflexiones sugerentes y fecundas para quienes estamos comprometidos en esta tarea.

- *Explicar la concepción de escritura como “proceso” y la necesidad de enseñar y aprender “a escribir”*

En general, como expresara al comienzo, la función docente en relación con la escritura, aparece ligada a la corrección. Desde esta perspectiva, se la concibe como un producto y se ignora o soslaya su dimensión de proceso al tiempo que la necesidad de su enseñanza.

Por ello, demostrar que *escribir es un proceso* y que los docentes debemos *enseñar a escribir* y no dar por supuesto este aprendizaje clave, resulta fundamental, en tanto plantea otros reclamos a la enseñanza, –en este caso, en el marco de las prácticas–, otros tiempos y modalidades de operar en la producción de informes, relatos, planificaciones.

Para cualquier docente interesado en esto, existe hoy una bibliografía abundante, desde el punto de vista estrictamente lingüístico y didáctico, cuestión a la que no me referiré en este texto, pero sí

aliento a indagar en ella porque enriquece significativamente la reflexión sobre este aspecto y, en consecuencia, la elección y construcción de propuestas didácticas.

Desde una perspectiva didáctica, la **metáfora del juego** propuesta por Burbules para referirse al diálogo, me ayudó a pensar y extraer algunas conclusiones con relación a la enseñanza y al aprendizaje de la escritura, ideas que me han resultado interesantes para dicha práctica:

- Es imposible aprender a jugar si no es jugando, y nadie puede enseñar a jugar si no lo ha experimentado, es decir, es imposible aprender a escribir si no es escribiendo, y mucho menos enseñar a escribir si no se ha vivido experiencias de escribir, como por ejemplo, al producir un texto semejante como el que se pretende que los alumnos escriban;
- Nunca habrá un plan o secuencia fija a seguir –en este caso, para enseñar a escribir informes de práctica, relatos de experiencias o planificaciones–, pero sí es fundamental en quien se dispone a jugar, conocer sus reglas y principios;
- Al jugar, se están tomando decisiones en todo momento, pero de muchas “movidas” que se resuelven en el momento sólo se percibe su eficacia a posteriori, y a veces algunas de ellas expresan estilos propios de jugar. Así también en la escritura. De allí la importancia de promover reflexiones de índole metacognitiva al enseñar y aprender a escribir;
- En consecuencia, jugar y, por ende, en nuestro caso, escribir, siempre es una actividad en la que el placer es un componente esencial;
- Porque en el juego la persona está entera: cuerpo, pensamiento, sentimiento, interioridad/ exterioridad, historicidad; sólo en la medida en que uno se siente completo puede jugar. Igualmente esto acontece al escribir. De allí la importancia de lograr como pre-requisito fundamental en su aprendizaje, la necesidad de involucrarse, lo que, en gran medida proviene de encontrar un sentido auténtico a la tarea.

Por consiguiente, considero que, al enseñar a escribir, el tener presente estas ideas provenientes de un ejercicio de pensamiento realizado a partir de la metáfora del juego, puede representar una alternativa adecuada.

Desde esta línea de razonamiento es que quiero compartir algunas reglas o principios básicos del enseñar a escribir, las que junto a algunas experiencias durante los talleres de práctica, contribuyeron significativamente al desarrollo de la escritura como proceso.

□ *Comenzar con la lectura de buenos textos:*

En coherencia con el planteo efectuado, el involucramiento del sujeto y la consideración de la relación teoría/ práctica, constituyen dos componentes esenciales para definir la bondad de un texto, que merece ser presentado y disfrutado, en primer lugar, por los estudiantes.

Una manera de propiciar este aprendizaje insoslayable en la formación docente, es promover en los practicantes –antes que la producción de sus propios textos– la lectura de buenos informes realizados, buenas planificaciones, buenos relatos, inclusive poniéndolos en contacto con sus autores, a fin de compartir la experiencia de la escritura de los mismos.

Si pensamos, por ejemplo, en el aprendizaje de un oficio o de una profesión, tanto el análisis de una obra, como el proceso de construcción de la misma, resultan dimensiones fundamentales a tener en cuenta para quien desea aprenderlo. Tanto la forma de responder a las dificultades como la justificación de las decisiones adoptadas, son igualmente cruciales.

No obstante, si nos ponemos a pensar en esto último, reconocemos una ausencia notoria de esta dimensión de la enseñanza de un oficio o de una profesión como modelos de análisis en el ámbito de las prácticas docentes. Considero que esta posibilidad de enseñanza –que nos plantea la relación entre un aprendiz y un experto–, se

vio opacada por las crecientes críticas al conductismo y ciertas propuestas consideradas constructivistas, que dejan a los estudiantes solos en el intento de resolver cuestiones, asumiendo que cualquier orientación les quitaría libertad y creatividad.

Dejar al alumno librado al intento de responder a situaciones sin trabajar aportes teóricos y orientaciones metodológicas o sin mostrar, por ejemplo, diversas posibilidades de cómo se puede hacer esto que pretendemos enseñar, constituye un modo sutil de sometimiento, cuando se desapruban producciones que no conciden con exigencias muchas veces ni siquiera pautadas y mucho menos justificadas previamente.

Estoy convencida de que orientar la lectura de buenos textos representa un paso importante en los aprendizajes de la escritura y de la construcción de la mirada pedagógica en lo concerniente a la formación docente. En tal sentido, puede ser de utilidad proponer a los estudiantes que identifiquen en dichos textos:

- La presencia de interrogantes o el planteo de problemáticas;
- El involucramiento del autor del texto en lo producido, evidenciado en explicitaciones acerca de los postulados de los que parte, las propias interpretaciones, la vinculación con las propias prácticas, empeños, desvelos, sueños;
- Cómo aparece la dimensión colectiva, infiriendo en cada texto, –si no están explícitas–, las concepciones desde las cuales se lee e interpreta la realidad;
- La referencia a situaciones concretas, la descripción narrativa de acontecimientos cotidianos o extraordinarios que convocan a la reflexión;
- Las categorías conceptuales y marcos teóricos desde los cuales se realiza el análisis o reflexión;
- La trama textual o superestructura que adopta en su organización cada texto cómo está distribuida la información así como el vocabulario que se utiliza en el modo de plantear los

títulos, subtítulos, y la escritura general, hallando de este modo distintas posibilidades.

- Y sobre todo, la **intencionalidad** o **propósito comunicativo** de cada texto, indispensable para su comprensión lectora (ya que no es lo mismo, describir que narrar un hecho histórico, una noticia o un cuento; convencer, persuadir; explicar, etc.)
 - *Reflexionar sobre los propios procesos puestos en juego en el enseñar y aprender a escribir:*

Se trata de cavilar, en primer lugar, en cómo se dan tales procesos en nosotros mismos,. No constituye entonces un detalle menor pensar en cómo hemos resuelto nosotros, docentes, aquello que en el transcurso de la práctica pretendemos que asuman los estudiantes: ¿Qué interrogantes y dificultades, se nos han presentado y presentan, por ejemplo, la hora de escribir? ¿Cómo encaramos la escritura de nuestros propios textos al planificar, al producir informes, al relatar experiencias significativas? ¿Con qué dificultades usualmente nos encontramos y cómo las enfrentamos? ¿Qué instrumentos, recursos y estrategias nos ayudan en este proceso? ¿Qué pasos reconocemos en nuestra propia experiencia? Preguntas todas que se vinculan con una necesaria reflexión metalingüística cuyos aportes sustantivos guiarán a los estudiantes –en y desde la práctica– en sus aprendizajes de la escritura.

En segundo lugar, es importante proponer luego idéntica reflexión a los estudiantes, planteando espacios en los que cada uno/ a pueda expresar la experiencia vivida y compartir conclusiones provisionarias, hipótesis de interpretación, interrogantes que los conduzcan a nuevas indagaciones teóricas.

- *Reconocer la importancia del acto de escribir como dimensión sustantiva de la docencia.*

En lo que atañe a las prácticas, la escritura de textos propios que se vinculen con la experiencia o anticipen determinada intervención en el caso de las planificaciones, constituye un aspecto acerca del cual hay que discutir su contenido, modo y sentidos, a fin de emprender su enseñanza con conciencia y desde aquellas concepciones que se desea asumir, como bien lo expresa Gloria Edelstein:

“La idea de que la enseñanza mejora sólo porque los profesores deliberen más y sean más racionales en relación a sus acciones no resulta convincente. Lo central, es el tipo de reflexión a que se convoque tanto por sus contenidos como por los modos de abordarla.

“De ahí la necesidad de la pregunta acerca de la naturaleza y el propósito de la reflexión como meta en la formación del profesorado...”.

En consecuencia, una tarea medular consiste en propiciar un espacio que permita a los estudiantes pensar sus propias concepciones, verbalizarlas, confrontarlas con referentes teóricos y volver a ellas de otra manera.

Otra vez necesitamos recurrir a Gloria Edelstein:

*“Poner en marcha este proceso significa explicitar y analizar la posición a partir de la cual se toman decisiones teóricas y prácticas, a partir de la cual se opta por una mirada sobre el mundo social, una manera de explicar los problemas. Esto implica desde Bourdieu básicamente ‘objetivar al sujeto objetivante’, tarea pertinente a todos quienes participan desde diferentes trayectorias y posiciones en este acto de reflexión”.*⁹⁹

⁹⁹ En este sentido, realizar este reconocimiento de las propias concepciones, primero de manera intuitiva y luego confrontándolas con marcos teóricos trabajados durante la carrera, produce una importante movilización en los estudiantes ya que, en algunas ocasiones, permite tomar conciencia de posicionamientos asumidos “no deseados” y, en otras, de la necesidad de indagación de nuevos referentes teóricos ante la insuficiencia de los disponibles para justificar concepciones que desean mantener o modificar, pero en ambos casos, comprender y reflexionar.

- *Promover una reflexión acerca de la experiencia vivida integrando aportes teóricos-conceptuales*

En primer término lugar, de lo que se trata aquí es de potenciar la **función epistémica de la escritura** (PAULINO, C., 2.004), produciendo un diálogo a nivel del pensamiento que posibilite interpretar elaboraciones conceptuales en relación a situaciones vividas. Pero con frecuencia lo que se aprecia es una fragmentación que escinde el sentido de la escritura de las experiencias significativas e intencionalidades comunicativas genuinas. Tal como podemos reconocerlo en los siguientes ejemplos

- Textos “académicos” que recuperan marcos teóricos sin apropiación personal, ya que consisten en la selección y sumatoria de extractos de producciones hechas por otros;

- Relatos de situaciones vividas de modo “descriptivo” o anecdótico, sin que medie una acción interpretativa que manifieste un diálogo entre quien escribe y otras interpretaciones provenientes de determinados referentes teóricos.

Asumir la interpretación “como campo de batalla” en términos de Foucault, es el desafío que puede y debe convertir el aula –en nuestro caso: el Taller– en un ámbito interpretativo, *“en el que se luce” por el sentido y en el que se lea y se escriba sin inocencia, porque los textos no son inocentes ni neutros ni descontextualizados. Provocar contextos interpretativos, situaciones de diálogo intertextual, activar respuestas creativas que dinamicen el texto en lugar de cosificarlo”*...(FALCHINI, A., 2.005).¹⁰⁰ Eso es o debiera ser la escritura significativa.

¹⁰⁰ En las oportunidades en que emprendimos esta tarea con estudiantes, se ha producido una importante toma de conciencia acerca de la fragilidad o simplificación con que muchas veces utilizan determinadas categorías conceptuales, y de la necesidad de afrontar esta tarea de comprender las mismas en función de los marcos teóricos que las sostienen, habilitándolos a una mirada significativamente diferente sobre esos mismos referentes teóricos y sobre la labor reflexiva de las situaciones vividas.

En segundo término, trabajar en pos de la construcción de una mirada pedagógica, supone también orientar a los estudiantes durante sus prácticas a entender o en clave educativa las situaciones experimentadas. Para ello resulta central proponer espacios que permitan oralmente y por escrito, pensar y debatir distintas concepciones sobre la educación como tal, la enseñanza, el aprendizaje y los componentes y particularidad de estos procesos.

En ese juego de reflexión teórico/ práctica, se va construyendo esa mirada pedagógica que contribuirá a indagar, significar, relacionar, preguntar, explicar, concluir, demostrar; cuestionar y cuestionarse desde la especificidad del ser docentes.

- *Programar instancias tutoriales que promuevan la revisión y mejora de las propias producciones*

Esto significa corrernos como docentes de la función primordial –y a veces exclusiva en lo que se refiere a la escritura de textos– de evaluadores de una determinada producción, para entender la escritura como un proceso que supone revisiones, ajustes, nuevas comprensiones, y autoevaluaciones, antes de ser calificado, asumiendo de este modo el docente el rol de un *lector atento y crítico que colabora, más que como autoridad que corrige*.¹⁰¹

Todo esto coadyuva a *retroalimentar las producciones antes de asignarles una nota* y potenciar el *empleo de la escritura como un método para pensar*. (CARLINO, P., 2.005)

“Revisar lo escrito, se ha comprobado, no es tarea que pueda darse por sabida, si es que queremos que los estudiantes vayan más allá de cambios superficiales en los textos que redactan. Es preciso

¹⁰¹ En estos términos define la función de los tutores la Universidad de Princeton (en New Jersey) en el marco de la propuesta de *Tutores de Escritura*, tal como la misma es sistematizada por P. Carlino.

retroalimentar su escritura para enseñarles a reformular críticamente sus producciones. Del mismo modo, las prácticas docentes y los usos institucionales también precisan ser periódicamente revisados, si queremos que la tarea de enseñar no se convierte en rutina sino que devenga un ejercicio profesional reflexivo”. (CARLINO, P., 2.005, pág. 16)

□ *Socializar las producciones*

Generalmente, los informes elaborados por los estudiantes quedan archivados en sus propias carpetas y no tienen otros destinatarios que los profesores del taller, con fines de corrección y calificación.

Propongo entonces la necesidad de:

- Socializar las producciones como una actividad importante en el Taller, en tanto conocer otras experiencias y escritos contribuye a la gestación del sujeto objetivante que planteáramos;
- Entregar los informes a quienes son incuestionables destinatarios de los mismos si deseamos superar la visión cosificante de las prácticas, desde la cual se considera a las escuelas u otros ámbitos donde se produce la inserción del practicante como “destinatarios” y a los docentes a cargo –y sus clases– como “objetos” de conocimiento y/ o reflexión. Para que esto sea posible hay que presentar de entrada, como situación comunicativa fundante del texto a escribir, a los destinatarios para los cuales hay que concebir dicho texto, especificando para qué quiero escribirles, qué les voy a escribir y entonces, luego, definir cómo voy a hacerlo.

A manera de conclusión:

¿Qué sentido otorgamos a la actividad de escribir, de elaborar informes, de producir textos durante la formación docente? ¿Cómo nos conectamos nosotros, profesores y maestros/ as, con esta tarea? ¿Cuál ha sido y es nuestra experiencia en este sentido? ¿Cómo enseñar a interpretar? ¿Por qué y para qué hacerlo? ¿Qué condiciones de lectura y escritura necesitamos fomentar en las instituciones, en las aulas, en los talleres? Y, por sobre todas las cosas:

- ¿Cómo fomentar una política que tenga entre su agenda esta dimensión de la formación docente?
- ¿Qué política es ésta y qué política aquella que lo ignora?
- ¿Cuáles son los efectos que provoca el no ocuparnos de esta dimensión sustantiva de la formación docente y ciudadana en la sociedad actual? ¿Y cuáles serían los que ocurrirían si no revertimos dicho problema?

De lo que se trata, en fin, es de atrevernos a resemantizar nuestro trabajo, decidiéndonos a emprender búsquedas e intentos colectivos orientados a lograr la recuperación del sentido social y político de las prácticas docentes en general, y de las prácticas de la lectura y escritura en particular, ya que toda buen escritor es antes que nada un excelente lector.

Este texto nos propone la creación de los espacios que necesitamos –y nos debemos– para esta reflexión/ acción acerca de la imprescindible asunción de nuestra palabra propia.

Referencias bibliográficas

BURBULES, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu. Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. (1.997) "La reflexión sobre las prácticas, algo más que un lema". Apunte de cátedra.

CARLINO, P. "Enseñar a escribir en todas las materias. La experiencia de las universidades canadienses y norteamericanas" y FALCHINI, Adriana, "La naturaleza de la conversación académica. La problemática de los textos", en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. U.N.L. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Proyecto de apoyo a la articulación Universidad-Escuela media II *Proyecto: La articulación del nivel medio/ polimodal y superior en el marco de procesos de articulación interinstitucional*. LENGUA. Compiladoras: Prof. Analía Gerbaudo, Prof. Cadina Palachi. 2.005.

A MANERA DE EPÍLOGO

“Cuenta un relato que un filósofo recorre su aldea en un momento de descanso y, de pronto en una callecita ve grupos de obreros trabajando. Picado por la curiosidad se acerca a un grupo de ellos que acumula y ordena hileras de ladrillos y les pregunta: ¿qué están Uds. haciendo?”

–¿No lo ve hombre? ...una pared .

Un poco más allá otro grupo trabaja con maderas y clavos. Nuevamente pregunta ¿qué están haciendo?

–¿No está claro, señor? Estamos armando...andamios y ventanas.

Sigue su camino el filósofo y encuentra un tercer grupo con piedras hermosas de diversos tamaños y formas. Vuelve a preguntar y la respuesta, esta vez es: Un cimientito de piedras.

Se aleja el filósofo con su curiosidad intacta y se choca con un hombre ...decide probar suerte por última vez: –Digame : ¿Ud tiene idea de que están haciendo acá todos estos trabajadores?

–Seguro hombre, todos ellos están construyendo una iglesia

–Sorprendido el filósofo pregunta:¿Disculpe y Ud. quién es?

–“El capataz en jefe de todos ellos y a cargo de la obra”.

Con el golpe del 76 llegó el neoliberalismo; luego la Ley Federal de Educación fue el mecanismo jurídico que sancionó la fragmentación del sistema. Y como en este relato que algunos atribuyen a Chesterton, los únicos que sabían qué “estábamos” haciendo con el sistema educativo eran los funcionarios y las superestructuras de técnicos y expertos .”

Mirta Espinoza¹⁰²

¹⁰² Espinoza, Mirta *“La encrucijada entre prácticas docentes e investigación educativa: articulaciones posibles. Reflexiones desde una experiencia concreta”*, ponencia presentada en el Segundo foro sobre el oficio del investigador . Santa Fe 2005: *“La práctica de la investigación en las Instituciones de Formación Docente: condiciones, empeños y perspectivas”*, pág. 3.

Este relato, recuperado por una compañera, se convirtió para mí en revelador de lo que nos ha sucedido a los docentes durante las últimas décadas.

Fui tomando conciencia de cómo en plena era reformista, el énfasis puesto desde el discurso dominante en determinados aspectos de la enseñanza nos redujo a la categoría de operarios y, como aquellos albañiles y carpinteros, fuimos colocados en el puesto de colaboradores de una obra sobre la cual no nos detuvimos a pensar. Si queremos recuperar nuestro lugar como sujetos de la historia y como ciudadanos, necesitamos producir el debate necesario sobre esta dimensión vedada, ignorada o, en todo caso, minusvalorada, de nuestras prácticas.

Recuerdo aquella profética crítica de Ardoino realizada en la década del 60 sobre el reformismo en educación, a través de la cual advertía que desde el discurso dominante, la ideología del *Management*, instala la preocupación por el “cómo” y relega la discusión del “para qué”.

Ya hicimos referencia en la introducción a algunas evidencias de ello. Agreguemos ahora aquí otras:

- El requerimiento de formatos disciplinares, como los exigidos desde las políticas reformistas neoliberales sobre los diseños curriculares para la formación docente, fragmenta la realidad en pedacitos y nos incapacita para comprenderla;
- La reducción horaria de los espacios curriculares concernientes a las ciencias sociales, acompañado de las escasísimas instancias de actualización y perfeccionamiento en esta área, contribuye a la amnesia histórica y cultural;
- La focalización del debate docente en cuestiones didácticas por una parte, y disciplinarias, por la otra, frente a problemáticas sociales –como la violencia, la miseria, etc.– opacó el debate sobre la dimensión política, económica y cultural

de la educación, debate que es visualizado como estéril frente a las urgencias cotidianas;

Considero oportuno recuperar la siguiente reflexión efectuada por Patricia Redondo en su obra: *Escuelas y pobreza, Entre el desasosiego y la obstinación*, porque constituye un claro ejemplo de estas terribles postergaciones y olvidos :

“En un juego imaginario podríamos dibujar en un mapa de América Latina los miles de trayectos que transitan los educadores latinoamericanos hacia la escuela. ¿Qué territorios cruzan? ¿A qué escuela llegan? ¿Qué identidades constituyen? ¿Qué vínculos con el Estado? ¿Qué relación con los movimientos sociales?”. (REDONDO, P.; 2.004, p. 25 y 26).

Estos interrogantes nos permiten tomar conciencia de lo que hacemos, pero también de lo que no hacemos, de las preguntas ausentes en nuestras prácticas, de las omisiones, de los profundos huecos o vacíos que llenan las rutinas y que, como grandes agujeros negros, se devoran la historia si no somos capaces de hacer, en palabras de Freire, de ese *contexto concreto* del diario vivir, un *contexto teórico*. Decía él: *“En el contexto teórico tomamos distancia del contexto concreto para, objetivándolo, examinar críticamente lo que en él acontece”.* (FREIRE, P. 1.997, p. 105) Una toma de distancia que nos enraiza socialmente como sujetos de esa historia en lugar de situarnos falsa y perversamente como sus destinatarios, espectadores o, como en el relato inicial: simples operarios de un megaproyecto decidido por otros.

Nada de lo que hacemos cuando enseñamos o cuando asumimos las múltiples actividades que supone el rol docente, es inocuo, neutral, intrascendente. Cada decisión que tomamos, por pequeña que sea, está cargada de significaciones éticas y políticas. Significaciones que, si no nos ocupamos de hacerlas conscientes, nos con-

vierten en colaboradores de una obra cuya magnitud y efectos desconocemos.

Reflexionar sobre las propias prácticas, y sobre el contexto que atraviesan esas prácticas, restituye a los docentes la necesaria autonomía frente al poder ideológico dominante y sus efectos alienantes. En la medida en que asumimos este compromiso reflexivo evitamos ser devorados por esas prácticas cargadas de urgencias que con frecuencia instalan una profunda desorientación y la apelación a decisiones o respuestas momentáneamente eficaces cuando no simplemente rutinarias que, a la postre, sólo incrementan nuestro sentimiento de impotencia.

En palabras de Eduardo Fracchia, nos encontramos hoy como nunca ante el desafío de *vencer el vértigo que nos produce el vacío o, lo que es lo mismo, el coraje de comenzar a llenarlo con el salto*. (FRACCHIA, E., 1.997, p. 42)

¿Qué saltos necesitamos dar en esta época, en este contexto, en nuestras prácticas?

Son las preguntas que despertó en mi la experiencia de escribir este libro, frente a las cuales corresponde el compromiso existencial y social de responderlas.

Imaginemos a aquéllos trabajadores del relato preguntándose: “Nosotros: ¿queremos ser colaboradores de esta obra? ¿queremos construir una iglesia? ¿Y si nos planteáramos entre todos decidir qué obra construir, en base a qué diseño, cómo hacerla?”

Si consideramos estériles estas preguntas porque pensamos que ello significa perder tiempo y además, no todos estamos “capacitados” para lo mismo, ya que algunos sirven para pensar y otros para hacer, que entonces plantear la posibilidad de decidir entre todos es ineficaz y sólo complica y demora las acciones; si predominaran estos pensamientos, el *Management* continuará celebrando su triunfo y no habremos cantado en vano “Al Don Pirulero”.

Pero la historia nos enseña otra cosa, y la realidad social hoy nos está mostrando que esta discusión se está instalando.

Los vertiginosos cambios ambientales y las catástrofes ya no ‘naturales’ sino ‘sociales’ que se están produciendo a escala mundial, han puesto en debate el modelo de Desarrollo que ha alentado los principales cambios tecnológicos y económicos durante los últimos siglos.

Desmontar aquél modelo, analizar sus efectos planetarios, sociales y culturales, debatir acerca de qué desarrollo queremos, qué economía, qué leyes, qué modelo de Estado, nos coloca en un plano ya no de “operarios” sino de “ciudadanos”, porque tenemos algo para decir acerca de nosotros mismos y sobre el significado de nuestras acciones: la obra que queremos construir.

La perseverancia en la lucha de los pueblos originarios frente a las matanzas del blanco, y a tanta destrucción, saqueo y avasallamiento sufridos, y su creciente presencia –aún absolutamente insuficiente– en los espacios públicos, en las decisiones políticas, nos revela que “pensar la obra que queremos” es no sólo posible sino indispensable y que las luchas no son en vano.

Los reclamos cada vez mayor de “las minorías” que defienden sus derechos,¹⁰³ las modificaciones legales que por insistir, manifestarse, y no claudicar van logrando, también nos dice que negarnos a ser operarios de una obra decidida por otros es posible e imprescindible.

¹⁰³ Es importante destacar el hecho de que sus sucesivas y diversas manifestaciones sociales nos permitieron tomar conciencia de que en realidad no son “minorías” sino de que este fue un concepto falso y perversamente acuñado para referirse a ellas desde una posición hegemónica a fin de quitar fuerza a sus reclamos.

La creciente recuperación de la memoria histórica en nuestro país sobre lo acontecido a partir de la última dictadura militar, también nos enseña que necesitamos y que nos urge éticamente abrir todos los espacios educativos y culturales posibles hacia profundas reflexiones e interrogantes sociales, políticos, existenciales que durante décadas nos hemos negado a realizar. La reivindicación de la memoria contribuye no sólo a tomar conciencia de, –otra vez en palabras de Francisco Romero–, la feroz instrumentación de mecanismos culturizadas que aniquilaron nuestra subjetividad social, sino que además nos conecta con los sueños y proyectos de quienes entonces no aceptaron ser operarios de una obra decidida por otros, ya que dieron su vida y entregaron su empeño cotidiano para ser constructores de una sociedad diferente,

Por último, pensándonos como docentes, educadores y ciudadanos, vuelvo a reiterar las preguntas que hacía. ¿Qué saltos necesitamos dar en esta época, en este contexto, en nuestras prácticas?

Interrogantes sobre los que considero imprescindible reflexionar y debatir a través de la creación de espacios públicos que lo hagan posible, deseable y fundamental. Para que no nos pase esto de ser finalmente cómplices de la construcción de una obra que, si no es pensada por todos, tampoco es para todos.

Referencias bibliográficas

FRACCHIA E. (1.997) *Filosofía de la Resistencia*, Editorial Universitaria de la Universidad nacional del Nordeste, Resistencia.

FREIRE, P. (1.997) *A la sombra de este árbol*, El Roure, Barcelona.

REDONDO, P. (2.004) *Escuelas y pobreza, Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Buenos Aires.

INDICE

Dedicatoria.....

Agradecimientos

Introducción

Capítulo 1

EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS

Adolescentes indiferentes en contexto de crisis

Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Nacional de los 80 y la Reforma Educativa de los 90: una invitación a desocultar el sentido político de toda práctica educativa

Escuela y contexto hoy

Reflexiones cotidianas...

Capítulo 2

CONTEXTO, ESCUELA Y SUBJETIVIDAD

La subjetividad en los procesos educativos

Escuela, contexto y experiencia de sí

Hacia una resignificación de la cotidianidad escolar –y existencial-
- El desafío de enseñar y aprender a “mirarnos con dignidad”

- *Las acciones nuestras de cada día...*

Capítulo 3

CURRICULUM Y ENSEÑANZA

La selección de los contenidos a enseñar

- *Currículum Nulo: ¿qué enseñamos a través de lo que no enseñamos?*

- *¿Qué enseñamos a través de lo que enseñamos?*

Los contenidos curriculares: aspectos ideológicos y epistemológicos implicados en su selección.

Registro de experiencias significativas

- *Los límites y obstáculos en la cotidiana tarea de enseñar ¿Los límites y obstáculos en la cotidiana tarea de enseñar?*

- *¿A qué jugamos...? Las enseñanzas del juego, el juego en la enseñanza*

Capítulo 4

ACERCA DE LA DOCENCIA

Ser docentes hoy

Una mirada valorativa de la tarea áulica cotidiana

Mi credo docente

¿Qué significa ser docente?

Capítulo 5

LA PRÁCTICA COMO ESPACIO CURRICULAR

EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN

DOCENTE INICIAL

La formación docente en los Institutos de formación docente de la Provincia de Santa Fe (1.987-2.001):

Una mirada desde la experiencia en el Instituto

Superior de Profesorado N° 4.

Hacia una resignificación del espacio curricular de

las prácticas y del taller como propuesta metodológica.

La construcción de una mirada pedagógica y la

producción personal de textos escritos

A MANERA DE EPÍLOGO

