

Año 4
Número 5
Invierno 2017

Revista de Políticas Sociales

El pedagogo que se construye en el Ciclo de la LES (UNM)

Reflexiones desde la filosofía ellacuriana

Oscar Farías

Graduado del
Ciclo de Licenciatura
en Educación Secundaria,
UNM
osfartl@hotmail.com

Realidad, en-cargarse de la realidad y cambiar la realidad

Presento estas reflexiones desde una filosofía que abrevia en la producción de Xavier Zubiri e Ignacio Ellacuría.¹ Desde esta perspectiva ofrezco algunas conceptualizaciones donde abordo el tema en cuestión: a) en tanto saber de la totalidad, esta filosofía entiende la inteligencia con una triple significación: una contemplativa, como inteligencia teórica; otra referida a la dirección del mundo y de la vida, una inteligencia activa, transformadora, técnica; y, finalmente la filosofía como forma de la vida, respecto a una inteligencia histórica, situada (Ellacuría, 1991); b) esta tríada se realizará dependiendo de cada época (altura de los tiempos), de la persona (sujeto histórico) y según el *para qué* de la inteligencia y de la vida (la liberación); c) la filosofía en cuestión asume una función ideológica referida al trabajo crítico y creador, por lo cual no basta con un trabajo de divulgación y popularización de contenidos filosóficos, sino que se hace necesario construir un discurso que dé cuenta de la verdad de la realidad; d) en la perspectiva de Ignacio Ellacuría, la realidad histórica aparece como categoría medular de su pensamiento; dicha realidad, en tanto histórica, incluye todas las formas de la realidad: física, personal, social, etcétera; es el lugar donde todo lo que existe adquiere sentido; e) una tarea del filósofo será cargar y en-cargarse de esa realidad histórica; dice Mora (2004): “encargarse de la realidad quiere decir (...) comprender el paso de un momento noético, de intelección (...) a uno ético, de compromiso con el lugar que habitamos;

y de este ético (...) a otro práxico, que se vuelve momento constitutivo de acción. (...) Quiere decir, simplemente, hacer de la realidad una realidad humana; que responda a un principio de liberación y no a uno de opresión y de alienación; como, igualmente, tener en cuenta que la praxis histórica no es liberadora en sí misma, sino que debe obedecer a los signos de los tiempos, pues ningún modelo de liberación es válido para todo tiempo y lugar”; en-cargarse de la realidad es, entonces, “revertir la historia, subvertirla y lanzarla en otra dirección” (Ellacuría, 1989); e) el compromiso ético de esta filosofía no tiene que ver con establecer verdades inmutables, sino que se orienta a cambiar la realidad presente comprometiéndose con la realización plena de lo humano; precisamente la etimología de *ethos* en los textos griegos clásicos presenta una acepción equivalente a “vivienda”, “morada”, “lugar donde se habita”, y más antiguamente a “el horno de cocer el pan en la casa”, con lo que ética refiere a lo más íntimo, lo más propio, “aquello de donde se sale y adonde se vuelve”, “aquello de donde salen los propios actos, la fuente de tales actos” (Maliandi, 1991); es decir, *ethos* es el lugar donde vivimos y desarrollamos nuestras actividades, es el lugar que construimos y transformamos, donde superamos conflictos y proyectamos con otros; f) esta filosofía toma en consideración los aportes de otras ciencias para completar la mirada y la praxis sobre la realidad histórica. La perspectiva que ofrece esta filosofía histórica es, entonces, un privilegiado mirador práxico desde donde problematizo algunos aspectos de nuestra formación de licenciados en Educación Secundaria (LES).

1. Fragmento de la ponencia presentada en el XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, “Formación, Política y Educación”, Córdoba, Agosto de 2016.

La formación del licenciado como pedagogo

El inicio de la escuela secundaria, finalizando el siglo XIX, estuvo marcado por una lógica selectiva tendiente a la formación de sectores medios y altos (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti, 2011), con un currículum enciclopedista, humanista y de formación general que preparaba para los estudios universitarios (Southwell, 2011) y que sostenía un proyecto político oligárquico agroexportador resguardado por el aparato de control militar. Paradójicamente, la educación tradicional trató de negar *lo político*. Siempre fue una gran negación, un significativo in-nombrable. De ahí que en los actos patrios tradicionales el discurso esperable fuera aquel que no contenía menciones a la realidad social, barrial, económica, etcétera. Además, se estructuró un formato tradicional de escuela secundaria caracterizado por la distribución de alumnos por edades, en cursos graduales, con una aprobación casi total de las materias para promover un año y con una rígida organización disciplinar del currículum (Grupo Viernes, 2008).

Por otra parte, el desafío de la formación de la LES es construir una formación académica capaz de afrontar la tarea de modificar esta *matriz* fundacional de la Escuela Secundaria a fin de generar “aprendizajes significativos” –lo que supone la discusión sobre la significatividad de la educación secundaria en el siglo XX–, posicionarse ante los desafíos de un mundo cambiante y dar cumplimiento a los tres objetivos de la Ley de Educación Nacional 26.206, que son preparar a los estudiantes para los estudios superiores, para el mundo del trabajo y para la ciudadanía. Esta formación le ofrece al estudiante, que es profesor del Nivel Medio –es decir que trabaja durante la mañana y la tarde en el escenario que problematiza en la cursada de la noche– asumirse como pedagogo a partir de tres configuraciones: garante de inclusión, integrador curricular y productor de conocimientos. Con la pretensión de reconocer la actualidad de nuestro nivel para hacernos cargo del mismo, es pertinente también reflexionar sobre su origen a fin de encontrar claves hermenéuticas que mejoren nuestra capacidad de proyectar nuestra tarea pedagógica.

El pedagogo como garante de inclusión: de la meritocracia al todxs en la escuela

La obligatoriedad de la escuela secundaria que norma la ley 26.206 evidenció por un lado la dureza de una institución pensada para las elites y no para las mayorías, y por otro la no disponibilidad para ser modificada significativamente. Actualmente, cuando ingresan aquellos que a finales del siglo XIX tenían el ingreso invalidado, se observa el choque cultural entre el capital de los “herederos” destinatarios tradicionales de la escuela media y el de los que no tienen herencia, los estudiantes pobres (de nuestro interior o de nuestros países limítrofes), pero que sí tiene un capital cultural, distinto, de origen (Bordieu, 1988) que habitualmente no es asumido por la escuela tradicional. Entra el joven a la escuela, pero no su cultura de origen ni su condición de vida. Desde luego que estas disputas por la inclusión no se dan sólo en la metafísica de las instituciones, sino en la cotidianeidad de la vida en las escuelas, en la diaria gramática escolar –ese entrecruzamiento de discursos y prácticas– donde algunos docentes y hasta algunos no docentes creen que la escuela no es para todos. Pareciera, siguiendo a Inés Dussel (2008), que existen patrones de funcionamiento institucional por los cuales algunos estudiantes aparecen como no merecedores de respeto, cordialidad o legitimidad para ocupar su lugar dentro de la escuela. En discursos, frases y tratos desconsiderados, en formas de evaluar y tomar exámenes, muchos actores educativos constituyen una verdadera agencia de exclusión. Por el contrario, se requiere atender el contexto donde enseñamos y aprendemos, sobre todo los contextos desfavorecidos, vulnerables, de pobreza y de indigencia. Negar la situación histórica de nuestra tarea es una forma de negar las diferencias de origen, de oportunidades, de posibilidades, etcétera, y creer que todo se resuelve en el esfuerzo. Cuando, por ejemplo, en varios de nuestros barrios pobres de Moreno que tienen dificultades de conectividad, tener computadora, señal de Internet y enviar trabajos utilizando *Google Drive* o *Dropbox*, que los estudiantes no aprendieron en ninguna materia, que son condiciones exclusivas y únicas para aprobar una materia, evidentemente se está haciendo una apuesta contraria a la inclusión. Los ejemplos cotidianos abundan.

Seguramente muchos –portadores de la palabra del neoliberalismo– creerán que la ley 26.206 hizo creer que la educación secundaria era para todxs. Dirán que la ley ilusionó, tal como se ejemplifica en la publicidad de la meritocracia. A la hora de realizar una educación para todos los que no estaban en el origen, aparecen los datos de repitencias, deserciones –con esta terminología que connota el abandono de algo propio: su ejército, su causa, sus compañeros...–, asistencias interrumpidas, materias pendientes al finalizar la cursada de Sexto Año, etcétera. El mandato social y normativo de inclusión se hace efectivo en la modificación de algunas instituciones que gestionan otras estrategias pedagógicas para que los que en otra escuela “fracasaron” ahora tengan otra oportunidad, para que las estudiantes (adolescentes y madres) puedan seguir cursando, los que sufren fobias, se autolesionan o presentan otras dificultades emocionales o de salud puedan ser contenidos, etcétera.

La formación del licenciado en Educación Secundaria apunta a disponer la subjetividad de este docente a pensar y buscar lo que la matriz fundacional ya definió y clausuró. Por eso, para constituirse como garante de la inclusión educativa, no basta con buscar, con cierta urgencia y desesperación, en la LES las herramientas para solucionar los problemas didácticos que aparecen en nuestras escuelas. Considero que se trata de afirmarnos sobre un decidido convencimiento profesional acerca de todos los niños y jóvenes en la escuela y sí, continuar el proceso de equipamiento profesional en vistas a los desafíos que nos toca afrontar.

El pedagogo como integrador curricular: de la burbuja al rizoma

La matriz curricular de origen en la Escuela Secundaria aparece como una organización rígida y fragmentada, con disciplinas autónomas, cerradas en sí mismas, tradicionalmente incomunicadas en el desarrollo de sus saberes. Como representaciones simbólicas de esta situación curricular y organizacional, consideramos tres símbolos: la puerta cerrada, el horario de las materias y la burbuja. En relación con la primera, habitualmente las puertas de las aulas están cerradas. Independientemente de las condiciones materiales (“afuera hay mucho ruido”, “están gritando mucho”,



etcétera) o climáticas (“entra mucho frío”), la puerta cerrada de cada aula es un símbolo potente que connota encierro, aislamiento, resistencia a “dejar entrar”, dominio exclusivo del docente, etcétera. El docente se conformó en su estructura profesional como un ser solitario, poco afecto a la mirada y aportes de otros, cerrado en sí mismo. Pocos saben lo que hace ahí dentro. La supervisión de un directivo suele irrumpir y desacomodar esa escena. Pero no es solo la incomodidad del que se siente fiscalizado, sino la incomodidad generada por un extranjero que entra para romper un orden original, primigenio, fundacional, que definía esencialmente la gramática escolar del aula.

Sobre el horario de las materias se puede afirmar que es otro referente simbólico de lo que la escuela es en tanto productora de desintegración. A dos horas de Matemáticas, le siguen dos de Historia y una de Práctica de Lenguaje. La poca crítica a este modo de organizar la escuela –no inculcando al docente que armó el horario, sino al gobierno central de la educación– habla de la identificación con este modo desarticulado de pensar el conocimiento. Emparentado con esto, el trabajo del docente como “profesor taxi” contribuye a la imagen de la fragmentación escolar.

La tercera metáfora suele recolectarse en las expresiones de algunos estudiantes ingresados recientemente a la UNM, cuando se refieren a su escuela secundaria: “viven en una burbuja”, dicen, aduciendo el encierro de las materias a la realidad, a “lo que pasa”, la poca apertura a lo social, etcétera.

Se hace necesario un nuevo posicionamiento institucional para favorecer procesos de integración curricular de saberes y prácticas diversas. Es decir, propender a una construcción institucional que favorezca el diálogo, el trabajo colaborativo, la concreción de acuerdos (EIS, 2010) y un gran consenso acerca de la tramitación del tiempo en la Escuela Secundaria. La integración permite la relación de conocimientos para explicar un problema y entenderlo como un todo, al modo que se presenta en la vida cotidiana y favorece la irrupción de problemáticas que transcurren al margen de lo que acontece en el aula. Por ejemplo, la conciencia para aprovechar el 3 de Junio como momento de reflexión acerca del “Ni una menos” ha suscitado, de parte de los estudiantes de nuestra escuela, algunos trabajos de integración curricular con la participación de varios docentes que vieron en la iniciativa de los jóvenes un campo fecundo para desarrollar diversos aprendizajes. En tal caso, es clave la

decisión del equipo directivo, a fin de reconocer en tales acciones, provisorias por un momento, posibles proyectos institucionales que modifican la rutina curricular de la institución y los rumbos que emprenden. Integrar saberes y prácticas implica: “construir nuevos sentidos, iniciar un replanteo al interior de las instituciones, definir acuerdos y criterios pedagógicos en torno al proyecto institucional y curricular, y comenzar a revisar el modelo pedagógico y con él, los procesos de enseñanza y de aprendizajes que se vienen desarrollando para plantear otras formas de vincular y de implicar a los estudiantes con sus procesos de aprendizaje y con el conocimiento” (Espacio para la integración de saberes, Chubut).

Los principales objetivos de estos procesos de integración tienen que ver con: generar la participación de los estudiantes; favorecer su reflexión desde las relaciones conceptuales que logran construir; y construir espacios “puente” para resignificar lo producido. Esta integración que se lleva a cabo a partir de diversos formatos: ateneo, taller, seminario, proyecto, ciclo de debates, etcétera, constituye una decisión sobre la articulación de los saberes disciplinares, representada en la metáfora del rizoma, y sobre cómo transcurrirá el tiempo en nuestras horas de vida en la escuela.

El pedagogo como productor de conocimientos: del mal-estar al poder desear

Un elemento configurador de la subjetividad humana, ausente en la consideración de la escuela tradicional, es el deseo. En las antípodas del aburrimiento de un estudiante secundario no siempre está una situación conflictiva personal que lo atormenta, sino más bien un deseo que no logra articularse con la enseñanza que recibe. Cuestión ríspida de analizar entre muchos docentes que a fuerza de un narcisismo a toda prueba no lograrán admitir que, posiblemente, un o una joven se aburre de su clase. El deseo como realidad subjetiva de docentes y estudiantes pocas veces logra posicionarse en las instituciones como para motorizar proyectos, actividades o investigaciones.

El espacio institucional de la escuela tradicional con sus dispositivos de control no opera solamente sobre los cuerpos, sino también sobre los ánimos, las creencias, las creaciones y las imaginaciones (de estudiantes y docentes). No parecería el espacio natural para desear el saber, para desear saber, para desear deseos, dirían Hegel y Lacan.

La institución escolar nace para formar determinados ciudadanos bajo la forma de la disciplina. Una escena tradicional, cada vez más superada, ha sido la formación de *los alumnos* para salir al recreo, etcétera. La educación formaba filas, formaba cuadros (políticos), formaba ciudadanos. La escuela nació atendida por el disciplinamiento, el control, la formación, los ritmos de los desfiles militares, etcétera. Nace para hacer del esfuerzo el verificador de la reproducción cultural. “Si costó, se aprendió”. ¿No es posible pensar la escuela como cultura del deseo? ¿Es posible una institución escolar que a partir del deseo instituya otro modelo institucional? ¿Es posible atender los deseos para producir saberes? Esto no sentencia el fin de los esfuerzos, sino que los establece en otro lugar. “La letra con sangre entra”, dicen que decían los maestros de antaño. Toda una cosmovisión marcada por el sufrimiento: la institución matrimonial, la institución de la vida consagrada, la institución militar, la institución educativa... las instituciones de la modernidad pródigas en ideales y sacrificios, endebles como culturas deseantes.

Deleuze y Guattari (1972) afirman que se desea según ciertas coordenadas sociales y toda forma social se organiza según ciertas coordenadas deseantes. Afirman la articulación deseo y lo social, hasta decir: “sólo hay el deseo y lo social, y nada más”. Como ejemplo abordan el análisis que realizó Reich en *Psicología de masas del fascismo* (1933), donde plantea que lo que se debe explicar no es “cómo un pueblo puede llegar a ser engañado por un líder fascista, sino cómo un pueblo puede llegar a desear eso: las masas no han sido engañadas, desearon el fascismo”. Muchas escuelas suelen generar espacios de debate con los estudiantes en ocasión de las elecciones nacionales, legislativas o provinciales, se reproducen las propuestas de los candidatos, se las discute, etcétera. Son espacios valiosos. También se podría pensar espacios donde discutir otra dimensión de la práctica política que no es sólo el plano de las ideas. Existe una dimensión simbólica, configuradora de deseos, que no constituye aún un espacio de revisión y análisis pero que, ciertamente, es un ámbito decisivo en la elección política. ¿En qué medida los deseos

de los electores son aprovechados por los discursos y mensajes publicitarios de los candidatos? ¿Qué deseos se hilvanan con las propuestas políticas? ¿En qué medida se vota no sólo por ideas conscientes, sino por el accionar de deseos que no pasan por la conciencia? ¿Qué deseos de orden, de seguridad, de confort, de consumo, definen elecciones en tanto movilizan decisiones? ¿Cómo advertir que detrás de determinados deseos hay un proyecto político y económico? Para lo instituido el deseo siempre es perturbador y amenazante, porque es revolucionario. Pero es lo que posibilita instituir otros modelos, otras prácticas, otras dinámicas institucionales.

¿Cómo suscitar proyectos que den cuenta de los deseos de estudiantes y docentes? ¿Cómo instalar una cultura del deseo de saber que supere la cultura del sufrimiento por el saber? Son numerosos los proyectos que los estudiantes desarrollan en nuestras escuelas sostenidos a contraturno o en días sábado, esfuerzos por el deseo que ellos ponen en juego en tales proyectos. A modo de ejemplo, citamos el programa “Jóvenes y Memoria” de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. En ocasión de la celebración del Bicentenario, en una de nuestras escuelas realizamos un proyecto de investigación sobre seis barrios a los que pertenecen los estudiantes. La finalidad era visibilizar las diversas identidades barriales y la conflictividad social que presentan. La propuesta era que cada grupo con sus docentes consensuaran objetivos, actividades y producciones. Tenían que trabajar a partir de opiniones y deseos. En ese marco, fue notable la disímil actitud que manifestaron docentes y estudiantes. Por un lado, al inicio y al promediar el proyecto los docentes estaban desacomodados por participar de un proyecto de integración curricular y de desintegración de tiempos y horarios. Dos días a la semana, el Ciclo Básico se configuraba por barrios y no por edades; no existía Primer Año, sino el Barrio tal, y así sucesivamente. Las frases que se escuchaban de los docentes fueron tan ilustrativas que conformaron un insumo de trabajo para una reunión de profesores, una vez finalizado el proyecto. De los docentes se escuchaban frases tales como “esto es un caos institucional”, “¿pero cuál es el Norte?”, “¿cuando volvamos a las clases normales...!”, “¿cuál es el producto de todo esto?”, etcétera. Había quien se enojaba con un compañero docente y quien explotaba en llanto porque se había arrugado un material que cuidaba celosamente. “¡Adultos!”, diría Mafalda. Escenas que daban cuenta de

la sensación de desconcierto, de inseguridad y de incertidumbre que sufrieron por haber salido de lo conocido y avanzar construyendo un camino pedagógico junto con los estudiantes.

Un texto de Fernando Ulloa (2011a) describe con claridad un tipo de malestar que puede ser aplicado a varios docentes en el ejercicio de su rol. Desde *Malestar de la cultura* analiza un fenómeno: cuando el malestar se hace cultura, generando un efecto general de mortificación y apagamiento agrupados en tres signos: a) pérdida de coraje, hasta para pedir ayuda, “desaparición de la valentía”; b) pérdida de la lucidez, “merma de la inteligencia”, la persona no puede dar cuenta de su situación; y c) pérdida del contentamiento corporal, “falta de alegría”, “falta de fuerza”, “malhumor”. Lo primero a recuperar, dice Ulloa, es la alegría, en tanto favorece, junto con la amistad, el coraje y la lucidez intelectual (Ulloa, 2011a y 2011b). Ulloa continúa caracterizando ese síndrome y dice que tales sujetos no realizan transgresiones, posiblemente “alguna mezquina ventaja”. Están disminuidos en el accionar crítico, presentan una queja que no llega a ser protesta y espera que alguien acerque soluciones a sus problemas (Ulloa, 2011b).

Retomando la cuestión del proyecto realizado en el colegio, los estudiantes por su parte se mostraban entusiasmados y activos en las reuniones, armaban grupos de Whatsapp para estar comunicados con sus nuevos compañeros, que eran sus vecinos, y hasta en contraturno se comunicaban con el director para asegurar tareas del otro día o para recordarle algunas cuestiones. Durante la fiesta del Bicentenario, la investigación se socializó en diversos formatos donde los estudiantes produjeron videos, canciones de rap, instalaciones, lectura de relatos fantásticos en lugares ambientados por ellos mismos, etcétera. Por otro lado, otro grupo de Educación Superior deseó y realizó, bajo el pesimismo manifiesto de un docente que los guiaba, una obra de teatro acerca de la cuestión de género, el patriarcado y la diversidad sexual. Otro grupo se preparó con integrantes de Arte Callejero y armaron una murga. Otro grupo le dio el puntapié inicial a una radio escolar, que hace mucho deseábamos y comenzó a funcionar. Hubo así diversos grupos de estudiantes produciendo en diversos formatos y a puro deseo lo que pasaba en sus barrios. El deseo *se balanceó* con el esfuerzo y resultó en compromiso. En síntesis, hay otra forma diversa a la tradicional de

tramitar el saber en el Nivel Secundario. Se puede enseñar y aprender desde las coordenadas del deseo, la investigación y la producción de conocimientos.

El pedagogo como comunicador social ante la amenaza del poder económico: la subjetividad como capital

Considero la comunicación como “una práctica social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas”, como un proceso productor de conocimientos y como expresión de una actividad política (Uranga, 2011) donde los medios y las tecnologías de la información se constituyen en lugares de “socialización, dispositivos de identificación y proyección de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de gustos” (Barbero, 1997). Desde el ámbito cultural, especialmente desde la cultura escolar, presenciamos el advenimiento de un nuevo sujeto, un nuevo *sensorium* (Benjamin) conformado con “nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad colectiva”. Se plantea a la escuela secundaria una triple tarea: a) asumir la nueva escena cultural que generan los medios y las tecnologías de la información; b) instaurar una nueva mirada crítica (política) sobre los discursos de los medios hegemónicos, entendidos como empresas formadoras de subjetividad; y c) propiciar el desarrollo de medios y tecnologías en el territorio de la escuela. En relación a la *primera* tarea, es pertinente que la escuela supere la concepción tecnocrática instrumental de los medios, que los convierte en herramientas ajenas a la actividad educativa y que los vuelve casi enemigos, por momentos competidores, de la práctica educativa. Martín Barbero (2010) sostiene que en este panorama cultural la escuela tiene que preguntarse qué significan y qué retos plantean los cambios en la comunicación; qué tipo de educación se requiere para este nuevo escenario comunicacional; y qué educación necesitamos para asumir la pluralidad y la heterogeneidad de textos, relatos y escrituras. Necesitamos integrar este desarrollo tecnológico productor de múltiples sentidos y posibilidades a la práctica de una escuela nacida con otra lógica (lineal, secuencial, unidireccional, uniforme).



Respecto de la *segunda* tarea, desde la comunicación se construyen tramas de sentidos, “claves de lecturas comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entenderse, modos interpretativos” (Uranga, 2007) acerca de la realidad social y política. Precisamente, esto que llamamos “realidad” es la sumatoria de hechos-percepción-interpretación que los sujetos tienen de los mismos. También la educación entendida como práctica social implica la puesta en juego de procesos de significación y producción de sentido. Entonces, ¿cómo el pedagogo se conforma para resignificar sentidos y deconstruir significaciones? Por ejemplo, ¿qué significa para nosotros *sincerar*? ¿Qué significa para el gobierno nacional? ¿Por qué ese cambio de sentido? ¿Por qué la utilización de ese designado, de indiscutible eticidad, para justificar un discutible rumbo económico? ¿Qué es lo que, sinceramente, se *sinceró*? Tomando en cuenta que todo discurso es una configuración espacio temporal de sentido (Verón y Sigal, 1986), ¿qué nuevo posicionamiento pedagógico cultural del pedagogo puede favorecer una actitud crítica ante los discursos de los medios hegemónicos? A modo de ejemplo, ¿quién es el “vos” del “en todo estás vos”? ¿En qué está (en qué situación social o política) ese “vos” que no somos nosotros? ¿Qué hace que algunos sectores medios y bajos se identifiquen con las demandas y necesidades de sectores sociales privilegiados? ¿Qué discurso hace creer que seremos tan exitosos como ellos? Considerando que existimos en el entramado de un universo simbólico,² la formación pedagógica tiene

que propiciar la indagación sobre nuestras prácticas como sociedad. ¿Por qué algunos sectores sociales son tan disponibles para creer cualquier promesa política que probablemente cumpliría sus anhelos y preocupaciones vinculados al goce, seguridad y bienestar, y descreen de la propuesta política que sí los podría garantizar? En esta línea de pensamiento, Carlos Trossman (2016) dice que en el siglo XXI el capital ya no está dependiendo del cuerpo (de los trabajadores), sino de la subjetividad: *el capital ahora es la subjetividad*. Explica que el poder de los grandes actores económicos transnacionales es apropiarse de los medios de producción de subjetividades. Les interesa el control de la interpretación de la realidad. No importa qué pasa, sino cómo interpretamos eso que pasa. Entonces, dice Trossman, los poderes económicos transforman la información en publicidad encubierta a través de la compra de diarios, radios, canales de televisión y sitios de Internet desde los cuales bombardean sobre las subjetividades a fin de conformar opiniones. Es así que pueden “derribar gobiernos, generar guerras o imponer malestares que son recibidos con sonrisas de satisfacción por el público” (Trossman, 2016). Por eso la necesidad de educar la subjetividad: sembrando la duda, despertando interrogantes, favoreciendo la investigación y capacitando para “ir contra la corriente” del sentido común que resulta de estas estrategias comunicacionales.

2. El universo simbólico es “la matriz de todos los significados objetivados socialmente y

subjetivamente reales” (Berger y Luckman, 1997).

Como *tercera* tarea, la formación pedagógica habrá de potenciar la asunción de lo tecnológico y de los medios de comunicación en la práctica educativa, superando la dicotomía “nativos e inmigrantes” digitales (Prensky, 2001 y 2004) y habilitando este giro tecnológico en la práctica escolar. Por un lado, se propone la educación digital que deje de lado la hibridez educativa, es decir, la irrupción en la escena pedagógica de nuevos artefactos, pero con los docentes que mantienen las mismas estrategias de enseñanza de la escuela tradicional, como si no entendieran por dónde, cómo y con quiénes se está dando este cambio cultural. Dussel y Quevedo (2011) consideran que el “ritmo acelerado de las transformaciones impusieron el tema [de las TIC] antes de que pudiera ser procesado en proyectos que anticiparan futuros desarrollos”. Entonces, se espera que los pedagogos contribuyan a la resolución de dos problemáticas (Quiroga, 2014): reducir la brecha –entre distintos sectores de la sociedad, entre generaciones, etcétera– en cuanto al acceso y el uso de tecnologías; y afrontar los desafíos pedagógicos relacionados con la organización del espacio y del tiempo, la reorganización de los saberes, las relaciones de autoridad en el aula, etcétera. Por otro lado, la formación pedagógica tiene que considerar al pedagogo como comunicador social capaz de favorecer la creación de, por ejemplo, radios escolares, en la web o radios comunitarias al servicio de la participación y expresión de estudiantes, familias, habitantes del barrio, etcétera.

Intelectualidad que se sumerge en el compromiso con lo real

Habitualmente, las palabras finales en realidad son palabras para continuar. Es imperioso buscar ámbitos de lucidez para vislumbrar por dónde continuar. El escenario nacional y regional no es un detalle para desconocer y desmerecer. Una política básica de palabras fáciles y frases exasperantes, CEOs ocupando altos mandos ejecutivos en la gestión pública, el desprecio por lo estatal junto a su aprovechamiento para fines particulares, la impunidad de funcionarios que administran lo propio mientras funcionan para el Estado, el avasallamiento vertiginoso y cruel de derechos indiscutibles, en medio de la pobreza energética y con decisiones políticas que sinceraron las verdaderas intenciones del mercado, los

grupos concentrados y el partido judicial (ajuste, endeudamiento, desindustrialización, caída del mercado interno, tarifazos), el vallado sobre lo celebrativo y la protesta social, la recuperación de la discrecionalidad policial para intervenir arbitrariamente... desafían nuestra formación profesional porque nos afectan en lo personal y a nivel educativo, a nuestros institutos y universidades, debido al cambio de política económica. En este marco, que es la escena situacional donde transcurre nuestra formación, surgen algunas reflexiones provisorias.

En primer lugar, pienso en aquella viñeta de Francisco Tonucci que ilustra la escuela tradicional bajo la forma de una fábrica que produce estudiantes uniformes, homogéneos, intelectuales y disciplinados, y que también provoca desechos, restos de los que no *merecían* estar dentro del diseño escolar. Probablemente, muchos de los que ingresaron a centros de estudios superiores con motivaciones ligadas al deseo, el compromiso, la justicia, etcétera, lo primero que perdían era, justamente, aquello que había motivado tal ingreso. En el caso de la formación en la LES, lo primero que hemos recuperado en esta formación universitaria, académica, rigurosa, fue aquello que nos decidió a elegir la docencia en el Nivel Secundario como camino de vida. Algo de lo original de nuestra elección se re-constituyó, se volvió a constituir desde conceptualizaciones y teorizaciones, discusiones y debates, escritos y presentaciones. En ese reencuentro no solo hay lo *uno* de cada uno, sino que hay *otredades*, estudiantes, docentes, políticas públicas, derechos de las mayorías, formas de tramitar el poder, etcétera, que posibilitaron la dinamización permanente de ese deseo originario que nos puso en marcha.

En segundo lugar, recurriendo a Rodolfo Agoglia –que luego de un análisis filológico logra distanciar en la definición de filosofía la *etimológica* de la *intelectualista*–, consideramos que la filosofía, más que amor a la sabiduría puede ser entendida como “sabiduría que emerge del amor”, entendiendo este amor como amistad, fidelidad, dialogicidad, compromiso y riesgo (Bonilla, 2005), que son prácticas a realizar en la realidad histórica actual. Este posicionamiento intelectual puede ser aquello que atravesase nuestras consideraciones sobre lo educativo, lo político, lo nacional, etcétera. Atravesamos tiempos donde se exige visualizar con claridad dónde estamos posicionados, con qué equipamientos contamos, cuáles son las afectaciones que la oleada neoliberal

produce en nuestra subjetividad, problematizar, indagar o interpretar por dónde seguir construyendo propuestas educativas comprometidas con lo público, lo nacional, lo latinoamericano.

Finalmente, recupero el pensamiento de Henry Giroux cuando afirma el carácter intelectual del docente. Alerta sobre la avanzada instrumental, tecnocrática y pragmática de la educación, que intenta separar la conceptualización de la ejecución, que estandariza el conocimiento, que devalúa el trabajo crítico e intelectual del docente en vistas a atender lo práctico. A esa *razón instrumental*³ del capitalismo que prioriza el *cómo* y deja de lado el *qué*, abandonando las preguntas sobre los principios, las teorías o las investigaciones, y dejando libre el camino para el dominio de los expertos que van a organizar la vida escolar alrededor de la instrucción, el currículo y la evaluación, le oponemos una *razón sintiente*⁴ (Zubiri, 1962) como aseguradora del compromiso intelectual por captar la realidad, es decir, lo conflictivo, la tramitación del poder, etcétera. A su vez la propuesta de Giroux replantea el estereotipo que tenemos del intelectual: ¿quién es? ¿Quién puede serlo? ¿Para qué serlo? La actividad intelectual no es propiedad de una elite, sino que está distribuida en todos los humanos, diría Descartes. Tiene que ver con la capacidad de pensar, pensarse y pensarnos en la situación histórica actual. Esta intelectualidad del profesor hace posible ver la escuela como lugar económico, cultural y social ligado a situaciones de control y poder. Esto significa que “las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general” (Giroux, 1990). Exige que el docente se entienda en función de intereses ideológicos y políticos que estructuran el discurso, las rela-

ciones sociales áulicas y los valores que legitiman con su práctica. “Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1990). Por eso consideramos decisivo en este momento histórico sostener la educación pública y gratuita como un espacio político, es decir, como un espacio para todxs y con todos los derechos sociales, culturales, económicos y políticos que se conquistaron y legislaron estos años pasados.

3. Theodor Adorno y Max Horkheimer, en *Dialéctica del Iluminismo*, y teniendo presente Auschwitz, describen la razón instrumental como aquella que es pensada para destruir la naturaleza y arrasarse la tierra para llevar adelante las políticas capitalistas.

4. “Con su inteligencia, el hombre sabe, o cuando menos intenta saber, lo que son las cosas reales. Estas cosas están ‘dadas’ por los sentidos. Pero los sentidos, se nos dice, no nos muestran lo que son las cosas reales. Éste es el problema que ha de resolver la inteligencia y sólo la inteligencia. Los sentidos no hacen sino suministrar los ‘datos’ de que la inteligencia se sirve para resolver el problema de conocer lo real. Lo sentido es siempre y sólo el conjunto de ‘datos’ para un problema intelectual. Pero esto, con ser verdad, no es la verdad primaria. La función de lo sensible no es plantear un problema a la inteligencia, sino ser la primaria vía de acceso a la realidad” (Zubiri, 1962).

Bibliografía

Barbero, Martín (1997): “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”. Revista *Nómaditas* número 5, Bogotá.

— (2010): “Jóvenes entre la ciudad letrada y el mundo digital”. En *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Madrid, Anthropos.

Berger, P. y Luckmann, T. (1997): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

DINIECI (2007): *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*.

Ellacuría, J. (2007): *Trabajando por la paz desde la universidad*. www.redescristianas.net.

— (2001): “La nueva obra de Zubiri: inteligencia sintiente”. En *Escritos filosóficos III*, UCA, San Salvador.

— (1991): “Filosofía y política”. En *Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989)*. I. UCA editores, San Salvador.

— (1991): *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid, Trotta.

— (1989): “El desafío de las mayorías populares”. En *ECA*.

Espacio para la integración de Saberes (2014): *Chubut*. http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/Dis_curricular/Espacio_para_la_Integracion.pdf.

Garina, D. (2014): *Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén*. <http://educacion.flacso.org.ar>.

Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.

I. Dussel, y M. Southwell (2008): “Escuela media: los desafíos de la inclusión masiva”. En revista *El Monitor de la Educación*.

Maliandi, Ricardo (2001): *Ética, conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.

Mora Galiana, J. (2004): *Ignacio Ellacuría, filósofo de la liberación*. Madrid, Nueva Utopía.

Quiroga, Sergio (2015): “Educación digital e hibridez escolar en Argentina”. Revista *Contextos de Educación*, año 14, número 17, San Luis.

Tenti Fanfani, E. (2008): “Preguntas sobre el secundario para todas y todos”. Revista *El Monitor de la Educación*.

Trossman, Carlos (2016): “Cuerpos Captales. Del cuerpo como capital generador de plusvalía al control de la subjetividad”. Revista *Topia*, año 26, número 77.

Ulloa, F. (2011a): *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Libros del zorzal.

— (2011b): *Salud elemental. Con toda la mar detrás*. Buenos Aires, Libros del zorzal.

Uranga, Washington (2006): “El cambio social como acción transformadora”. En *Comunia*, Buenos Aires, La Crujía.

— (2007): *Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales*. www.utntyh.com.

— (2011): *Comunicación popular y derecho a la comunicación. Otros escenarios, nuevos desafíos*. <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents>.

Verón, Eliseo y Silvia Sigal (1986): *Perón o muerte, los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires, Legasa.

Zubiri, Xavier (1982): "Notas sobre la inteligencia humana". En *Siete ensayos de antropología filosófica*, Madrid, Universidad Santo Tomás.

— (1974): *Naturaleza, historia y Dios*. Madrid, Alianza.