

Año 3
Número 4
Invierno 2016

Revista de Políticas Sociales

La teoría pedagógica y la práctica docente

Claudia Brítez

claudiabritez@gmail.com

Lucía Romero

lucyroperez@gmail.com

Docentes del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria,
UNM

Oscar Farías

osfartl@hotmail.com

Sergio Litrenta

sergiolitrenta68@gmail.com

Javier Sanguinetti

jotaesepef@gmail.com

Alumnos del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria,
UNM

En el año 2010 se creó la Universidad Nacional de Moreno con el objetivo de promover el desarrollo integral de la región de pertenencia por medio de la generación y transmisión de conocimientos e innovaciones científico-tecnológicas que contribuyan a la elevación cultural y social de la Nación, el desarrollo humano y profesional de la sociedad y la solución de problemas, necesidades y demandas de la comunidad en general.¹ En ese marco se dio lugar a la creación del Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria (LES), y uno de sus ejes es la recuperación del lugar de la pedagogía y la didáctica en la producción de conocimientos científicos referidos a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos, como sujetos pedagógicos de la escuela secundaria en general y del territorio en particular. La carrera se plantea trabajar sobre la educación secundaria en el contexto de inclusión social y obligatoriedad del nivel. Los estudiantes que participan en ella son docentes del nivel, de distintas asignaturas que conforman el currículum. El Ciclo se organiza en función del repensar y reformular el lugar del docente, los modos que se presenta la enseñanza y la dimensión institucional, como elementos fundantes para producir nuevas significaciones, sentidos y conocimientos referidos a la educación de los sujetos pedagógicos.

En el espacio de Teoría Pedagógica se realiza la producción de estudiantes de la LES, quienes se preguntan cuál es el lugar de la teoría para repensar las prácticas en el aula, en qué medida la teoría aporta a la práctica, cuál es el lugar de la didáctica o los estilos didácticos para pensar la relación entre teoría y práctica, y en qué medida los teóricos críticos brindan elementos para reflexionar y transformar la práctica genuinamente. A partir de nuestras prácticas cotidianas en el Nivel Secundario y las reflexiones permanentes durante la cursada de la Licenciatura, nos

interrogan los distanciamientos pedagógicos, epistemológicos y culturales que perviven en nuestras escuelas, que identificamos en diferentes dimensiones y momentos de nuestro quehacer profesional.

Cuando los reservorios teóricos y los conjuntos de saberes disciplinares se van distanciando de los contextos, de las situaciones y de las escenas cotidianas de los estudiantes de nuestras escuelas, denegando todo posible proceso dialéctico y configurando saberes sin *topia*, sin *lugar*, válidos para cualquier lugar pero que nunca se corporizan con la realidad de algún lugar, es decir, saberes (escolares) que nunca generaran *u-topias*; cuando la formación inicial del docente, “de años atrás”, se va distanciando de la cultura juvenil de *esta* época, de sus problemáticas y sus posibilidades, constituyendo una práctica docente que siempre llega tarde al encuentro con este joven, que es estudiante, a sus requerimientos y potencialidades; peor aún, del acostumbramiento a esta histórica tardanza pedagógica se conforma una escuela sin *cronos*, válida para cualquier *tiempo*, es decir, una escuela sin *kairos*, sin *tiempos oportunos*, sin *tiempos significativos* para construir conocimientos con ese estudiante-joven de esta época, sin *tiempos significativos* para hablar del *tiempo presente*, etcétera; cuando el carácter ascético y *separatista* de la escuela positivista se va distanciando del carácter político de la escuela del siglo XXI; y en tal perspectiva, la participación estudiantil, la palabra de los jóvenes, el reconocimiento de lo conflictivo, la tramitación del poder institucional, la asunción de lo social como insumo para la formación de ciudadanía, quedan subsumidos bajo una organización institucional que convierte nuestras instituciones en escuelas sin *polis*, es decir, sin la deliberación colectiva que aportan la *participación* y *palabra* de los estudiantes en tanto sujeto de derechos. Entonces, consideramos que la pedagogía que asumimos transita por estos caminos de la problematización, de la reflexión, de la crítica (*crisis*), distanciándonos de lo conocido, lo transitado y lo naturalizado para favorecer el alumbramiento de otras situaciones pedagógicas, liberadoras y humanizadoras para todos.

1. Ponencia presentada en el X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales y I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 24 al 26 de noviembre de 2015.

Hacia una pedagogía crítica desde el aula

Pensarse como docente invita a mirar a aquellos a quienes nos dirigimos y dan sentido a la actividad: los estudiantes, el alumno. El alumno marca la agenda, la coyuntura en la que se encuentra marca la agenda de trabajo. El alumno de hoy se aburre y lo expresa, molesta, propone, pierde la atención, cuestiona. Con relación a los docentes, las condiciones laborales son desfavorables, y pedagógicamente hablando continúa “a flor de piel” el paradigma de la escuela tradicional. Los docentes son islas, son una materia, son parte de un horario escolar que se manifiesta en un día, en una hora, multiplicado por cuatro o cinco escuelas.

Todo docente tiene muy presente qué es lo que debe ser y hacer la escuela. La escuela debe recuperar su sentido transformador, debe salir de la reproducción y la neutralidad. Tiene que buscar nuevas perspectivas didácticas que favorezcan el cambio social. Debe dar herramientas para ver la posibilidad de construir una alternativa regional y colectiva. En este sentido, el aporte de la pedagogía crítica adquiere valor en tanto ofrece elementos para analizar la relación entre la escuela, la sociedad, la política y el lugar el docente, develando el papel de la escuela no sólo como aparato ideológico del Estado –análisis propio de la sociología–, sino también como promotora de la capacidad de construcción de sentidos y significados del mundo, de la realidad social y política.

“Es necesario que la pedagogía crítica esté imbuida de una filosofía pública consagrada a hacer que las escuelas vuelvan a su misión primordial: proporcionar ámbitos de educación crítica que sirvan para crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su propia vida y, en especial, sobre las condiciones de la producción y la adquisición del conocimiento” (Giroux, 2003: 305). Al decir de Giroux, la escuela es un espacio público donde los estudiantes pueden aprender el poder de la democracia y participar en las experiencias que ésta ofrece. Por eso la educación es un proyecto político tendiente a formar ciudadanos, preservar la educación en tanto derecho y bien público, y fortalecer la democracia como “una lucha para equilibrar la distribución de la riqueza, los ingresos y el conocimiento, reconociendo y valorando positivamente la diversidad cultural, mediante la afirmación de la primacía de la política, el poder y la lucha como una tarea pedagógica” (Giroux, 2001: 61).

Para esto el docente debe correrse del lugar tradicional, dejar de ejercer el poder y el control para dar espacio a otras voces como la del alumno, y combinar la voz de otros colegas, rompiendo. En esta tarea es necesario pensar en una figura clave, la del directivo de una institución educativa. Como referente para el desarrollo de espacios e instituciones democráticas, debe persuadir a los docentes acerca de la necesidad de romper las barreras de la matriz fundacional e instalarse en nuevas tensiones y debates. Las materias tienen que encontrar su posición en el rompecabezas que da significado a la realidad contextual. Las diferentes edades deben conectarse, tanto como los géneros y las múltiples diversidades. Dentro de esa opción por la democracia como sistema y forma de vida, se entiende la defensa de la educación pública y la crítica de las políticas privatizadoras y neoliberales que convierten a la educación en un servicio, no en un derecho social, y al Estado como el “gran desentendido” de la financiación educativa. Precisamente en estos tiempos donde se reconocen diversos intentos por regresar a la era de lo empresarial, a la lógica neoliberal, es oportuno recuperar los debates y la reflexión acerca de las pedagogías que “se ponen en juego” en las disputas, los proyectos y las propuestas de las diferentes agrupaciones políticas.

En torno a inflexiones tales como “pedagogías situadas” y “afectación aprendi-señante”

Mucho se ha escrito a partir de la muerte del “último gran pedagogo”, Paulo Freire. La pedagogía latinoamericana, que pareció entrar en un cono de sombra luego de su muerte, sigue ponderando las contribuciones más elocuentes de su producción intelectual. No es esta una reflexión póstuma, ya que las ideas quedan fijadas en aquellas acciones que los hombres despliegan en su caminar y por quienes las retoman y les imprimen un brío novedoso, más bien estas palabras están dirigidas a las pedagogías que podríamos sintetizar como aquellas estrategias de aprendizaje y asunción de posiciones de políticas educativas sobre una comunidad de personas determinadas. Por otro lado, uno las empieza a reconocer, en un contexto contemporáneo, como pedagogías a partir de sus escenarios desnudos, fragmentarios y múltiples. En este sentido se



propusieron problematizar esos contextos donde una relación empática entre docente y estudiantes parecía garantizar la transposición didáctica.

La lucha por la liberación del oprimido de antaño fue dando paso a una descolonización de conceptos en el presente. Las necesidades de acompañar procesos de cambio, en el mundo y en el contexto latinoamericano, embanderados en la “teoría de la dependencia” y la “teología de la liberación”, entre otras fuentes de inspiración y argumentativa, olvidaron, se extrañaron de una “pedagogía del cotidiano”² que asomaba con fuerza embrionaria y enunciativa en las problemáticas localistas, gritando sordamente su existencia con sus propias dinámicas y relaciones de poder. En algunos aspectos, se convirtieron en configuraciones por las que se fugaban energías transformadoras. En definitiva, la pedagogía freiriana pensó los procesos de aprendizaje desde una visión culturalista, en el sentido de asociar pobreza con analfabetismo, tendiendo un velo paternalista y una proyección desarrollista sobre el nudo gordiano de los 70 y postergando o dejando de lado las riquezas ontológicas que presentaban las comunidades humanas locales. De todas formas, las estrategias de transformación promovidas por esta perspectiva pedagógica, compro-

metida con la eliminación de la desigualdad social y el atraso, ubicaron en el centro de la discusión al analfabetismo como sinónimo de opresión de las personas. Asimismo, significaron pasos decisivos respecto de un sistema educativo estatal que se había constituido en sus orígenes sobre la base de un modelo liberal en lo económico y conservador en las tradicionales formas de poder de las elites oligárquicas latinoamericanas, que determinaron así el Estado-Nación sobre esa base cultural y socio-educativa.

Es por ello que esta reflexión intenta proponer una *inflexión* que recupere ese espíritu transformador, pero des-tendiendo el mantel de una mesa servida para los comensales de la revolución de los 60, ubicando este nuevo diálogo con las voces de comunidades locales en el siglo XXI. Una forma de explorar esa inflexión es detenerse en tópicos que constituyen una nueva perspectiva recuperada del error estratégico y contextual de pensar los cambios desatendiendo los filtros cognitivos locales que reinterpretan lo global o lo universal. Por un lado, debe prestarse atención a una “pedagogía situada” que escuche las voces de comunidades que resitúan y traducen lo global en lenguajes de una territorialidad simbólica. La multi-referencialidad discursiva y las tradiciones culturales que portan los sujetos en sus complejos pasajes por el proceso de diseminación que los atraviesan, deben hacer reflexionar que esa particularidad en el presente es inherente a los grupos humanos desarraigados de sus antiguos o modificados anclajes ontológicos, que generaban identidades fijas y hasta veces inamovibles. No es menor pensar esta reflexión desde una “epistemología del sur” (Boaventura de Sousa

2. Una “pedagogía del cotidiano” es una referencia textual que intenta dar cuenta de aquellos procesos de aprendizajes prácticos que se desarrollan en la mundanidad de las personas que pertenecen a un determinado colectivo social. Les permiten, a modo de “hábitus”, construir formas de conducirse en la vida cotidiana, lo que implica una serie de estrategias prácticas y generativas para sobrevivir.

Santos, 2010). Rita Segato (2008) también piensa estos movimientos de poblaciones junto a sus mundos culturales, como emblemáticos dentro de una territorialización simbólica, producto de un retraimiento de las soberanías estatales que presentan un constante desgranamiento de poder. Es decir, la globalización erosionó sus propias bases de poder: parafraseando a la autora, representa una heráldica de marcadores territoriales descompuestos, como piezas que hacen a un rompecabezas y formando parte de una comunidad local, un mosaico multicultural que se expresa en conflictos globales con interpretación de voces locales.

Una *pedagogía situada* debe atender en primer lugar esas desterritorializaciones geográficas y simbólicas para comprender las nuevas configuraciones que tejen raíces en una comunidad, pero que al mismo tiempo son pensadas como desarraigadas, traslapan saberes y experiencias de múltiples lugares. Por ejemplo, saberes lingüísticos, experiencias de aprendizajes no formales, tendencias religiosas no hegemónicas, patrones culturales que no son fijos sino maleables, estrategias de supervivencia en contextos hostiles –como un basural o cercanías a cuencas de ríos inundables–, convivencia con formas económicas y de prestigio ideologizadas –como la venta y el consumo de drogas–, el espacio punteril de una red barrial, lo que arriba describimos como “pedagogía del cotidiano”, etcétera. En cierta medida, esas contradicciones emblemizan los canales que tradicionalmente educaban y –en el mejor de los casos– actuaban en desmedro de la eficacia simbólica que traducía y transmitía la escuela, la familia o el Estado. En este presente nebuloso se hace imprescindible contar con una mirada transversal, retrospectiva, para recuperar retazos de memoria que se inscriban en determinadas identidades y que en el proceso de una praxis de *pedagogía situada* puedan recuperar y armar el *puzzle* multicultural.

Una mirada lineal solamente alcanza a dimensionar un solo horizonte ontológico, cuando en la actualidad habitamos y deshabitamos muchos horizontes y diferentes posiciones, según construyamos un capital simbólico y cultural que nos sobreviva en el presente extendido y nos proyecte en el futuro sobre la vida de los demás. No puede haber una pedagogía situada del oprimido –crítica o como se la denomine– sin un proceso de descolonización, a cuya sombra un trabajo de tipo etnográfico puede alumbrar: una “afectación aprendi-señante” que implica un posicionamiento frente al “otro diferente a mí”. Por esta razón, tomamos conciencia de que ese sujeto al que decidimos acompañar, enseñar, educar, “ciudadanizar”, liberar, enriquecer o *aprendi-señar*, nos afecta y es afectado en forma profunda o superficial en una implicancia que

oscila entre lo corporal y lo intelectual. Es inútil pensar en un proceso pedagógico que constituya una urdimbre de interlocución y sea un puente recíproco de aprendizaje sin un posicionamiento que nos adentre a ese mundo con una necesidad de asirlo para ser afectado y romper con categorías colonizadoras de un saber plasmado en la acreditación oficial de un título. El valor de la afectación, que retomamos de la antropóloga francesa Jeanne Favret-Saada (1990), tiene la inmensa riqueza de hacer consciente que todo acto pedagógico es una afectación que puede ser politizada o despolitizada por los protagonistas. Ser afectado deriva del término “afecto”, es decir, es el afecto más que las estrategias pedagógicas lo que vuelve pedagógica mi acción, en concomitancia, en una co-presencia, con ese “otro” sobre el mundo. En caso contrario no habrá mundo posible donde nos-otros quepamos sin afectación. Un posible ejemplo de afectación en perspectiva pedagógica: si nos incorporamos a una comunidad educativa donde conviven gitanos, paraguayos y argentinos, cada uno disputando una gramática de poder y espacios de sociabilidad que desembocan en colaboración o enemistad, debemos tener presente que la escuela muchas veces es el Estado que nos representa y al que representamos para esos colectivos, para bien o para mal.

Todo inicio o viaje pedagógico se origina en una afectación, lo cual implica que somos o seremos progresivamente afectados (ánimicamente, físicamente, corporalmente) a medida que permanezcamos y convivamos en esa comunidad educativa, a partir de una pedagogía situada que en algunos caos nos obligará a esgrimir estrategias pedagógicas de todo tipo y tenor para sobrevivir. De lo que se trata es de indagar situadamente qué tipo de afectación acontece en nosotros y en ellos, para no llegar a resistirla o sublimarla, sino para interrogarla y que no se fugue su riqueza etnográfica. En definitiva, una pedagogía situada debe su originalidad en una comprensión consciente de esa afectación que puede venir desde los estudiantes, padres, colegas u organizaciones sociales de apoyo. Será más enriquecedor en la medida en que nos dejemos afectar por un mundo que nos extraña de nuestra moral estructurada y de nuestros prejuicios enraizados.

Un acto de pedagogía atravesada por la afectación se encuentra habitada con otros en una co-presencia. Resulta un proceso de alteridad en el que confluye una construcción de saberes mutuos o colaborativos para desembocar en la constitución de una categoría socioeducativa nueva: el *aprendi-señante*.

¿Quién es el aprendi-señante? ¿Sería algo nuevo? Dichas preguntas introducen en una perspectiva reflexiva un horizonte pedagógico que contempla las formas en que quienes enseñan y aprenden se convierten, se transforman y se afectan, mediante una alquimia social, un capital simbólico (Pierre Bourdieu, 2010) y una construcción de conocimiento colaborativo. Hay una habitabilidad y una adaptabilidad en ese proceso que termina realizando un “nosotros aprendi-señante” que solamente es posible a partir de una dialéctica de la afectación, en tanto se hospede en nosotros ese otro con su pedagogía de lo cotidiano. Ese *otro* no está fuera de nosotros, es nuestra propia proyección de nosotros mismos.

Encontramos en algunas de reflexiones de Gilles Deleuze (1980) un “estar siendo” para interpretar ese encuentro situado en una narrativa pedagógica, que permite contarse a sí mismo sin perderse en las gramáticas asimétricas del saber-poder. La colaboración entraña en sí misma un compromiso y un consenso no exento de tensiones de lo que consideramos aprendizaje y del camino de llegada a un nosotros que aprende y es aprendido. La afectación –término que sugiere entrega y no padecimiento– abre nuevos horizontes donde lo pedagógico y lo humano ya no se traducen en una gramática de recursos humanos formados para un fin económico, sino en un nuevo ser para los demás: el aprendi-señante, aprehendido por la colaboración mutua de estar siendo un ser que aprende de nosotros, de él y de los demás, y en definitiva de pedagogías situadas y colaborativas a las que une un proceso profundo de afectación psíquica y social que instituye marcos identificatorios para sí y para los demás.

Algunos arribos finales

Nuestras pedagogías tienen un compromiso con el tiempo histórico, en tanto pueden constituirse en espacios críticos orientados a la formación de sujetos profesionales y políticos, contribuyendo al esclarecimiento de sus propias concepciones y acciones que implican un posicionamiento político y favorecen la reflexión desde una perspectiva de transformación educativa y social.

Romper con la isla que conforma el docente es otro de los desafíos a realizar. Como sostenía Gramsci, la dimensión intelectual del docente se verifica cuando puede analizar su país, su época, sus condiciones





históricas, su posicionamiento personal y profesional, su capacidad crítica y propositiva, “en la participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasivo permanentemente, no como simple orador” (Gramsci, 1963: 4).

Aprender es dar sentido a las problemáticas cotidianas. La práctica genera la necesidad teórica y en esta interacción se generan cimientos firmes para la reconstrucción social. La teoría por sí misma es olvidada. Puede ser recitada discursivamente, pero no llega a vivir en un aprendizaje real. Cuando somos docentes tenemos que luchar con la tentación de ser saber, para guiar la necesidad de que surjan las dudas, y para resolver esas dudas acercando los conocimientos actuales, para que junto con los alumnos se puedan crear los nuevos conocimientos.

En estos tiempos es oportuno desarrollar un lenguaje que conjugue crítica con posibilidad. Los educadores sociales tenemos la posibilidad de seguir generando modificaciones en la realidad, a partir de la capacidad imaginativa y reflexiva y de construir colectivos educativos, para seguir fundando políticas comprometidas con lo público, lo inclusivo, lo diverso, en función de una escuela genuina que sea para todos.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2010): *El Sentido Práctico*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1994): *Mil Mesetas*. Valencia, Pre-Textos.

Favret-Saada, Jeanne: *Ser Afectado*. En *fausa.at.internet.fv*.

Freire, Paulo (2014): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Giroux, Henry (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.

Giroux, Henry (2003): *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, Morata.

Sousa Santos, Boaventura (2010): *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una epistemología del Sur*. Buenos Aires, Antropofagia.

Zaluar, Alba (1992): *Violencia y Educación*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.