

Una didáctica para la formación docente

Dimensiones y principios
para la enseñanza



Victoria Baraldi · Julia Bernik · Natalia Diaz

**UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**



Una didáctica para
la formación docente:
dimensiones y principios
para la enseñanza



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DEL LITORAL**

Rector **Enrique Mammarella**

Secretario de Planeamiento Institucional y Académico **Miguel Irigoyen**

Decana Facultad de Humanidades y Ciencias **Laura Tarabella**

.....

Baraldi, Victoria

Una didáctica para la formación docente :
dimensiones y principios para la enseñanza
/ Victoria Baraldi ; Julia Bernik ; Natalia Díaz ;
adaptado por María Eugenia Stringhini.
- 1a ed. - Santa Fe : Ediciones UNL, 2021.
Libro digital, PDF - (Ciencia y tecnología)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-749-236-1

1. Formación Docente. 2. Ciencias de la
Educación. I. Bernik, Julia. II. Díaz, Natalia.
III. Stringhini, María Eugenia, adap. IV. Título.
CDD 371.1

.....

© Victoria Baraldi, Julia Bernik
y Natalia Díaz, 2021.

—
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial

© ediciones  UNL, 2021.

Consejo Asesor
Colección Ciencia y Tecnología
Graciela Barranco
Ana María Canal
Miguel Irigoyen
Gustavo Ribero
Luis Quevedo
Ivana Tosti
Alejandro R. Trombert

Dirección Ediciones UNL
Ivana Tosti
Coordinación editorial
María Alejandra Sadrán
Coordinación diseño
Alina Hill
Corrección
Lucía Bergamasco
Diagramación de interior
Analía Drago

—



Una didáctica para la formación docente: dimensiones y principios para la enseñanza

Victoria Baraldi
Julia Bernik
Natalia Diaz



Índice

7	—	Introducción
		Capítulo 1
11	—	Presentación. Objeto de estudio y contexto del problema
		Capítulo 2
17	—	Encuadre teórico–epistemológico inicial del trabajo
		Capítulo 3
29	—	Encuadre metodológico del estudio. Puntos de partida y recorridos
		Capítulo 4
37	—	La experiencia y la palabra de los sujetos de la investigación
		Capítulo 5
129	—	Nuevas miradas para pensar el campo de la Didáctica
155	—	Bibliografía

Introducción

El sentido de los trayectos de formación docente, particularmente en la universidad, ha sido y es objeto de numerosos análisis, debates e investigaciones en las últimas décadas. La pregunta sobre para qué formar, por qué y cómo, cobra sustancial importancia hoy, a partir de las diversas interpelaciones que los diferentes sectores sociales realizan a la tarea docente. Entendemos que nuestro trabajo de investigación aporta en estas direcciones, estamos ocupadas y preocupadas en contribuir a la formación de un docente como productor de cultura. Pretendemos una formación que propicie herramientas para construir una práctica comprometida para mejorar paulatinamente la realidad y que se sostenga con fundamentos teóricos y epistemológicos que él mismo pueda ir reconceptualizando de acuerdo a las vicisitudes disciplinares e históricas. Para ello consideramos necesario generar un vínculo con el conocimiento que favorezca, en palabras de María Saleme (1997), “humanizar la naturaleza y naturalizar al hombre”.

Creemos necesario resaltar brevemente la historia de la constitución de nuestras preocupaciones. Las mismas son deudoras de un trabajo arduo y solidario con colegas de la Facultad desde el año 1993 en el que nos propusimos investigar en torno de la integración de la Didáctica General con las Didácticas Específicas (Historia, Letras, Biología, Matemáticas y Geografía).¹ Este fue un primer proyecto colectivo que luego dio lugar a otros. Así, enmarcados en la investigación o en la extensión, se sumaron trabajos con docentes del entonces Departamento en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Dichos trabajos fueron desarrollándose en pos de atender recurrentes inquietudes tales como: *la construcción de nociones espaciales a través*

*de la imagen geográfica*² y *la comprensión en el aula*,³ que constituyeron, entre otras, algunas de las instancias en las que dimos forma y avance a preguntas e inquietudes compartidas.⁴ En los últimos años, también se han realizado adscripciones en extensión para desarrollar prácticas de enseñanza en las cárceles y se concretó una convocatoria en el Voluntariado Universitario para la promoción de la lectura en el marco de la biblioteca “Sana, sana...” del Hospital de Niños de la ciudad de Santa Fe.⁵

La práctica de la enseñanza no dio tregua a nuestros interrogantes: ¿cómo significa el estudiante —futuro docente— la práctica docente? ¿Cómo interroga su propio saber? ¿Qué posibilidades tiene de constituirse en sujeto social? ¿Qué herramientas tiene para realizar un análisis epistemológico de su objeto de enseñanza? ¿Cómo construye su objeto de enseñanza? ¿Puede situar su trabajo en el marco de un proyecto colectivo? Entre todos los interrogantes, hay uno que remite a la necesidad de reconocer la *situación* del trabajo docente. En tal sentido, y en torno a las problemáticas planteadas nos preguntamos: ¿cuáles son las categorías, las formas de razonamiento y las prácticas educativas alternativas que potenciarían en los futuros docentes una concientización creciente acerca de la complejidad del presente?

¿Qué espacios, canales, instancias académicas podrían generarse desde la Facultad para que sus graduados y demás docentes analicen y sigan construyendo su práctica docente cotidiana desde una perspectiva crítica?

¿Cómo contribuir a este tipo de formación desde la enseñanza de la Didáctica?

En esta dirección construimos nuestro objeto de estudio que ancla en dos dimensiones centrales: las prácticas de la enseñanza y la formación de los docentes en la universidad pública. Así, formulamos la temática abordada en los siguientes términos: “La enseñanza de la Didáctica desde una perspectiva teórico–epistemológica y crítico–social para la formación de los docentes universitarios”.⁶

Los capítulos 1 y 2 del trabajo procuran presentar nuestras primeras opciones teóricas y epistemológicas en relación con el objeto de estudio, así como distinguir aquellos aportes conceptuales que nos permitieron, en un primer momento, abordar el problema. Hemos dedicado el capítulo 3 a dar cuenta de las decisiones metodológicas que fuimos tomando. Las mismas están sustancialmente arraigadas en nuestras perspectivas iniciales y también son deudoras de las interpelaciones surgidas de nuestras unidades de análisis.

Desde aquellas primeras elecciones comenzamos un aventurado recorrido, que dio lugar a un proceso de interrogación, análisis, interpelación y deco-dificación de nuestras unidades de análisis. Las condiciones de trabajo nos indujeron a transitar caminos aparentemente bifurcados: Julia Bernik recuperó y enriqueció su trabajo iniciado con anterioridad sobre el *Proyecto de Avance*

Continuo de la escuela Pascual Echagüe de la ciudad de Santa Fe; María Eugenia Stringhini⁷ hizo lo propio con la obra de *Paulo Freire* y también se sumergió, para conocer, disfrutar y analizar, en el *Tríptico de la Infancia* de la ciudad de Rosario; Natalia Diaz indagó con exhaustividad los proyectos *Maestros de Enseñanza Básica* y *Ciclo Básico General* de los años 80, y Victoria Baraldi se aventuró y deleitó con la fascinante y poco difundida obra de *Simón Rodríguez*, para rescatarlo del olvido.

Esto nos permitió discutir las categorías en juego, conjugar miradas, corregir estilos de escritura, observar nuestras obstinaciones, “retarnos”, movilizar nuevos desafíos y, de este modo, ir constituyendo el sentido de nuestro trabajo: *categorías que contribuyan al campo de la Didáctica desde una perspectiva teórica–epistemológica y crítico–social*. Por el tipo de trabajo emprendido es probable que se encuentren en el texto distintos estilos, como también la apropiación de conceptos y expresión de inquietudes e interrogantes gestados en otras instancias de formación y de trabajo.

Por otra parte, el proyecto desarrollado involucró a “otros”: en primer lugar, a los sujetos de las experiencias analizadas, pero también a especialistas en cada uno de los temas abordados. Luego, en una instancia de validación, a graduados de nuestra Facultad y docentes en ejercicio. Este proceso de profundo intercambio e interpelación se presenta en el capítulo 4 bajo el subtítulo “La experiencia y la palabra de los sujetos de la investigación”.

En el capítulo 5 exponemos las categorías de análisis que consideramos centrales y sustantivas de nuestro trabajo, producto del interjuego teorías–empirias y de las perspectivas de los sujetos de la investigación. Sin pretensiones de verdad absoluta aunque desde el empeño en comunicar lo que entendemos un aporte, ponemos a consideración las construcciones teóricas que valoramos deudoras de la indagación.

Finalmente, en las conclusiones, realizamos el ejercicio de identificar aquello que, para nosotras, significan un horizonte y un presente para las prácticas de la enseñanza y, en particular, las prácticas de la enseñanza en la universidad. Le hemos dado la forma de principios para la enseñanza y hemos justificado el uso de los mismos.

Insistimos en la impronta colectiva del trabajo. Si bien desde la formulación del propio proyecto asumimos tareas diferenciadas, y también nos abocamos al tratamiento de las unidades de análisis por separado, esta producción final es fruto de un trabajo en equipo que no se inició en este proyecto, ni se cierra aquí. Como todo proceso, no fue lineal ni continuo, tuvo sus pausas e intermitencias, muchas de ellas derivadas de la necesidad de sostener otros compromisos laborales y domésticos, compromisos que también regulan nuestros tiempos y nuestros modos de pensar.

Hoy escribimos nuestras últimas palabras para ofrecer a otros nuestro trabajo. Lo hacemos con el convencimiento de que “algo” del mismo pueda generar procesos reflexivos. También a la espera de preguntas, señalamientos y debates que nos permitan —desde nuevas interpelaciones— continuar enseñando e investigado en la universidad pública.

Notas

¹ Proyecto de Investigación CAI+D 1992–93 “La integración de la Didáctica General con las Didácticas Específicas”, dirigido por Victoria Baraldi y codirigido por Esther Pavetto.

² Proyecto de Investigación CAI+D 1996 dirigido por Victoria Baraldi y codirigido por María Luisa D’Angelo.

³ Proyecto de Extensión (UNL) dirigido por Victoria Baraldi y codirigido por Esther Pavetto.

⁴ También en forma individual hemos realizado tesis de Maestría (UNL) y proyectos en otras instituciones.

⁵ Este proyecto fue impulsado y dirigido por María Eugenia Stringhini.

⁶ Convocatoria CAI+D 2005 de la UNL dirigido por Victoria Baraldi, codirigido por Julia Bernik e integrado por María Eugenia Stringhini y Natalia Díaz.

⁷ Desde 2008, María Eugenia Stringhini asumió funciones en otro ámbito laboral lo que le impidió seguir integrado el equipo de trabajo. Por lo tanto no pudo participar de la instancia final del Proyecto ni de sus sucesivas revisiones.

Capítulo 1

Presentación. Objeto de estudio y contexto del problema

El objeto de esta investigación surge a partir de los análisis y reflexiones de nuestras prácticas de la enseñanza en la cátedra de Didáctica General en la Universidad Nacional del Litoral. Esta cátedra se encuentra dentro de los planes de estudio de los profesorado de Letras, Historia, Geografía, Biología, Matemáticas, Química y Filosofía.

“La enseñanza de la Didáctica desde una perspectiva teórico–epistemológica y crítico–social”¹ constituye, hace tiempo, el centro de nuestras inquietudes como docentes y como investigadoras. Compartimos la mirada en torno a la Didáctica como una ciencia de encrucijada (Camilloni, 1993) porque entendemos que esta disciplina requiere seguir complejizando sus análisis sobre las prácticas de la enseñanza en tanto que ya no pueden pensarse en términos de previsibilidad, de generalidad, de habilidad y de destreza.

Ha sido relevante el aporte planteado por los psicólogos cognitivos al pensarlas como prácticas que necesitan advertir los múltiples procesos —cognitivos, afectivos, culturales, sociales— que se desarrollan en los estudiantes a partir del planteamiento de un objeto de conocimiento a ser enseñado. Procesos que exigen construir estrategias de trabajo que promuevan y atiendan ritmos de aprendizaje particulares. No obstante, la Didáctica necesita fortalecer su mirada sobre la práctica de la enseñanza, desde la enseñanza misma. Esto es, desde los múltiples procesos y decisiones que el docente toma, genera y vivencia, cuando piensa la enseñanza, cuando valora lo que enseña, se pregunta y se responde, se opone o acuerda, se ausenta, se impone... Procesos que se intensifican en

este tiempo histórico, que irrumpe en desigualdades sociales y económicas cada vez más profundas y genera procesos de deshumanización cada vez más marcados. Tal y como lo advierte Miguel G. Arroyo:

Cuando la infancia, la adolescencia y la juventud son diferentes, nosotros, maestros, ¿podemos ser los mismos? (...) Estábamos bastante tranquilos con nuestras identidades profesionales, con nuestras concepciones pedagógicas, con nuestras creencias y nuestros valores docentes. Todo parece venirse abajo, destruirse. Y no por el soplo de nuevos paradigmas teóricos, sino por la realidad que llega cada día a nuestras escuelas con el rostro y con los cuerpos de los niños y adolescentes pobres. Son ellos quienes interrogan al magisterio, a la pedagogía y a las ciencias humanas. Interrogan a nuestra civilización”. (González Arroyo cit. en Redondo, 2004:14–15)

Aunque también lo entendemos como un tiempo histórico que se constituye en posibilidad y proyecto.²

Ahora bien ¿cómo posibilitar a los estudiantes una mirada sobre el presente como “campo de posibilidades y no de determinismos” (Freire, 1999)? ¿Cómo construir durante la formación docente una perspectiva sobre la enseñanza epistemológicamente interpeladora, teóricamente problemática, socialmente comprometida con un presente posible? ¿Cuáles serían los modos de pensamiento y acción que la potenciarían? ¿Cómo convocar a los alumnos, futuros docentes, en el sentido de esta perspectiva cuando es recurrente la explicitación de concepciones cristalizadas sobre la imposibilidad de la enseñanza y los aprendizajes, sobre el desinterés de los adolescentes y/o adultos y la crisis del sistema educativo? ¿Cómo recuperar para la práctica de la enseñanza y como constitutivos de su naturaleza política los vínculos sociedad–educación, conocimiento–vida cotidiana, construcción metodológica–autonomía? Interrogantes que empezaron a tener cada vez más fuerza en nuestras experiencias de trabajo y en nuestras reflexiones cotidianas. Inquietudes que nos permitieron construir el objeto de conocimiento de nuestro trabajo.

Estamos apostando a la construcción de categorías potentes que amplíen y complejicen el campo de la didáctica y, a la vez, habiliten a nuestros estudiantes, futuros docentes, en el compromiso histórico y social de construcción de alternativas pedagógicas para pensar la enseñanza. Es por ello que entendemos que nuestro contexto de descubrimiento los tiene como núcleo de las preocupaciones y como horizonte para las utopías. Tiene también a otros sujetos que han impreso otros sentidos a la historia de muchos y muchas y nos han permitido pensar en las prácticas de la enseñanza como prácticas posibles, desde estos tiempos de desamparo.

A partir de estas consideraciones nos proponemos volver a pensar el campo de conocimiento de la Didáctica y aportar así a la formación docente en la universidad.

Algunas preguntas recurrentes de los estudiantes—futuros—docentes en un cuarto o quinto año de cursado del trayecto de formación son las siguientes:

- ¿Cómo motivar al alumno desinteresado en aprender?
- ¿Cómo controlar la indisciplina?
- ¿Cómo ordenar grupos heterogéneos?
- ¿Qué es lo que tengo que enseñar en la escuela, quién me lo dice?
- ¿Cómo se hace para enseñar a alumnos indiferentes?
- ¿Cómo mejorar los recursos que tenemos para enseñar?
- ¿Será Didáctica la materia que nos dé recetas mágicas?
- ¿Cómo hacer para que las clases no sean aburridas para los alumnos?
- ¿Existe una regla, un “cómo”, como si fuese un libro guía para que cada docente posea y aplique en el aula?

Preocupan profundamente los supuestos que sostienen estas preguntas sobre los futuros alumnos —seres extraños, desordenados, desobedientes, indisciplinados, despreocupados por aprender algo...—, sobre el espacio de trabajo —autoritarismo, prescripción, disciplinamiento, anomia...—, sobre el sentido de educar —tarea imposible cuando está todo dicho— y sobre los colegas —sin formación, dogmáticos, extraños—. Se agudiza nuestra preocupación cuando miramos en perspectiva y vemos que nuestros y nuestras estudiantes: han transitado ya el ochenta por ciento de su formación; se han nutrido con los debates, preguntas, producciones específicas de su campo disciplinar, y también con los aportes, discusiones, problemáticas de las disciplinas del campo pedagógico. Entendemos que han construido un vínculo con el conocimiento, con la práctica educativa, con la práctica docente, que debería habilitarlos a pensar otras preguntas y otros supuestos.

Advertimos, sin embargo, que el lugar de la prescripción, en tanto regulación de la acción, es determinante en ellos y ellas, como lo es aún más, el miedo a interpelarla.

Somos conscientes de que esta característica constitutiva de los procesos formativos es un rasgo que no se gesta absolutamente en el espacio académico sino que lo excede y es deudor de cómo se van armando los procesos históricos y la relación que vamos tejiendo durante los mismos (Cfr. Bourdieu y Passeron, 2003; Popkewlitz, 1998). Esto es, nuestros estudiantes son hijos de la Argentina de la segunda democracia, “la del 1 a 1”, la de “la revolución productiva” y la “explosión salarial”; la de la ficción y la del desgarrante realismo. Las condiciones de existencia estructuradas por el menemismo se instauran como dadoras de sentido de sus lecturas del mundo. Como lo son

las lecturas y prácticas de los demás sujetos sociales e instituciones, entre éstas, la universidad pública y el espacio académico.

Así también somos conscientes de la construcción de otras experiencias potentes de formación de muchos otros estudiantes de los profesorados, alumnos nuestros también. Experiencias de formación que se construyen al calor de otras, marcadas por un profundo compromiso ético-político con su propia formación y con el proyecto educativo institucional. Entonces nos encontramos con estudiantes que se reconocen convocados en y por la Didáctica, la identifican como un espacio para sostener y enriquecer sus opciones por la enseñanza. Entonces aparecen otras preguntas:

- ¿Cómo promover desde la enseñanza prácticas contrahegemónicas?
- ¿Podrá la Didáctica permitirme pensar “otros mundos posibles para la enseñanza”, más allá de los condicionantes materiales, históricos de trabajo?
- ¿Estará la Didáctica a la altura de la realidad que dice interpretar?

Entonces, retomando nuevamente palabras de María Saleme (1997) “si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento”. Esta idea nos permite pensar en la formación de un futuro docente como “productor de cultura”, en construir vínculos con el conocimiento que propicien otras relaciones con la realidad lo cual implica restituir para la práctica el rasgo constitutivo de acción con sentido, acción que instaura y, entonces, crea.

Entendemos que la Didáctica como campo disciplinar, cuyo objeto de conocimiento son las prácticas de la enseñanza, necesita aportar en este sentido. La Didáctica puede generar procesos formativos que instituyan no sólo un saber u otro sobre las prácticas de la enseñanza, sino un pensar sobre esos saberes y un hacer que se constituya en este pensar.

Nuestras preocupaciones, sucintamente resumidas con anterioridad, vertebran nuestro trabajo investigativo y son el norte de nuestros propósitos: por un lado, aportar a la constitución del campo de la Didáctica entendida desde una perspectiva teórico-epistemológica y crítico-social y, por el otro, aportar desde la enseñanza de la Didáctica a la formación de un docente para que reconozca lo posible de su futura práctica, por sobre lo inexorable, y que se reconozca como enseñante de una disciplina que propicie mejorar el mundo.

Notas

¹ La perspectiva teórica que estamos retomando para pensar la enseñanza en esta dirección abreva fundamentalmente en los aportes de Alicia de Alba (1995), de Hugo Zemelman (1987) y de Paulo Freire (1999). Los análisis que conforman este informe se sostienen en estas líneas y procuran dar cuenta de ello. Como así también se refieren a otros fundamentos y líneas de reflexión que han significado sustanciales contribuciones.

² En relación con esta idea resulta significativo retomar lo que hace unos años atrás decíamos: “carpas y marchas federales, marchas de maestros, marchas de los chicos del pueblo, marchas del hambre, marchas y piquetes de fogoneros en el sur y de obreros de la zafra en el norte argentino anunciando el origen del movimiento de Trabajadores Desocupados, organizaciones solidarias vecinales, asambleas de vecinos; la recuperación de cientos de fábricas, talleres y

empresas quebradas y de tierras improductivas por parte de sus trabajadores con sus respectivas formas organizativas (es importante tener en cuenta que en el Mayo Francés hubo sólo una y tuvo las características de toma de fábrica), clubes de trueque, Movimiento de mujeres, colectivos de jóvenes y de artistas, Movimiento ecologistas, Movimiento indigenista, asambleas y asociaciones de usuarios, de pequeños y medianos productores y empresarios, pequeños grupos para emprendimientos económicos autogestionados, movimiento de vecinos autoconvocados a partir de catástrofes, Movimiento antiglobalización, organizaciones contra la impunidad policial y el gatillo fácil, nuevos sentidos y nuevas prácticas sindicales en un sector de los trabajadores como la CTA... se suman al movimiento de derechos humanos conformados en la década del 70” (Stringhini, 2004).

Capítulo 2

Encuadre teórico–epistemológico inicial del trabajo

Nos interesa presentar, en líneas generales, el encuadre teórico de nuestro trabajo investigativo, es decir, nuestros planteos sobre el campo de la Didáctica y su lugar en la trayectoria de formación de futuros docentes. Para ello hemos organizado el capítulo en dos apartados, el primero repasa en rasgos que han marcado la constitución del campo de la Didáctica y analiza en parte cómo han calado estos rasgos en la formación de los docentes, en particular en el presente. A partir de este estado de situación se asume y se presenta una perspectiva en torno al campo de la Didáctica y a su enseñanza en la universidad. Luego, en el segundo apartado se exponen aquellas categorías teóricas centrales que organizan y asignan significado a tal perspectiva.

1. Una perspectiva en torno al campo de la Didáctica

La historia de constitución del campo de la Didáctica bien podríamos afirmar que se asienta en dos dimensiones: el “disciplinamiento del orden” y la “neutralización de las diferencias”. Desde los estudios clásicos de la Didáctica, pensamos en Comenio y su *Didáctica Magna*, las prácticas de la enseñanza se prescriben como procedimientos que, rigurosamente previstos, controlan el proceso de enseñar y, en consecuencia, ordenan los procesos de aprender. Esto es, enseñar implica destreza y la destreza en gran medida garantiza el orden en el aprender y en lo escolar.¹ Enseñar desde esta perspectiva garantiza el logro

y, desde nuestra perspectiva, la certeza de un docente que ha interiorizado “su oficio de peón de la cultura (...) que enseña sólo lo que le enseñaron y tal como se lo enseñaron” (Saleme, 1997).

Este posicionamiento en el campo de la Didáctica como “el” campo que aborda la enseñanza, como el lugar de la prescripción y la resolución, sigue en curso. Durante la formación docente se habilita a los estudiantes a preguntarse sólo lo que el docente puede responder o a preguntarse sólo lo que en ese tiempo académico la disciplina de la que se trate está preguntándose; se cierran canales para otras dudas, otras miradas, otras inquietudes, otras profundas preocupaciones sobre el espacio que constituye la práctica educativa (llámese escuela, taller, apoyo escolar); cuando esto sucede, se dogmatiza la disciplina de la que se trate y se disciplina la experiencia de formación. Entonces la Didáctica se erige como “el lugar” que resolverá múltiples problemas tales como: reconocimiento de la estructura constitutiva del campo de conocimiento; la estructuración de un campo disciplinar para su enseñanza; la creación del vínculo alumno–campo disciplinar–conocimiento; el reconocimiento de las múltiples dimensiones que constituyen la práctica educativa; la administración de la pobreza y/o la distribución de la riqueza en el ámbito educativo que se trate; adoptar criterios para valorar un proyecto educativo; honestidad intelectual en el futuro docente.

Así planteado el campo, aparece desdibujado su objeto o, más precisamente, aparece indefinido porque se sigue refiriendo a la práctica de la enseñanza como el espacio de la traducción de la teoría, pero se la separa de ella en los procesos de aprendizaje y en la estructura curricular. Es decir, se reproduce un saber sobre la práctica que en una instancia se recibe y en otra se aplica traducido.² Se priorizan así discursos sobre la práctica docente o discursos que se valoran como saberes imprescindibles para la práctica docente en vez de propiciarse una práctica cuestionadora de discursos y productora de acciones de enseñanza con sentido. Cuando se priorizan discursos desgajados de los escenarios que los posibilitan, se afianzan dogmas. El dogma se cree, no se discute y se reproduce. El dogma cristaliza una ley y define un itinerario.

Si decimos que la Didáctica tiene por objeto de conocimiento a las prácticas de enseñanza y si estas prácticas implican la construcción de un proceso que propicie la “transformación de las estructuras objetivas de la ciencia en estructuras subjetivas del alumno” (Furlán, 1989) es al menos deshonesto intelectualmente presuponer que este proceso pueda resolverse durante la formación en un espacio disciplinar específico. La Didáctica no puede generar una respuesta sobre la enseñanza si antes no existieron preguntas sobre: ¿para qué enseñar?, ¿por qué enseñar tal campo disciplinar?, ¿hacia qué propósitos y con qué direccionalidad?, ¿con quiénes?, ¿en contra de qué o de quiénes? Preguntas que están en la base, aunque no siempre explicitadas, de toda producción científica, cultural y social.

Esta situación nos exige pensar el sentido de la formación docente y las herramientas que la constituyen, pensar el vínculo con el conocimiento como un proceso que deviene en cada espacio de formación y que excede la proposición de campos disciplinares específicos. Tarea académica que hay que hacer consciente, debatir y pensar en instancias de discusión curricular específicas.

¿Cómo neutralizar este “rey”?, para seguir el hilo interpelador que nos plantea Saleme en la obra citada. Es decir ¿cómo debilitar una práctica de pensamiento y de acción que se ha afianzado con profunda fuerza en trayectorias de formación y de producción académicas?

Desde hace tiempo pensamos el campo de la Didáctica desde dos dimensiones que podrían entenderse como constitutivas del campo: una dimensión epistemológico–teórica y una dimensión crítico–social.³ Su análisis nos brinda herramientas para pensar estas inquietudes, indagar epistemológicamente el campo y constatar que esta perspectiva asumida requiere, como condición “de posibilidad”, arraigarse en la complejidad de lo real como totalidad contradictoria para superar un plano sólo óntico, al decir de Zemelman (1987:47), esto significa:

El desplazamiento de la problemática de la totalidad del plano óntico al epistemológico equivale a la cuestión básica de convertir el qué pensar en el cómo pensar sobre la realidad. Esto plantea cuestionamientos como los siguientes ¿la capacidad de conocer es equivalente a la capacidad de romper con los límites teóricos dados? ¿La capacidad de romper equivale a mayor “autonomía de la razón” como capacidad de apertura y reactivación conciente? ¿La conciencia teórica se confunde con esta conciencia de apertura y de ubicación histórica? Se puede responder afirmativamente siempre que la teoría como adecuación a lo real se conciba subordinada a una exigencia de problematización que no ha estado presente en la razón teórica; por el contrario, ha tendido la razón teórica a encerrarse en estructuras cristalizadas, en vez de objetivarse con base a su propia capacidad crítica de problematización (y enriquecer, por consiguiente, el campo de la experiencia y de los horizontes sociohistóricos en que se desenvuelve la actividad de pensar) (cit. en De Alba, 1995:108)

Reparar en esta dimensión epistemológico–teórica para la Didáctica nos impone analizar la práctica de la enseñanza como práctica social y ya no más como una destreza (que se aprende sólo haciéndola, tal como lo plantean perspectivas instrumentales) o un artefacto conceptual (que explica y define un deber ser, una prescripción acerca de lo que debe entenderse como enseñanza). Enseñar a pensar la práctica de la enseñanza como práctica social sólo desde conceptos que la definen, neutraliza en los futuros docentes esa *autonomía de la razón, conciencia de apertura y de ubicación histórica*, a la que alude Zemelman.

Se tratará de recuperar entonces otros modos de pensar esos conceptos sobre la enseñanza, de instituir canales que habiliten la construcción de categorías por sobre el manejo de conceptos teóricos en sentido estricto (Zemelman cit. en De Alba, 1995). Esto es, la idea de reconocer que la ausencia de un “buen desempeño docente”, que a veces se entiende como la ausencia de un saber hacer la enseñanza, no se sustituye con otros saberes quizás científicamente y hasta socialmente legitimados sino con una experiencia de formación que implique remover los procesos y modos de interpretarla, juzgarla, valorarla, justificarla y afianzarla.

Carrizales Retamoza nos permite enriquecer esta reflexión cuando alude al pensar alienado en la formación docente y analiza lo que denomina la “ignorancia de lo simple”:

lo simple sustituye a lo complejo, lo fácil a lo difícil; la socialización se realiza en el apacible aprendizaje de lo fácil. Lo fácil ha perdido la historia, lo fácil todos lo ven, lo fácil es por sí mismo evidente: tan evidente como una cristalina gota de agua (...). En la práctica docente lo fácil implica no preocuparse por lo oculto, es más, ni siquiera pensar que lo oculto existe: todo es evidente, la tarea del estudiante consiste en asimilar la evidencia y también en no pensar que lo oculto existe. (cit. en Alliaud y Duschatzky, 1992:154)

Para comprender que lo simple, o lo evidente, esconde redes de significado no basta —nos dice este autor— con transformar la estructura cognoscitiva de la experiencia sino que es imprescindible transformar la estructura interpretativa de la misma.

Hacer hincapié en construir esta dimensión para la Didáctica nos exige entonces poner en tensión el modo de enseñar categorías constitutivas del campo como lo son: el contenido de enseñanza y el método. La inquietud no pasa por cómo transmitir este “saber sobre la enseñanza” sino más bien qué procesos de formación generar para que posibiliten experiencias de apropiación autónoma de estos saberes, experiencias que se asientan en vinculación con otras vivenciadas durante la formación. Pensar epistemológicamente estas categorías, producto de una manera de comprender la enseñanza en un tiempo histórico determinado, nos habilita a repensarlas en función de un presente y de cómo nos posicionamos en él; implicará también recuperar su carácter de construcción inconclusa.

Así se evidencia una ligazón entre esta dimensión epistemológico-teórica y la dimensión crítico-social para comprender la Didáctica. El pensar epistémico, en términos amplios, es deudor de cómo pensamos y habitamos este mundo; cómo pensamos la práctica de la enseñanza tendrá sustancial relación con cómo la experimentamos y el vínculo con el corpus teórico se constituirá desde esta estructura interpretativa.

Ahora bien, la direccionalidad del vínculo es la que nos remite a la dimensión crítico-social. Pensar la Didáctica desde esta dimensión nos lleva inexorablemente a pensar en la dimensión transformativa y colectiva de la práctica de la enseñanza. No hay modo de desviar lo que posibilita el pensar epistémico. Podríamos retomar aquí lo que plantea Susana Barco respecto de la noción de crítica, tal y como la plantea la ciencia social crítica:

la crítica no supone una actividad cerrada sobre sí misma, sino que compromete la voluntad política de generar propuestas superadoras de aquello sujeto a análisis (...) indaga, esclarece más allá de lo procedimental —sin excluirlo— revisa sentidos y significados, bucea en la historicidad y tensa las prácticas con las formulaciones teóricas (...) esta actividad se orienta —desde este posicionamiento— hacia la transformación solidaria y la emancipación del entendimiento mediante procesos develadores y desmitificadores que implica. (Barco, 1996:158)

Construir acciones de enseñanza con sentido desde esta perspectiva involucraría siempre a *otros*, muchos otros, de diferente modo, pero como condiciones de posibilidad de la acción. El planteo instrumental de la enseñanza entendida como destreza para la transmisión de un saber niega al otro en tanto lo domestica; el otro existe porque es causado por la enseñanza. Podríamos simplificarlo diciendo que el alumno existe porque antes existe el docente con el saber;⁴ o también que el docente existe porque antes existieron especialistas que le transmitieron “el” objeto a enseñar.

Más bien en la dirección que aquí se plantea la dimensión crítico-social exigiría “atender al carácter y las implicaciones sociales de una determinada práctica [en nuestro caso la práctica de la enseñanza] y al fundamento social de las teorías que la sustentan” (De Alba, 1995:111). El sentido de la acción de enseñanza estará dado por cómo se comparten, se distribuyen y se resisten los espacios, los poderes y los proyectos.

La Didáctica desde esta dimensión se engarza a un proyecto social (Díaz Barriga, 1992) y teoriza sobre la enseñanza desde su posicionamiento ante el vínculo conocimiento-realidad. El saber sobre la enseñanza tendrá sentido en tanto sea producto siempre incompleto, en definitiva, de su posicionamiento sobre la condición humana, la promoción de la dignidad y un presente en el que todos entremos.

2. Categorías que se sostienen desde nuestra perspectiva

La práctica de la enseñanza se torna cada vez más inquietante e intensa porque así lo son las circunstancias individuales y colectivas que la conforman. Cuánto más si la focalizamos y reconstruimos como objeto de estudio. Entonces la posibilidad de crear ficciones está cercana y nos exige vigilancia epistémica, teórica y ética para no desvirtuar o banalizar la fisonomía del objeto en su densidad, en la expectativa que generamos a la hora de mirarlo como objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, identificaremos categorías teóricas que a nuestro entender atraviesan la constitución del conocimiento científico y la constitución de proyectos sociales. Consideramos que estas categorías nutren la historia de las construcciones científicas y sociales, en su base está la condición de posibilidad y, a la vez, se asientan en la consideración de que toda producción humana, por histórica, es incompleta, falible y susceptible de ser transformada siempre.

Entendemos que Alicia de Alba parte de los mismos supuestos al reconocer las dimensiones: epistemológico–teórica y crítico–social como raíces de los proyectos curriculares de formación universitaria.⁵

En tal sentido haremos breves referencias a las siguientes categorías teóricas:

- realidad como totalidad concreta;
- sujeto social como sujeto concreto y de la praxis;
- contradicción como constitutiva de procesos humanos y sociales.

Cuando decimos la *realidad como totalidad concreta*, estamos retomando fundamentalmente los aportes del intelectual checo Karel Kosik (1986) en su obra *Dialéctica de lo concreto*. En principio cuando el autor reflexiona sobre la realidad alude a ese espacio que es producto de una construcción colectiva y que a su vez determina la construcción de las subjetividades, marcado definitivamente por el “conflicto”. Conflicto que surge en el seno de estas determinaciones recíprocas y que, de acuerdo a cómo sea resuelto o abordado, marca la direccionalidad de esta realidad.

Se producen así hechos que están íntimamente entrelazados, no en función de causas y efectos, sino en función de comprenderse como partes constitutivas de esta totalidad. Son hechos engendrados por individuos y/o grupos pero determinados por esta totalidad que los penetra y que a la vez encuentra el significado y su contenido en esta interdependencia de las partes.

Esta noción, que es un supuesto también de la epistemología crítica, va a permitirnos distinguir centralmente esta perspectiva teórica de una epistemología positivista, de sus concepciones de realidad y de conocimiento. Desde esta última perspectiva, cuando se define a la realidad se alude a una estructura que funciona armónicamente porque cada parte de la misma cumple un rol autónomo en relación con las demás y, en tanto se desarrolle como natural-

mente está previsto, la estructura evoluciona. Dice Habermas que “en virtud de todo ello el acontecer social viene concebido como una trama funcional de regularidades empíricas” (1988:69).

Kosik cuestiona esta noción de realidad y no la va a llamar estructura o sistema sino “falsa totalidad”. Una totalidad vacía, abstracta, es decir, hay una sobrevaloración del hecho objetivo por sobre el sujeto que lo ha producido y que se ha producido a sí mismo también. Y por ello en una totalidad abstracta no se puede comprender cuál es su génesis y su desarrollo, no está el sujeto creador y a su vez deconstructor de esta totalidad siempre inquieta. Al desaparecer el sujeto aparece un sujeto “mitologizado”, es decir, un sujeto seriado, formal, universal.

El conocimiento, como proceso subjetivo de apropiación del mundo y como proceso científico de comprensión y transformación de este mundo, es el conocimiento de ese enmarañado espacio del todo y sus partes; aunque lo que se intente comprender sea un hecho en particular éste siempre estará entrecruzado con y por los demás hechos, será “deudor” de los demás hechos y, a la vez, será parte sustancial del todo. Nunca se podrá separar el hecho en sí mismo del todo sino para ser analizado particularmente pero conscientes de que éste es un resultado complejo de tramas objetivas, históricas.

Según Kosik la totalidad “esconde” un entretejido sustancial de significados que es el que le da sentido, lo que se nos aparece es una representación de lo real que en la práctica cotidiana se asimilará como lo real y moldeará el accionar empírico de los hombres. Será necesario que nos preguntemos si suponer que en el “fenómeno real”, en el hecho tal y como se nos “aparece”, si en esta “fetichización” de la realidad, obran “leyes naturales”. El autor al respecto se encarga de enfatizar:

La representación de la cosa, que se hace pasar por la cosa misma y crea la apariencia ideológica, no constituye un atributo natural de la cosa y de la realidad, sino la proyección de determinadas condiciones históricas *petrificadas*, en la conciencia del sujeto. (Kosik, 1986:32)

Esconder la “esencia” de la cosa o decidirse a indagarla son intencionalidades que marcan definitivamente dos concepciones de conocimiento y dos concepciones de realidad que hemos incluido en dos abarcadoras perspectivas epistemológicas: positivismo y teoría crítica. Somos conscientes de que dentro de estos paradigmas hay tradiciones que, acordando en lo sustancial, se diversifican en la manera de abordarlo, en los vértices conceptuales y/o metodológicos en que se sostienen.

Desde perspectivas críticas lo fundamental es subrayar que esta “falsa totalidad”, esta “totalidad fetichizada”, es una instancia central en el conocimiento de la realidad y en el conocimiento científico de la misma. Cuando Kosik habla

de destruir la “seudoconcreción” no alude a destruir, a obviar o a negar los saberes y las prácticas que son resultado de “determinadas condiciones históricas petrificadas en la conciencia del sujeto” (32) sino que alude a comprenderlas como parte de ese proceso dialéctico de conocimiento de la realidad.

Y esto lo consideramos central ya que, desde planteos positivistas, es precisamente cómo se aborda este eje problemático lo que los va a distinguir de planteos críticos. Para el positivismo se trata de obviar, de negar esta realidad “escondida” producto de condiciones objetivas ya que considerarlas en el conocimiento científico de la cosa implica ideologizar este proceso, realizar valoraciones “subjetivas” y esto implicará, entonces, “salir del conocimiento científico de los hechos”.

Es imprescindible reconocer, desde una perspectiva crítica, que la realidad tal y como se nos muestra es un complejo que comienza en lo que se expresa y que tiene su significado profundo en tramas implícitas que responden a cómo van construyendo los sujetos sus proyectos, es decir, cómo van autodeterminando la existencia en tensión con lo que la historia ha determinado y condicionado en ellos.

La historia, entonces, nunca es producto de un desenvolvimiento lineal de partes sino que nos da indicios de las contradicciones, propias del entrecruzamiento de las acciones de los sujetos. En palabras de Kosik “la totalidad sin contradicciones es vacía e inerte y las contradicciones fuera de la totalidad son formales y arbitrarias” (73).

Desde esta categoría teórica: realidad como totalidad concreta, las otras dos categorías señaladas como centrales al principio del apartado se nos tornan necesarias a la hora de comprenderlas como partes de una trama que constituyen una perspectiva.

El sujeto en tanto *sujeto concreto y de la praxis* está en la base de la totalidad concreta porque le asigna sentido y porque es quien batalla con la naturaleza conflictiva inherente que la constituye. De allí que *la contradicción* se recupere en su condición de posibilidad, de dinámica, de movimiento.

Sujeto social en tanto producto y productor de esta realidad; producto porque su historia subjetiva resulta de la trama de construcciones historiográficas, de cómo se van conformando las condiciones materiales y espirituales de la estructura social y de cómo lo va determinando como sujeto empírico o real: “el hombre a quien ha dado forma el grado de desarrollo de las fuerzas productivas en determinado período histórico” (Israel cit. en Camilloni, 1993).

Pero es también productor, creador, ejerce acciones de autodeterminación desde las determinaciones que lo atraviesan. Es ese sujeto concreto y de la praxis de la teoría social crítica porque es precisamente la conciencia de las determinaciones materiales y espirituales que “padece” las que dan contenido a la necesidad de acciones emancipatorias. De aquí que Alicia de Alba aluda a un sujeto social

como aquel que posee conciencia histórica y es consciente de su lugar en un proyecto social que direcciona su historia como historia particular y colectiva.

Pensar en el sujeto social nos permite asumir la mirada gramsciana en torno a las construcciones sociales y al espacio que cada individuo tiene en ellas. Gramsci (1989) instala la condición de intelectuales en cada hombre y la reconoce también como destreza o capacidad técnica: “En cualquier trabajo físico, incluso en el más mecánico y degradado, existe un mínimo de cualificación técnica, es decir, un mínimo de actividad intelectual creadora” (53). Aunque es importante destacar que si bien postula que “todos somos intelectuales”, hace una salvedad afirmando que “no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales” (54).

De todas formas el hecho de considerar que los procesos de pensamiento y reflexión se hagan presentes y constituyan al hombre es un indicador de la potencialidad de este concepto y de su vinculación intrínseca con la condición de sujetos sociales.

Al respecto y mirando a los docentes como sujetos sociales, Aronowitz y Giroux (1988) nos aportan:

considerar a los docentes como intelectuales sirve para criticar seriamente aquellas ideologías que legitiman las prácticas sociales que separan la conceptualización, la planificación y el diseño de los procesos de implementación y ejecución (...) dicho concepto ofrece bases teóricas para preguntarse acerca de las condiciones ideológicas y económicas específicas bajo las que precisan trabajar los intelectuales como grupo social para funcionar como seres humanos críticos, pensantes y creativos. (171)

Estos autores amplían la caracterización de Gramsci abriendo el concepto para pensar “la función social del educador como intelectual” (Aronowitz y Giroux, 176); para ello identifican a los intelectuales como transformadores, críticos, acomodaticios y/o hegemónicos.

Todos los sujetos estamos atravesados por las características que definen cada tipología de intelectual, consciente o inconscientemente. Lo que proponen estos autores es la toma de conciencia para asumir determinado posicionamiento político ideológico. Nos invitan a inscribir al docente dentro de la categoría de “intelectual transformador”, es decir, capaz de ser autocrítico, de reconocer su función política, histórica y social, comprometido con la construcción de condiciones dignas y justas de vida y con proyectos colectivos, democráticos y emancipadores.

Las dos categorías anteriores nos permiten valorar el lugar destacado en cualquier construcción teórica crítica, del conflicto y de las contradicciones. Construir teoría desde perspectivas críticas y no considerar el conflicto es violentar su

naturaleza teórica y sus intencionalidades éticas. Los autores referidos reconocen en el conflicto el sentido del movimiento y el significado de la transformación del proceso de construcción histórico-social, del proceso de construcción de conocimiento y del proceso de construcción de subjetividades.

Comprender lo social sin identificar los conflictos es enfatizar una perspectiva “reproductivista” de los procesos históricos; no recuperarlos en los procesos de construcción del conocimiento es seguir escindiendo teoría y práctica y acentuando el dogma científico en detrimento de la construcción científica como provisoria, falible e histórica.

La naturaleza de la dialéctica —como concepción crítica de conocimiento, como concepción crítica de desarrollo de lo real— es conflictiva porque su existencia deviene de profundas contradicciones. Comprender dialécticamente lo real es reconocer su diversidad como un elemento que constituye a la totalidad concreta y que provoca ineludiblemente relaciones conflictivas. La diversidad y heterogeneidad no significan una “disfunción social” —visión propia de perspectivas sociológicas funcionalistas—, ni tampoco significan el caos que imposibilita avanzar hacia mejores condiciones de existencia.

Reconocer la heterogeneidad y diversidad como constitutivas de esta totalidad concreta implica no sólo incluirnos a la hora de analizar lo real sino vislumbrar, además, el origen de la tensión entre lo que es y lo que puede ser, el hilo conductor de las contradicciones y, mediante una hermenéutica de sentido, identificar intencionalidades y direccionalidades emancipatorias de ese aparente caos.

La contradicción es condición de existencia de esta totalidad aunque en apariencia no exista esta lucha de contrarios que permita el movimiento dialéctico de la historia y teóricamente se pretenda justificarlo científicamente mediante el artificio de la “falsación de hipótesis”. En este sentido, y en palabras de Kosik, la contradicción paradójicamente permite mirar la realidad como:

concreción, como un todo que posee su propia estructura (y, por tanto, no es algo caótico), que se desarrolla (y, por ende, no es algo inmutable y dado de una vez para siempre), que se va creando (y, en consecuencia, no es un todo perfectamente acabado y variable sólo en sus partes singulares o en su disposición). En efecto [afirmará posteriormente] la totalidad sin contradicciones es vacía e inerte y las contradicciones fuera de la totalidad son formales y arbitrarias. (37)

En este sentido entonces, la teoría crítica es “crítica” porque recupera la diversidad, la contradicción, el conflicto, a la hora de comprender y problematizar el hecho que analiza, al definirlo e interrogarlo, a la hora de valorar su producción como histórica y, por ello, falible, provisoria. Pero, y fundamentalmente, es crítica no sólo porque complejiza y cuestiona su objeto sino porque complejiza y cuestiona la totalidad misma.

Adorno realiza una aseveración contundente señalando así un claro cuestionamiento a la actitud positivista seudocrítica.

La vía crítica no es meramente formal, sino también material; si sus conceptos han de ser verdaderos, una sociología crítica no puede ser por fuerza sino crítica de la sociedad, como Horkheimer razonó en su ensayo sobre la teoría tradicional y la crítica (...). La crítica no puede consistir en una mera reformulación de enunciados contradictorios en aras a la recuperación de la conformidad y armonía del complejo científico. (Adorno cit. en Popper, 1988:38)

Respecto de la segunda cuestión acerca de por qué el conflicto y la contradicción nos permiten valorar la potencialidad de una construcción didáctica crítica como opuesta al “quietismo” y al dogmatismo de un discurso didáctico que parte de postulados positivistas y funcionalistas, entre otros, diremos que: la intencionalidad, la incertidumbre y la intelectualidad de la práctica de la enseñanza son producto del conflicto y de las contradicciones. Ambos inherentes a toda práctica social que es, a la vez, generadora o productora de éstos.

Justamente, esta articulación de elementos característicos del accionar individual y colectivo torna a la teoría didáctica crítica en comprensiva, explicativa, normativa, histórica, política, que no sólo pretende la praxis sino que se construye en la totalidad de la praxis.

Las prácticas de enseñanza hoy se realizan y construyen más desde la incertidumbre y el conflicto que desde las certezas. Esta situación las constituyen, indudablemente, en prácticas intencionales desarticulando así las pretensiones de neutralidad propias de perspectivas didácticas tecnicistas. Por ello, las valoramos como prácticas intelectuales ya que su carácter contradictorio exige tanto decisiones, análisis, búsquedas, resoluciones, transformaciones, como interrogantes, cuestionamientos, problematizaciones.

En tal sentido se reparará en la intencionalidad, incertidumbre e intelectualidad de las prácticas de la enseñanza como categorías estructurantes de la teoría y de la instrumentación didácticas; la potencialidad transformativa se puede construir desde toda práctica social y, cuanto más, desde las prácticas de la enseñanza enraizadas en la contradicción y en el conflicto.

Los capítulos que siguen pretenden poner en consideración estos primeros postulados teóricos que consideramos fundantes de otra perspectiva didáctica que, en el presente trabajo, se instituye como objeto de estudio. La articulación que pudo construirse entre las unidades de análisis de la investigación, los supuestos teórico–metodológicos iniciales y los itinerarios recorridos—dimensiones todas basadas en condiciones materiales y simbólicas de existencia y de producción académica— procuraron poner en jaque estos primeros postulados y reconocer otros. En definitiva: apostar y aportar en la construcción de un campo de conocimiento y de itinerarios de formación en una universidad pública.

Notas

¹ Para profundizar en estos temas consultar: Baraldi (2003); Litwin (1997); Edelstein (1996); Fenstermacher (1989).

² Realizar una mirada sobre la disposición de los campos disciplinares en los planes de estudio para la formación docente inicial nos permite documentar esta apreciación.

³ Tal como lo anticipábamos en la nota 1 del capítulo 1, hemos tomado en préstamo estas dimensiones de la pedagoga e investigadora mexicana Alicia de Alba. Las dimensiones epistemológico-teórica y crítico-social, junto con una dimensión científico-tecnológica y otra que incorpora elementos centrales de las prácticas profesionales, constituirían los campos de conformación estructural que definen una propuesta curricular para la formación profesional en la universidad. Propuesta

que la autora se encarga de diseñar y poner en consideración en la obra en cuestión. Nos interesa, en nuestro caso, retomar la perspectiva de formación que plantea esta autora y la fundamentación que sostiene estas dimensiones. Cuando habla de dimensiones las define del siguiente modo: “significa —en términos generales— la demarcación de los aspectos esenciales y de los límites de un proceso, hecho o fenómeno” (De Alba-Viesca, 1988:10 cit. en De Alba, 1995).

⁴ Estamos retomando el análisis sobre la enseñanza que se plantea en Fenstermacher (1989).

⁵ Por ejemplo, la Convocatoria CAI+D 2005 de la UNL, dirigida por Victoria Baraldi, codirigida por Julia Bernik e integrada por María Eugenia Stinghamini y Natalia Díaz.

Capítulo 3

Encuadre metodológico del estudio.

Puntos de partida y recorridos

Adorno sostiene “únicamente a quien sea capaz de imaginarse una sociedad distinta de la existente podrá ésta convertírsele en problema” (Popper *et al.*, 1988:45). Dicha afirmación podría iluminar, entre otras, dos cuestiones que se valoran centrales: por un lado, la consideración del investigador en tanto sujeto social y, por el otro, una perspectiva sustancialmente dialéctica en torno de los criterios que orientan la construcción de los problemas de investigación. Así, tanto las *dimensiones que atraviesan la construcción del problema* como las *decisiones metodológicas* que se fueron tomando durante el trabajo de investigación que se presenta, se valoran como instancias deudoras de las consideraciones de Adorno. Retomamos la tradición cualitativa en investigación, la cual subyace a la perspectiva teórico–metodológica asumida, reconociéndose particularmente el aporte de una perspectiva socioantropológica (Guber, 1990; Achilli, 1990; 1996).

1. Dimensiones que atraviesan la construcción del problema

¿Qué sucede durante los trayectos de formación docente en la universidad cuando un estudiante, luego de cuatro o cinco años de transitar la carrera, encuentra extraña la pregunta acerca del por qué enseñar tal o cual campo de conocimiento? ¿Cómo se gestan estas preguntas en el interior de la formación? ¿Qué lugares se asignan a la explicación? ¿Quiénes preguntan y quiénes ex-

plican? ¿Con qué sentidos? ¿Qué materialidad adquiere lo real en los modos de acercamiento, transmisión y apropiación de los campos de conocimiento? ¿Cómo se constituye el espacio socioeducativo en los discursos y prácticas académicas que conforman la formación de un docente universitario? ¿Puede el campo de la Didáctica, cuyo objeto de conocimiento son las prácticas de la enseñanza, intervenir en las prácticas de formación generando otras maneras de ver al mundo, a la enseñanza y a las prácticas educativas?

Decíamos en la introducción que estas preocupaciones estaban en la base del trabajo de investigación porque significan inquietudes recurrentes que nos marcan como docentes e investigadoras universitarias y que implican el sentido del problema de investigación. Aludíamos también a la necesidad compartida, junto a otros investigadores del campo de la formación, pedagogos e intelectuales, de apostar y aportar a una formación sustancialmente reflexiva situada en este tiempo histórico y social y, por tanto, con herramientas teóricas y técnicas para construir una práctica docente ética, política y epistemológicamente relevante. Advertíamos que el campo de la Didáctica junto con el de la Pedagogía, en tiempos históricos singulares, contribuyó a la consolidación de una mirada universal, neutral y dogmática sobre las prácticas de la enseñanza y las prácticas educativas.

En la *construcción del problema de nuestra investigación* se nos abrían dos dimensiones: la *propia experiencia* como docentes en el campo de la formación docente en una universidad pública y una *mirada sobre el campo de la Didáctica*, cercana a la interpelación y a la necesidad de tejer otros referentes, dimensiones y preguntas para este campo.

Nuestra *propia experiencia* como docentes universitarias nos habilitó a la autocrítica pero también a doblar la apuesta de formar docentes en una institución pública. Percatábamos profundas debilidades en el interior de la propuesta de formación pero también reconocíamos la responsabilidad de la universidad pública que, en tiempos de desasosiego y crisis, algo tenía para decir, hacer y transformar desde las prácticas de sus graduados, en nuestro caso, docentes. En relación con *nuestra mirada sobre el campo de la Didáctica*, hacía tiempo que recuperábamos lecturas de otros campos disciplinares tales como la sociología, la historia de la educación, la filosofía política, el psicoanálisis,¹ entre otros; y la impronta de la obra de Paulo Freire y de María Saleme. Lecturas que nos permitieron analizar y resignificar el campo de la Didáctica para encontrarle nuevos sentidos a la interpretación y construcción de las prácticas de la enseñanza.

Experiencias y perspectivas teóricas que nos posibilitan interpelar la formación docente y el campo de la Didáctica a partir de cierta vigilancia epistemológica sobre nuestra investigación y los modos de construirla. La articulación entre nuestra experiencia histórica y las categorías teóricas que advertimos como iniciales fue condición de posibilidad para no perders

en “artificialismos” o “artefactos teóricos” (Bourdieu, 1987). Así, trabajamos con las siguientes categorías: *contrahegemonía*; *experiencias educativas alternativas*; *totalidad social como totalidad contradictoria y conflictiva*; *matrices de pensamiento*; *sujeto social*; *utopía*; *enseñanza como práctica social, histórica, política, ideológica, ética y estética*; *Didáctica como ciencia de encrucijada*. Estas perspectivas tomadas del corpus categorial no nos permiten desligarnos y desentendernos de “lo real”, de la historia y sus vicisitudes y, por lo tanto, son vertebradoras de la construcción teórica.

Nuestro problema de investigación, inicialmente, lo construimos en los siguientes términos: ¿cuáles son los conceptos, las formas de razonamiento y prácticas sociales alternativas que potenciarían en los futuros docentes una concientización creciente acerca de la complejidad del presente? ¿Cómo contribuir a este tipo de formación desde la enseñanza de la Didáctica? ¿Qué espacios, canales, instancias académicas podrían generarse desde la Facultad para que sus graduados y docentes analicen y sigan construyendo su práctica docente cotidiana desde una propuesta pedagógica y didáctica crítica?

2. Decisiones metodológicas

Ahora bien, ¿cómo acercar comprensiones al problema de investigación, cuando —parafraseando a Bourdieu— las primeras impresiones sobre el objeto de conocimiento, plagado de “noción comunes, palabras comunes, configuraciones vivas, singulares y, en una palabra, demasiado humanas” tienden a imponerse como estructuras de objeto? En otros términos: “la sociología sería menos vulnerable a las tentaciones del empirismo si bastase con recordarle que los hechos no hablan (Poincaré). Quizás la maldición de las Ciencias del Hombre es que deba ocuparse de un objeto que habla” (Bourdieu, 2000:57). Las *decisiones teórico-metodológicas* tomadas son deudoras de esta preocupación y, procuraron “contribuir a hacer posible la construcción de relaciones nuevas capaces, por su carácter insólito, de imponer la búsqueda de relaciones de un orden superior que den razón de éste” (29).

En esta perspectiva, consideramos que el hilo más fuerte que teje la trama de nuestro trabajo metodológico es el lugar asignado al “otro”. El “otro” que se evidencia en referentes teóricos y en espacios, tiempos históricos y sujetos sociales visualizados como potentes “autores” para pensar el problema de investigación. De allí que, en nuestro trabajo, los *sujetos de la investigación* dejan de ser objetos investigados para convertirse en actores, en voces fuertes que intervienen en la reflexividad del investigador (Guber, 1990), es decir, en los modos en que se va construyendo el problema, batallando sobre sus propias preconcepciones, avanzando en las comprensiones sobre el mismo y decidiendo itinerarios metodológicos pertinentes.

Ambas, la perspectiva del investigador y la perspectiva del actor de la investigación, “dicen” y “hacen” lecturas del objeto de investigación, desde su sentido común, desde sus representaciones sobre el mundo y las relaciones entre los hombres, desde sus acciones generadas en este sentido y en estas representaciones. Sin embargo, y válido es destacarlo, es el investigador el que articula este corpus empírico y conceptual diverso, conformado por evidencias y ocultamientos. La posibilidad de que la perspectiva del actor, en tanto “universo de referencia compartido —no siempre verbalizado— que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales” (Guber, 75) sea una dimensión constitutiva en la construcción del problema también es una decisión del investigador, es la condición de posibilidad para no recaer en explicar la realidad desde categorías “extrañas” a su movimiento sustancial y convertirla en aquellos “artefactos teóricos” que Bourdieu cuestiona. El actor, sujeto de la investigación, comprende, conoce, juzga, actúa en su mundo desde condiciones materiales e históricas objetivas, esto hace que sus silencios o sus palabras deban ser igualmente indicios para la reflexión por parte del investigador, éste involucra sus propios análisis —su sentido común y sus marcos de referencia— con la perspectiva del actor, con “lo que la gente hace, lo que dice que hace, y lo que se supone que debe hacer” porque “(es lo que) lo real abarca, aún cuando entren en contradicción, prácticas, valores y normas formales (...). Tanto la norma escrita como su puesta en práctica, incluso desde el distanciamiento o la transgresión directa, son parte de lo real y por lo tanto son abordados en la investigación de campo” (Guber, 84).

¿Qué decisiones teórico–metodológicas tomamos que dan cuenta de este “otro” así concebido en nuestro trabajo de investigación? Por un lado, la decisión en torno a las *perspectivas teóricas de referencia* —a las que hemos hecho mención— y, por el otro, la selección de las *unidades de análisis* y, finalmente, la decisión teórico–metodológica tomada para *validar el avance de nuestra producción*.

Entendemos que las *perspectivas teórico–epistemológicas* que marcan el abordaje sobre los temas y problemas constitutivos de cada campo de conocimiento no son eventuales. Son un producto contradictorio y siempre provisorio que articula experiencias, tradiciones teóricas, dudas, intereses y proyectos. De allí que a los referentes teóricos que comenzaron a tener fuerza en nuestros análisis sobre el campo de la Didáctica no los entendamos como llegadas fortuitas sino como necesarias miradas y potentes programas para repensar el objeto de conocimiento, que venían siendo fértiles en nuestros procesos de formación y en nuestras prácticas de enseñanza.

La consideración de la Didáctica como ciencia de encrucijada habilitó una búsqueda insistente hacia otros campos que tuvieran algo para decirnos en

torno a las prácticas sociales, a los sujetos sociales y al devenir histórico que abonan a las prácticas de la enseñanza. Así, estos campos se conformaron en un “otro” siempre desafiante e interpelador y, sobre todo, en una iniciación a repensar categorías sociológicas, filosóficas, antropológicas, a la luz de las categorías propias del campo de la Didáctica, fundamentalmente de nociones tales como *enseñanza, práctica, teoría, conocimiento, contenido, método, currículum*.

Estos procesos de decisión teórico–epistemológica habilitaron las opciones metodológicas en torno a las unidades de análisis que conformarían nuestro trabajo de indagación y cómo validaríamos los análisis y producciones.

Respecto de las *unidades de análisis*, un rasgo que marcó este tiempo metodológico y que da cuenta del lugar del “otro” en nuestra indagación fue el acuerdo sobre los criterios de selección. Aparecían, desde las lecturas realizadas, algunos contornos fuertes tales como: la noción de “posicionalidad geopolítica”, hablamos de la enseñanza desde y para un espacio y un tiempo específico, necesariamente debíamos focalizar prácticas de la enseñanza en Latinoamérica;² la noción de “experiencias educativas alternativas” como aquellas que trastocan un orden hegemónico dentro de este mismo orden que procuran alterar; la noción de “utopía” como decisión colectiva y posibilidad de gestar otra realidad con otros sujetos; la noción de “docente como intelectual” en tanto sujeto que imagina, piensa, diseña y construye prácticas culturales; la noción de “educación” como territorio de emancipación que no se circunscribe sólo al espacio escolar; la noción de “matrices de pensamiento” como miradas del mundo y prácticas en el mundo, productos de una historia colectiva que se gesta al calor de las luchas por la independencia política, cultural, idiosincrática de nuestros pueblos latinoamericanos, sus hombres y mujeres. Estos contornos nos permitieron focalizar la mirada.

Entonces reconocimos tiempos históricos potentes y seleccionamos de la década del 80 en la Argentina tres experiencias educativas alternativas: para formación docente el proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB); para la educación secundaria el proyecto Ciclo Básico General (CBG);³ para la educación primaria el proyecto de Avance Continuo (PAC). Identificamos también otros espacios no escolares que inauguraban otros modos de acercarse a los saberes, a la historia, a la imaginación, desde el placer de jugar, de crear, de soñar y entonces indagamos el Tríptico de la Infancia de la ciudad de Rosario, un espacio de recreación pensado para niños, jóvenes y adultos.⁴ Finalmente, estudiamos las obras de Simón Rodríguez⁵ y Paulo Freire como territorios inagotables para pensar, hacer la praxis.

El trabajo con las unidades de análisis nos implicó desde el asombro, desde la empatía, en una práctica compleja de “enamoramiento” de estas experiencias indagadas que debimos poner en tensión con el sentido de la investigación.

Considerar aquellas advertencias de Bourdieu (2000) cuando explica la necesidad de separar experiencia inmediata del privilegio epistémico de estudiarla:

las relaciones sociales no podrían reducirse a relaciones entre subjetividades animadas de intenciones o “motivaciones” porque ellas se establecen entre condiciones y posiciones sociales y tienen, al mismo tiempo, más realidad que los sujetos que ligan... [Será necesaria la construcción de un] objetivismo provisorio [que implica] la captación de la lógica objetiva de la organización que es la que proporciona el principio capaz de explicar, precisamente, aquellas actitudes, opiniones y aspiraciones. (34)

La naturaleza del trabajo interpretativo, propio de una indagación cualitativa, se complejizó en el momento de separación entre lo evidente —que se nos mostraba promisorio, rico, desafiante, posible— y las condiciones de posibilidad de las experiencias estudiadas. Para ello nos preocupábamos cuidadosamente de advertir su historicidad y la imposibilidad de replicarlas; nos exigíamos —al decir de Bourdieu— una “razón polémica” en el estudio de nuestro problema de investigación. Trabajamos teórica, epistemológica y políticamente en contra de las “tentaciones del profetismo” (Bourdieu, 2000), de la inclinación a confundir “razones de principio” o “teoría provisorio” con “principio de verdades o dogmas”. Debimos vigilar epistemológicamente los análisis que realizábamos en torno a nuestro objeto para no mostrarlo como un “relato verdadero sobre las verdaderas prácticas educativas” sino, por el contrario, como un relato riguroso sobre la significatividad de ciertas experiencias que advertíamos interesantes para pensar nuestro problema y nuestro objeto.

Este interjuego entre experiencias estudiadas, perspectivas teóricas, interpretaciones y sensaciones constituyó el proceso de construcción de nuevas categorías para pensar las prácticas de enseñanza y el campo de la Didáctica.⁶ También lo constituyó la decisión sobre cómo generar la *validación de nuestros análisis*. Aquí sostenemos que el “otro” fue un impostergable y tomó forma en la voz de especialistas, graduados, docentes en ejercicio y de los mismos protagonistas de alguna de las experiencias estudiadas. Este “otro” fue interlocutor, lector e interrogador de los avances teóricos epistemológicos que estábamos construyendo en diferentes espacios y tiempos pensados para ello: encuentros de discusión con especialistas, intercambios con protagonistas de las experiencias (el caso del MEB y el del PAC), la realización de un seminario taller⁷ en donde expusimos diversos análisis para la consideración de nuestros pares —graduados y docentes en ejercicio— y al que asistieron estudiantes de los profesorados de nuestra Facultad que en ese momento cursaban la asignatura Didáctica General.

Para concluir este apartado, insistimos en un término que nos parece representativo en cuanto al sentido del trabajo: “argamasa”, en las siguientes acepciones: revolver, agrupar, combinar. Valoramos nuestro proceso de investigación, acercándonos a su historia natural y tenemos ciertas seguridades —provisorias— en torno a lo que estamos construyendo. Pudimos problematizar nuestras inquietudes y constituir las en problema de investigación; advertimos categorías y conceptos teóricos que inicialmente fueron sostén epistemológico, pedagógico, ético y político para aproximarnos al problema; decidimos indagar en experiencias educativas potentes como herramientas para reconstruir el problema; elegimos protegernos del etnocentrismo y para ello decidimos escuchar y dar voz a “otros” que valoramos como sujetos de la investigación; nos asignamos la valiosa posibilidad de construir nuevas perspectivas para comprender el problema y aportar al campo de la Didáctica desde una perspectiva teórico–epistemológica y crítico–social.⁸

Decisiones que estuvieron marcadas por las condiciones de producción de nuestro equipo de trabajo, por sus condiciones de existencia, por las vicisitudes propias de toda práctica humana, por los ritmos y “devenires” propios de la universidad pública argentina. De allí el sentido de argamasa de nuestro trabajo, de la necesidad de advertirlo incompleto y factible de ser enriquecido y, también, de la convicción de estar aportando a la constitución de una Didáctica que requiera autorreflexión, apertura epistémica y nuevas apuestas en favor de prácticas de la enseñanza cada vez más rigurosas, emancipatorias y solidarias; en favor de un docente como productor de cultura.

Notas

¹ Algunos autores y obras que resulta relevante nombrar aquí son: la de Pierre Bourdieu en Francia; la de Nélica Landreani en Argentina (Universidad Nacional de Entre Ríos); el trabajo del grupo APPEAL con Adriana Puiggrós y Lidia Rodríguez; Alcira Argumedo; Antonio Gramsci. Recientemente, las lecturas de Hannah Arendt, Jacques Ranciere y Jacques Derrida. El aporte de la pedagogía mirada desde el psicoanálisis con el trabajo de autores locales como Norma Barbagelata, Graciela Frigerio, Lidia Fernández y de extranjeros como Lawrence Cornú.

² *Rasgos* y *contornos* son conceptos acuñados por Alicia de Alba (2003) para dar cuenta de características de un tiempo y un espacio histórico determinado (rasgos) que comienzan a articularse

dando lugar a estructuras y proyectos que funcionan por intervenir por otro orden social e histórico (contornos). Asimismo, esta autora, refiere a la necesaria posicionalidad geopolítica que deberían asumir los discursos académicos en la actualidad, frente al universalismo pretendido de ciertas teorías y tradiciones sobre la educación, la sociedad y, en particular, las prácticas universitarias (De Alba, 2007).

³ Ver Díaz *et al.* (2007).

⁴ Ver Stringhini (2007).

⁵ Ver Baraldi (2007).

⁶ Ver Baraldi (2009).

⁷ Ver Díaz *et al.* (2009).

⁸ Ver Bernik *et al.* (2007).

Capítulo 4

La experiencia y la palabra de los sujetos de la investigación

1. Acerca de los criterios de selección de las unidades de análisis

La definición de las unidades de análisis fue un proceso que suscitó múltiples interrogantes y debates. En un primer momento y desde la consideración de los referentes teóricos analizados, se contempló la posibilidad de plantear para su recorte criterios geográficos (por ejemplo experiencias educativas de la zona) y temporales (experiencias cercanas en el tiempo) pero inmediatamente valoramos que la riqueza de las mismas no estaría dada por esas particularidades sino precisamente por erigirse como alternativas en un tiempo y un espacio particulares y, sobre todo, por pretender otra formación de sujeto pedagógico (Puiggrós, 2004).

Para poder seleccionar dichas unidades necesitábamos criterios que nos permitieran sostenerlas. Pretendíamos focalizar en unidades que nos posibilitaran abordar nuestro problema desde categorías teóricas iniciales (en gran parte explicitadas en el capítulo 2) pero además reconocíamos otras, igualmente potentes, que se articulaban política, epistemológica y teóricamente con nuestros planteos. Así, por un lado, retomamos el concepto “alternativa pedagógica”, elaborado por APPEAL,¹ proyecto de investigación dirigido por Puiggrós (en los años 1980–1990) y, por el otro, lo articulamos con planteos de Alcira Argumedo (2001) en relación con la constitución de los proyectos sociales en América Latina, especialmente su mirada en torno a lo que ha denominado “matrices de pensamiento latinoamericanas”.

Procuramos resignificar el concepto de “alternativa pedagógica” desde los intereses de nuestro estudio, es decir, para la realización de aportes al campo de la Didáctica y a los procesos de enseñanza generados en los ámbitos universitarios.

A continuación, retomamos algunas ideas y desarrollamos brevemente discusiones producidas en el interior de nuestro equipo de investigación.

La categoría “alternativa pedagógica” se construyó con carácter provisorio en 1980, fue definida en 1985 y se encuentra justificada en el escrito sobre las alternativas pedagógicas de Puiggrós y Gómez (1994:271–298).² En relación con la categoría de “alternativa”, dicho equipo retoma y adhiere al uso gramsciano, la entiende como “cambio de una cosa por otra u otras introduciendo innovaciones”. Innovar es “mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades”, lo cual lleva a un estado anterior o inicial o a cierto grupo de posiciones que se discuten. En nuestro caso, esas posiciones son las que habitualmente se denominan “educación tradicional, reproductiva conservadora dominante” y se refieren a una serie de tendencias educativas (99).

En este proyecto de investigación, se propuso pensar las alternativas desde una perspectiva amplia, reconceptualizando dicha categoría, es decir, no reduciendo “las alternativas a educación popular, de adultos, de la clase obrera o campesina o marginales, de tipo no formal”, ya que si no “las instituciones escolarizadas y las universidades [quedarían] excluidas como espacios aptos para la producción de alternativas” (272). En otras palabras: el término alternativa remite a “todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías o técnicas) mudaran o alteraran el modelo educativo dominante” (Puiggrós, 2001:17).

Resumimos las ideas del equipo de investigación de APPEAL en cuanto a la consideración de las alternativas pedagógicas:

- “la categoría alternativa debe ser definida en el marco de las luchas por la hegemonía” (Puiggrós, 2001:22);
- “las alternativas deben analizarse en el marco de sus condiciones de producción, circulación y uso y en la plenitud de su historicidad” (23);
- las alternativas no interesan para construir historias paralelas ni armar colecciones modélicas o estudios de casos sino que permiten deconstruir la historia oficial en cuanto constituyen síntomas que denuncian procesos.

De esta manera la categoría de alternativa pedagógica guió la búsqueda en la definición del concepto “experiencias educativas alternativas”. Especialmente nos interesó recuperar aquellos elementos que se convierten en transformadores del orden imperante en determinado momento histórico, tanto desde experiencias dentro como fuera de las escuelas y en todos los niveles del sistema escolar.

Pretendimos identificar experiencias educativas que no sólo hayan sido negadas u ocultadas en y por la historia oficial de la educación, sino que también expresen vanguardias, movimientos y sujetos subalternizados, tensiones y contradicciones de la sociedad en la que se inscriben e intenten impugnar y resistir a determinado orden hegemónico. Por otra parte, el mérito de su estudio radica en la potenciación de la imaginación no porque supongan transferencias o réplicas a otros espacios y tiempos sino por la fuerza creadora y empática que generan.

Intentamos promover la resignificación del lugar de los sujetos en su producción y sostenimiento dando un sentido de totalidad histórica a dichas experiencias (Puiggrós, 1994). Recuperar lo que significaron para los sujetos involucrados los cambios que se produjeron en los espacios y los tiempos, en los discursos, en la labor cotidiana en las instituciones. Todo esto permitió acercarnos a lo vivido y sentido, a lo soñado, a lo producido y a lo que quedó por hacer de cada experiencia. Además, sostenemos que las condiciones que definen una experiencia educativa como alternativa están abiertas y se van reajustando de acuerdo al objeto de estudio investigado y a las nuevas conceptualizaciones producidas; es decir, los límites para identificar experiencias educativas alternativas no son estáticos, no son unívocos ni están determinados categóricamente.

En el marco de este proyecto, consideramos que las experiencias educativas alternativas deben ser pensadas como aportes a una “matriz de pensamiento latinoamericana” (Argumedo, 2004). Hemos tratado de recuperar algunas propuestas de Argumedo para pensar la noción de experiencias pedagógicas alternativas e ir construyendo algunas líneas de conceptualización. Por ejemplo, *matriz de pensamiento* refiere a la articulación de un conjunto de categorías y valores que conforman una trama lógico–conceptual y establecen fundamentos de una determinada corriente de pensamiento. Desde una matriz de pensamiento se crean líneas de comprensión de los procesos sociales e históricos, excediendo los marcos estrictamente científicos e intelectuales.

Según Argumedo, dentro de la “episteme moderna” se encuentran tres matrices de pensamiento: la del liberalismo económico; la derivada de la filosofía jurídico política liberal y la que estructura el marxismo. La autora, a partir de un análisis de todas las matrices que atraviesan el pensamiento occidental, propone una nueva denominada “matriz popular latinoamericana” que implica pensar, desde la recuperación de las acciones y el pensamiento, las manifestaciones y resistencias de los sectores populares latinoamericanos desde sus historias, culturas y valores. Revisa críticamente la visión eurocéntrica de entender el conocimiento y las relaciones sociales para erigir una *matriz autónoma de pensamiento latinoamericano*, de manera de evitar silencios opresores y dar voz a los que no la tienen.

Por lo tanto, en el presente trabajo procuramos, a partir de identificar, caracterizar y analizar experiencias educativas alternativas, ir creando una comprensión del mundo que reivindique una visión latinoamericana que intente quebrar el paradigma racionalista–positivista de la modernidad, superando una visión “colonialista del saber”.³ No pretendemos crear sentidos y categorías capaces de dicotomizar lógicas de comprensión y acción. Consideramos que al seleccionar una experiencia como alternativa es necesario reconocer las concepciones de realidad, sujeto y educación que subyacen a la misma y, ante dicho reconocimiento, podamos ubicarla como una producción que enriquece una mirada geopolíticamente situada y centrada en el desarrollo de propuestas que reivindicar procesos educativos no visualizados por la “historia oficial”.

Inscribimos a las experiencias seleccionadas dentro de procesos históricos, en permanente movimiento, que suponen conflictos con los discursos y prácticas vigentes. Esto implica reflexionar sobre lo que significa “el orden” establecido y, de esa manera, intentar modificarlo, buscar nuevas formas de abordar los problemas educativos y sociales. Sostenemos que una experiencia educativa alternativa admite, sin duda, el mantenimiento de elementos que forman parte de la tradición escolar, cultural y social y, al mismo tiempo, elementos que irrumpen en ese esquema ya establecido.

Para la sistematización de las experiencias alternativas, el equipo APPEAL nos sugiere:

un análisis histórico que nos permita comprender cómo se manifestaron, cómo se manifiestan en la actualidad, y cómo podemos prever, imaginar o desear, en un marco de posibilidades, que se comporten en el futuro. Necesitamos conocer las diversas formas de producción, circulación y uso de las alternativas pedagógicas, su capacidad de transformación, su carga reproductiva, las diversas combinaciones entre ambas. (Puiggrós y Gómez, 285–286)

1.2. Experiencias educativas alternativas y pedagogos

Recuperaremos las experiencias alternativas en la escuela Pascual Echagüe (PE) y el Proyecto de Avance Continuo (PAC), el Tríptico de la Infancia de la ciudad de Rosario y los proyectos “Maestros de Educación Básica” y “Ciclo Básico General”. Seguidamente nos detendremos en la obra de Simón Rodríguez y en la vigencia de su pensamiento, y finalmente analizaremos la obra de Paulo Freire.

En las páginas que siguen presentamos cada una de las unidades, ubicándolas en el tiempo y el espacio, identificando sus protagonistas y planteando las primeras reflexiones que derivaron de su tratamiento.

2. La escuela Pascual Echagüe y el Proyecto de Avance Continuo

Es necesario destacar que el vínculo del equipo de investigación con la experiencia de la escuela PE y su PAC es el resultado de un acercamiento anterior durante los años 2002 y 2003, en el marco de otro trabajo desarrollado por una de las integrantes del grupo.⁴ Es importante que explicitemos aquí los motivos que nos hacen volver a esta experiencia, ahora como unidad de análisis de este proyecto de investigación.

En el momento de desarrollar el trabajo de campo del estudio aludido, durante abril de 2003 en Santa Fe, particularmente el barrio San Lorenzo —lugar donde está enclavada la escuela y que fue afectado por la crecida intempestiva del río Salado—, se produjo una paralización del trabajo no sólo porque los sujetos y la documentación de la experiencia (que aún no había podido analizarse en su totalidad) no estaban en condiciones de realizar un trabajo académico sino porque en ese momento la única tarea que nos unía era compartir la desolación y la solidaridad. Si bien durante la estadía en la escuela pudieron efectivizarse numerosos encuentros con los docentes,⁵ una instancia importante que no pudo concretarse fue poder socializar las conclusiones de ese trabajo, discutir con ellos sus consideraciones, sus preguntas, sus pareceres y sugerencias.

Durante la presente investigación elegimos volver a estudiar el PAC como experiencia educativa alternativa y nos propusimos retomar el vínculo con los docentes que habían construido el trayecto anterior. Hemos centrado el capítulo en realizar una narrativa de la experiencia desde el presente, desde las miradas y voces de sus docentes, para pensar dimensiones que surgen de la misma y contribuyen al campo de la Didáctica.

Justificada la inclusión de la experiencia en nuestro proyecto de investigación, describiremos los rasgos que consideramos centrales y que denominamos aspectos estructurales—formales del PAC; elementos pedagógicos e institucionales que constituyeron esta experiencia educativa. En el siguiente apartado presentamos, a modo de propuesta, categorías de análisis para pensar las instituciones educativas.⁶

2.1. Aspectos estructurales—formales del PAC en la escuela PE

La PE es una escuela de primera categoría, urbano—marginal (según tipificación oficial), ubicada al sur de la ciudad de Santa Fe, en el barrio San Lorenzo. Los alumnos y alumnas que concurren a la escuela, en su mayoría, viven en los barrios Arenales, San Lorenzo, Chalet y Centro, como también muchos de sus docentes. Estos barrios forman parte del cordón oeste de la ciudad. Se puede

indicar que la mejor alternativa laboral para sus habitantes es un empleo a término en la construcción o en trabajo doméstico. Muchos se desempeñan como empleados públicos y otro gran grupo social está desocupado.

Los chicos no quedan fuera de este circuito “laboral”, fundamentalmente a la noche con sus padres y/o hermanos trabajan como cirujas, o lavando autos, o las nenas se inician en la prostitución con sus hermanas y mujeres más grandes. Barrios “periféricos” que fueron paulatinamente expulsados del círculo laboral que había significado el sostén de su historia y de su origen como barrio.

La PE ofrecía los tres ciclos de la Enseñanza General Básica (EGB) y, desde el año 1984, está enmarcada como Proyecto Institucional Innovador y ha sido denominado por los mismos docentes promotores como PAC (resolución ministerial 1462/96).

La particularidad del PAC, que hace a su cualidad de proyecto innovador, es la inexistencia del sistema graduado, característica fundamental en las escuelas que constituyen nuestro sistema educativo actual. Su estructura académica está constituida por diferentes talleres ordenados por ejes temáticos con niveles de complejidad creciente. El aprendizaje de los contenidos está relacionado con los diferentes campos de conocimiento. Los alumnos desarrollan sus aprendizajes en estos talleres, independientemente de la edad que posean y sin considerar como limitante la duración del año lectivo. Además, y en los primeros tiempos de la experiencia, existían talleres optativos en el 3º ciclo que abordaban, entre otros, los siguientes ejes: “Participación solidaria en instituciones”, “Murga”, “Teatro”, “Noticias”. El enfoque pedagógico que procura el trabajo en taller se sostiene en dos pilares: por un lado, las propuestas de aprendizaje buscan promover el trabajo grupal, la autoevaluación, la coevaluación, siempre en torno a situaciones problemáticas y, por otro, las propuestas de enseñanza se proponen como producto del trabajo y la reflexión con los pares.

Interesa especificar aquí cómo se fue dando en la PE un cruce contradictorio de proyectos que fue lo que permitió la construcción de la experiencia. El PAC como proyecto educativo institucional se fue gestando dentro de la escuela, esto es, desde los mismos márgenes, límites y normativas oficiales, desde la misma estructura administrativa, desde las mismas condiciones materiales y simbólicas de trabajo que constituyen a toda escuela pública. Entonces, puede ser leído como proyecto educativo institucional alternativo, no porque se distancia del “escenario común” en el que se desarrollan las prácticas educativas, no porque se separa y por fuera estructura sus propias normas, sino porque produce un quiebre en las prácticas y representaciones institucionales, pedagógicas, ideológicas, políticas, desde la misma estructura oficial que pretende neutralizarlas.

Describimos las características fundantes de la experiencia según tres rasgos que se conformaron en determinados aspectos estructurales formales:

- a) cogobierno en la escuela;
- b) construcción colectiva de la práctica docente y
- c) respeto por la dignidad del alumno y del docente como condición de posibilidad de toda experiencia educativa.

Utilizaremos el tiempo pasado para describir la experiencia por dos motivos centrales: uno, porque pretendemos centrarnos en la propuesta inicial, que, creemos, funda una experiencia inédita. Otro, porque actualmente la experiencia se encuentra en un período de transición debido a que muchos de los docentes que estuvieron en los orígenes del proyecto hoy se desempeñan en otros establecimientos escolares; porque también ha variado el equipo directivo y, fundamentalmente, porque la historia de la escuela ha seguido su curso. En la PE y en el PAC hubo modificaciones, reestructuraciones, nuevas preguntas y otras problemáticas que marcan la experiencia actual, producto del devenir histórico que atraviesa todo proyecto, toda institución y todo grupo social. Detenernos en la actualidad del PAC nos exigía enmarcarnos en otro proyecto de investigación.

a) **Cogobierno en la escuela**

Cuando (los y las docentes) se impactan de que algo o alguien les hace planteos que podrían cambiar de alguna manera el aula, obvio que como en todas las profesiones quedan algunos que se resisten, o en principio no se adhieren, o piensan que es mucho trabajo o todo lo que puede ser... eso por otro lado es muy humano. Pero yo siempre he luchado en ese sentido, he fundamentado hasta el cansancio... aquella gente que los critica, y los critica, y los critica y deposita toda la culpa de lo que está pasando en los docentes en general. Hay como en todas las profesiones algunos casos especiales, me parece que menos todavía... yo siempre digo que aun el más vago algo hace... hay otras tareas donde no hacen absolutamente nada, lo pasan fantástico y no pasa nada... algo hacen... aunque sea preocuparse alguna vez por ver algo... Entonces se me acercó un grupo enseguida, obvio, a partir de algunos planteos que yo hice, y ese fue el grupo con el que empezamos (entrevista a directivo).

La posibilidad de recuperar el sentido democrático del gobierno escolar instaurando los espacios no sólo simbólicos sino materiales para la toma “colectiva” de decisiones fue el sustento básico del PAC. Se proponían generar discusiones y propuestas de trabajo abriendo la puerta de la dirección —simbólicamente— e instaurándola como un lugar de encuentro —materialmente— no siempre armonioso entre directivos y docentes; y, además, partiendo de la consideración del docente como “el otro” que también hace la escuela,

que puede pensarla, que puede revertir rumbos, que se autoconvoca ante la presencia de una propuesta de trabajo con sentido, fundamentada, comprometida e inclusora del grupo de directivos. Fueron conscientes, aunque no indulgentes, con los diversos ritmos y deseos de involucramiento de los docentes en un proyecto de estas características.

Existían diversos mecanismos y espacios para la participación y la toma de decisiones de todos los docentes, podían identificarse desde: circulares con espacios para que al notificarse expusieran su acuerdo o desacuerdo con la convocatoria o con la información transmitida y lo fundamentaran, hasta las reuniones plenarias, pasando por las entrevistas directivos–docentes y las reuniones entre docentes.

En la PE el hecho característico que marcó sus inicios fue tomar la palabra para armar el proceso. Retomar las discusiones, atender las diferencias y documentarlas para volver a éstas a la hora de definir acciones y estrategias. Se documentaban desde las discusiones entre colegas (reuniones de equipo de área, departamento, plenarias, equipo de convivencia) hasta los diálogos y entrevistas con alumnos (actas de compromiso) y las entrevistas con padres. Se documentaba la historia de los alumnos, sus valoraciones de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y estos documentos permitían especificar acuerdos y desacuerdos, procesos en los que se fueron estructurando, sujetos que intervinieron, tiempos. Directivos y docentes retomaban los documentos diaria y habitualmente porque significaban para ellos “la marca” del PAC y de sus prácticas. Revertían así la cristalización de la noción de la normativa escolar como el “deber ser” ajeno a la existencia cotidiana de la escuela. Para ellos la norma implicaba discusión, debate, diferencia, conflicto, acuerdo, desacuerdo, y, sobre todo, direccionalidad institucional. No todos acordaban con ella pero eran conscientes de que los espacios estaban para “decir” el desacuerdo, y es esto lo que imprimía la dirección institucional del Avance Continuo.

Consideramos que el Sistema Institucional de Evaluación fue central para comprender cómo se materializó el cogobierno escolar. Parafraseando a uno de los primeros directivos gestores del PAC: el sistema de evaluación era uno de los “dispositivos” que se iba construyendo, para usarse en cualquier momento y para poder mirar la práctica.

Retomaremos dos afirmaciones del documento de fundamentación del PAC que consideramos iluminadoras de la perspectiva de la PE sobre la evaluación:

Se adopta el perfil de evaluación que busca la integración y coherencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. Este perfil intenta superar la postura de la única evaluación de los conocimientos del alumno por un proceso continuo y sistemático de valoración de todas las situaciones pedagógicas que se

dan en la institución (...) Trabajar para la integración y la coherencia implica, en este proyecto, interrogar la práctica del aula, o sea incentivar el diálogo entre los participantes del hecho educativo.

Planteada de este modo, la evaluación favorece el crecimiento de los docentes en autonomía y estimula el perfeccionamiento porque ellos mismos se interrogan, dialogan y en dicha interacción van entendiendo lo que sucede con las estrategias que ponen en marcha.

Al explicitar esta postura en torno a la evaluación mostraban indirectamente una postura ante el gobierno de la escuela. Al indicar que la evaluación se entendía no sólo como un proceso de valoración de las prácticas de los alumnos, sino también de las prácticas pedagógicas diversas que la constituyen, y al señalar que esta valoración la realizarían todos los sujetos estaban revirtiendo el sentido no sólo de la evaluación escolar, sino las perspectivas en torno al sujeto docente, al directivo y al alumno. Una premisa central que se deriva de esto, es la que considera que los sujetos que conforman la escuela, los “participantes del hecho educativo” no sólo pueden sino que deben ir decidiendo el sentido de los avances y los retrocesos, y esto significa un empeño puesto en comprender y explicar cada situación educativa, y un compromiso en la conformación de un proyecto colectivo de trabajo.

Esta perspectiva sobre la evaluación implicaba identificar como *objeto de valoración a las prácticas escolares*, no sólo al alumno en el aula, y este *objeto indefectiblemente se constituye en y desde los sujetos*. Fortaleciendo la idea de que el PAC se hacía entre todos, entonces todos tenían voz y parte, y por lo tanto todos se vinculaban con los logros y eran responsables por los desaciertos.

Se desarrollaban cuatro prácticas constantes e institucionalizadas que referían a esta decisión de atender a la heterogeneidad, de reconocer las posibilidades de cada uno y de potenciar avances: el diagnóstico que los docentes realizaban del grupo; la autoevaluación del alumno; la coevaluación alumno–alumno, alumno–docente, docente–alumno; la definición colectiva de la calificación.

A modo de “pincelada” se transcriben valoraciones que un grupo de alumnos del 3º ciclo expresaron en una encuesta. Algunas de las preguntas que se formulaban eran: ¿qué es lo que más te gusta del trabajo en el salón con tu maestra y tus compañeros? ¿Podés contar por qué te gusta?

Algunas de sus respuestas escritas fueron:

Trabajar en grupo con los compañeros, escribir con los compañeros, trabajar con la directora, trabajar con la maestra de Inglés, trabajar con la maestra de Tecnología, trabajar en grupo porque participamos todos los chicos, opinar sobre el trabajo que estamos haciendo, decir lo que pensamos, trabajar en grupo porque ponemos un poco de cada uno, ayudar a mis compañeros. Escribir, cuando tenemos que hablar sobre

un problema para que lo tomemos en serio, el trabajo en grupo, las evaluaciones, las lecturas, los cuentos, las historias, estar en ronda, hacer las autoevaluaciones porque nos encontramos muy unidos y hacemos un debate y te das cuenta que hiciste algo malo sin darte cuenta y lo corregimos entre todos para que no se vuelva a repetir; en Lengua nos gusta hacer cuentos y mostrarlos a los demás compañeros y ahí los corregimos con los maestros, cuando el docente nos sienta en ronda y hablamos sobre un tema que nos gusta mucho porque nos interesa ese tema y aprendemos, cuando nos sentamos a charlar en plenario y nos reímos. Es divertido porque la seño juega a hacer la que nos pelea y nos reímos, cuando hablamos entre todos los compañeros porque podemos conocer la opinión de cada uno, cuando tenemos que hablar un problema para que lo tomemos en serio.

Este era un punto realmente significativo: eran conscientes de que el clima de trabajo acogedor, convocante para la palabra, cálido, no implicaba ausencia de responsabilidades. En todo caso, implicaba más responsabilidad porque existía una cuota mayor de confianza hacia ellos por parte del docente y entre ellos como compañeros de grupo. No podían eludir el dar razones de alguna actitud irresponsable —hacia ellos mismos, sobre algún compañero o compañera o para con el docente— porque las reglas del juego estaban claras, explicitadas y continuamente referidas durante su proceso.

b) Construcción colectiva de la práctica docente

La elección de repensar la práctica docente, de considerarla como motor de la experiencia, de interpelarla y de recuperarla, de interrogarla y también de instituir la en práctica convocante fue haciéndose colectiva y paulatinamente. Como toda elección que se realiza en condiciones de libertad y no de imposición (¿se puede elegir en condiciones de imposición?).

Cuando empieza a gestarse el PAC, la fuerza y la necesidad del diálogo, de la explicitación de las representaciones, del reconocimiento de los puntos de partida ideológicos, pedagógicos, sociológicos de los propios docentes no fue una perspectiva impuesta por los directivos ni una opción más presentada junto a otras sino que fue planteada desde éstos como condición de posibilidad de construcción de la experiencia.

La pretendida modificación de los procesos de aprendizaje y de las prácticas cotidianas de los alumnos no iba a poder generarse sin una progresiva modificación en los procesos de enseñanza, en sus puntos de partida y sus puntos de mirada respecto del mismo alumno, de su historia, la de sus padres y sus condiciones de vida, respecto de su propia práctica, respecto del conocimiento, del trabajo con el otro y no sobre otro.

Nadie da lo que no tiene. No podés ser una cosa acá adentro y otra afuera (entrevista a docente).

Para participar, para construir en grupo, para escuchar al otro, para respetar lo que dice, eso es un aprendizaje. Porque si nunca lo hicimos... ni lo hicimos en el aula cuando niños, jamás, y luego cuando crecimos en la facultad no lo hicimos, jamás... al contrario nos bancamos y nos adaptamos a todo tipo de cuestiones... ¡Y lo que es peor como ciudadanos tampoco lo hicimos!... ¿Entonces? (...). Y bueno al principio lo que había que plantear... y era un cambio profundo... Lo primero que había que plantear era el maltrato que tenía hacia los chicos y es donde más resistencia había (entrevista a directivo).

Consideramos importante destacar que esta interpelación a las propias prácticas es imprescindible para empezar a construir la experiencia que sólo puede darse si existe una apreciación sobre el docente como sujeto, con posibilidades de pensar y de pensar-se, de interrogar e interrogar-se, de comprometer y comprometer-se. No se puede generar una modificación pedagógica sustancial si no hay confianza puesta en quienes la instauran y si no existen las condiciones institucionales mínimas de trabajo para ello. Este es, sin duda, uno de los puntos de flexión de los planteos oficiales implantados desde la Reforma Educativa del '90 en Argentina; y este es, sin duda, el punto de pronunciación y de diferenciación del PAC de la PE respecto de la propuesta oficial de innovación, participación y gestión escolar.⁷

Desde el principio hubo una apuesta fuerte de los directivos de la PE en el docente como hacedor y, por ello, hubo también una demanda diferente, una “exigencia” diferente, intensa, desafiante, difícil.

En función de esta comprensión/atención a los tiempos del docente en un vínculo estrecho con los tiempos, las necesidades y la expectativa de los alumnos al ingresar a la escuela, es que se plantearon cuatro espacios de trabajo académicos institucionalizados para el trabajo pedagógico e institucional del docente:

- Reuniones plenarias
- Pareja o trío pedagógico
- Área: entre los docentes de un ciclo responsables de un área disciplinar (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales)
- Departamento: entre los docentes de los tres ciclos responsables de un área disciplinar

Estos espacios académicos fueron “espacios de trabajo” porque se analizaba, se discutía, se definía. Fueron posibles porque hubo un lugar de “corrimiento” por parte de los directivos respecto de la función tradicionalmente prescripta de

dirigir y gerenciar la escuela. Ellos entendieron que su función era la de marcar un rumbo *junto con* y no *sobre* los docentes y los alumnos. Sin desentenderse de la responsabilidad y diferencia que implicaba su lugar en la escuela y el lugar del docente, fueron los que iban dando cuenta del rumbo de la escuela de manera oficial y hacia el resto de la comunidad educativa.

c) Dignidad del alumno y del docente

La escuela es como una burbuja para ellos... una burbuja de oxígeno que los ayuda a respirar... les hace bien... Yo cuando estudiaba Historia les contaba a los profesores y a mis compañeros que sentía que la escuela los puede salvar, no salvar ni del hambre, ni del dolor, ni de la falta de trabajo, pero los puede salvar como el lugar donde ellos puedan crecer, que puedan tener cuatro horas ocupadas, que puedan mínimamente proyectarse, descubrir sus potencialidades... ¡qué se yo!... educarlos... en la libertad... (entrevista a docente).

A los alumnos les gustaba ir a la escuela y la necesitaban: para tomar una taza de leche, para conseguir un abrigo o calzado, para estar secos en un aula en la que no llovía y tenía luz. Los alumnos de la mañana solían ir por la tarde y a los de la tarde solía vérselos a la mañana charlando, jugando en el patio, leyendo algún libro que les prestaba la bibliotecaria. Durante el receso de verano, cuando en febrero las maestras empezaban a congregarse, era frecuente verlos en la escuela.

A los docentes de la PE —quienes han tenido oportunidades de aprender el sentido de tomar la palabra, de hacerse cargo de la palabra empeñada, de escuchar— les resultaba una práctica compleja: cuánto más para los alumnos. Para ellos, la práctica de la palabra y de la escucha se confundía en su vida cotidiana con el engaño, con las traiciones, con las injusticias y con la recurrente actitud de silenciamiento por parte de quienes se atribuyen el poder de controlar la seguridad, el orden, el cumplimiento de las normas civiles.

Sin embargo, y por ello mismo, los y las docentes no les hablaban de “castigo” y de “premio” porque tampoco les hablaban de “obedecer y cumplir normas” o de “régimen de disciplina”. Por el contrario, les hablaban desde la misma condición humana que los igualaba con ellos y ellas: desde el afecto y con afecto, desde el interés y la necesidad de ser dignos y exigir “dignidades”. Entonces les hablaban desde una propuesta de enseñanza pensada, reflexionada y los convocaban a un lenguaje común: el del trabajo, los derechos y las responsabilidades compartidas. Este era el texto, el contexto, el paratexto de la propuesta, y en este espacio la norma, la regla, lo que debía cumplirse, no necesitaba ser exigida y sobreexigida “desde afuera” del alumno, o sea desde

el docente, la autoridad, porque en este espacio la norma se definía colectivamente y colectivamente se efectivizaba. En todo caso, en este espacio la autoridad era la palabra cumplida.

Los docentes eran claros en enfatizar, y quizás en priorizar también, esta actitud, este aprendizaje: respetar los acuerdos colectivos y dar cuenta cuando no se los respetaba. Entonces existía, para quienes no los respetaban, otra oportunidad para que volvieran a pensar cuánto y cómo se dañaron a sí mismos, a un grupo, al docente, a un compañero o a sus padres. Y realizaban acciones para reparar lo que habían dañado.

Los alumnos conocían cuáles eran aquellos aspectos que se priorizaban para generar relaciones humanas solidarias y respetuosas en la escuela. Los definían con los docentes y volvían sobre estos aspectos cada vez que era necesario rever por qué no respetaba la palabra empeñada. Entonces, cuando esto sucedía, se tomaba la palabra, se hablaba. El docente instituía el espacio para la palabra, no para el silencio y el castigo. El docente conversaba con el alumno o bien los miembros del grupo cuestionaban al compañero y le exigían explicaciones. Entonces, el alumno tenía un espacio para explicar, para interpelar y para reparar el daño producido.

A veces los padres eran convocados a la escuela para conversar con el alumno y el docente sobre el episodio concreto. Escribían un acta de compromiso en donde el alumno o el grupo implicado y el docente explicaban lo sucedido, sus causas, y señalaban qué acciones se comprometían a realizar para reparar, “curar”, lo dañado. Esta acta era firmada por los alumnos, sus padres y el docente.

Las acciones de reparación, por lo general, priorizaban las relaciones humanas, la solidaridad, la escucha, el acompañar. Se comprometían a ayudar a los compañeritos de los primeros años en las tareas o, en el aula, a realizar algunas actividades (en el caso de los alumnos más grandes), ir a la biblioteca a arreglar libros, o ayudar al personal de limpieza a limpiar las aulas.

Cuando realizaban las autoevaluaciones y coevaluaciones del proceso en cada trimestre, también generaban una Autoevaluación de Convivencia que iba anexada con su firma al Boletín de Calificaciones.

2.2. Categorías de análisis para pensar las instituciones educativas.

Una mirada al PAC hoy

Nos proponemos en este apartado “revisitar” la experiencia del PAC, invitar a los lectores a un recorrido similar al que realizó el equipo de investigación, y pensar a las instituciones educativas en general, ya que consideramos que hay un territorio común que las articula: el devenir histórico.

Queremos retomar la palabra de una docente, investigadora entrerriana, preocupada por pensar las prácticas escolares como prácticas contrahegemónicas, transformadoras, interpeladoras de un orden escolar que ha negado el movimiento histórico que las enmarca. Landreani (2001) nos dice:

Nos interrogamos acerca de por qué las contradicciones en las escuelas, cuya naturaleza histórica no debería sorprendernos, empañan las prácticas docentes y cómo se procesa al interior de las escuelas la noción misma de conflicto. El tema no es fácil de abordar: tensiona categorías densamente políticas, ya que desnuda las relaciones de poder en las escuelas. Resulta hoy interesante aventurarse a desmenuzar los conflictos porque en el discurso oficial la mentada transformación educativa se está convirtiendo en sustituto eficaz de un orden normalista clausurado que despedaza en forma inconsulta lo que ha sido la escuela pública y popular argentina, y mantiene en la penumbra las condiciones actuales de producción de esas prácticas arrastrando consigo las posibilidades de la autonomía docente y la capacidad autogestionaria de las instituciones escolares. Para los que nos ubicamos en el campo de las teorías críticas esto no es una cuestión menor. No basta con hablar de transformación, es preciso quebrar el orden simbólico, montarse justamente en la producción de los sujetos. No hay institución sin fallas, no hay práctica puramente reproductiva, ni hegemonía que se agote en la pura dominación... pero hay que trabajar en el campo de los conflictos para hacerlos visibles.

Esta reflexión de Landreani es iluminadora de una cuestión sustancial que atraviesa las prácticas humanas e institucionales: la cuestión del conflicto. “No hay institución sin fallas (...) ni hegemonía que se agote en la pura dominación”. Algunas de las premisas teóricas que por bastante tiempo marcaron las miradas que los docentes teníamos de las instituciones en las que nos desempeñábamos eran justamente éstas: la escuela sólo es reproductora de un orden dominante o la escuela es una gran familia cuyo bienestar depende del cumplimiento efectivo de las funciones que nos tocan a cada integrante. Landreani interpela estas premisas, sumándose a todo un movimiento teórico que también lo hace⁸ y nos advierte sobre el juego de fuerzas en que se teje toda institución. Así el conflicto deja de ser un obstáculo para empezar a visualizarse como motor, como posibilidad, como inicio, siempre que quienes transitan las instituciones decidan identificarlo.

La PE no escapa a esta condición que marca y enmarca todo proyecto educativo. Luego de la inundación del 2003, los mismos hacedores del PAC comienzan a transitar por un período difícil: pérdidas no sólo materiales, sino simbólicas, afectivas, de proyectos, de deseos, de luchas. Esto dio paso a un tiempo de cambios importantes en el interior de la estructura institucional

(muchos docentes titularizan en otras instituciones educativas como directivos, ingresan nuevos docentes y directivos), que se complejiza aún más con un proceso común de profundización de la crisis económica y social, que a todos afectó por esos tiempos.

El PAC, en tanto proyecto gestado colectivamente, persiste y resiste embates. Hoy están comprometidos en repensar la experiencia, en fortalecerla, en convocar a otros, los “recién llegados” docentes, a que la elijan como experiencia de trabajo y de práctica no sólo educativa sino humana. Comprometida con el otro que —histórica, económica, cultural y pedagógicamente— ha estado ignorado.

Recuperar y revisar experiencias siempre es una tarea ardua y dolorosa, porque nos hace volver la mirada a los aciertos pero también a los desaciertos, frustraciones, claudicaciones. Pero, al decir de Landreani, hay que mirar el conflicto, ponerle un nombre y pararnos en él, si pretendemos construir autonomía y transformar espacios. ¿Cómo mirar el conflicto? Entendemos que “nombrar” de otro modo la experiencia puede ser una manera de pensarla y analizarla desde otros ángulos de comprensión. Las categorías de análisis aportan así una nueva entrada, no para quedarse sino para partir y repensar el hacer.

Nos interesa compartir un breve análisis en torno a dos categorías que consideramos valiosas para pensar particularmente la experiencia actual del PAC y sus prácticas de la enseñanza, y para pensar las prácticas de la enseñanza en general. Hacemos referencia a *vida cotidiana escolar* y al *método como construcción idiosincrática del docente*.

a) Vida cotidiana escolar

La categoría *vida cotidiana* como tal comienza a ser acuñada por la socióloga húngara Agnes Heller (1987) quien, en un texto muy reconocido titulado *Sociología de la vida cotidiana*, inicia un recorrido de desnaturalización e interpelación de las prácticas humanas y sociales. Desde la consideración de que todo aquello que contamos, decimos, hacemos y pensamos es producto de una historia colectiva que nos sostiene, Heller plantea que todas las manifestaciones de nuestra vida nos unen a este escenario común, histórico. La autora procura refocalizar el análisis en aquellas situaciones que los individuos consideramos pequeñas, privadas, inverosímiles, sin valor, para alertarnos acerca de las profundas marcas que imprimen en cada uno de nosotros y en la historia.

Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, casi al mismo tiempo, reinstalan la categoría pero para pensar las prácticas escolares;⁹ nos advierten acerca del límite que encuentran en determinadas perspectivas teóricas que pretenden analizar la escuela. Narran cómo la riqueza, imprevisibilidad, heterogeneidad, particu-

laridad, de la vida escolar, se escapan de ciertos análisis teóricos que, hasta ese momento, ellas consideraban una referencia. Entonces comenzaron a realizar lecturas en otros campos tales como la sociología, la política, la filosofía, el psicoanálisis. Allí se encuentran con Heller y también con Antonio Gramsci.¹⁰

Veamos algunas ideas centrales de las autoras:

El concepto de “vida cotidiana” delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como “cotidianas” sólo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a “pequeños mundos” cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida de cada sujeto. Como categoría analítica lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano en un mismo plano de la realidad concreta; lo que es cotidiano para una persona, no es siempre cotidiano para otros. En un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades concretas que diversos sujetos pueden identificar y vivir como “escuela”; se empieza a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive. (Rockwell y Ezpeleta, 1983:8)

Mirar la vida cotidiana escolar es recuperar aquellos caminos y laberintos que constituyen la escuela, que frecuentemente sólo son conocidos por quienes los transitan y comparten. Es enfatizar la heterogeneidad de los procesos escolares sin perderse en la multiplicidad de acciones que los constituyen, sino identificar los hilos, las tramas que entretejen tal multiplicidad. Lo cotidiano permite comprender la materialización particular de la historia colectiva que compartimos, sus condicionantes y vicisitudes, cómo se producen los procesos de apropiación de esta historia colectiva, de estas condiciones materiales y simbólicas que nos estructuran como sujetos sociales. Lo cotidiano permite vincular historia colectiva e historias particulares, permite adentrarnos en el nudo de las contradicciones humanas para empezar a comprenderlas también como contradicciones históricas.

Las autoras nos ayudan a interpretar esta idea:

La única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, de no perderlo, pero tampoco de perderse en él, es reconocerlo como producto de una construcción histórica. Las actividades que se observan en la actualidad empiezan a cobrar sentido al referirlo a esa dimensión histórica. Al establecer su carácter histórico, es posible comprender que el contenido social del conjunto de actividades cotidianas no es arbitrario; no responde a una elección que hace cada sujeto frente a una gama infinita de posibilidades. Las actividades particulares contribuyen a procesos

específicos de producción y reproducción social: conforman “mundos” que para otros sujetos son los “mundos dados”; recuperan y redefinen instituciones construidas con anterioridad; producen valores que se integran a la acumulación social; confluyen en movimientos políticos de signo progresivo y regresivo. En todos estos procesos, las actividades cotidianas “reflejan y anticipan” la historia social. (Rockwell y Ezpeleta, 1983:10)

Ahora bien, apresar lo cotidiano sin perderse en lo infinitamente diverso de lo real, de las acciones, de las prácticas de los sujetos, de lo que explícitamente podemos observar y de lo que queda oculto y que también las constituye; apresar lo cotidiano, como categoría teórica y metodológica, sin confundirlo con lo insignificante, con lo que debe quedar en el ámbito privado de los sujetos, nos implica en un trabajo de autointerpelación y cointerpelación, de auto-observación y de co-observación permanentes, sobre las representaciones, deseos, intereses, voluntades, justificaciones, que ponemos en juego en nuestras prácticas escolares como prácticas históricas y sociales.

Ponerlas en juego no significa negar aquella dimensión íntima de los sujetos, posiblemente inconsciente y por ello difícilmente objetivable, o negarla en el sentido de considerar que “el pequeño mundo”, al decir de Heller, debe ser absolutamente explicitado. Es, por el contrario, volver a mirar “el pequeño mundo” para empezar a hilvanar cuánto y cómo ha sido moldeado por una historia común, para animarse a interpelar aquellos moldes que hemos inconscientemente interiorizado y que no nos permiten construirnos como individualidades.

En esta perspectiva, comprendemos las instituciones educativas como espacios conflictivos, históricos, hechos y pensados por sujetos también históricos, con distintas experiencias, proyectos, deseos y poder. Podríamos afirmar que animarnos a visualizar estos espacios educativos desde su vida cotidiana nos ayuda a mirar el reverso de su historia oficial, sus pliegues y, entonces, lo que aún no está hecho y dicho. En este sentido Rockwell y Ezpeleta aluden a la escuela como trama y afirman:

Las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales, los maestros y sus reivindicaciones, las diferencias étnicas y el peso relativo de la iglesia, marcan el origen y la vida en cada escuela. Desde allí, desde esa expresión local, se conforman internamente las correlaciones de fuerzas, las formas de relación predominantes, las prioridades administrativas, las condiciones laborales, las tradiciones docentes, que constituyen la trama real en que la educación se realiza. Es una trama en permanente construcción, que articula historias locales, personales y colectivas, frente a las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, encargada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama,

en fin, que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas. (1983:2)

Algunas acciones y prácticas que podrían permitir adentrarse en la experiencia educativa del PAC para volver a narrarla desde un presente diferente y comprometedor podrían ser: objetivar el pasado desde el presente, mirar y retomar los hilos que fueron tejiendo al PAC, identificar el proceso histórico contradictorio de construcción, las condiciones que lo hicieron posible. Nombres sólo algunos hilos que podrían reconstituir la experiencia: los primeros problemas señalados que provocaron el interés de las primeras explicaciones y las primeras acciones para enfrentarlos; los sujetos que estuvieron involucrados; los sujetos que se sintieron convocados desde el principio y los que no lo sintieron; las dudas colectivas; las dudas individuales; los temores, los deseos, las interpelaciones: hacia quiénes, hacia qué; los obstáculos: internos, externos, materiales, afectivos, simbólicos; los silencios: de quiénes, hacia qué, hacia quiénes; los retrocesos: por qué, en qué se retrocedió; la documentación de la experiencia; la producción escrita, gráfica, audiovisual: individual, grupal, institucional; los procesos que la generaron, el momento en que se produjeron, el sentido asignado, los destinatarios en quienes pensaron. En definitiva, acudir a la memoria institucional colectiva, es una buena morada para resituar compromisos y proyectos desde un presente que requiere ser mirado y pensado como diferente, porque son otros los sujetos que lo habitan y lo construyen y otros los horizontes que pueden compartirse.

Pensamos que hay un piso que sostiene la posibilidad de mirar la escuela desde estos ángulos: la consideración en torno a las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, históricas, políticas, ideológicas, éticas, estéticas. El empeño puesto en el aula se redimensiona entonces como un compromiso que es histórico, social y político. Lo que ponemos en juego en el aula cuando enseñamos son proyectos que no nos pertenecen absolutamente, de los cuales formamos parte y decidimos. Así, los saberes, las experiencias, los modos de vinculación que generamos con los saberes, con las experiencias, entre los sujetos, son deudores de una historia colectiva que marca a la institución, a sus prácticas. Como docentes dejamos nuestro sello, pero también como docentes debemos dar cuenta de lo que hacemos y decimos en el aula ya que se vincula a un proyecto común. Desde estas perspectivas, el “no te metas” o “yo en el aula hago lo que quiero” son ingenuidades. Ya no es dable pensar en que el aula es un espacio que pertenece sólo al docente: en el aula circula un proyecto histórico, social y pedagógico del cual somos responsables, lo que hagamos o dejemos de hacer en ella repercute en cómo es o deja de ser la escuela.

b) El método como construcción idiosincrática del docente

Toda institución educativa se reconoce también y fundamentalmente por lo que sucede en sus aulas. Lo que sucede en el aula, refleja, refracta y reproduce a modo de prisma lo que sucede fuera de ésta. Podemos decir que retraducimos mandatos y generamos otros. Y cuando decimos aula decimos procesos generados en torno a un saber puesto en juego que daremos en llamar conocimiento. Nos detendremos en algunos aportes que nos ayudan a pensar estos procesos desde aquella mirada en torno a las prácticas de la enseñanza que reconocíamos.

Revisemos la metáfora del filósofo Hegel:

El capullo desaparece al abrirse la flor, y podrá decirse que aquél es refutado por ésta: del mismo modo que el fruto hace desaparecer la flor como un falso ser allí de la planta, mostrándose como la verdad de ésta en vez de aquélla. Estas formas no sólo se distinguen entre sí sino que se eliminan las unas a las otras como incompatibles. Pero en su fluir constituyen al mismo tiempo otros tantos momentos de una unidad orgánica, en la que lejos de contradecirse son todos necesarios, esta igual necesidad es la que constituye cabalmente la vida del todo.

Nos permitimos considerar que Heller (1994) “renueva” la perspectiva hegeliana al definir al sujeto precedido por una historia, condicionado a mirar y vivir su pequeño mundo desde el lugar del que forma parte y a conocer desde él. Nos invita a mirar el proceso de relación del hombre con su mundo como un proceso que es fundamentalmente histórico, donde el lugar del sujeto en el mundo, sus representaciones, prácticas, deseos explicitados y callados, intereses y necesidades se vinculan a ese mundo porque de ese mundo vienen. Pensar el proceso de conocimiento desde estos aportes, instala otras discusiones cuando particularmente lo pensamos en la escuela.

Un postulado que ha marcado y marca años de práctica pedagógica es: “partir de los conocimientos previos”. Encontramos afanosos trabajos por “incluir” estos conocimientos previos y darle legalidad a la inclusión, entonces aparece con fuerza la tripartición de contenidos en actitudinales, procedimentales, conceptuales. Allí están, decimos. Así partimos de los conocimientos previos y recuperamos su contexto cultural. Como si “partir” significara nombrar y nombrar implicara presencia y actualidad.

Hegel y Heller nos advierten sobre el inconmensurable mundo que habita a cada sujeto. ¿Podemos encapsularlo pedagógicamente en un contenido, un procedimiento, una actitud? Raúl Díaz, un antropólogo argentino que viene trabajando hace mucho tiempo con docentes y sus prácticas, complejiza esta cuestión. Afirma que el discurso oficial de la Reforma del '90 en la Argentina pasó de ser un discurso psicologista a instaurarse como antropológico: de

recuperar los saberes previos a atender a la diversidad, respetar, tolerar. Esto impule a los docentes que “buscan cambiar y actualizarse (...) a trasladar mediante esta operación el peso de los problemas de la psiquis a la cultura” (Díaz, 2001:56); pero sin llegar a cuestionar este paso, este “traslado”, sus sentidos, sus pretensiones, sus prescripciones ocultas.

El problema de recuperar los conocimientos previos de los estudiantes, mirado desde el planteo de Hegel y Heller, es el problema de la relación que desde la escuela procura instaurarse con la cultura de los estudiantes, la relación conocimiento–escuela–pobreza, la relación conocimiento–escuela–nuevos modos de conocer y explicarse la realidad, entre otras dimensiones. Dice Díaz:

la concepción de aprendizaje está fuertemente articulada a la concepción de cultura, y ésta a la identidad del trabajo docente. Ejemplo: si se concibe que la cultura es costumbre, es lógico mostrar las pautas culturales “características” y “auténticas”; para ello nada mejor que la “recuperación” y la “inculcación”. Si se concibe que la cultura son estrategias y dinámicas de identidad y diferencia, se deberán problematizar los procesos socioculturales. Es decir que la cuestión de los conocimientos previos y/o significativos remite a otro aspecto, central por otra parte, que es la de la construcción de la hegemonía. Así, se me ocurre como imprescindible para no caer en otros esencialismos la siguiente estrategia: formularnos recurrentemente la pregunta ¿cómo se conciben, se planifican, se argumentan, se presentan y se enseñan los procesos de hegemonía cultural y política? (2001:177)

Aquí caemos indefectiblemente en el problema del método. ¿Cómo instaurar estas consideraciones en torno a los procesos de conocimiento, a la cultura, a la producción cultural? Gloria Edelstein nos ha permitido instrumentar y repensar decisiones en torno a cómo lo hacemos. En sus aportes identificamos una cuestión que es sostén de su perspectiva: la subjetividad del docente. Esta autora nos dice: “lo que uno hace tiene que ver con lo que uno es” (Edelstein, 1996), aludiendo a la dimensión axiológica que marca la tarea del docente, sus decisiones cotidianas en torno a lo que enseña, cómo lo enseña, con quiénes, dónde, cuándo. Las maneras en que miramos el mundo, lo pensamos, valoramos las relaciones entre hombres y mujeres, actuamos y proyectamos, atraviesan todas y cada una de las instancias y caminos que generamos en el aula con nuestros estudiantes en torno al conocimiento.

Por ello alude al método como construcción idiosincrática del docente con estas palabras:

es significativo tener en cuenta que la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación. Estilo que deviene de

las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación a cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y al aprender (...). Perspectiva que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica. Estilo que, en consecuencia, en su complejo entramado expresa también su trayectoria (de vida, académica, de trabajo) aun cuando pueda no ser objetivada, en tanto se juega en la práctica. (Edelstein, 1996:82)

Estamos en presencia de una profunda interpelación a aquellas perspectivas que vinculan al método con la técnica y, a la vez, con el tiempo del hacer en el aula. Con el aporte de Edelstein precisamos la mirada. La propuesta metodológica es una decisión propia, que nos constituye como docentes en una institución en particular, que deviene de propias elecciones teóricas y particulares experiencias, y que deviene no sólo en el presente del aula sino de “decisiones previas”, de “decisiones durante” el trabajo áulico y, fundamentalmente, de las decisiones que vamos tomando “después” de este trabajo.

El “después” (parte constitutiva de la propuesta metodológica) es el que quizás con más claridad, o más particularmente, nos “devuelve” a la institución, a pensar que lo que hacemos en el aula se vincula con el proyecto educativo institucional. En este sentido, los espacios instaurados para el debate, tan propios del espíritu de la experiencia del PAC, tales como las reuniones plenarias, el trabajo entre pares, la evaluación y coevaluación de las prácticas, el trabajo por áreas y departamentos, instalan la posibilidad de objetivar lo que se va haciendo. Cuestión que, al decir de Edelstein, no siempre es posible hacer. Sin embargo en la PE fue posible por las decisiones colectivas tomadas.

Como último rasgo a destacar, desde esta perspectiva en torno al método como construcción, se encuentra el espacio asignado al conocimiento como vertebrador de la dirección a tomar. Es decir, enseñamos desde nuestra propia historia, formación y experiencia, de allí el rasgo idiosincrático, pero enseñamos un campo de conocimiento, llamado Lengua, Matemática, Historia, Química, Educación Física, Arte. Enseñamos un modo de apropiación de este campo, enseñamos un recorrido disciplinar. Esta dimensión constitutiva del método permite, desde Edelstein, correrlos de una perspectiva instrumental para pensar en buenas propuestas de enseñanza, en tanto el cambio en la propuesta no es una decisión técnica, sino epistemológica.

En realidad, coincidiendo con Ángel Díaz Barriga, podríamos decir que “no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista en relación al método” (...) no habría ruptura en los contenidos sobre la base de la continuidad en lo metodológico. (Edelstein, 1996:82–85)

Nuestra propuesta metodológica deja de ser pensar qué técnicas utilizamos o cómo lo hicimos. Implica redimensionar decisiones tomadas en torno a lo que enseñamos, poniendo particular énfasis en nuestros estilos, nuestras elecciones, trayectorias de formación y en cómo y cuánto éstas marcan los itinerarios que generamos en el aula y, también, redimensionar un proyecto institucional, que recreamos o negamos, transformamos o acallamos, interpelamos o modificamos.

Por último queremos destacar nuestra preocupación por considerar la PE y el PAC como una experiencia educativa sustancialmente alternativa. Pretendimos identificar aspectos que la constituyeron como tal y aportar líneas de reflexión que contribuyan a seguir pensando la experiencia. Pero también nos propusimos seguir pensando en dimensiones de análisis que enriquezcan nuestras prácticas de enseñanza. Así aludimos, por un lado, a aquellos aspectos estructurales formales del PAC que nos resultaron pilares, tornándolo una práctica alternativa y, por el otro, compartimos la riqueza de las categorías: *vida cotidiana escolar*, *construcción metodológica* y *construcción de conocimiento*, en tanto posibles ángulos para fortalecer el PAC, pero también para fortalecer otras prácticas educativas.

Nos preguntamos: ¿hasta qué punto nuestras consideraciones acerca de la riqueza de la experiencia del PAC y acerca de la riqueza de las categorías que ponemos en juego, son similares a las de quienes ahora leen este texto? ¿Qué otras cuestiones no se dicen aquí sobre las experiencias educativas en general, sobre las prácticas de la enseñanza, sobre sus implicancias en las instituciones hoy? ¿Qué otras preguntas sería necesario formular ahora para seguir pensando la enseñanza, el aula, la institución?

3. El Tríptico de la infancia de la ciudad de Rosario¹¹

por María Eugenia Stringhini

Hace unos años, conocimos en unas vacaciones con nuestros hijos *El jardín de los niños* de la ciudad de Rosario. Nos sorprendió el ámbito ya sea por el entusiasmo y fascinación que provocaba en los chicos como por el tipo de espacio en el que estábamos.

Disfrutar de este espacio en reiteradas oportunidades en las que descubríamos, sentíamos o nos emocionábamos con algo nuevo, nos permitió comenzar a objetivar esta propuesta e indagar sobre quiénes eran los que la habían pensado, en qué momento, por qué en el marco de las políticas de promoción social, qué tenía que ver este espacio con una ciudad que embellecía sus espacios públicos, que proponía otro modelo de salud y de promoción social.

El inicio de esta indagación nos fue llevando a incipientes respuestas: se había inaugurado a fines del 2001, meses en los que en nuestra memoria evocábamos la agudización de la crisis integral y de hegemonía que sufría nuestro país y, a la vez, nos enterábamos de que *El jardín* formaba parte del *Tríptico de la infancia*.

Los otros dos espacios que lo componen son *La granja de la infancia* y *La isla de los inventos*.

El jardín de los niños es un espacio público municipal de 35 000 m² que depende de la Secretaría de Promoción Social. No es ni un parque de diversiones ni una ludoteca ni una plaza sofisticada, tampoco se pueden observar íconos de los que se usan para lugares destinados a niños como por ejemplo: globos, payasos o algún superhéroe televisivo de moda. Es un espacio diferente, en un sitio emblemático para la ciudad de Rosario, enclavado en el parque Independencia. En la entrada un cartel reza: “El jardín de los niños. La máquina de imaginar”.

Al ingresar al predio, se puede leer una poesía de Martí para los niños de América Latina. Mientras que acuden al encuentro de los visitantes coordinadores que invitan a jugar, a disfrutar, a experimentar, a imaginar, a explorar tres “territorios”: el de las preguntas a través de la poética de lo mítico, el de la invención por medio de la poética de la mecánica y el de la innovación con la poética de las vanguardias del siglo XX.

El territorio de las preguntas invita a un recorrido por *La montañita encantada*, una instalación sonora que, al transitarla por su paisaje agreste, con una vegetación abigarrada y una disposición laberíntica, nos traslada a lo mitológico entre múltiples simbolismos del agua, las piedras, los árboles, la tierra, el aire, el fuego y seres ficcionales e imaginarios.

El territorio de la invención con su poética de la mecánica lo integran una

instalación que recrea un taller renacentista en homenaje a Leonardo da Vinci y las *Máquinas de volar, trepar y soñar*. El juego al que convoca entre poleas, planos inclinados y engranajes invita a poner el cuerpo para volar, trepar, ascender, soñar como la recreación de las ansias de ir más lejos, de descubrir otros mundos, de inventar mecanismos para trasladar, volar y navegar.

El territorio de la innovación con su poética de las vanguardias del siglo XX propone en un edificio semienterrado de cemento, un homenaje a las rupturas generadas en el arte, el diseño y en el campo de lo social y político de la centuria que pasó. Así, entre otros, en la *Calle de los sucesos* se recuerda a la Bauhaus y reproducciones e instalaciones lúdicas e interactivas a partir de las obras de Calder, Mondrain, Miró, Picasso, Petorutti, Berni, Gambartes, Grela, Vanzo, Musto, Schiavoni, Kandisky, Xul Solar, Paul Klee, Escher, Chagall se convierten en juegos para imaginar, armar rompecabezas, encastres, móviles, muñecos o ciudades. Por medio de una rampa se accede al primer piso en el que encontramos instalaciones sobre “lo imprescindible” del siglo que pasó: la llegada del hombre a la luna, las juventudes, el pacifismo de Gandhi, el *Guernica* denunciando al fascismo, el cine o el *No hay Yesterday para los Beatles* y, enfrente, cinco talleres para hacer diseño gráfico, sonoro, de indumentaria, en papel.

La granja de la infancia se encuentra en la zona oeste de la ciudad en lo que era un depósito de chatarra y de basura. En este lugar se promueve el disfrute de múltiples espacios integrados entre los cuales encontramos la recreación del hábitat ribereño del litoral con su fauna y flora, una huerta y un vivero para sembrar, transplantar, regar, cosechar, desmalezar; corrales con animales de granja y un lumbricario; un taller de ciencias para observar, explorar e inventar; espacios cerrados con bibliotecas, videotecas y el *Bosque de papel* para la exploración de la forma, el color, la textura, el tamaño de los objetos y sus transformaciones estéticas expresivas; la cocina para hacer y comer pan y dulces, laberintos y túneles para perderse y encontrarse, casitas en antiquísimos árboles y un anfiteatro para espectáculos al aire libre.

La Isla de los inventos se encuentra en otro sitio emblemático para los rosarinos: lo que fue la Estación del Ferrocarril Rosario Central recuperada como patrimonio arquitectónico mediante una intervención contemporánea. En sus 5140 m² los viejos andenes, las boleterías y la casa del guarda se convirtieron en instalaciones interactivas, juegos, talleres, fábricas en donde se puede experimentar, jugar, disfrutar de lenguajes, diseños, medios y formatos para acceder a las ciencias, las artes y las tecnologías. Así, chicos y grandes pueden disfrutar de los espacios que ofrece *El porvenir de las palabras*, *La fábrica de papel* en homenaje al mundo del trabajo y del papel, *El espacio infinito*, *El Ferrocarril*, *La fábrica de animar imágenes*, salas para muestras y espectáculos y para la formación de docentes.

Este primer acercamiento de la mano de nuestros hijos, de lo que les sucedía, de sus impresiones, de sus aprendizajes e incluso de sus reflexiones o comentarios, nos hizo pensar que estábamos en presencia de “algo distinto”, de “otros dispositivos educativos” diferentes de los que conocíamos.

Además, pudimos contactarnos con una de las personas en cuya gestión se gestaron estas propuestas, Élide Rasino, profesora de Educación Física y licenciada en Política y Gestión de la Educación, militante socialista desde muy joven quien estuvo a cargo de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario en la administración del intendente Hermes Binner (1995–1999 y 1999–2003). A partir de algunas entrevistas comenzamos a visualizar al Tríptico enmarcado en el proyecto “Ciudad de los niños”. Este proyecto, a su vez, se articulaba con otros programas de esa Secretaría como los Centros Crecer, el Programa “Rosario se mueve” del área de deportes, las propuestas del Centro de la Juventud, y con acciones de alto impacto social como el Presupuesto Participativo, desarrolladas por el municipio como parte del Plan Estratégico Rosario (PER).

Comenzamos a tomar conciencia del potencial educativo que guarda esta propuesta: ya no sólo la escuela como único espacio educativo sino también otros; comenzamos a discutir que no basta pensar en alternativas en el interior de la institución escolar sino en otros espacios públicos en articulación con las escuelas. Asimismo, iniciamos reflexiones sobre lo que ofrece la ciudad como espacio educativo.

En cuanto a lo metodológico podemos decir que algunas técnicas de recolección de información fueron:

a) en el Tríptico:

- observaciones no participantes en los distintos espacios con las respectivas propuestas que ofrecen los coordinadores a los niños y sus familias;
- observaciones participantes en los distintos espacios con las respectivas propuestas que ofrecen los coordinadores junto a otros niños y adultos;
- observaciones participantes en espacios de formación para docentes;
- entrevistas a sujetos de la determinación, la estructuración y el desarrollo del proyecto;
- análisis de documentos en soporte escrito (PER, producciones de los sujetos de la determinación y estructuración, folletos de difusión masiva) y en soporte audiovisual.

b) en otros proyectos, programas o ámbitos:

- observación no participante en centros Crecer N° 9 y N° 21, centros de Salud Juan B. Justo y Mauricio Casals, Centro de Protección Integral para la Infancia, CEMAR; Balneario del Saladillo, Complejo Belgrano Centro, Parque del Mercado; XIII Encuentro de Jóvenes; Centro de la Juventud;

centros Municipales de Distrito Oeste Felipe More, centro Antonio Berni, noroeste Olga y Leticia Cossettini y sur Rosa Ziporovich y Jornada de los Consejos de Niños (CMD oeste);

- observación participante en Casa del Tango, Jornada de Consejos de Niños (en el marco del Congreso de la Educación);
- entrevistas a sujetos de la determinación, la estructuración y el desarrollo de las áreas de Salud y Promoción Social;
- análisis de documentos en soporte audiovisual (Día de la Convivencia y el Juego, Acua juegos, puesta en valor de la Escuela Normal N° 1) y soporte escrito (PER, Feria de la Gobernabilidad 2005, Ciudad de los Niños, Escuela Móvil, entre otros).

3.1. Tiempo y espacio en el que se origina el Tríptico

El Tríptico se gesta en el gobierno de la Municipalidad de Rosario a cargo del Dr. Hermes Binner entre los años 1995–2003 y es presentado en el marco del proyecto Ciudad de los Niños.

En el año 1996 el Dr. Binner invita al pedagogo Francesco Tonucci a la ciudad de Rosario y “en su paso por nuestra ciudad se produce un encuentro con los niños, una conferencia pública y distintas reuniones con el Ejecutivo Municipal, en las cuales Tonucci transmite la experiencia que se realiza en la ciudad de Fano (Italia). El conjunto de ideas y propuestas de Ciudad de los Niños aparece como un dispositivo inédito y eficaz para pensar la ciudad del 2000. En el mes de junio de 1996, el Intendente suscribe con UNICEF Argentina un convenio para realizar la experiencia en la ciudad de Rosario. Se crea por parte del Ejecutivo Municipal a través del decreto 1422/96 la comisión intergubernamental La Ciudad de los Niños que, coordinada por la secretaría de Promoción Social, se constituye con un representante de cada una de las secretarías del Departamento Ejecutivo”.

Desde entonces se inician múltiples acciones llevadas a cabo por diferentes áreas municipales, coordinadas por la secretaría de Promoción Social, la cual establece “algunas condiciones básicas para hacerlo posible”, entre ellas: “decisión gubernamental, asignación presupuestaria, convocatoria al Primer Consejo de Niños (...), constitución y apoyo (...) de un grupo de especialistas del gobierno de la ciudad (...) que facilita la materialización de la propuesta; construcción de una red participativa y solidaria de abrazo de la infancia, llamada Campaña de padrinos/madrinas; una metodología de trabajo no burocratizada, ágil y creativa, acorde con los objetivos del proyecto”.¹²

Algunas de las acciones realizadas son la constitución progresiva de los seis Consejos de los Niños, uno en cada Centro Municipal de Distrito (CMD),

también llamado “Fábricas de ideas”. Estos Consejos están conformados por niños de 10 a 14 años que se reúnen sistemáticamente los sábados a la mañana. Integran cada Consejo aproximadamente 30 niños elegidos en las diferentes escuelas (públicas, privadas, especiales y confesionales) e instituciones no gubernamentales de cada distrito. Dar la palabra a los niños, habilitándolos como ciudadanos de derecho, es uno de los objetivos que se propone el proyecto. Se motiva a los consejeros a participar en los problemas y el diseño de la ciudad, formulando sus propios proyectos. En los encuentros se trabaja desde una didáctica lúdica a través de diferentes soportes y lenguajes. Cada grupo desarrolla un eje de trabajo seleccionado por los propios niños y se formulan acciones. Este proyecto se eleva al Intendente y, de ser necesario, al Concejo Deliberante para su aprobación. Una vez aprobado, la Comisión Intergubernamental viabiliza su concreción. Los niños consejeros, sus familias y sus escuelas e instituciones trabajan en la difusión y concreción del proyecto para toda la ciudad.¹³

Ejemplos de estos proyectos son el Día anual del juego y la convivencia, Las ferias de juego itinerantes, el Día de la radio y la televisión a favor de los niños, La línea verde, Lo público y lo privado, Siéntese, siéntase parte del juego, grupo de adolescentes Cohiue, programa de radio Arrebatados en banda, programa Cuidapapis, encuentros con grupos de niños procedentes de otros países, Todos por la paz, la construcción de un sueño en común para la ciudad, Haciendo memoria: las diferentes formas de pensar de niños y adultos, Los monstruos de la basura, Nadie puede detenernos cuando pensamos, Te espero en la plaza, Mírame, entre otros.

Algunas de las líneas directrices y, a la vez, recurrentes en los diferentes documentos consultados y en las entrevistas realizadas, son las consideraciones en torno a que una ciudad “si es vivible, segura, respetuosa para los niños lo será para todos los ciudadanos” y la constitución de *una nueva ciudadanía* como objeto de las políticas públicas sostenida en la participación protagónica de todos los rosarinos, en la planificación participativa y en políticas universales.

Además, la direccionalidad está dada por el interés *en los niños desde ellos y con ellos* (a diferencia de una ciudad a medida de los niños o con niños haciendo de grandes) *en la transformación de la ciudad para todos*.

Por otra parte, el espacio público es entendido a partir de las iniciativas de los consejos de los niños, en sus múltiples acepciones: a) como bien común, universo de valores que hacen a la realización del conjunto; b) como patrimonio urbano a crear, preservar y/o reconstruir; c) como territorio de todos, lugar de intercambio, juego y convivencia apropiable por los vecinos; d) como conjunto de servicios eficientes y plurales; e) como memoria y construcción de identidades; f) como escenario de la cultura democrática (expresiones, formas de participación política, ámbitos de intercambio social); g) como medio ambiente natural y

cultural; h) como conjunto de normas jurídicas que tutelan la esfera pública de los ciudadanos, interpretadas desde el universo de los derechos (...). Recuperar el espacio público es una requisitoria del ahora, teniendo en cuenta que el valor comercial del terreno y el modelo consumista están poniendo al ciudadano fuera del disfrute de su propio hábitat.¹⁴

El proyecto “La Ciudad de los Niños” es considerado como uno de los ejes fundamentales de la gestión municipal en la promoción de ciudadanía, junto con el Programa Crecer, el Proyecto de Atención Primaria en Salud, la Descentralización Municipal, el Proyecto Rosario Hábitat y el Presupuesto Participativo. Por todos ellos, la ciudad de Rosario obtuvo en el año 2003 el premio del PNUD como Ciudad Modelo de Mejores Prácticas de Gobernabilidad, y fue elegida entre 257 ciudades de América Latina.¹⁵

En este marco surge el planteo del Tríptico: en 1999 se inaugura *La granja de la infancia*, en el 2001 *El jardín de los niños* y, en el 2003, *La isla de los inventos* financiados por el Municipio y el Fondo de Asistencia Educativa (FAE).

3.2. El Tríptico como experiencia educativa alternativa¹⁶

El Tríptico expresa, de un modo original, una ruptura de los dispositivos políticos de la modernidad y en particular de la escuela como exclusiva articulación entre lo político y lo educativo. Constituye una alternativa en cuanto no sólo instituye un dispositivo educativo que fisura las características del dispositivo escolar moderno en sus dimensiones estructurantes de temporalidad, espacialidad, agrupamiento, sujeto, vínculo y contenidos sino que principalmente concreta otra articulación entre lo político y lo educativo sin desmedro de la escuela.

Además, hay que enmarcar esta experiencia en un estado municipal que entiende que:

- no sólo se educa en la escuela;
- la posibilidad de pedagogizar *la condición humana* en un espacio como es la ciudad en cuanto producción simbólica como una de las responsabilidades de un gobierno municipal;
- la complejidad de la crisis por la que atraviesa la escuela no sólo se resuelve desde dentro de la escuela sino que se trata de brindar condiciones de resubjetivación, de formación en otros imaginarios sociales y de posibilidades de apropiación de otras experiencias;
- el Estado educa no sólo por las políticas que formula (u omite), sino que educa a los ciudadanos sobre lo que el Estado es;
- se repositona lo educativo en clave de políticas públicas culturales.

Por otro lado, la imposibilidad de entender al Tríptico aislado de otros programas y proyectos del gobierno municipal o circunscribirlo a una política educativa más, hace que se remarque el carácter integrador y articulador propio de la inscripción a una perspectiva de la complejidad y de ruptura con las políticas neoliberales y neoconservadoras.

En varias ocasiones, evocar lo vivenciado en el Tríptico nos ha impulsado para replantearnos muchas de nuestras prácticas y adentrarnos en el proyecto de gobierno, lo cual contribuyó a que entendamos con mayor rigurosidad que se pueden transferir estéticas, dispositivos lúdicos pero difícilmente su direccionalidad ética y política que, de suyo, se viabiliza con una mirada de totalidad dada por un proyecto político. Se pretende construir un Estado pedagógico¹⁷ porque asume su función como educador en tanto que aglutina, reúne para constituir ciudadanos. Un Estado ordenador de lo social no sólo como proveedor de servicios sino por medio de la constitución de vínculos *entre* sujetos considerados ciudadanos de derecho y con la intencionalidad de reconstruir lazos sociales a los efectos de articular nuevamente lo público, como espacio de todos y hecho entre todos.

Por lo tanto, otra de las características que da cuenta de lo alternativo es en relación con los procesos participativos que desafían a los ciudadanos a constituirse en sujetos de otras maneras de entender la ciudadanía. El Tríptico expresa construcciones colectivas, multidisciplinarias, con diversidad de enfoques teóricos e incluso, en algunos de ellos, con rasgos de vanguardia.

3.3. Sujetos que intervienen

Identificamos como sujetos de la determinación y la estructuración de este proyecto a la gestión de gobierno de la Municipalidad de Rosario a cargo del Dr. Binner entre los años 1995 y 2003. Al respecto, enunciaremos algunas cuestiones que consideramos centrales para el análisis.

En primer lugar, si bien desde su inicio, el planeamiento y la coordinación ejecutiva estuvo al frente de la secretaría de Promoción Social, a cargo de Élide Rasino, el Tríptico no puede ser considerado como un proyecto focalizado en una única secretaría sino que expresa y sintetiza una lógica de políticas públicas del municipio en tanto que materializa, en los dispositivos que instituye y en los sujetos que habilita, una concepción de lo político que excede un análisis acotado.

La concreción del Tríptico no sólo supuso las acciones mancomunadas de diferentes áreas de gobierno sino de distintos actores de la sociedad civil: artistas, artesanos, ingenieros, comunicadores, docentes, diseñadores, físicos, historiadores, psicólogos que fueron convocados para la realización tanto en sus etapas de diseño como de desarrollo.

Por otra parte, a través de la lectura de documentos, de las entrevistas realizadas y de la participación en instancias de formación organizada por los hacedores del Tríptico, reconocemos una multiplicidad de perspectivas teóricas portadas por los actores que intervienen en la determinación y estructuración con una especial impronta en su articulación. Nos referimos a referentes teóricos provenientes de campos disímiles: una insistente evocación a los aportes de Tonucci, perspectivas de la complejidad y algunos filósofos llamados posmodernos, planeamiento estratégico con un *aggiornamento* impreso por un ideario socialista que reconoce la historia del socialismo en Argentina y especialmente en la provincia de Santa Fe, pedagogías social y urbana, filosofía política y estética, psicoanálisis, estudios recientes sobre infancias, recreación y tiempo libre, entre otros.

Resulta interesante destacar que ante las preguntas sobre la articulación de estos referentes, las respuestas giran en torno al valor de los mismos en iluminar el hacer y, a la vez, la recurrencia de expresiones tales como “se hace camino al andar”, “hacíamos y en los equipos de trabajo se reflexionaba lo que íbamos generando y las respuestas de la gente y en especial mucha escucha, mucha oreja puesta para aprender”, “la dirección puesta en nuestro proyecto de gobierno: participación, otro estado, nuevas ciudadanía, gobernar es educar, reconstruir lazos” (Rasino *et al.*, 2004).

Además, desde la gestión municipal se sostiene que:

Nuestra propuesta de pedagogía social no constituye una sumatoria de acciones independientes y escolarizadas orientadas a distintos grupos etarios... [son] una serie de dispositivos educativos y socializadores que, para cumplir su finalidad, deben actuar en simultáneo con un mismo mensaje y un mismo criterio involucrando a todos los rosarinos sin distinción, en un tejido de servicios, de instancias movilizadoras y reflexivas, de ámbitos de información, de espacios vinculantes, siempre abriendo a conocer, a pensar, a relacionar, a descubrir recursos y posibilidades, potenciando la capacidad realizadora de cada uno y responsabilizando a todos en la construcción de las respuestas a los problemas cotidianos.

Es un aprendizaje de autonomía, de responsabilidad; un descubrimiento de aptitudes y una construcción de actitudes que responden a una lógica de lo colectivo. Una lógica que requiere de la población encontrar fortalezas a pesar de las dificultades; protagonizar las respuestas y ver a las instituciones como medio de concreción y respaldo para la acción, más que como ventanilla de demanda.

Este sistema es entonces, el dispositivo de encuentro territorial del municipio con la población.

*Esto se concreta desde una práctica singular: sobre un diseño de política universal como es la educación, se focalizan algunas propuestas que garanticen la igualdad de acceso a los bienes y servicios culturales y sociales con una acción contundente hacia la integración de todos los vecinos en la misma ciudad. (Rasino *et al.*, 2004)*

En segundo lugar, los coordinadores a cargo de los espacios provienen de diferentes campos del saber y han sido formados a través de diferentes modalidades en lo que supone la propuesta.

En tercer lugar, si bien se advierte una difusión del Tríptico a través de los medios masivos de comunicación, los niños que participan llegan a cualquiera de estos tres espacios por medio de otros proyectos que realizan otras áreas de gobierno: los centros Crecer, los centros de la Juventud, los Consejos, talleres o eventos organizados en los CMD, programas de la secretaría de Cultura como Escuela Móvil, 0–25, instancias de capacitación docente, el Congreso de la Lengua, el Congreso de la Educación, Socios de la Navidad, Rosario se mueve, entre otros.

En relación con los niveles de significación atribuidos a estos espacios por parte de los coordinadores, advertimos un reconocimiento de “sentirse parte” de un proyecto en especial por el placer que les produce trabajar en este tipo de espacio aunque con diferencias en avizorar la inclusión del Tríptico en otro modo de concebir las políticas públicas y, en especial, en un proyecto de gobierno socialista y diferenciado del gobierno provincial.

En cuanto a las condiciones de posibilidad y viabilidad en el tiempo, son recurrentes las afirmaciones de coordinadores del Tríptico:

“aquí hubo voluntad política, sin lugar a dudas sino esto no se puede hacer, no sé si cualquiera hace este tipo de emprendimiento; además no sé si todos entienden esto, creo que algunos de los funcionarios más que otros pero sigue a pesar que cambiaron”, “los que trabajamos en el Jardín, lo queremos, nos conformamos como grupo para hacerlo... seguimos porque nos sentimos bien porque los sueldos son como cualquier empleado municipal”; “no te creas que no nos peleamos, sí nos peleamos, nos enojamos pero apostamos a un trabajo en conjunto que nos sostiene”; “crear o armar un nuevo espacio nos lleva un tiempo de discusión, mucho estudio y mucho de ver qué pasa con los chicos cuando juegan”; “a nosotros nos formaron durante mucho tiempo y después nos seleccionaron por las propuestas que hacíamos... esto hace que sea distinto”, “no podés trabajar aquí si esto no te gusta, yo elegí trabajar solo aquí a pesar que viajo porque me mudé a un pueblo cercano”; “mirá si hasta con el personal de seguridad que no es municipal, nosotros interactuamos y armamos cosas juntos... como el director los integra, les cuenta lo que hacemos y por qué, ellos nos aportan, ayudan... no sé si en otras reparticiones es así, pero aquí sí”; “hay problemas como en todos lados, lo que pasa que se los puede hablar y si no se resuelven, al menos hablamos y lo elevamos a las autoridades”; “ahora hay empresas de turismo que ofrecen en su paquete venir aquí —por el Jardín—, por un lado me gusta pero por el otro, nos preocupa porque nos gusta que se prioricen las escuelas y después sigan trabajando con nosotros... esto de las empresas vienen por el marketing y no sé si ven todo lo otro”; “en los grandes, hay de todo, algunos juegan con los chicos y con nosotros, otros

toman mate y los miran... nosotros pretendemos que los padres también jueguen con los chicos y les hacemos propuestas para que jueguen".¹⁸

Luego de sucesivos encuentros con los diferentes sujetos podemos reconocer en ellos la pasión y el convencimiento que mueve este proyecto.

3.4. Dispositivos que instituye el Tríptico

Usaremos el término *dispositivo* como un conjunto de elementos tales como espacios, tiempos, saberes, materiales, actividades, vínculos organizados para producir una unidad de sentido sostenida en discursos que conforman una propuesta educativa.

El Tríptico con las particularidades propias de la granja, la isla o el jardín juega con la temporalidad, la espacialidad y las posibilidades de interacciones de un modo diferente al que conocemos en las instituciones escolares.

El tiempo es tanto un *modo de existencia*, en los infinitos recorridos que cada visitante puede hacer, como *un contenido* de muchos de los espacios. Se juega en el tiempo que cada uno desee, si bien los coordinadores realizan propuestas, éstas admiten una flexibilidad por la actividad lúdica en sí, no hay tiempos predeterminados sino en función de la dinámica dada en el espacio.

A su vez, el tiempo constituye uno de los contenidos. Se muestra una multiplicidad de tiempos y con ello se invita a jugar con la temporalidad presente en el lenguaje cotidiano y en el de la poesía; el tiempo en la fotografía; el tiempo medido por distintas cronometrías; el tiempo en crónicas, narraciones y periódicos; el tiempo de la naturaleza y el tiempo en un experimento en el laboratorio; el tiempo transcurriendo el mito, un taller renacentista y las vanguardias del siglo XX; el tiempo más íntimo y personal revivido por medio de canciones de cuna y de las noches de lluvia cuando éramos niños; el tiempo en la versión de la teoría del big bang e, incluso, el futuro proyectándose a través de la elaboración de pócimas junto al tiempo marcado por las nuevas tecnologías.

Se destierra así una idea de tiempo lineal progresivo y acumulativo como única manera de entenderlo y, a la vez, se apuesta a una sensibilización por anudar los recuerdos personales con recuerdos acumulados comunitariamente, seleccionados, condensados y transmitidos entre las generaciones. La incentivación de una memoria activa, incluso mediante una apelación al cuerpo, allana el conocimiento del pasado y con ello se abren posibilidades diversas de nombrar el presente.

El devenir de espacios bellos, con materiales nobles y con una cuidada estética rica en imágenes, texturas, colores, olores, movimientos, sonidos naturales se presta a la interacción en una apuesta de instalaciones diversas de pinturas y

esculturas de las vanguardias del siglo XX, escenas que evocan al renacimiento, máquinas para probar los cuerpos, cuentos sonoros que evocan la fuerza de la naturaleza y de los mitos, hábitat ribereño, animales en corrales y sueltos, laboratorios, talleres, bibliotecas, videotecas, hornos de pan, ciudades, fuentes, cascadas, laberintos y rieles, fábricas de juguetes, de papel, de ropa, de palabras y de imágenes, casas en árboles, bosquecitos, anfiteatros y salas de usos múltiples. Las diferentes resoluciones estéticas invitan a múltiples recorridos por espacios sin panópticos y con tiempos no fijados anticipadamente que ofrecen otros imaginarios sociales.

Lugares de encuentro para todas las edades, donde cada una de las propuestas invita a apropiarse de diferentes maneras según los sujetos que participan, de modo tal que no existe ni un destinatario único o focalizado por franja etaria o social de pertenencia ni prefijado en cuanto a lo que se espera en los espacios; éstos permiten, abren, incitan a resoluciones diferentes y complementarias entre los que (se) juegan.

Con las particularidades que identifica cada uno de los espacios, *una* granja, *un* jardín y *una* isla, se advierte una propuesta de ruptura con el paradigma racionalista, subsidiario del positivismo y del liberalismo fundante de nuestro sistema educativo porque articula lenguajes: ciencia, filosofía, arte, tecnología y, con ello, conceptos, percepciones, emociones, valores, creencias, pasiones, sentimientos, técnicas. Además, los consabidos binomios autoexcluyentes de forma o contenido, cuerpo o mente, se diluyen en propuestas estéticas que recuperan, aúnan en lo diverso, lo local y universal, el pasado y el presente, lo ético y lo político.

Cada uno de los espacios está pensado como un dispositivo lúdico, en los que existe un predominio de alguno de los sentidos y algún lenguaje sostenido por “metáforas fundantes (...) las que generan emociones aunque no se las reconozca de modo explícito y consciente (...) el hacer sobre los desechos, los viajes, el nacimiento, el olvido y la memoria, las ansias de volar, el fuego, el agua, el aire, las piedras como elementos de la mitología conjuntiva; los talleres, las vías, el río”.¹⁹

Un buen dispositivo lúdico es aquel que “informa, metaforiza, crea procesos, supone sucesión de lenguajes, posee riqueza en las imágenes” y en su proceso de creación se reconocen “la cosa—las palabras que hay en el espacio, los lenguajes desplazados al dispositivo, la temática, la metáfora fundante, el a qué se juega y la actividad” (entrevista a María de los Ángeles González).

Podríamos decir que los contenidos en cuestión hacen *a la condición humana*: apelan a las sensaciones, a la imaginación y a la creación de un sujeto como cuerpo, como especie humana, como ciudadano rosarino, santafesino, argentino y del mundo, como trabajador y hacedor, como niño y adulto, como lector y escritor de múltiples textos, como viajero, como científico, artista,

filósofo o hechicero y narrador de la propia historia y de historias de otros, como sintiente y sufriente, como amante.

Descubrir, gozar, disfrutar, imaginar, construir, conocer, recordar, conmover, apreciar, jugar, crear, combinar, hablar, reír, armar, diseñar, leer, escribir, recortar, amasar, sellar, pintar, modelar, manipular tecnologías, sentir, asombrar... actividades que se llevan a cabo ayudados por coordinadores que provienen de diferentes campos de la cultura (artistas, diseñadores, educadores, científicos). Su tarea consiste en crear condiciones que permitan la apropiación del espacio que coordinan ya sea incitando a completar el espacio, mostrando las posibilidades que brinda cada uno y ofreciendo materiales.

Finalmente, podemos decir que esta experiencia nos permite pensar en:

- La enseñanza *más allá* y *más acá* de la escuela. Más allá porque se amplía a otros espacios no escolares y, con ello, se rompe fuertemente el mandato de la didáctica tradicional. Más acá porque hace ver distinto el dispositivo escolar tanto para comprenderlo desde sus diversas aristas, como para mirar intersticios que son más de los que habitualmente registramos y porque aporta elementos para el análisis sobre cómo entender que lo que nos ocurre en las escuelas también se puede leer en los vacíos de otros espacios. Esto ayuda a poner límites entre la omnipotencia y la impotencia de los docentes en las escuelas. Es decir, amplía o resignifica a quienes enseñan y la relación entre ellos.
- La escuela sola no puede. Esto permite pensar en otras articulaciones entre lo político y lo educativo y en la creación de otros espacios que articulen con el espacio educativo.
- Lo estético en los espacios educativos.
- La ruptura de las disciplinas (la multidisciplinariedad en los equipos de trabajo y en sus productos).
- La concepción de sujeto (sujetos como cuerpo y sujetos de derechos).
- La inclusión de otros campos de saber en la formación: lo artístico, lo lúdico, otras visiones de ciencia.

4. Los proyectos Ciclo Básico General y Maestros de Educación Básica²⁰

El objetivo de este apartado es describir y analizar dos proyectos curriculares: el Ciclo Básico General (CBG) y el Maestros de Educación Básica (MEB), diseñados uno para la escuela secundaria y el otro para la formación docente durante la década de los '80. Estas descripciones y análisis muestran sus condiciones de posibilidad y contradicciones, generando aportes para nuevas formas de pensar la enseñanza. Se considera que ambos proyectos proponen elementos de prácticas educativas transformadoras. A continuación se examinarán los aspectos estructurales formales de los mismos y se trabajarán conceptos constitutivos de las experiencias que se consideran contribuciones para pensar el campo de la Didáctica.

Partimos de la idea que, tanto proyectos educativos dentro del sistema escolar (como el PAC, el CBG y el MEB) como proyectos educativos fuera de la escuela (el Tríptico de la infancia de Rosario) y las obras de pedagogos (los latinoamericanos Rodríguez y Freire) pueden generar y, al mismo tiempo, constituirse ellos mismos como “experiencias educativas alternativas”.

Los proyectos seleccionados se gestan y desarrollan (como experiencias piloto) en el período 1986–1990, ambos corresponden a proyectos educativos generados desde el equipo de trabajo del gobierno de Alfonsín. Éstos se producen al mismo tiempo que múltiples intentos de reforma, tanto en el nivel de enseñanza media como en la formación docente, en diferentes provincias argentinas.

La descripción de los proyectos tuvo en cuenta características propias de las transformaciones curriculares de ese período histórico, como fueron las vinculaciones entre trabajo docente–currículum y trabajo docente–organización escolar.

Algunos trabajos que se ocuparon de reflexionar sobre las reformas curriculares de los '80 son: el que dirigió Carlos Oyola (1998) sobre la experiencia de transformación en la escuela media en la provincia de Río Negro y un informe de investigación de Inés Dussel (1994) en el que se elaboran análisis de diferentes reformas curriculares provinciales, se destacan los aportes de las transformaciones producidas en la integración de Argentina en el Mercosur²¹ y se recuperan aspectos comunes que las atravesaron.

En cuanto a la formación docente, es oportuno mencionar el trabajo de Davini (1998) en el que se analizan planes y programas de enseñanza para la formación del magisterio entre 1968 y 1996 desde categorías teóricas del campo de la sociología de la educación en las que se retoma a Bernstein, Bourdieu y Cox y Gysling. Por otra parte, es interesante el trabajo de Diker y Terigi (2005) en el que se construye una historia de la formación docente en Argentina, se recuperan trabajos sobre diversas problemáticas, apoyándose

en estadísticas y documentos curriculares. Las autoras destacan cómo en los '80 se profundiza el problema de la terciarización y fragmentación del subsistema de formación docente. Finalmente, se retoma un trabajo más actual de Davini (2005) para comprender ciertas relaciones entre formación y trabajo docente.

Teniendo en cuenta estos estudios, las características propias de las transformaciones en educación sucedidas en los años 80, las experiencias seleccionadas y el interés de aportar categorías para pensar la Didáctica, se construirán algunos ejes y categorías de análisis.

En principio, se realizará una breve referencia al momento histórico y a los sucesos en materia educativa para comprender algunos aspectos de las experiencias educativas descritas y analizadas a continuación.

4.1. Los años 80 y la educación

Los discursos de la década de 1980 estuvieron signados por dos conceptos centrales: el de “transición” en lo político y “crisis” en lo educativo. La transición fue entendida como pasaje entre políticas autoritarias del período de la dictadura de los '70 y el comienzo de políticas democratizadoras incentivadas por el gobierno alfonsinista. La crisis del sistema educativo fue descripta por medio de varios análisis; a continuación se puntualizarán algunos.

A comienzos de los '80 estaban fuertemente presentes en el discurso sobre la situación educativa dos corrientes pedagógicas consideradas antagónicas, una que rescataba el carácter transformador y, otra, el carácter reproductor de los sistemas educativos. Desde estas corrientes se establecían las pautas para las propuestas a las crisis educativas. Cecilia Braslavsky (1994:9–22) señala que, en realidad, hay que pensar estas dos características como constitutivas de los sistemas educativos modernos y que el carácter transformador y reproductor varía alternativamente de acuerdo a los acontecimientos políticos, económicos y sociales de un país o región. Señala la crisis del momento en el sistema educativo y afirma que este concepto subyace en este ámbito desde la década del 30 en Argentina, y que hay que comprenderlo y describir sus aspectos en la especificidad de determinado momento histórico y espacio geográfico.

En relación con las condiciones de educabilidad en las escuelas secundarias, los debates del sector “académico”²² de los '80 partía de un diagnóstico que resaltaba: 1) el permanente estado de conflicto y “crisis”;²³ 2) el problema de la “masificación y homogeneización de las modalidades entre sí” (Tiramonti, 1985 cit. en Lanza y Finocchio, 1993:17); 3) las disputas por ser un nivel intermedio entre el sector educativo y productivo; 4) las ausencias (ausencia de saberes relevantes para la inserción en el mundo del trabajo y/o en la educación superior traducida en ausencia de calidad [Lanza y Finocchio, 17], ausencia de

“jerarquía cognitiva de la gestión educativa”,²⁴ ausencia de una organización eficiente —aparato burocrático ampliado, costoso e ineficiente—, y 5) el supuesto carácter “reproductor de desigualdades sociales”.²⁵

Además, algunas referencias bibliográficas permiten dilucidar situaciones paradójales en relación con la escuela media; por un lado, reclamos de mayor democratización y participación, cambios en la organización institucional escolar, el régimen disciplinario, los contenidos, las metodologías de enseñanza y, por otro, pedidos de “retorno” al “orden autoritario” luego de manifestaciones de participación estudiantil y docente y “ausencia de transformaciones profundas de las condiciones escolares de aprendizaje” (Filmus, 1996:38–39).

Por otra parte, Filmus (1996) explicita que, más allá de la “parcial intervención del Estado” en los cambios institucionales escolares, en varias provincias se sucedieron modificaciones “profundas” en “los contenidos y prácticas educativas”.

En relación con la formación de maestros, se había establecido desde 1969, con el auge del desarrollismo, un proyecto de terciarización de la formación de grado. Es decir, una vez culminada la escuela normal los alumnos realizaban dos años más para obtener el título de maestro. En 1980 esta experiencia tuvo serias críticas, entre las más importantes se puede mencionar “la falta de recursos académicamente calificados para atender a una formación terciaria de profesores primarios de carácter masivo” y las dificultades en el desempeño de los maestros egresados de los “Profesorados para la Enseñanza Primaria” (Diker y Terigi, 2005:50–51).

Retomando palabras de Tiramonti (2003), el programa educativo de Alfonsín fue:

por un lado, recuperar el perfil de país integrado, igualitario, inclusivo y educado y extender sus beneficios a los sectores sociales que hasta ese momento habían sido discriminados negativamente por los gobiernos autoritarios y, por otro, modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de la conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y de un orden democrático basado en la participación pluralista y las instituciones representativas.

La autora aclara, además, que el par autoritarismo–democracia estuvo en el centro de las líneas de políticas educativas del momento. Algunas de esas líneas fueron: la laicización de ciertos contenidos escolares, la modificación de valores que institucionalicen prácticas democráticas y participativas, la eliminación de restricciones en el ingreso a la educación media y universitaria y, finalmente, el intento de recuperar el debate público en materia educativa con la puesta en funcionamiento del II Congreso Pedagógico Nacional (IICPN).

Estos diagnósticos, junto a los proyectos por transformar el sistema de enseñanza media y la formación de maestros implementados por el gobierno alfonsinista, nos inducen a prestar atención acerca de las propuestas curriculares señaladas.

En relación con los proyectos²⁶ durante la transición democrática nos hemos encontrado con que se puso en marcha el “Programa de transformación de la educación media”. En principio se desarrolló en todo el país el “Proyecto de unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial diurno y estudio de una misma Lengua Extranjera de 1º a 5º año” (RM 1813/88) y, luego, como proyecto piloto, el proyecto “Ciclo Básico General” (RM 1624/88). Este último, propone instancias de trabajo docente en talleres y por medio de la modalidad de interdisciplina. Por otra parte, se puso en marcha el proyecto “Maestros de Educación Básica” (RM 530/88) en algunas escuelas Normales del país, entre ellas la de Santa Fe.

Como se indica en la bibliografía que analiza la situación educativa en este momento histórico, en la formulación de políticas educativas durante los '80, debemos circunscribirnos específicamente a dos ejes: por un lado, a los cambios curriculares y, por otro, a los cambios en la organización institucional. Estas transformaciones repercutieron directamente en el trabajo de los docentes y por ello se abocarán esfuerzos en dilucidar las características que adoptaron esas modificaciones en los proyectos analizados.

Las propuestas Ciclo Básico General y Maestros de Educación Básica. Se puede señalar que una de las características que identifica las propuestas es que ambas están destinadas a introducir modificaciones en el nivel de enseñanza media, aunque el segundo esté principalmente dirigido hacia la formación de maestros. Otra característica relevante es que a partir de transformaciones curriculares se espera incidir en la organización y relaciones institucionales. Estas experiencias se desarrollaron en un grupo reducido de escuelas y su duración temporal fue muy breve.

Una referencia inevitable que enmarca las propuestas curriculares seleccionadas es el IICPN desarrollado entre 1984–1988.²⁷ Este congreso generó una gran participación social y múltiples discusiones entre diversos actores sociales. El objetivo de la convocatoria para el IICPN fue la sanción de una ley educativa nacional que se consideraba necesaria teniendo en cuenta la crisis que se diagnosticaba y vivía luego de la dictadura militar de los '70. De todas formas, el proyecto de una ley de educación no era nuevo, ya hacia fines de la década de los '60 se producían análisis y debates en torno a los cambios que debían darse en el sistema educativo argentino.²⁸

En el transcurso de este apartado se describen los proyectos y se intentan esclarecer las transformaciones producidas en la manera de entender el currículum y la organización institucional. Interesa comprender de qué manera las

propuestas del gobierno nacional para las escuelas secundarias y la formación docente incidieron en cómo pensar la enseñanza y el trabajo docente.

4.2. Proyecto Ciclo Básico General²⁹

Este proyecto, sancionado en octubre de 1988, recupera las conclusiones de la Asamblea Final del IICPN que aconsejan “redefinir la función social y cultural de la Educación Media (...) establecerse nuevos fundamentos y contenidos curriculares”; la creación de un Ciclo Básico General “que satisfaga las necesidades formativas del primer período de la adolescencia”; además se sugiere la “actualización del perfeccionamiento docente” y la revitalización de “las redes de participación de la comunidad en la vida de la institución escolar” entre otros puntos.

A continuación se recuperan algunos aspectos significativos según la resolución:

1. En relación con el eje “Fundamentación teórica”

se señalan los siguientes aspectos:

a) *Perfil sociocultural de la Educación Media*. Al respecto se propone: “a) La integración de los primeros años de educación media a la educación básica, común y obligatoria. b) La redefinición de la función social y cultural del Ciclo Básico. c) La formulación de un Ciclo Superior de orientación y especialización”.

Se pretende integrar el trabajo técnico y manual con el trabajo intelectual, al mismo tiempo que integrar “la formación humanística, científica y técnica con la formación de la personalidad y la formación social democrática”, y para ello se propone la transformación de la estructura curricular. Es decir, se postula una fundamentación ligada a la profundización de relaciones democráticas, de respeto por el período evolutivo del alumno, considerando vínculos entre escuela y mundo laboral y, al mismo tiempo, escuela y continuidad de los estudios mediante el fomento de principios tales como: “igualdad de oportunidades”, “formas solidarias en actividades económicas y sociales”, mejoramiento de las relaciones inter e intra institucionales, aumento de la participación.³⁰

b) *La institución como objeto de transformación*. Se propone el desarrollo de transformaciones institucionales que tiendan a: “a) Favorecer la función activa del alumno en el proceso de aprendizaje, b) Redefinir el rol docente como participante creativo del diseño curricular, c) reconocer institucional y económicamente las horas de planeamiento como un proceso grupal de construcción (...), d) centrar el perfeccionamiento docente en las necesidades y reflexión surgidas de la práctica pedagógica, e) integrar a los preceptores como parte

de los equipos docente, f) promover la (...) transición de las actuales formas de gobierno escolar hacia otras más participantes”.

c) *Perfeccionamiento docente integrado al currículum*. El perfeccionamiento docente se previó en dos etapas, una previa al desarrollo del CBG y paralela a las tareas diarias, y otra integrada al desempeño del rol en las instituciones para la puesta en marcha del nuevo proyecto curricular. Se propone un perfeccionamiento permanente, desarrollado según ciertos principios, como: 1) principio de participación deliberativa y de autoformación, 2) principio de transformación integral: se pretendió desarrollar una formación científica en la especialidad, junto a la formación pedagógica y psicociológica mediante la recuperación de la experiencia de cada docente y la incorporación de nuevos aportes teóricos y metodológicos, a través de procesos de reflexión sobre la práctica, 3) principio de formación por la investigación. Para el perfeccionamiento docente se sostiene como estrategia metodológica el *taller*, pues se considera coherente con el encuadre teórico.³¹

d) *Características de la propuesta curricular*. La propuesta curricular que se establece es la de un currículum *integrado*, que “ya no presenta una organización conceptual que fragmenta la realidad, sino que ésta es alcanzada desde una perspectiva fundamentalmente *interdisciplinaria*”, con contenidos socialmente significativos. Para ello se conforman *áreas de conocimientos*,³² priorizándose la estrategia de *resolución de problemas*. Este tipo de propuesta curricular se relaciona con trabajos de *planificación conjunta de los docentes* y los principios especificados en el punto anterior.³³

e) *Fundamentación del enfoque interdisciplinario*. Se fundamenta el enfoque interdisciplinario desde la consideración de un abordaje de la realidad como problemática y compleja en donde la ciencia, el arte y la tecnología se convierten en mediatizadores históricos, sociales y culturales de su comprensión. La estrategia de planteo de problemas, el tema y/o los centros de interés, enfatizan la formulación de preguntas, supone el abordaje de la interdisciplinariedad para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Se realiza una vinculación entre el currículum integrado y el abordaje interdisciplinario se analizan de qué manera se realizará la organización de las disciplinas existentes en las áreas teniendo en cuenta su construcción teórica y epistemológica. Además, se definen ejes conceptuales de integración interáreas.

2. En relación con el eje “Estructura y funcionamiento”

se recuperan los siguientes aspectos:

a) *Equipos coordinadores*. El proyecto CBG se organiza teniendo presente en sus diferentes instancias de concreción la figura del *coordinador*. Se estima desde una Coordinación Central a nivel nacional hasta una Coordinación Zonal con la participación de los docentes.³⁴

b) *Estructura de la unidad escolar*. Se elabora una estructura de organización institucional contemplando la participación de directivos, docentes y preceptores a través del trabajo en talleres con horas pagas disponibles al planeamiento educativo. Se estiman reuniones (talleres) de cada área e interáreas, habiendo docentes coordinadores de áreas y docentes coordinadores interáreas. El rol del preceptor se modifica por el de “auxiliar docente” colaborando con las tareas de seguimiento y evaluación de los alumnos. Canalizando un contacto entre escuela y padres.

c) *Sistema de evaluación, calificación y promoción*. Coherente con el resto de la propuesta, se concibe un sistema de evaluación, calificación y promoción de los alumnos. La evaluación se entiende como conocimiento, comprensión y explicitación de las causas del aprendizaje, “de las condiciones externas e internas que lo posibilitan y del proceso grupal en el que tiene lugar”. Se proponen instancias de evaluación individual y grupal llevadas a cabo de manera “integral, continua y flexible”. El sistema de calificaciones es conceptual pues se espera que jerarquice el papel docente como guía de los aprendizajes, “compromete al alumno con su propio aprendizaje y contribuye a desarrollar la capacidad de autoevaluación”. En el caso de los talleres previstos se propone la promoción que resultará del logro de los objetivos planteados. Se prevén instancias de recuperación en diciembre y/o marzo para aquellos alumnos que no alcancen todos los objetivos previstos.

d) *Fundamentación de los talleres*. En la estructura curricular se proponen *talleres integrados* para las áreas. Los objetivos que se perseguían eran: “revalorizar el trabajo creativo y productivo, integrar la teoría con la práctica, canalizar los intereses y necesidades afectivas y posibilidades creativas de los alumnos”, entre otros. Por otra parte, también se establecen *talleres optativos* teniendo en cuenta las características regionales, intereses de los alumnos y posibilidades institucionales.

4.3. Proyecto Maestros de Educación Básica

Este proyecto —que se pone en funcionamiento en algunas escuelas normales del país durante los años 1987–1990— trataba de, entre otras cosas, articular la escuela media con la formación docente. La propuesta consistía en una enseñanza media básica de tres años (Ciclo Básico) y luego el alumno podía optar por terminar el ciclo secundario en dos años más o cursar el MEB. El 1º y 2º año del MEB pertenecían al Ciclo Superior de la enseñanza secundaria y luego se cursaban dos años más para concluir con el título de “Maestro de Educación Básica”.

Se retoman las descripciones y análisis de Ovide Menin³⁵ en dos de sus textos: “Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB” (1998) y *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa: el MEB* (1999) junto a la lectura del proyecto. Como podemos apreciar, esta experiencia ha sido analizada por este autor como “alternativa”, aquí se la recupera para resignificarla a la luz de sus aportes al campo de la Didáctica.

Como señaláramos, los motivos que incidieron en la transformación de la formación docente en la década de los '80 fueron las conclusiones sobre el “fracaso” de la reforma de los '60 en cuanto a la permanencia de características enciclopédicas y científicistas en el currículum, el poco reconocimiento monetario y simbólico de la tarea docente quitándole autonomía y responsabilidades. Es decir, la terciarización de las escuelas normales no había producido los resultados esperados: “Eran peores los maestros que salían de los institutos de nivel terciario y de las universidades, que los que formaban las escuelas normales, salvo algunas excepciones” (Menin, 1998:107).

Para la puesta en marcha del proyecto MEB se establecieron tres instancias de trabajo:

- La primera (implementada en 1987) de “aprestamiento docente”, modalidad de perfeccionamiento docente, con una modalidad optativa, un grupo de especialistas de distintas áreas realizaban instancias de actualización. Las metas de esta primera parte del proyecto fueron:

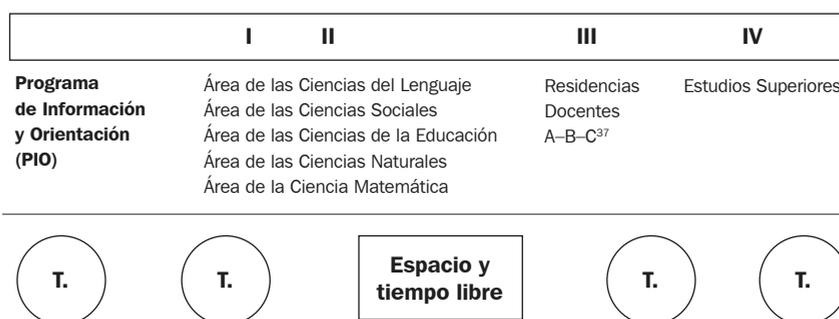
Posibilitar la democratización de la enseñanza a partir de la actualización y el perfeccionamiento de los agentes... crear espacios estimulantes que faciliten la formación de grupos autogestionarios; promover innovaciones curriculares a partir del estudio, discusión y reflexión de temas referidos a (diferentes) enfoques pedagógicos (Menin, 1998:16).

- Una segunda medida, también implementada durante 1987, fue un anteproyecto enviado a las escuelas normales para su discusión proponiendo modificaciones curriculares al plan de estudio de la formación docente.
- La tercera instancia fue la implementación del proyecto MEB cuya clave consistía en “rescatar la institución, transformarla desde adentro, instalar un currículum en la égida de su recomposición permanente” (Menin, 1998:108).

Los ejes que contempló el proyecto señalado son: 1) restituir la institución de formación docente con “identidad propia”; 2) proponer un currículum “regionalizable”: “que constituya (...) un proyecto político, científico y técnico, de raíz democrática” (Menin, 1998:61).

Al mismo tiempo, la estructura del plan contemplaba todo el trayecto de formación de los alumnos aspirantes a cursar el magisterio. Estaba dispuesta una *Instancia A* para los alumnos que finalizaban el ciclo básico de la escuela secundaria donde se ofrecían espacios de “información”, “orientación vocacional” y “diagnóstico tentativo de los pares y el coordinador del grupo sobre la percepción del otro (los otros) para ser maestro de educación básica”. Luego, una *Instancia B* de dos años de cursado donde los jóvenes podían obtener el título de Bachiller Pedagógico y optar por terminar la educación secundaria o continuar hacia la tercera instancia. Y, finalmente, en la *Instancia C* (2 años) concluirían la carrera para alcanzar el título de maestro.³⁶

A continuación se presenta el diagrama como consta en el plan:



Como se puede observar, esta propuesta curricular introdujo “el concepto de área como estructura móvil” (Menin, 1998:112). La estructura interna constaba de cinco áreas de conocimientos:

- de las Ciencias del Lenguaje
- de las Ciencias Sociales
- de las Ciencias de la Educación
- de las Ciencias Naturales
- de la Ciencia Matemática

“El área clave (T: talleres) opera como un articulador de las áreas restantes”. A su vez, cada área está dividida en módulos. El área de Ciencias de la Educación estaba considerada como clave y sus módulos eran: 1) La institución, 2) El sujeto, 3) El aprendizaje, 4) La didáctica general, 5) La organización escolar, 6) La residencia docente.

El área de Ciencias de la Educación “apuntaba a adquirir una nueva forma en el cuarto curso lectivo con la incorporación de las *residencias*” (Menin, 87). Las mismas eran desarrolladas en el campo de la educación formal y no formal y también se realizaban experiencias de “Iniciación a la Investigación Educativa”.³⁸ Según Menin, “con ello se trataba de poner los cimientos de

la didáctica (...) menos formalista pero a su vez recuperadora de su esencia práxica” (1998:87).

Cambia la concepción de la Didáctica, se piensa articuladamente la didáctica general y las didácticas especiales, de manera de establecer vínculos entre el espacio concreto de la acción y el pensamiento, realizando búsquedas tanto dentro como fuera de las instituciones escolares, construyendo modos de enseñar y aprender “mediante demarcaciones mínimas”. Ovide Menin llama a esta propuesta “didáctica minimalista”, donde la normatividad fuese mínima y la práctica, el quehacer creador, la esencia del trabajo docente. Estos nuevos espacios propiciaron la apertura de las instituciones, rebasando “los límites de tiempo y espacio intramural” (1998:89–90).

Atendiendo a esta concepción, existieron otras modalidades de estructuración curricular, como por ejemplo el área de los talleres (espacios de integración teoría–práctica). Se pusieron en marcha “talleres optativos” cuatrimestrales; a principio de cada período se realizaban muestras en donde los docentes de cada taller exponían las características del mismo para incorporar la mayor cantidad de alumnos (cada alumno debía cursar tres talleres por cuatrimestre).³⁹

Otra instancia de trabajo que se puso en marcha fue el área denominada: “Espacio y tiempo libre”, la cual tenía como propósito:

que los alumnos, organizados en pequeños grupos, puedan imaginar proyectos y ejecutarlos desde sus particulares puntos de vista, intereses y posibilidades (intelectuales, sociales, deportivas, artísticas, institucionales y otros). La incidencia del profesor responsable de la ejecución y asesoramiento (debía) ser mínima; apenas un coordinador. (Menin, 1998:80)

Todas estas modalidades de trabajo permitían considerar la concepción epistemológica de los saberes y su organización en áreas (no en asignaturas o materias) de manera integrada y no fragmentada, y además modificaban la relación entre docentes y alumnos. Sin embargo, se aclara en el currículo que el carácter flexible no debe “confundirse con el *laissez-faire*” que impera en algunos establecimientos en la actualidad”.⁴⁰

Coherente con los aspectos propuestos, se incorpora la reflexión sobre algunas características del momento sociohistórico presente, lo cual permitió comprender y actuar en función de las condiciones de posibilidad institucionales y sociales.

Por otra parte, se modificó el sistema de evaluación y promoción. “Un sistema de evaluación continua, no coercitivo, que permita la recuperación del saber y las destrezas” (Menin, 1998:82), de allí que la asistencia era obligatoria. El sistema de correlatividades estaba regulado por cada institución, según sus propias decisiones y procesos.

El título que se otorgaba era el de Maestro de Educación Básica lo que permitía mayor incumbencia, es decir, permitía el trabajo en escuelas rurales, “diferenciales”, de adultos, de frontera, inicial.

4.3. Algunos análisis posibles

Los recorridos por estas propuestas curriculares han generado interrogantes desde donde iniciamos la búsqueda para pensar la enseñanza, algunos de ellos son:

- ¿Qué categorías teóricas se “desprenden” de estas experiencias y cuáles son los aportes en el campo de la Didáctica?
- ¿Qué cambios se intentaron establecer, a partir de estos proyectos, en la institución escolar “tradicional” (hegemónica)? Por ejemplo, ¿de qué manera se pensaron los tiempos y espacios escolares? ¿Qué concepciones de currículum se instituyeron?
- ¿Cómo se concibe al docente en los procesos de recontextualización⁴¹ curricular?

En los proyectos descritos podemos observar que los procesos de recontextualización curricular establecen determinadas series de relaciones *entre los sujetos*, en la *organización institucional*, con los *conocimientos*, entre *institución educativa–sociedad*, y deja al descubierto el cambio de perspectiva y la función social, política y ética de la escuela secundaria y la formación de maestros, siendo dos casos en donde se pretende instituir un sentido alternativo a las prácticas educativas vigentes.

Si bien hay rasgos característicos de estos proyectos en otros producidos en diferentes momentos históricos de nuestro país, no se tienen indicaciones de experiencias semejantes impulsadas por el Estado nacional, por este motivo se considera sumamente valioso recuperarlas y resignificarlas desde el presente y, especialmente, en lo que tengan de potente para pensar la enseñanza.

Como ya anticipáramos, cuando se hace referencia a la formulación de políticas educativas durante los '80, hay que referir específicamente a dos ejes: por un lado, los *cambios curriculares* y, por otro, las transformaciones en la *organización institucional*. Se considera que estas modificaciones repercutieron directamente en el *trabajo cotidiano de los docentes* por lo que estas descripciones y análisis intentan, en cierta medida, esclarecer las relaciones producidas entre currículum y trabajo docente y, al mismo tiempo, entre la organización institucional y el trabajo docente.

En el marco de las modificaciones en relación con estos ejes se pueden identificar una serie de categorías teóricas que podrían aportar nuevas lógicas

para pensar las prácticas de enseñanza. Ellas son: *docente trabajador intelectual*, *construcción curricular* (en esta categoría estarían presentes una *concepción epistemológica del conocimiento* y una metodología de trabajo docente) y *el sentido de educar* (pensando en las características de la organización institucional y las expectativas en relación con la educación en general y con la escuela en particular).

Aludiendo a estos conceptos podemos señalar que, en los proyectos CBG y MEB, se cuestiona la construcción curricular legitimada, se vislumbra una concepción docente particular y se construye cierta función de la escuela y sentido que tiene la educación propia del momento histórico.

Respecto de la construcción curricular, podemos decir que, del currículum enciclopédico característico de la escuela secundaria, se modifican las relaciones saber–poder en la transmisión (el saber circula entre docentes y alumnos), los tiempos y espacios escolares modernos (se establecen espacios y tiempos para la coordinación de actividades entre docentes), aparece una nueva concepción de conocimiento (trabajo interdisciplinario, nuevas perspectivas) y nuevas metodologías de trabajo (como los talleres).

Pensando en el concepto de “sujeto escolarizado”, se propone una concepción de docente como trabajador intelectual —cambio en la organización de las tareas, en los roles, las responsabilidades— y de alumnos partícipes de su propio aprendizaje; ambos, sujetos con capacidad de autonomía. Por ejemplo: dentro del currículum para la formación docente se crea una franja horaria donde el alumno decide cómo utilizar ese espacio curricular para aprender; esta área se denominó: “Espacio y tiempo libre”. En la educación media se piensa al alumno como “adolescente”, es decir, con características particulares y al docente como “colectivo” haciendo referencia a la necesidad de la planificación y al trabajo conjunto, no en solitario, ni fragmentando sus conocimientos disciplinares.

Y finalmente en relación con el *sentido de educar*, parafraseando el nombre del libro de Luis Rigal, se intenta cambiar la concepción de educación, especialmente en lo que hace a la relación escuela–comunidad. Desde la idea del trabajo colectivo, colaborativo, es decir, desde el fortalecimiento de la democratización de las relaciones sociales, se pretende generar otro tipo de organización escolar, junto con otra forma de pensar la praxis educativa y la tarea docente.

a) *Construcción curricular*

La concepción curricular que podemos recuperar de las propuestas tiene que ver con entender la elaboración de los diseños como una actividad abierta a todos los sujetos del currículum, considerando a los docentes como partícipes en el proceso de recontextualización curricular especialmente. Los sujetos son capaces de ser pensados como los artífices de los procesos curriculares.

Quiénes, de qué manera y desde qué perspectiva participan en el diseño del currículum no es una cuestión menor. Una modificación en este sentido seguramente produjo nuevas definiciones y regulaciones, es decir, otras selecciones y distribuciones de conocimientos. En definitiva, nuevas identidades en los sujetos (Tadeu Da Silva, 1998). Desde las instancias de recontextualización curricular se involucra a los docentes en las decisiones con respecto a los contenidos y su organización; por ejemplo, en el proyecto MEB se programaron instancias de consulta y trabajo con los docentes de los institutos de formación para la elaboración del currículum. Los procesos de participación en las decisiones curriculares fueron un acontecimiento inédito en la historia educativa argentina, cuestión que no se volvió a presentar con estas características.

En el caso del proyecto CBG, la instancia de concreción del plan estuvo antecedida por experiencias curriculares provinciales que fueron significativas para los sujetos que participaron en su desarrollo. La concreción curricular fue un proceso de “abajo hacia arriba”, es decir, de las provincias hacia la nación, lo que incidió en su potencialidad, aceptación y desarrollo.⁴²

La concepción epistemológica que atraviesa dichas experiencias da cuenta de una perspectiva del conocimiento interdisciplinaria considerando a la realidad social como problemática y compleja. Se piensa al conocimiento desde un sentido de totalidad y no fragmentado. En el abordaje de los “contenidos escolares” se incorpora una mirada histórica, social y cultural “regional” que da un sentido de integración con problemáticas globales. Respecto a la metodología, se propone la formulación de preguntas y el planteo de problemas.

La modalidad de interdisciplina se incorpora como un aspecto que pretende instalar nuevas formas de entender los conocimientos y las disciplinas, nuevas formas de organizar el trabajo docente, los tiempos y espacios escolares. Instala una irrupción dentro del dispositivo curricular escolar moderno, nuevas maneras de pensar y hacer, nuevas formas de razonamiento en docentes y alumnos.⁴³ Se apuesta, de esta manera, al trabajo colectivo de educadores y educandos, a la integración de saberes, a la revalorización de conocimientos y prácticas regionales, y a la vinculación teoría-práctica a través de la diagramación de talleres y espacios curriculares en donde se promueva el intercambio docente-alumno, alumno-alumno. Al recuperar el sentido regional de los saberes escolares se pretende inscribir a la sociedad argentina dentro de la cultura latinoamericana⁴⁴ con el objetivo de construir una identidad común. Al mismo tiempo, se atiende al carácter particular de los sujetos de aprendizaje considerando a la adolescencia como una etapa con sus especificidades.⁴⁵ De esta manera, se van instituyendo nuevas concepciones sobre la construcción curricular.

Todas estas características indican la puesta en escena de un nuevo código⁴⁶ curricular, una nueva concepción de currículum. El código curricular cientifista y academicista, organizado alrededor de asignaturas como Historia, Geografía, Castellano, Matemática, Física, Química, Filosofía, Idioma Extranjero,

promovido desde los colegios nacionales desde el siglo XIX, fue puesto en cuestión con la aparición de “áreas de conocimientos”, “módulos” de trabajo, estrategias de “resolución de problemas”. La modalidad de interdisciplina quiebra la matriz enciclopédica e incorpora un estilo de trabajo cooperativo y de construcción del conocimiento por parte de docentes y alumnos.

b) *Docente trabajador intelectual crítico*

El concepto de docente como “trabajador intelectual crítico, autónomo y transformador” lo retomamos de Rigal (2004:183). Este autor propone otorgar otros sentidos a la tarea docente, fortaleciendo la “conciencia emancipatoria” que desarrolla la reflexión crítica sobre la práctica diaria.

Por otra parte, Davini (2005) realiza aportes, que aquí retomamos, en relación con el concepto de trabajo docente,⁴⁷ pensando en el *control*, el *poder* y la *autonomía*. Esta autora analiza algunos problemas presentes en las prácticas docentes, enfoca cómo la visión economicista se incorpora a lo escolar sin tener en cuenta sus especificidades. Se indaga el fenómeno de la “intensificación” de las unidades de trabajo en la misma unidad de tiempo, el impacto de la expansión cuantitativa de la matrícula escolar (el docente en el mismo tiempo y con los mismos recursos enseña a una clase cada vez más numerosa), el problema del aumento de “actividades administrativas, asistenciales y de carga pública que lo alejan de su actividad pedagógica”. Esta autora recupera la investigación de Mendizábal y Neffa dando cuenta de algunos resultados que muestran que los docentes trabajan muchas horas más que las que forman parte de su contrato laboral. Además, retoma el concepto de *proletarización* de Densmore (1990) que muestra que el trabajo docente tiene una doble pérdida: “ideológica, respecto del control de las decisiones que afectan los objetivos de su trabajo y técnica en relación con las decisiones que afectan la forma de materializarlo” (Davini, 2005:63).

Todas las características señaladas por Davini fueron aspectos que se intentaron modificar en los proyectos MEB y CBG. La relación entre la política de incremento de horas pagas para realizar el trabajo interdisciplinario, la creciente autonomía dada al docente en la definición curricular, los cambios en la participación de docentes y alumnos a nivel de las instituciones, las modificaciones en el régimen de evaluación son aspectos cruciales para pensar en dichas experiencias como posibilitadoras de nuevas prácticas y formas de razonamiento para los docentes. Se promovieron procesos de paulatina participación en la toma de decisiones por parte de los docentes de manera que los intentos de reformas se produjeran y no resultaran instancias de imposición (si bien esto no quiere decir que todo el sector docente acordaba con los cambios que se proponían).

Tanto la intensificación del trabajo como el carácter de proletarización son cuestionados por los diseños analizados, las referencias del proyecto CBG a las conclusiones del IICPN y los aportes de los diseños provinciales realizados con anterioridad son indicios de la concepción docente. Por su parte, el proyecto MEB se elabora a partir de instancias de consulta a los profesorados, de debates con los sujetos que posteriormente serán los destinatarios del mismo y se otorga a los alumnos la capacidad de decidir espacios curriculares de acuerdo con las necesidades e intereses de cada grupo.

Davini (2005:65–76) sostiene que a partir de repensar los espacios de participación de los docentes, las prácticas de formación y la formulación de proyectos que cambien las relaciones de control, poder y autonomía se podrán crear mecanismos de revalorización material y simbólica del trabajo docente,⁴⁸ y de esta manera se fomentarán modelos de prácticas transformadoras.

Por otra parte, recuperamos la conceptualización de Aronowitz y Giroux, quienes piensan al docente como intelectual, para definir, de alguna manera, el sentido de la autonomía otorgada en los proyectos analizados respecto de los sujetos directamente involucrados con las prácticas escolares como son los docentes y los alumnos.

Sabemos que el concepto de intelectual ha sido un tanto trivializado por ciertas interpretaciones que tergiversaron la perspectiva gramsciana; sin embargo lo consideramos aún vigente y potente para pensar la práctica docente. El concepto de intelectual para Gramsci (1989:53) tiene que ver con una destreza o capacidad técnica. Este autor expresa: “en cualquier trabajo físico, incluso en el más mecánico y degradado, existe un mínimo de cualificación técnica, es decir, un mínimo de actividad intelectual creadora”. Aunque Gramsci postule que “todos somos intelectuales” hace una salvedad y es que “no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales” (54).

Los docentes tienen esa función; Aronowitz y Giroux señalan que:

considerar a los docentes como intelectuales sirve para criticar seriamente aquellas ideologías que legitiman las prácticas sociales que separan la conceptualización, la planificación y el diseño de los procesos de implementación y ejecución... dicho concepto ofrece bases teóricas para preguntarse acerca de las condiciones ideológicas y económicas específicas bajo las que precisan trabajar los intelectuales como grupo social para funcionar como seres humanos críticos, pensantes y creativos. (171)

Finalmente, consideramos que la categoría docente–trabajador–intelectual–crítico se vislumbra en los proyectos analizados y condensa una significatividad tal, que permite entender la complejidad de las prácticas de enseñanza en las escuelas.

c) *El “sentido de educar”*

Coincidimos junto a Luis Rigal (2004) que es necesario volver a pensar el sentido de la praxis educativa promoviendo una concepción de educación como “lucha” y “concreción político–pedagógica” (2004:167). Lucha por “la producción de sentido crítico; por el develamiento de relaciones de dominación; por la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática” (168). Y, al mismo tiempo, resignificar el sentido de la práctica docente, recuperando la “condición de trabajador intelectual crítico, autónomo y transformador” (183).

El sentido de educar se va configurando a partir de la mirada que se construye de los procesos históricos, políticos, culturales y económicos de determinado momento. En los años 80, los sentidos de democracia y participación estaban presentes en los discursos educativos, las propuestas curriculares y, también, en las instituciones educativas: eran parte del clima ideológico de la época. En materia educativa se fueron desarrollando acciones tendientes a recuperar paulatinamente la consistencia de las prácticas democráticas que, sin embargo, no lograron instalarse por un tiempo muy prolongado.⁴⁹

Los comienzos del gobierno alfonsinista fueron intentos de devolver a las instituciones escolares la posibilidad de organizarse, abrir sus puertas, reincorporar a docentes cesanteados, crear centros de estudiantes, quitar los exámenes de ingreso a la enseñanza media y superior. Al mismo tiempo, las provincias fueron generando propuestas educativas, especialmente curriculares y los grupos académicos realizaron estudios y análisis de la realidad educativa.

A medida que avanzaban los años el gobierno alfonsinista fue perdiendo legitimidad, la inflación y el desequilibrio económico generaron movilizaciones y protestas de trabajadores, la pérdida en las elecciones en el '87 por parte del radicalismo desestabilizó la legitimidad del gobierno nacional; posteriormente, el asalto al cuartel de La Tablada, la Marcha Blanca y las 198 huelgas docentes en 1989,⁵⁰ los saqueos y el caos general fueron aproximando el cambio de gobierno y, como consecuencia, el quiebre de los proyectos educativos nacionales puestos en marcha.

Durante los años 80, los intentos (siempre acotados por presiones desde los sectores más conservadores de la sociedad argentina) por construir prácticas educativas democratizadoras, formas de participación desde “las bases” y proyectos colectivos fueron generando escuelas con funciones capaces de acompañar la apertura democrática promoviendo sentidos a las prácticas educativas tendientes a irrumpir en el orden escolar hegemónico e incentivando la participación popular. Podemos señalar que estas funciones y sentidos están inscriptos en los proyectos CBG y MEB. Ellos abrieron la posibilidad de construir otros sentidos para la educación secundaria y la formación docente, mayor autonomía y libertad de pensamiento, otra manera de entender las

prácticas de enseñanza y los vínculos entre currículum, organización institucional y trabajo docente.

A partir de los análisis aquí explicitados podemos concluir que las categorías que se vislumbran en estas experiencias (proyecto CBG y MEB) y que podrían aportar al campo de la Didáctica son: *docente-trabajador-intelectual-crítico*, *construcción curricular* y *el sentido de educar*. Se considera que —después de las descripciones y reflexiones formuladas y teniendo en cuenta que las mismas se atienen a los aspectos estructurales formales del currículum— cada uno de estos conceptos están atravesados por dimensiones históricas, políticas, sociales y culturales. En el caso de estos proyectos, el clima de la época creó ciertas condiciones de posibilidad para que se desarrollara una construcción curricular que cuestionó los códigos tradicionales creó espacios para la producción de sujetos partícipes de los cambios organizacionales y curriculares, alentó prácticas educativas democráticas en busca de nuevos sentidos.

La indagación de experiencias generadas en la historia reciente de la educación permitió profundizar en los cambios de los procesos educativos y curriculares durante la transición democrática permitiendo ciertas conceptualizaciones que aparecen a la luz de la puesta en práctica de las mismas. Conceptualizaciones, que desde nuestros objetivos, permiten pensar las prácticas de enseñanza en la actualidad y también posibilitan nuevas interpretaciones sobre las transformaciones educativas y curriculares de diferentes reformas llevadas a cabo en nuestro país, las responsabilidades otorgadas a docentes y alumnos, es decir, los espacios de poder y de saber generados. Se sostiene que recuperar diferentes experiencias educativas (formales y no formales) e indagar su efectiva concreción en las instituciones podrían producir giros explicativos y nuevas aproximaciones para comprender el presente de la enseñanza y la escuela argentina. Según Antonio Viñao (2002):

el relativo fracaso de las reformas educativas, que se suceden una tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismo a-histórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico.

Rescatar experiencias que podrían haber sido sumamente significativas para la educación secundaria y la formación docente en nuestro país resulta urgente y necesario para la transformación de las prácticas educativas enciclopédicas y repetitivas en las escuelas argentinas. Analizar sus condiciones de posibilidad, sus potencialidades y límites, significa poner esfuerzos en proyectar a largo

plazo políticas educativas que respondan a las necesidades de los sectores mayoritarios de nuestra sociedad. El desafío que nos propusimos cuando seleccionamos estos proyectos fue aportar ciertas líneas de análisis para la comprensión pasada y presente de nuestra educación y, especialmente, de los procesos de enseñanza. Muchos interrogantes quedan todavía por indagar, sin embargo, suponemos que ciertas huellas están marcadas.

5. La vigencia del pensamiento de Simón Rodríguez

5.1. Por qué Simón Rodríguez

A diferencia de otros pedagogos, cuya lectura acompañó nuestra formación de grado, la obra de Simón Rodríguez no sólo formó parte de nuestro *currículum nulo*⁵¹ sino del de muchas generaciones de docentes. Nuestro acercamiento a su pensamiento fue azaroso y coyuntural, y a medida que teníamos más referencias sobre su vida y su obra, se incrementaban los motivos para indagarlas con mayor profundidad.

Queríamos conocer a otro maestro y pedagogo negado por la historia oficial y sentíamos la necesidad de recuperar “otras voces”, potenciadas desde la lectura de dos referentes importantes en nuestra formación que nos permitía apropiarnos de otras dimensiones de análisis. Por un lado, tomamos el concepto de *alternativas pedagógicas*, que nos alentaba desde hace años a buscar en otros registros no documentados, experiencias educativas que se opusieran, total o parcialmente al *status quo*. Por el otro lado, fue decisiva la categoría desarrollada por Alcira Argumedo relativa a la *matriz de pensamiento* (2004:79) en tanto conjunto de categorías y valores constitutivos que conforman la trama lógico–conceptual básica de una determinada corriente de pensamiento. Las diversas matrices de pensamiento contienen definiciones acerca de la naturaleza humana; de la constitución de las sociedades, su composición y formas de desarrollo; diferentes interpretaciones de la historia; elementos para la comprensión de los fenómenos del presente y modelos de organización social que marcan los ejes fundamentales de los proyectos políticos hacia el futuro. Asimismo, formulan planteos sobre los sujetos protagónicos del devenir histórico y social; hipótesis referidas a los comportamientos políticos, económicos, sociales y culturales y fundamentos para optar entre valores o intereses en conflicto. Constituyen los marcos más abarcadores que actúan como referencia explícita o implícita, manifiesta o encubierta de las corrientes ideológicas otorgando un “parecido de familia” a las vertientes y actualizaciones que procesan en su seno.

Vinculado a la categoría de matrices de pensamiento latinoamericano, y sabiendo que el pensamiento de Rodríguez mira e interpreta América Latina, partimos de visualizar que la realidad social y política que él analizó no se diferencia, en sus rasgos principales, de la realidad social y política de nuestros días. Necesidad de restaurar los tejidos sociales, dependencia política y económica de nuestra nación, grandes sectores excluidos. La pobreza sigue siendo la constante, y así como él se refirió a los *desarrapados*, hoy hablamos de *marginados, pobres o excluidos*.

Simón Rodríguez fue un pensador particular, que condensa visiones del mundo, de la cultura, de la sociedad y del conocimiento. A los autores que reúnen la capacidad de realizar nuevas síntesis, de generar empatías, y cuyo

pensamiento tiene vigencia en la actualidad, se los incluye en la categoría de *clásicos*.⁵² En ese sentido estaríamos ante la presencia de un autor que, siendo llamativamente desconocido, podría ser leído como un clásico.

Otro de los motivos para conocerlo y analizar su producción, fue saber que había sido el maestro de Simón Bolívar, libertador de América, quien expresó que *sus enseñanzas quedaron grabadas en su corazón y en su mente* y que forjaron ideales de lucha por una causa latinoamericana. Si alguien deja huellas tan profundas y valiosas a través de su enseñanza ¿en qué consistió la misma?, a su vez ¿cuáles fueron los procesos de formación de este maestro?

Simón Rodríguez, además de otros oficios que desarrolló, fue en primer lugar, y quizá por sobre todas las cosas, maestro. Es el maestro quien debe reunir —según él— una serie de atributos y, en consonancia con esta idea, otorga un lugar privilegiado a la educación como “estrategia” para los cambios sociales. Al leer a este autor, pretendimos comprender su proyecto educativo en el marco de los procesos sociales y políticos de Latinoamérica, el porqué de su olvido y la necesidad de su recuperación. Por ello, analizamos en profundidad su visión de educación para resignificarla a la luz de nuestra realidad educativa hoy y, a partir de allí, construir y/o recuperar categorías para el campo de la Didáctica.

5.2. Algunos datos biográficos

Nos informamos sobre su vida por medio de distintas fuentes. Al leerlas, observamos que hay cuestiones que marcan su itinerario personal: *los viajes, las lecturas, la vida en los límites y los oficios*. Entre los oficios, que nunca abandonó, ejerció *el oficio de maestro*.

Simón Carreño Rodríguez nace en Caracas en 1769,⁵³ pero no es esa ciudad en la que transcurrirá gran parte de su vida, ya que en 1797⁵⁴ parte para no regresar. El peregrinar será constante en su vida.

Los viajes le permitirán a Rodríguez construir una muy rica cosmovisión. No sólo conoce otros lugares y gentes sino que aprende y habla sus respectivos idiomas. No es un turista que visita lugares, sino un viajero que se compenetra de la cultura en la que está. En toda su larga vida azarienta y andariega, nos dice Uslar Pietri (1954), no habrá de volver a su país. Sale fugitivo para nunca más regresar a aquella Caracas que lo vio nacer. Sale al mundo y es Samuel Robinson, un hombre que no pertenece a ningún sitio, sino a unas ideas y a una misión.

Está un tiempo en Jamaica, donde aprende el inglés, luego en Baltimore, Estados Unidos, donde trabaja como cajista de imprenta. En 1801 llega a Bayona, Francia. A partir de aquí, se sabe que estuvo en París, Milán, Roma, Nápoles y Londres. Entre 1807 y 1821 se sabe poco de su vida, pero sí que estuvo también en Alemania y en Portugal. Hablaba castellano, inglés, francés,

alemán y portugués y sus respectivos dialectos. También estuvo en Prusia, Polonia y Rusia, donde trabajó en un laboratorio de química industrial, concurre a sectas de carácter socialista, estudió literatura, aprendió lenguas y fue regente en un pueblecito de una escuela de primeras letras en Rusia (Morales, 1990). Se presume que luego vuelve a Londres.

En una tercera etapa de su vida, luego de 26 años de transitar por el viejo mundo, regresa a América. En 1823 llega a Cartagena de Indias con un voluminoso equipaje que se compone casi todo de libros y de instrumentos científicos. Viajará por Venezuela, Nueva Granada (hoy Colombia), Ecuador, Perú, Chile, Bolivia.

El peregrinar signa su vida y le posibilita no sólo el aprendizaje de nuevos idiomas y culturas, sino el conocimiento de particulares procesos políticos. En Europa presencia las transformaciones derivadas de la Revolución Francesa, en América, a su regreso, vivencia los procesos de lucha derivados de las etapas posteriores a la Independencia.

Otra de las constantes fue *la lectura*. Antes y durante sus viajes, las lecturas acompañaron su vida. “Muy pronto debió leer los libros de los enciclopedistas franceses y comenzar a penetrar en un nuevo mundo conceptual, radicalmente incompatible con los principios y las tradiciones de la sociedad que lo rodeaba” (Uslar Pietri, 1954:11).

Una de sus principales lecturas será el *Emilio* de Rousseau, de donde le surge un especial interés por la educación, tema central que lo acompañará toda su vida. También lee a Goethe, Saint Simón, Spinoza, Hobbes, Locke, Montesquieu.

Alcira Argumedo (2004:31) define a Simón Rodríguez como “uno de los intelectuales más lúcidos y apasionantes del período”. Son por demás interesantes las *lecturas del mundo*, de *otros mundos* que observa y transita, pero a los que nunca utilizará como modelo.

Las lecturas, los viajes y los diálogos que Rodríguez mantuvo con otros pensadores permiten referirnos a él no sólo como *autodidacta*, sino como un *cosmopolita geográfico, lingüístico y social*.

En estos viajes que “acompañan” a Rodríguez se reiteran, a su vez, dos constantes. Una, la forma de vinculación con los otros y con el *status quo*. Se trata de una ubicación de sí mismo que podríamos denominar *en los límites*. La otra constante son sus oficios y en particular el oficio de *maestro*.

Cuando decimos “la vida en los límites”, se debe a que existen datos biográficos y narrativas que nos hablan de alguien que no se “casaba con las leyes y las normas”. Nos dice Uslar Pietri: “Tiene como la secreta pasión orgullosa de la disidencia. Se siente en pugna natural con las más de las formas de la vida social tradicional”. “Durante su existencia, con la sola excepción de Bolívar, quizá nadie lo tomó en serio. Los que no lo detestaron por sus impertinencias, lo

miraban como un ser extravagante y pintoresco digno de poca consideración”. El nombre que repetidamente le viene a Bolívar es el de Sócrates. El filósofo descalzo, disidente y vagabundo que parteaba los espíritus.

Hay referencias graciosas sobre algunas de sus ocurrencias, tales como la que escribió en una oportunidad: “Muy estimado amigo: sírvase devolverme mi mujer, porque yo también la necesito para los usos a que usted la tiene destinada”.

Su vida sentimental fue llamativamente tumultuosa. No se asienta en ningún lugar. Sus costumbres, su manera de pensar, sus innovaciones le crean pronto enemigos. Tiene que marcharse y seguir aquella errante vida, pero él continúa con su *modus vivendi*. Sabe que las gentes hablan mal de él, desconfían de sus aptitudes y hasta de su sano juicio y que muchos lo desprecian (Uslar Pietri, 1954:37). Por eso Rodríguez luego dirá:

Por querer enseñar más de lo que todos aprenden, pocos me han entendido, muchos me han despreciado, y algunos se han tomado el trabajo de perseguirme; por querer hacer mucho no he hecho nada y por querer valer a otros, he llegado a términos de no poder valerme a mí mismo. (Uslar Pietri, 1954:37)

El conjunto de episodios que mantiene con la gente hace que se lo llame “el loco”. No fue comprendido por sus contemporáneos. Desde diversos análisis sociopolíticos se pueden comprender sus razones. Como luego dirá Puiggrós (2005:60–61):

Sus contemporáneos lo acusaron de borracho, de loco, de embaucador. No les molestaba solamente que dedicara su esfuerzo a la educación de los pobres, los desarrapados, los negros, los indios, sino que considerara que la finalidad de su instrucción era formarlos como ciudadanos, proporcionándoles los instrumentos para ascender en la escala social alcanzando lugares dirigentes. Las instituciones que organizaba Simón Rodríguez no eran hospicios ni aguantaderos de chicos peligrosos, sino escuelas, verdaderas escuelas donde se transmitirían saberes socialmente productivos. Por cierto, con esa idea, con esa filosofía, se había educado a Bolívar.

El problema no era el material con el cual trabajaba, sino su combinación. Porque la construcción de un sujeto de la educación centrado en los excluidos, a la intención de transmitir conocimientos a quienes no estaban destinados a poseerlos, Rodríguez agregaba que les enseñaría a trabajar, que les transmitiría saberes socialmente útiles y valiosos para que fueran el basamento de una sociedad próspera, industrial.

Otra constante que organiza y condensa su vivir es el oficio de *maestro*. En 1791 es nombrado maestro de primeras letras. Luego ejerció esta labor en distintas partes del mundo enseñando a diversas personas con propósitos disímiles. Pero además ejerció *otros oficios* tales como tipógrafo, fabricante de velas, realizó experimentos químicos, hizo un minucioso relevamiento para la construcción de un acueducto⁵⁵ y otro para establecer los daños ocasionados a raíz de un terremoto en Concepción de Chile en 1835.

De su oficio de maestro se pueden destacar el menos tres cuestiones:⁵⁶ la identificación y la vehemencia con que desempeñó esta tarea (que se trasunta en todo lo que podemos conocer de él); el vínculo particular que estableció con Bolívar (al cual nos referiremos) y por último la posibilidad de pensar, proyectar y escribir.

El vínculo con Simón Bolívar tiene tres etapas. La primera se inicia cuando Simón Bolívar, huérfano a los 12 años, se escapa de su casa y de su tutor. A partir de allí se le encarga su tutela a Rodríguez. Esta etapa sellará un vínculo indeleble que mantendrán el resto de sus vidas.

En un segundo momento se reencuentran en Europa. En 1805 ambos presencian en Milán el coronamiento de Napoleón como rey de Italia por el Papa Pío VII. Son emblemáticas las palabras que Bolívar pronuncia en el Monte Sacro, donde jura luchar por la libertad de América. Esta escena es descrita por Rodríguez de la siguiente manera:

Y luego, volviéndose hacia mí, húmedos los ojos, palpitante el pecho, enrojecido el rostro, con una animación febril, me dijo: Juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres, juro por ellos; juro por mi honor, y juro por la Patria, que no daré descanso a mi brazo, ni reposo a mi alma, hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español. (1954:354)

En 1806 Bolívar regresa solo a América. Será recién en 1824 que se acercaría un nuevo reencuentro. A través de la carta que ese año, Bolívar le escribe desde Patilvica en Perú se puede conocer el aprecio que le profesaba:

¡Oh mi Maestro! ¡Oh mi amigo! ¡Oh mi Robinson, usted en Colombia! Usted en Bogotá y nada me ha dicho, nada me ha escrito (...). Nadie más que yo sabe lo que usted quiere a nuestra adorada Colombia (...). Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso (...). No puede usted figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que usted me ha dado; no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que usted me ha regalado (...) ya que no puedo yo volar hacia usted, hágalo usted hacia mí.

Otras de las manifestaciones de afecto:

Yo amo a ese hombre con locura. Fue mi maestro: mi compañero de viajes y es un genio, un portento de gracia y de talento para el que lo sabe descubrir y apreciar. Todo lo que diga yo de Rodríguez no es nada en comparación de lo que me queda. Yo sería feliz si lo tuviera a mi lado. (Uslar Pietri, 24)

Con posterioridad, una tercera etapa de este vínculo se retoma en América, en 1825. Rodríguez llega a Lima donde es recibido por Bolívar. Es nombrado Director e Inspector General de Instrucción Pública y Beneficencia. Luego visitan Arequipa, Cuzco, La Paz y Potosí. En Arequipa Bolívar funda escuelas públicas de ambos sexos, en Cuzco expide importantes decretos que favorecen la situación de los indios y funda dos colegios. En Chuquisaca se aprueba un plan de educación presentado por Rodríguez quien permanece bajo la autoridad del mariscal Sucre, para iniciar de nuevo su ensayo. Luego, no volverá a encontrarse nuevamente con Bolívar.⁵⁷ En 1826, Rodríguez funda la Escuela Modelo de Chuquisaca como parte del proyecto general de educación. El proyecto incluía la instrucción de mujeres, la dotación de empleos para padres de los niños recogidos, el cultivo de tierras baldías. Luego se dirige a Cochabamba donde funda otra similar.

En esta etapa de su vida, Rodríguez se aboca a la apertura de escuelas, a la enseñanza dentro de las mismas y continúa sus escritos sobre educación. Todo esto lo hace en el marco del proceso posrevolucionario liderado por su alumno dilecto.

Lamentablemente no obtuvieron el “éxito” esperado. Entre otras cuestiones, será desprestigiado por el general y presidente de Bolivia, Antonio José de Sucre. Con posterioridad Rodríguez renuncia a los cargos asignados.

Luego de otros intentos educativos y de diversos inventos y emprendimientos, muere en Amopate en 1854.

5.3. Sus escritos

Cuando nos reunimos con sus textos, fueros muchos los interrogantes desde los que nos aproximamos a su lectura. Por un lado queríamos encontrar sus temas centrales, de qué hablaban, a quiénes se dirigían, quiénes eran sus interlocutores. Queríamos conocer sus ideas educativas, comprenderlas y ver en qué medida esta lectura nos permitía recuperar y/o construir categorías para pensar la enseñanza hoy desde la Didáctica. Este recorrido implicó, entonces, distintas etapas. El acceso a su obra y posterior lectura. La identificación de conceptos e ideas centrales. La confrontación de estos aportes, para volver a pensar la enseñanza desde la Didáctica.

Comencemos desde sus inicios. Rodríguez escribió el ensayo más antiguo de renovación de la escuela venezolana. En 1794 envía al Ayuntamiento de Caracas una memoria titulada “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas, y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”. En ella señala la influencia perjudicial que ejercen muchos que se dedican por su cuenta a la enseñanza, y la insuficiencia de los sueldos que se asignan a los maestros de profesión; aboga por el derecho de pardos y morenos a recibir enseñanza en igualdad de condiciones que los blancos; propone la creación de cuatro nuevas escuelas, una en cada parroquia de la ciudad, con cuatro maestros y doce pasantes cada una. En 1795 se aprueba provisionalmente el plan de reformas propuesto por Rodríguez. Tiempo después se lo rechazan.

En 1842 está en Lima tratando de publicar algunas de sus obras. En especial aquella que llama *Sociedades Americanas*, que contiene la esencia de su pensamiento sobre la colonización del Nuevo Mundo con sus propios habitantes. Esa obra se fue publicando fragmentariamente al azar de su errante destino y de sus escasos recursos. En 1828 en Arequipa lanzó a la luz lo que él llama Pródromo. En 1831, publica en Lima un folleto que contiene el plan general de esta obra y en 1834, en Concepción, con el título de *Luces y Virtudes Sociales*, lo que él considera la introducción. En 1840 en Valparaíso reimprime la misma introducción con adiciones, bajo el mismo título. En Lima se propone publicar la obra completa por entregas y en forma de suscripción. Pero tampoco ha de lograrlo.

Sus textos específicos sobre educación son: *Notas sobre el proyecto de Educación Popular*.⁵⁸ *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga* —de la cual accedimos a un fragmento—⁵⁹ y *Extracto sucinto de mi obra sobre la Educación Republicana*.⁶⁰

Pero además, durante su estadía en Francia, en 1801 tradujo el *Atala* de Chateaubriand. En los *Escritos de Simón Rodríguez* también se pueden encontrar cartas e informes diversos.

No obstante, tuvo muchas dificultades para publicar en vida. Al momento de morir deja un baúl lleno de escritos sobre los que con posterioridad se hicieron gestiones ante el gobierno ecuatoriano para su publicación. Pero, lamentablemente, desaparecieron con el trágico incendio de 1896 que destruyó la ciudad de Guayaquil. Para coronar este periplo, hoy sus escritos tienen serias dificultades para su difusión —al menos en nuestro país.⁶¹

A nuestro criterio, el texto central sobre el que volverá una y otra vez que es la obra *Sociedades Americanas* que escribe cuando regresa de su largo viaje por Europa.

Para comprender dicho texto es importante recordar la situación en la que se encontraba aquella América posrevolucionaria para la cual él escribía. Halperin Donghi (2005), en su historia latinoamericana, la describe dentro del

período que denomina “la larga espera 1825/1850”. Allí expresa que todos los sectores sociales fueron tocados por la revolución. Es un momento en que los procesos latinoamericanos se caracterizan por la presencia de la violencia y de la violencia en la vida cotidiana. Se da un cambio en la significación de la esclavitud y se establece un nuevo equilibrio de poder. Ascende el sector terrateniente y se empobrecen las elites urbanas. En este momento se da una lucha por la construcción de una nueva hegemonía, en donde prevaleció la victoria de Gran Bretaña, pero sin una dominación política directa. Es en este marco en que Bolívar cree encontrar la solución política en una *república autoritaria, con presidente vitalicio y cuerpo electoral reducido*.

Simón Rodríguez hará referencia a este estado posrevolucionario y por ello aboga por la necesidad de continuar la lucha por la independencia.

5.4. Ideas centrales de los textos de Rodríguez⁶²

Simón Rodríguez es un observador crítico de su época. Se opone, con fundamentos, a las decisiones políticas que se habían implementado hasta entonces: las negociaciones con los reyes, los concordatos con el Papa, la libertad de cultos, el comercio con todas las naciones y los colegios para enseñar todas las ciencias. Explica en cada caso por qué no son esas las respuestas que la América necesita. Y entonces advierte sobre los males de la época.⁶³

la ENFERMEDAD DEL SIGLO es

Una sed insaciable de riqueza, que se declara por 3 especies de delirio
tráfico manía,
colomanía
y cultomanía

(Rodríguez, 1990:98)

Es importante recordar, que el tema y el sentido general de la obra quedan claramente explicitados en el título y subtítulo de la misma: *Sociedades Americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros*. Para que no queden dudas acerca del propósito agrega: “En esto han de pensar los americanos y no en pelear unos con otros”.

En la América del Sur las Repúblicas están

Establecidas pero no fundadas.

Es un deber de todo ciudadano instruido el contribuir con sus luces a *fundar* el Estado, como con su persona y sus bienes a *sostenerlo*. El autor de esta obra ha procurado reunir pensamientos a favor de la causa social.

(Rodríguez, 1990:6)

El libro está dirigido “A los que entran en una sociedad que no conocen —a los que necesitan formar costumbres de otra especie, para vivir bajo un gobierno diferente del que tuvieron sus padres”.

(Rodríguez, 1990:15)

Refiere en forma recurrente a pensar en *esa sociedad y ese tiempo* y nos habla, entonces, de la sociedad americana. Por ello, si bien analiza la realidad europea y la de EE. UU., insiste en ver las particularidades de esta región. De allí su célebre y citada frase:

Dónde iremos a buscar modelos?...

—La América Española es *original* = ORIGINALES han de ser sus instituciones y su gobierno = y ORIGINALES los medios de fundar uno y otro.

O Inventamos o Erramos.

(Rodríguez, 1990:88)

La necesidad de luchar por una nueva independencia a través de la discusión e implementación de ideas, es lo que permite ubicar a este autor entre los que lucharon por la segunda independencia, la de la “pluma”. Al respecto nos dicen Ciriza y Nadal (2001:17):

La anarquía social mostraba que la liberación de las cadenas políticas no había bastado para la construcción de los “ciudadanos”, no para la supresión de los residuos “mentales de la vida colonial”, contra los cuales debía impulsarse un proyecto político educativo tendiente a modificar las costumbres, marcadas a fuego por trescientos años de despotismo.

La necesidad de pensar en “lo social” la expresa de la siguiente manera:

Hoy *se piensa*, como nunca se había pensado—
se *oyen cosas*, que nunca se habían oído—
se *escribe*, como nunca se había escrito—
y *esto va formando opinión* a favor de una *reforma*, que nunca se había intentado
= LA DE LA SOCIEDAD.

Se objetará (con razón) que la *voz del pueblo no es la del cielo*, porque sea *verdad* lo que el pueblo dice, sino porque la voluntad de *muchos* vale más que la de *pocos*

(Rodríguez, 1990:117)

Insiste reiteradamente sobre la necesidad de construir una república:

SOCIEDAD REPUBLICANA

es

la que se compone de hombres INTIMAMENTE unidos, por un común de lo que conviene a TODOS—viendo cada uno en lo que hace por conveniente propia, una parte de la conveniencia GENERAL.

(Rodríguez, 1990:122)

Para la construcción de esta sociedad parte de la necesidad del hombre de vivir en sociedad, pero desde una mirada solidaria: “Los hombres no están en el mundo para entredescribirse sino para entreayudarse”.

Piensa en dos estrategias. Por un lado, la participación ciudadana a la cual dedica extensos párrafos, y por el otro a lo que él denomina educación popular.

LAS verdaderas IDEAS SOCIALES

No están *por formar*, sino *por poner en práctica*; pero no hay Resolución o no hay Constancia, y sin uno y otro no hay empresa—

la irresolución no empieza

la inconstancia no acaba

Unos se quejan, otros lloran, otros maldicen, y todos se desesperan.

Se quejan unos de otros
Lloran lo que han perdido
Maldicen las mudanzas
Desesperan de ver el fin

Quéjense de las Constituciones
Lloren su Indiferencia
Maldigan su Egoísmo
y desesperen de conseguir la paz, matándose.

Viven encerrados en sus casas, *murmurando*:

Salgan, júntense, rodeen al gobierno, traten con ÉL del bien común, y hallará cada uno el suyo.

Dejan el presidente solo, con facultades para hacer lo que quiera—
¿qué hará sino lo que le parezca conveniente?—

¿Lo critican con buena intención?... Él la lleva en todo lo que hace.

Deseando todos lo mismo, disconvienen en los medios.

La Independencia no se disputó con plumas = un Código no se discute a balazos.

Quejas infructuosas son *quejidos* = consuelo del dolor; pero no remedio.

Con reniegos se desahogan enfados; pero no se reparan pérdidas.

La desesperación es un extremo, no un medio

(Rodríguez, 1990:121)

MODO DE PENSAR

La mayor fatalidad del hombre, *en el estado social* es no tener, con sus semejantes, un *común sentir* de lo que conviene a todos. La EDUCACIÓN SOCIAL remediaría este mal; pero nos entendemos poco sobre el sentido de la palabra, y se oponen al establecimiento de la educación dificultades que un poco de reflexión harían desaparecer.

(Rodríguez, 1990:107)

Veamos entonces cuáles son sus ideas respecto de la educación.

Es categórico en la confianza que deposita en la educabilidad del hombre.

—Si se hubiera malogrado, en la Ignorancia General, el talento de los Escritores que nos han instruido... qué sabríamos?!... —Si la Instrucción se proporcionara a TODOS... ¿cuántos de los que despreciamos, por Ignorantes, no serían nuestros Consejeros, nuestros Bienhechores o nuestros Amigos?!... ¿Cuántos de los que nos obligan a echar cerrojos a nuestras puertas, no serían Depositarios de las llaves?!... ¿Cuántos de los que *tememos* en los caminos, no serían nuestros compañeros de viaje?! No echamos de ver que *los más* de los Malvados, son hombres de talento... *ignorantes* —que *los más* de los que nos mueven a risa, con sus despropósitos, serían mejores Maestros que *muchos*, de los que ocupan las Cátedras— que *más* de las mujeres, que excluimos de nuestras reuniones, por su mala conducta, las honrarían con su asistencia, en fin, que, entre los que vemos con desdén, hay *muchísimos* que serían mejores que nosotros, si hubieran tenido Escuela.

(Rodríguez, 1990:73)

Insiste en educación moral y para *todos* cuya responsabilidad es de sus gobiernos.

Saber sus obligaciones sociales es el primer deber de un Republicano y la primera de sus obligaciones es *vivir de una industria que no le perjudique, ni perjudique a otro, directa ni indirectamente.* (33)

Hagan los Directores de las Repúblicas lo que quieran, mientras no emprendan la obra de la *Educación social*, no verán los resultados que esperan. (34)

La *Misión* de un Gobernante *liberal*... LIBERAL se entiende... es cuidar de *todos* los hombres, en la Infancia...
de TODOS... de TODOS, sin excepción, para que cuiden de sí mismos después, y cuiden de su Gobierno.

En su lugar se propondrá el medio de conseguir esto, en América: ahora ayudemos a los Próceres de las Nuevas Repúblicas, a pensar.

(Rodríguez, 1990:79)

En contraposición a las bondades de la educación plantea a la ignorancia como la causa de todos los males.

El instruirse es siempre útil, porque la ignorancia es la causa de todos los males que el hombre se hace, y hace a otros.
Sólo una cosa es bueno que ignore, y es...

El mal que no puede evitar.

(Rodríguez, 1990:32–33)

Una síntesis de todo lo expuesto sobre sus ideas educativas la podemos encontrar en el siguiente caligrama.

El hombre no es Ignorante, porque es POBRE, sino al contrario.

GENERALÍCESE LA INSTRUCCIÓN de la

INFANCIA

y habrá

LUCES Y VIRTUDES SOCIALES

Luces y Virtudes hay...

pero...

lo que no es GENERAL, no es PÚBLICO —y lo que no es PÚBLICO
no es SOCIAL.

Si los Gobiernos llegaran a persuadirse, de que el primer deber, que les impone su Misión, es el de cuidar que no haya, en sus ESTADOS,
un SOLO INDIVIDUO!

que ignore sus DERECHOS y DEBERES SOCIALES

habrían dado un GRAN PASO!

en la Carrera de la Civilización, que abre el Siglo PRESENTE.

Este paso debe empezarse a dar ...en la INFANCIA!

(Rodríguez, 1990:274)

Rastreando su obra se pueden encontrar párrafos explicativos sobre cómo entiende la enseñanza.

ENSEÑANZA

Enseñar———es hacer COMPRENDER
es emplear el *entendimiento*, no hacer trabajar la *memoria*

(Rodríguez, 1990:138)

Plantea una enseñanza basada en la experiencia y en la manipulación sensible de las cosas:

TRATAR CON LAS COSAS
es la primera parte de la Educación
y TRATAR CON QUIEN LAS TIENE
es la segunda

Tómese, de paso, por máxima, según este principio
que más aprende un niño, en un rato, labrando
un Palito, que en días enteros, conversando
con un Maestro que le habla de abstracciones
superiores a su experiencia.

Sigamos

(Rodríguez, 1990:99)

Cuando se refiere al maestro dice lo siguiente:

El MAGISTERIO es una PROFESIÓN
El que reemplaza a los Padre de Familia, ejerce las funciones de...

PADRE COMÚN

por consiguiente
debe ser elegido por sus aptitudes... que son...
ser dueño de la materia que promete enseñar,
conocer el ARTE de Enseñar,
que consiste en...
saber LLAMAR, CAPTAR y FIJAR LA ATENCIÓN.

INGENIO para crearse medios de conseguir los fines que se propone,
En cada Ramo de Enseñanza.

Hay 3 especies de Maestros

UNOS, que se proponen OSTENTAR SABIDURÍA... no Enseñar,
otros, que quieren enseñar TANTO!... que confunden al discípulo,
y OTROS, que se ponen al alcance de TODOS, consultando las capacidades.

Estos últimos son los que consiguen el fin de la enseñanza, y
los que perpetúan sus nombres, en las Escuelas.

(Rodríguez, 1990:260)

MAESTRO

es el dueño de los Principios
de una CIENCIA, o de un ARTE, sea Liberal, sea Mecánico, y que,
transmitiendo sus Conocimientos,
sabe hacerse ENTENDER y COMPRENDER, CON GUSTO.

Y es el MAESTRO! por excelencia,
Si aclara los Conceptos y ayuda a estudiar,

si enseña a aprender, facilitando el trabajo,
y si tiene el DON!

De INSPIRAR a uno, y EXCITAR en otros, el DESEO de SABER.
Establézcase una NUEVA enseñanza, con Maestros NUEVOS;
sin excluir, de los actuales, a los que quieran sujetarse a un
NUEVO Reglamento.

(Rodríguez, 1990:262)

Y luego concluye:

enseña a aprender
Maestro es el que y
ayuda a comprender.

(Rodríguez, 1990:262)

El título de Maestro no debe darse sino al que SABE enseñar
esto es, al que enseña a aprender,

no... al que manda aprender,
ni... al que aconseja que se aprenda.
(Rodríguez, 1990:298)

Es extremadamente crítico con ciertas “funciones” que pueden desempeñar los docentes.

Los Maestros de Escuela han sido, son... y serán mientras dure la Monarquía... (que será hasta el fin del mundo) unos pobres dependientes o ayos mal pagados, especies de bocinas que suenan como las soplan: su oficio es...

“Engañar muchachos por orden de sus padres”.
(Rodríguez, 1990:285)

Es por ello que plantea la necesidad de otorgar otro sentido a la enseñanza:

Enseñen los Niños a ser PREGUNTONES!
para que, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer,
se acostumbren a obedecer... a la RAZÓN!
no a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS
ni a la COSTUMBRE, como los ESTÚPIDOS.
(Rodríguez, 1990:271)

Sólo la Educación Mental, impone preceptos a la Voluntad:
porque EDUCAR, es CREAR VOLUNTADES.
(Rodríguez, 1990:273)

También otorga especial importancia a la lectura:

LEER, es RESUCITAR IDEAS, SEPULTADAS en el PAPEL:

Cada Palabra es un EPITAFIO

y que, para hacer esa especie de MILAGRO! es menester
conocer los espíritus de las difuntas,
o tener ESPÍRITUS EQUIVALENTES que subrogarles.
(Rodríguez, 1990:273)

es el último acto en el trabajo de la enseñanza.
 El orden
 debe ser... Calcular–Pensar–Hablar–Escribir y Leer.
 no... Leer–Escribir y Contar.

(Rodríguez, 1990:294)

5.5. ¿Qué nos posibilita pensar la obra de Rodríguez?

Los rasgos más sobresalientes de Rodríguez son la originalidad y genialidad de su persona y la profundidad de su pensamiento. Tal como lo expresamos, se le ha atribuido, y con razón, el nombre de cosmopolita geográfico, lingüístico y cultural. Nos aventuramos a afirmar que esta particular formación fue el fruto, entre otras cuestiones, de sus viajes, sus lecturas, de los diálogos que mantuvo con otros pensadores, la posibilidad de conocer otros mundos y la diversidad de oficios que desempeñó. Todo esto fue forjando a este autodidacta, que cuanto más lo leemos, más nos apasiona y sorprende. Sentimos que leerlo es algo así como bucear en un cenote lleno de piezas valiosas.

Esas múltiples experiencias también nos interrogan sobre los ámbitos, intercambios y posibilidades de formación en la actualidad, no sólo de nuestros alumnos, sino de nosotros mismos.

Simón Rodríguez fue un maestro que desde muy joven se apasionó por el conocimiento y por la posibilidad de cambiar el mundo en que vivía. Al comenzar a estudiarlo, teníamos la intuición de encontrar a un pedagogo alternativo y descubrimos la figura de un pensador. Quizá, precisamente, el ser un pensador, alguien que se interroga por su tiempo y espacio social es lo que posibilita la emergencia de un pedagogo alternativo. Si no pensemos a la inversa ¿qué sería tratar lo educativo por fuera de las coordenadas espacio temporales? ¿Se podría hablar de pedagogía sin esas coordenadas?

Sus textos son tan ricos que pueden interpretarse desde la sociología, la filosofía política, la epistemología, la lingüística y la pedagogía. La articulación entre diversos campos disciplinares, su originalidad, la vigencia de su pensamiento y la empatía que genera, nos permitirían ubicarlo como un autor clásico, que, lamentablemente, no es reconocido en el campo pedagógico. Como dice Puiggrós, no todos lo olvidaron por las mismas razones.

Lo que define, a nuestro criterio, la riqueza del legado de Rodríguez es su capacidad de *pensar el presente*. Este maestro *piensa su tiempo y espacio social*, se nutre de otros pensadores... conoce otras realidades... como punto para

pensar su realidad pero nunca con la intención de copiar. La frase emblemática *inventamos o erramos* expresa su posicionamiento en el mundo.

En este sentido, no es central sólo *lo que dice* sino *cómo construye lo que dice*. Se plantea aquí la invitación a recuperar esa forma de pensamiento. Situarlo en el hoy, recuperando la historia y proyectándose al futuro.⁶⁴ Con lo que hay, con lo que se tiene y con lo que se quiere, de allí su valor y su inscripción en una matriz de pensamiento latinoamericana. Esto nos lleva a pensar al hombre como parte de un todo social, tal como lo remarca Argumedo (2004:188) cuando se remite a la idea de un *sujeto social identificado*:

Los diversos componentes culturales —el habla, las formas de alimentación, los valores, las pautas de relación y todos aquellos aspectos que definen a la cultura como ‘subjetividad’, es decir, portada y dinamizada por determinados sujetos sociales— conforman elementos de identidad social que son inescindibles del ser humano. En tanto ser social identificado, el hombre se desarrolla en el interior de un nosotros social, en el seno de grupos de solidaridad y adscripción que lo diferencian de otros sociales, con los cuales pueden establecerse distintas relaciones dentro de los marcos polares de cooperación y antagonismo.

Rodríguez, luego de analizar críticamente lo que ve, sostiene la necesidad de construir *otro orden social* en el que tenga lugar la existencia de un bien común. Este bien común es algo que se construye: “Salgan, júntense, rodeen al gobierno, traten con él del bien común, y hallará cada uno el suyo”.

A la construcción de ese otro orden social la engloba en la idea de república. Una “sociedad republicana es la que se compone de hombres íntimamente unidos, por un común de lo que conviene a todos/viendo cada uno en lo que hace por conveniencia propia, una parte de la conveniencia general”. Esto requiere, obviamente, de lazos de solidaridad. Remarquemos junto a Rodríguez: “Los hombres no están aquí para entredescribirse sino para entreayudarse”.

Su proyecto social fue objeto de distintos análisis. Por un lado, Puiggrós lo considera un “liberal profundamente democrático”⁶⁵ mientras que Nadal lo ubica como un “socialista utópico”.⁶⁶ No es la intención aquí clasificar su pensamiento según una particular perspectiva político-social, sino importa señalar que su mirada está dando respuestas y tomando posición frente a un “mundo convulsionado”. Lo que rescatamos, en definitiva, no es la perspectiva político-social en sí misma —aunque acordemos en tanto busca un *bien común*— sino la relevancia y contundencia que tiene pensar lo educativo enmarcado en un proyecto social de mayor justicia e igualdad.

Unido a la idea anterior se evidencia su compromiso político, reiteradamente expresado en distintas partes de su obra, en sus propias opciones ético-políticas, y en la invitación que realiza a otros para la construcción de

la ciudadanía, elemento indispensable para generar una nueva sociedad con ideas compartidas, ya que, como él bien lo dice: “las verdaderas ideas sociales no están por formar, sino por poner en práctica”.

Es oportuno recordar al respecto palabras de su prólogo:

En la América del Sur las Repúblicas están establecidas pero no fundadas. Es un deber de todo ciudadano instruido el contribuir con sus luces a fundar el Estado, como con su persona y sus bienes a sostenerlo. El autor de esta obra ha procurado reunir pensamientos a favor de la causa social.

En el marco de su perspectiva social, proclama la necesidad de la educación popular, que a su vez se sustenta en una fuerte creencia en la educabilidad y potencialidad del ser humano. “Si la Instrucción se proporcionara a todos... ¡cuántos de los que despreciamos, por Ignorantes, no serían nuestros Consejeros, nuestros Bienhechores o nuestros Amigos!”. Esto conlleva a pensar en una educación para todos, para el negro, para el mulato, para el indígena, para la mujer. Esa educación tendría lugar en ámbitos públicos, como de hecho lo tuvo en el proyecto educativo que implementaron en el gobierno de Bolívar. Además, él conjugó trabajo manual con trabajo intelectual.

Como manifiesta Usler Pietri: veinte años antes que Sarmiento y treinta años antes que Alberdi piensa en la necesidad de la educación y de la colonización. La diferencia estriba en que Rodríguez quiere colonizar el país con sus propios habitantes. Planteada con décadas de diferencia, ambos están convencidos de la necesidad de construir la institución escolar para las nacientes repúblicas. La gran diferencia, también señalada por Puiggrós, es que Rodríguez mantenía una fuerte creencia en la educabilidad de los “desposeídos”, mientras que

Sarmiento excluía al pueblo latinoamericano en el dibujo del sujeto pedagógico, desacreditando sus capacidades educacionales aunque la escuela pública que promovió era universal y obligatoria. Esa escuela era visualizada como un instrumento para disciplinar a aquellos que Rodríguez quería promover. (Puiggrós, 2005:52)

Compartía con Alberdi el autodefinirse como republicanos y, por ende, sostenían la necesidad de reivindicar la idea de bien común. Ambos coincidían, además, en la importancia del trabajo. La diferencia es que Alberdi sustentaba esto en la inmigración, es decir traer brazos, costumbres y capitales de los países avanzados, mientras que Rodríguez quería formar a los propios habitantes en la escuela pública: “era un eterno optimista sobre las potencialidades de los pueblos latinoamericanos que pasaran por la instrucción” (Puiggrós, 2005:62).

Por todo lo expuesto, su perspectiva se opone a una instrucción disciplinadora, enciclopédica y elitista, y se asemeja a una educación que libera, una educación para la vida y para todos. Algunas de sus expresiones las podemos vincular con el concepto de educación integral. Formar en principios, en valores, en oficios, en ciencia, pero por sobre todo enseñar a pensar.

Los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía con cuatro especies de conocimientos: por consiguiente que han de recibir cuatro especies de instrucción en su primera y segunda edad: Instrucción social (para hacer una nación prudente). Instrucción corporal (para hacerla fuerte). Instrucción técnica (para hacerla experta). Instrucción científica (para hacerla pensadora).

En el marco del compromiso político de todos, pero en especial de aquellos abocados a la educación, destaca la figura del maestro, cuyo oficio describe como más difícil que el de presidente. Repasemos las características que según Rodríguez debe reunir un maestro:

El Director de semejante obra, debe tener más aptitudes que el Presidente de la República... cuénteseme.

1° Moralidad (no escrúpulos monásticos, nos gazmoñería).

2° Espíritu social (por razón, no por imitación ni conveniencia).

3° Conocimiento práctico y consumado de artes, de oficios y de ciencias exactas.

4° Conocimiento práctico del Pueblo, y para eso haber viajado por largo tiempo, en países donde hay que aprender, y con la intención de aprender. El Pueblo no se conoce andando por las calles, ni frecuentando algunas casas pobres, para darles una parte de lo que necesitan, o para pedirles todo lo que pueden dar.

5° Modales decentes (sin afectación).

6° Genio popular, para saberse abajar a tratar, de igual a igual, con el ignorante —sobre todo con los niños.

7° Juicio, para hacer sentir su superioridad sin humillar.

8° Comunicativo, para enseñar todo lo que sabe, y en esa cualidad poner su amor propio (...). Los Doctores Americanos no advierten que deben su ciencia a los indios y a los negros, porque si los Señores Doctores hubieran tenido que arar, sembrar, recoger, cargar y confeccionar lo que han comido, vestido y jugado durante su vida infantil... no sabrían tanto.

9° De un humor igual.

10° Sano, robusto y activo.

11° Debe tener ingenio porque en muchísimas ocurrencias se verá con dificultades a solas y tendrá que apelar a sí mismo para vencerlas.

12° Desinteresado, prudente, aficionado a la invención y a los trabajos mecánicos, estudioso, despreocupado, en fin, hombre de mundo no ha de ser un simple

que se deje mandar por los que mandan, ni un necio que se haga valer por el empleo (...).⁶⁷ El maestro que proclama es el que enseña a pensar, ‘maestro es el que ayuda a comprender’.⁶⁸ La educación es, por sobre todas las cosas, una práctica moral y política. *‘Educar es crear voluntades’.*

En contraste con sus aspiraciones, Rodríguez es extremadamente crítico respecto de las funciones que generalmente ocupa el maestro... *bocinas que son sopladas por otros.*

Al iniciar el trabajo de investigación nos preguntábamos: ¿cuáles son los conceptos, las formas de razonamiento y prácticas sociales alternativas que potenciarían en los futuros docentes una concientización creciente acerca de la complejidad del presente?

El trabajo con este pensador nos da lugar a enfatizar las relaciones: enseñanza–sociedad; formación–experiencia; conocimiento–trabajo.

En primer lugar, pensar siempre en una *enseñanza situada*, que enfatice la relación *enseñanza–sociedad*. Parafraseando a Freire: por qué y para qué enseñar, con quiénes y en contra de qué.

En este marco, el gran desafío es pensar el presente, lo cual implica no sólo construir claves de lectura para comprender los procesos sociales actuales, sino apertura para imaginar otros escenarios posibles. Quiénes, dónde, cuándo, hacia dónde, para qué, son las preguntas que orientan la posibilidad de construir un nosotros y, más específicamente —en términos de Puiggrós—, un nuevo sujeto pedagógico.

Pero *¿qué leer y cómo leer* el presente? Si la educación la pensamos en la posibilidad de desplegar las potencialidades humanas transformando la propia cultura, leer el presente implicaría identificar aquellas prácticas sociales que oprimen nuestras potencialidades, que nos sesgan, nos dividen, nos anulan, algo así como identificar y develar los “males de época” y, simultáneamente, apuntalar y nutrir aquellas otras prácticas que recuperen nuestra propia humanidad y que apunten a la construcción de un nosotros. La palabra que libera, el gesto que ayuda, la expresión que conmueve, el trabajo que transforma.

En segundo lugar, pensamos la formación como un itinerario que se nutre de múltiples experiencias: las prácticas de lectura y de escritura, los viajes, el trabajo, los debates, la participación ciudadana, los afectos. Esto implicaría volver a pensar la escuela como un espacio de experiencias o un espacio que dialoga con otras experiencias y las recupera —aquí es dable pensar la vieja y fértil concepción de Dewey (1960) sobre la experiencia—; pero, además, implica ponernos a pensar en torno a lo que sería una experiencia social. ¿Cómo resignificamos aquello que nos ocurre como ciudadanos, mujeres, docentes,

madres, alumnos, trabajadores? ¿Cuáles son las decisiones que tomamos? ¿En qué medida estas decisiones nos constituyen como sujetos?

La tercera cuestión es poder redimensionar las relaciones entre *conocimiento y trabajo*. El trabajo como transformación y producción (no como alienación). El conocimiento como posibilidad de nutrir ese proceso de transformación. Esto tiene dos planos de análisis: por un lado formar para el trabajo, pero también visualizar al docente como trabajador intelectual, es decir, como aquel que es capaz de pensar el por qué, el qué y para qué de su labor.

Enseñanza situada, las relaciones entre experiencia y formación, y las articulaciones entre conocimiento y trabajo son categorías que nos permitirán redimensionar el campo de la Didáctica y su enseñanza para la formación de profesores.

6 La obra de Paulo Freire

por María Eugenia Stringhini

La lectura sistemática de la obra de Paulo Freire desde una perspectiva didáctica la iniciamos a partir de un proyecto de investigación de una de las integrantes del equipo.⁶⁹

Desde entonces, el pensamiento freiriano constituye un referente potente en la construcción de conocimientos ya sea para la enseñanza de la Didáctica como para las prácticas de investigación; pensamiento que nos posibilitó tanto reafirmar la direccionalidad de nuestro trabajo como hilvanar de otros modos producciones simultáneas y anteriores a ésta. En especial, nos referimos a la relectura de diversas experiencias —entre ellas las unidades de análisis que venimos describiendo y analizando— poder visualizar continuidades y discontinuidades con el pensamiento de Simón Rodríguez e inscribir el análisis didáctico en la articulación entre lo político y lo educativo en claves históricas.

En adelante, puntualizamos las razones más relevantes para la elección de la obra de Freire como una unidad de análisis y, luego, sintetizamos el abordaje realizado en torno a su obra.

Freire no sólo elaboró teorías a partir del calor de sus prácticas sino que inauguró un pensamiento pedagógico al dilucidar el vínculo pedagógico fundante de la modernidad latinoamericana. “Su denuncia constituyó una ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que contiene el sistema educativo moderno” (Puiggrós, 2005).

La asimetría asentada sobre la superioridad civilizatoria en las relaciones educador–educando y el desvelo por homogenizar bajo el supuesto de sujetos universalmente iguales deviene y materializa relaciones de dominación históricamente construidas.

En tanto que las relaciones pedagógicas sean las propias de una educación bancaria, los sujetos permanecerán enmudecidos, negados y excluidos.

Freire anuda lo político y lo pedagógico en la propia naturaleza de las prácticas educativas de modo tal que supera las perspectivas funcionalistas y reproductivistas al entender la constitución política de lo educativo con sus propias connotaciones.

Asimismo, representa una alternativa en tanto su pensamiento expresa lo subalternizado en la historia latinoamericana y en la pedagogía moderna.

Pedagogiza su tiempo y politiza las prácticas educativas y con ello devuelve el potencial de las matrices de un pensamiento latinoamericano al centrarse en un posicionamiento de los sujetos como sujetos culturales. En este sentido, pueden encontrarse continuidades con pensadores como Simón Rodríguez o con otras alternativas pedagógicas resistentes a la univocidad del dispositivo escolar moderno.

El potencial dialéctico del pensamiento freiriano y sus modos de construcción constituyen en sí mismos modos de resistencia cultural lo suficientemente potentes para continuar sosteniéndolo tanto en sus categorías de análisis y en diálogo con otras provenientes de otros campos de conocimiento como en el horizonte de perspectivas que permite avizorar.

Construyó propuestas didácticas desde y para pueblos empobrecidos como el nuestro en momentos de adversidades, riesgo y dolor.

A partir de la década de los '60 la perspectiva de lo que se da en llamar "Educación Popular en América Latina" reconoce en Freire su principal precursor. La educación fue construida y fuertemente marcada al calor de las luchas populares y, por lo tanto, con una multiplicidad de sujetos con sus correspondientes intereses y en una notoria diversidad de tiempos y espacios que hace que no se pueda reconocer un cuerpo doctrinal o teórico más o menos homogéneo. Por ejemplo, entre los '70 y '80 en el cono sur el énfasis estuvo puesto en la lucha contra las dictaduras, en los países andinos lo característico fue el acento en lo étnico, en América Central el apoyo a los procesos insurreccionales o, entre 1990 y 2000, se enfatizan experiencias de formación de ciudadanías, de género y medio ambiente. Sus espacios privilegiados son los ámbitos de organizaciones no gubernamentales aunque en algunos casos articuladas con universidades como lo fue la experiencia de Freire en la Universidad Federal de Pernambuco, donde se enfatizaron prácticas educativas no formales tanto en modalidades presenciales como a distancia.

Creemos que Paulo Freire fue un precursor, y hoy es reconocido como un clásico del pensamiento pedagógico. Hoy lo valoramos como uno de los pedagogos que construyó didáctica para pueblos empobrecidos como el nuestro en la actualidad.

Nos preguntamos entonces, ¿qué nuevas categorías didácticas pueden generarse/resignificarse desde la obra de Paulo Freire?

Entendemos que las categorías son aquellos conceptos/nociones fundamentales o constructos organizadores del movimiento de lo real. Sobre la base del estudio realizado en la obra de Paulo Freire, las categorías delimitadas tienen la particularidad de:

- a) la capacidad de problematizar, orientar, delinear, atrapar y ordenar elementos estructurantes y las relaciones entre los mismos en el propio movimiento de la producción de Freire, reconociendo a su obra como una totalidad social e histórica e identificándola como "clásica";
- b) la potencialidad de constituir otros sentidos y otras posibilidades de apertura de pensamiento y por lo tanto de vivir la enseñanza;
- c) el reconocimiento de las particularidades de la Didáctica como un campo de conocimiento orientado a la asignación de sentidos y, a la vez, a la intervención en las prácticas de enseñanza —su peculiar estado de constitución

y la definición de su campo— y el interés que motiva esta investigación, operarán como ángulo de selección y problematización.

Por lo tanto, las categorías didácticas construidas constituyen productos de un proceso de razonamiento dialéctico empeñado en reconocer y generar otros sentidos —y consecuentemente otras intervenciones— en las prácticas de enseñanza.

Se hace necesario articular tres dimensiones de análisis: histórica, epistemológica y didáctica.

En el desarrollo de este trabajo, y particularmente en las reiteradas lecturas de los textos de Freire, comprendimos que es un clásico que construyó pensamiento y no sólo objetos disciplinares. En su obra da cuenta de situaciones estructurales, avizora y genera espacios de intervención humana y, por el modo en que lo hizo, estas dimensiones se entraman en su misma vida.

Lo que moviliza a Freire son las particulares condiciones sociales y económicas de opresión y deshumanización por las que atraviesa Brasil a fines de los '50, las que vive con desgarro e indignación y lo hace de un modo que de por sí es educativo, con propuestas alternativas liberadoras mediante la educación.

Por ello, el modo de construcción de su pensamiento no sólo es contextualizado en un tiempo y un espacio latinoamericano marcado por las tensiones dadas entre la situación colonial y las vicisitudes de la emancipación —y con ello experiencias culturales en pugna, resistencias populares y emergencias de movimientos sociales y sucesivos reacomodamientos de los bloques dominantes—, sino que a éste, su tiempo, supo leerlo y escribirlo en claves educativas. La lectura del mundo que hace lo impulsa a escribir otro mundo. Denuncia la opresión y alienación y anuncia las posibilidades de prácticas de libertad.

El reconocimiento de los rasgos que caracterizan la construcción de su pensamiento nos lleva a afirmar que en ellos radica la construcción de una didáctica que pretende ser crítica y es entonces cuando decidimos identificar como primera categoría didáctica el modo de construcción del pensamiento de Freire.

La construcción de una didáctica crítica exige otorgar preeminencia a un modo de construcción de pensamiento que, de suyo, deviene u origina otras categorías organizadoras de lo real, en tanto que posibilitan la problematización e imponen una manera de pensar, de atribuir sentidos y formas de vivir la enseñanza.

Seis son los rasgos que caracterizan el modo de construcción de pensamiento de Freire que, de hacerlos nuestros, permiten aproximarnos a una didáctica crítica. El primero de ellos es la consideración de *la experiencia laboral en el marco de la experiencia existencial mayor*. La existencia humana se constituye en la tensión entre el saberse inacabado y el saberse condicionado en la búsqueda por el ser más y en esa tensión inscribe a la enseñanza y al aprendizaje.

Piensa la educación, y en particular la enseñanza, poniéndose como sujeto desde una mirada existencial que excede lo estrictamente laboral pero a la vez marca, enriquece, otorga sentidos y direccionalidades a lo laboral; trata de comprender quién es, en el aquí y ahora, y cómo ha llegado a ser de ese modo.

Para ello recurre a la reconstrucción de su pasado, re-vive lo vivido y privilegia una *lógica narrativa* a través de contar sus experiencias. Por las recurrencias en la narración de experiencias de vida, las consideramos como el segundo de los rasgos que caracterizan la construcción de su pensamiento.

Estas narraciones evidencian la comprensión de sus experiencias en un devenir histórico anclado en el marco de las luchas populares y, de esta forma, politiza su comprensión e intervención en el mundo; la búsqueda de coherencia entre sus acciones y sus teorizaciones vivida en una tensión arduamente trabajosa y por momentos dolorosas; la capacidad de asombro, admiración y sensibilidad para registrar e interpelar episodios simples y cotidianos y hacerlos educativos aunque sus actores y sus escenarios no sean “estrictamente educativos”. El tratamiento del tiempo está dado por un presente en el que narra y sobre un pasado que lo valora como un dado—dándose del momento que captura en el relato; el embate a un lenguaje tecnocrático y academicista que lo aleja de pretensiones instrumentalistas y universalistas; la autoría de las narraciones dan cuenta del diálogo con otros y otras que le permitieron pensar y hacer.

Un tercer rasgo lo constituye *el valor asignado a la lectura y a la escritura no sólo de la palabra sino del mundo*.

En estrecha relación con lo precedente, un cuarto rasgo es la valoración como la *imposibilidad de plantear dicotomías o antinomias entre las prácticas de enseñar, aprender e investigar como partes del ciclo gnoseológico*. El conocimiento construido escapa a las ambiciones de la erudición especulativa y se inscribe en un acto de resistencia cultural porque conlleva opciones éticas y políticas.

Un quinto rasgo consiste en *la comprensión de las prácticas de enseñanza en el marco de las prácticas educativas, considerando a éstas como prácticas sociales, culturales, históricas, políticas e ideológicas*.

El último rasgo característico está dado por la “pedagogización” de la lectura del mundo que realiza. Es así como *la lectura del mundo es constitutiva de su obra*.

Este modo de construcción de pensamiento permite construir objetos de conocimiento que pueden aportar a *la vocación humana del ser más*. En este sentido, consideramos a los temas generadores como una segunda categoría didáctica producto de un modo de pensamiento.

Los temas generadores son, en la obra de Freire, desde su inicio, una categoría didáctica potente con la cual no sólo construye una propuesta metodológica de alfabetización en la que sintetiza el sentido liberador de la educación, sino que articula objetos centrales y recurrentes de su obra como son el diálogo, la

pregunta, el partir de la experiencia cultural de los educandos, la politicidad de la enseñanza, su carácter liberador se expande en una lógica de indagación de las prácticas educativas actuales, invita a una relectura de las mismas y exige la pregunta en torno a cuáles son hoy nuestros temas generadores.

Constituyen el *qué* pensar pero deviene en *cómo* pensar una didáctica crítica de modos no dicotomizables. Entonces, sostenemos que los temas generadores exceden una propuesta metodológica de enseñanza circunscrita sólo a las aulas para convertirse en una lógica de razonamiento propicia para leer y escribir otros mundos posibles.

La lógica de construcción de los temas generadores permite conocer lo hoy determinado, lo hoy vivido como situaciones límites, lo hoy sentido como bloqueos, lo hoy todavía innombrable pero, fundamentalmente, posibilita en estos “hoy” proyectar lo indeterminado, lo inacabado, “lo que está en el alba aunque no es todavía el día” (Dri, 2002) para que mañana pueda serlo, para que mañana pueda ser nombrado y construido.

Nuestros temas generadores no pueden ser construidos si no se hacen mediante el modo de construcción que llevó a Freire a generar pensamiento. Pensamos en *los más allá de los centros y círculos de cultura* a partir de analizar la concepción de método que deviene del diálogo.

Por lo tanto, la construcción de una didáctica crítica requiere categorías para dar sentido a las prácticas de la enseñanza y, a su vez, para intervenir en ellas, que de suyo recuperen o sean productos de un modo de pensamiento —y no teorías— vinculadas a los sujetos sociales de nuestro presente que se debaten en un por–venir cargado de incertidumbres pero con una certeza irrenunciable: la democratización distributiva y sustantiva en todos los espacios privados y públicos. Desde aquí nombramos el futuro y sin él se hace imposible enfrentar cualquier desafío: “No me parece posible organizar programas de acción políticos–pedagógicos sin considerar seriamente las resistencias de los sectores populares” (Freire, 1993).

Es por ello que recuperar a Freire para una didáctica crítica supone insertar el debate didáctico en el horizonte de pensamiento latinoamericano, es decir, mirar, problematizar y sentirnos ocupados en el escenario de adversidad de nuestro continente.

Esta afirmación nos moviliza ya que nos lleva a pensar en cómo venimos nombrando —y por tanto, pensando y dirigiendo nuestras acciones— nuestras prácticas. Tenemos la impresión de que usamos, quizás sin quererlo o sin advertirlo, conceptos, teorías que no permiten capturar la complejidad de lo que nos sucede y, lo que es peor aún, opacan nuestras posibilidades de intervención ya que no nos nombran o no alcanzan a hacerlo en la magnitud del sufrimiento padecido. Nos referimos con ello a aportes de pedagogos críticos o poscríticos que, si bien son interesantes, no dan cuenta de nuestra historia

latinoamericana y nos arriesgan a prácticas monolíticas y al sometimiento de las particularidades culturales, lingüísticas, de género, generacionales. Al decir de Freire (1986):

observo que nuestra formación académica nos lleva constantemente... a un cierto gusto por la descripción o a la adopción de conceptos y no a la aprehensión de lo concreto, y lo hacemos a veces con la habilidad de los esgrimistas... todo esto tiene que ver con el análisis en torno de la solidaridad entre realidad—concepto—realidad. Es en cierto momento del proceso en que el concepto debe mediar para la comprensión de la realidad, nos distanciamos de tal forma de lo concreto que el concepto se vacía. Es como si en cierto instante, “favela” fuese apenas el concepto, ya no la situación dramática concreta que no consigo alcanzar. Vivo, entonces, la ruptura entre la realidad y el concepto que debía mediar para su comprensión. Así, en lugar de entender la mediación del concepto en la comprensión de lo concreto, nos quedamos en el concepto, perdidos en su pura descripción. Peor aún, terminamos por inmovilizar al concepto, haciéndolo estático.

Sin duda, los conceptos que nos nombren devendrán de un cuestionamiento de nuestros propios modos de razonamiento; pero, mientras tanto, esta investigación nos convenció de que no podemos pretender una didáctica crítica sin recuperar la tradición de la educación popular latinoamericana, porque ésta no es una corriente pedagógica más, sino que expresa la historia reciente de nuestro continente.

En su heterogeneidad, en sus diferencias y, por lo tanto, en la conflictividad que conlleva, no valorada por nosotros como una debilidad sino más bien como su potencialidad y característica identificatoria, se ponen en evidencia los múltiples rostros de lo popular en América Latina: distintos sujetos que progresivamente emergen —los revolucionarios, los indígenas, los campesinos, los movimientos sociales en lucha contra partidos únicos o contra dictaduras, las mujeres, los jóvenes, los analfabetos, los trabajadores, medioambientalistas—, distintos escenarios y territorios —centroamérica, países andinos, el cono sur y las ciudades y el campo, las fábricas y otros ámbitos de trabajo, los barrios—, y distintas temáticas —alfabetización, educación de adultos, medioambiente, participación ciudadana, género, identidades culturales, derechos humanos, infancias y adolescencias vulnerables, contraglobalización, formación gremial y política, economías solidarias, diversos tipos de violencia, salud.

De diferentes modos, la educación popular latinoamericana se ha convertido en un “campo intelectual” con una identidad marcada por la lectura crítica de las injusticias que atraviesan las sociedades latinoamericanas y del papel que juega la educación en su reproducción, una intencionalidad política

emancipatoria, la consideración de que son los sujetos populares los actores de su propia emancipación, la lucha por una democratización distributiva y sustantiva en todos los planos de la vida humana, la revalorización de la multiplicidad de subjetividades y un acompañamiento a través de alianzas estratégicas con diferentes sectores populares.

En esta identidad —a la que no pretendemos llegar como algo dado sino un *dándose* en procesos múltiples, azarosos, abiertos en diferentes direcciones y reconociendo variados modos de construcción de distintos sujetos sociales— radicaría para nosotros la construcción de una didáctica crítica inserta en el horizonte que marca la educación popular latinoamericana iniciada con Freire.

Ante la pregunta “¿cuáles son hoy sus sueños más importantes en esta difícil situación de la lucha por la libertad de América Latina?” que Claudia Korol le hizo a Freire, éste respondió:

Yo diría uno sólo que creo que es vital para la gente, y que no es descubrimiento mío. Es un imperativo de la historia, que ha sido el sueño de Guevara, que fue el sueño de los bolívars: un gran esfuerzo a favor de la unidad en la diversidad. Porque nosotros no podemos hablar de América Latina como una sola cosa, no tiene sentido. Somos diferentes. Estamos llenos de diferencias. Brasil es una cosa, México es otra, Argentina es otra, Paraguay es otra, Uruguay es otra. Lo que se precisa es que cada una de esas otras cosas tenga, en primer lugar, esperanza en sí misma, confianza en sí y gusto por la lucha. Segundo, que cada una de esas cosas, reconociéndose diferente de la otra, descubra los lazos que las unen. Con esta unidad en la diferencia, es que seríamos capaces de enfrentar a los que nos dividen para poder mandar. Es la única respuesta: unirse en la diversidad para enfrentar a los unificados que nos desunen. Yo sé que ha habido otros y éste hoy es el intento de unificar en la diferencia. (Freire, 1993)

7. La palabra de los sujetos

En los meses de septiembre y octubre de 2008, durante cuatro encuentros, desarrollamos un seminario/taller denominado “Pensar la enseñanza desde las experiencias educativas y el campo de la didáctica”. Dicho seminario se enmarcó en las instancias finales de nuestro proyecto de investigación.

En ese espacio procuramos recuperar la palabra de docentes en ejercicio y estudiantes de la cátedra Didáctica General,⁷⁰ tratamos de generar intercambios y reflexiones sobre las prácticas de la enseñanza. Para ello convocamos a docentes de distintos niveles del sistema educativo (escuelas primarias, secundarias e institutos de formación docente), con diversos trayectos de formación y en diferentes disciplinas. A partir de las experiencias y análisis de los docentes y estudiantes invitados, pretendimos poner en tensión los avances teóricos y metodológicos del proyecto de investigación conscientes de que, a través del ida y vuelta de reflexiones y prácticas, se pueden construir puentes de comprensión y acción colectivos.⁷¹

En este apartado analizamos los escritos elaborados por los participantes y las grabaciones de los encuentros, para retomar las propuestas, críticas y nuevas conceptualizaciones que se derivan del trabajo entre docentes y futuros docentes.

En el transcurso del primer encuentro del seminario realizamos un breve recorrido por este proyecto de investigación y por la metodología de trabajo adoptada.⁷² Se hicieron explícitas las relaciones que la cátedra establece entre enseñanza, investigación y extensión. Fue una instancia en la que se dejaron sentadas las preocupaciones de los participantes, las preguntas que se formulan en relación con las prácticas de la enseñanza, las referencias desde las cuales se analizaban y las intervenciones que se estaban realizando en las instituciones donde trabajan.

En los dos encuentros posteriores compartimos el trabajo realizado en torno a las unidades de análisis, de manera de poder confrontarlas con las prácticas de enseñanza de los docentes en ejercicio. Además, explicitamos las categorías que se han reconstruido a partir de ellas.

Nos parece interesante retomar aquí los conceptos e ideas emanadas de las unidades de análisis y que fueron compartidas con los participantes de los encuentros; ellas son: las relaciones enseñanza–sociedad, formación–experiencia y conocimiento–trabajo derivadas del análisis de la obra del pedagogo Simón Rodríguez; los conceptos “vida cotidiana escolar” y “método como construcción de conocimiento y como construcción idiosincrática del docente” derivadas del análisis del PAC; las ideas de la enseñanza más allá de la escuela, la vinculación entre lo educativo y lo político; la inclusión de otros campos de saber en la formación docente (lo estético, lo artístico, lo lúdico) derivadas del análisis del Tríplico de la Infancia y, finalmente, los conceptos de docente

como trabajador intelectual, construcción curricular y sentido de educar en los análisis de los proyectos MEB y CBG.

En el último encuentro procuramos arribar a síntesis capaces de aglutinar, por un lado, determinada perspectiva de análisis y categorías que permiten, al equipo de cátedra de Didáctica, pensar la enseñanza en el presente y, por otro, las miradas, problemáticas y propuestas planteadas por los participantes del seminario.

El objetivo central del presente apartado es expresar las vinculaciones entre los conceptos e ideas derivados de las unidades de análisis del proyecto de investigación y las reflexiones y aportes de docentes y estudiantes que participaron del seminario.

A continuación identificamos y desplegamos algunos ejes que surgieron de dichas vinculaciones:

- *La importancia del trabajo entre docentes y no en soledad.* Los docentes y alumnos que participaron del seminario convinieron que es necesario fomentar, en las instituciones educativas, la construcción de una “cultura del vínculo”, en donde las prácticas de la enseñanza se vuelven generadoras de espacios de formación y proyectos colectivos. “La clave es entre–ayudarnos y no entre–destruirnos”, decía una docente parafraseando ideas de Simón Rodríguez. El objetivo principal sería superar las “múltiples pobrezas”⁷³ presentes en las prácticas cotidianas de los “sujetos de las prácticas educativas” (Edelstein y Coria, 1995).

Algunos participantes reflexionaban:

“Una de las cosas que tenemos que revisar, repensar, reelaborar, es esto de la construcción de la práctica colectiva, esto necesariamente tiene que ser una cuestión de habilitar al otro; cómo está, lo que trae y qué puede aportar, y [considerar] que es tan importante como lo que puede aportar otro... y, entre todos, tener un objetivo en común”. “El haber compartido experiencias personales hace que ya, esas experiencias, nos pertenezcan”. “Lo importante no es solamente interpelar, sino también ver qué es lo que nos une”. “El sombrero⁷⁴ puede ser adorno o protección, yo prefiero que sea protección y lo tomo como símbolo de lo que entre nosotros debe haber (...) creo firmemente en los vínculos y, vincularse, reconocer al otro es también, básicamente, protegernos”.

Por otra parte, se insistió en la importancia de la relación entre la universidad y distintos espacios educativos, especialmente las escuelas. Se remarcó la importancia de promover el trabajo compartido entre docentes de distintos niveles del sistema educativo y, principalmente, de la universidad con los otros niveles del sistema, irrumpiendo la “lógica centrípeta” instalada en las universidades, consideradas como “depósitos del Saber” y “productor de teorías”, desvinculadas de los “lugares de la práctica”. La invitación del equipo de

la cátedra Didáctica General a los equipos directivos y docentes fue señalada como un gesto de acercamiento e intercambio, una señal de apertura desde la universidad a “lo que pasa en las escuelas”.

- *Las relaciones docentes y estudiantes en la transmisión de conocimientos, saberes, historias, tradiciones, pasiones; en tanto trabajo con el “otro” como alteridad.* Se retomó la idea del *respeto por la dignidad del alumno y del docente*, idea emanada del análisis de la experiencia de la escuela PE. A partir de allí, se propuso volver a pensar la relación docente–alumno–saberes que se transmiten, apelando a una resignificación de los vínculos, donde el intercambio sea el eje convocante. En esas relaciones que se construyen, las diferencias serían reconocidas como potenciadoras de las tramas de sentidos que puedan generarse. Tramas de sentido edificadas entre los “sujetos de las prácticas” y las “estructuras objetivas de las ciencias” como entre aquéllos y las “estructuras subjetivas” de los implicados en dichas relaciones (Furlán, 1989).

Retomando palabras de los participantes del seminario:

“Cuando se refieren ‘con el otro’ (...) se están refiriendo a la presencia del otro como co–autor de las prácticas educativas”. “El tema es poder recuperar lo que el niño trae de su contexto, porque son muchos los aprendizajes que tienen en la vida cotidiana, no desvalorizarlos”.

- *Repensar la práctica, problematizándola.* A lo largo del seminario se abrieron instancias de reconocimiento de las dificultades que atraviesan los procesos de enseñanza y también instancias de reflexión sobre la potencialidad que otorga la producción de interrogantes que quiebren la cotidianeidad de las prácticas educativas. Se sostuvo que estas dos instancias permitirán cuestionar y, al mismo tiempo, producir nuevos sentidos, saberes y experiencias acerca de la enseñanza, capaces de iniciar recorridos inéditos. Tanto para los docentes como para los alumnos, estas búsquedas pueden llegar a constituir espacios y tiempos disruptores de la cotidianeidad en las instituciones. En otras palabras: pensar la práctica docente como la posibilidad de enseñar a *verse* o a *mirarse*, como el hecho de pararnos frente a un espejo, “uno puede mirar un rostro en un primer momento pero, luego, si observa mejor, puede ver también que hay un fondo, otras cosas más allá de la primera mirada, de lo que primero se presenta”, comentaba una alumna.

“En nuestro trabajo no salimos siendo mariposas, salimos siendo orugas y vamos construyendo muy de a poquito y por pasitos pequeños los espacios”. “En las prácticas educativas uno se compromete con un horizonte y trabaja por eso”.

Por otra parte, este eje de análisis, mueve a interrogarnos sobre la posibilidad de *pensar el presente* desde la práctica educativa, es decir, pensar en las relaciones sociales, políticas y económicas de este momento histórico. Esto permitirá “habitar la realidad” como sujetos críticos y transformadores, tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de las prácticas. Se hizo hincapié en que analizar los problemas sociales, políticos y económicos que delimitan el campo de acción de los docentes, a través de múltiples “lecturas del mundo” (Freire, 1999), posibilitará construir un radio de visibilidad del presente, capaz de generar prácticas comprometidas con la búsqueda de soluciones a esas problemáticas.

En varias intervenciones se sostuvo que reconocer la politicidad y eticidad de las prácticas educativas facilita recuperar determinado “sentido de educar”, el cual implica una perspectiva del “docente como trabajador intelectual crítico”. Revisar y revalorizar la categoría de docente como intelectual y como trabajador supuso un nuevo posicionamiento tanto de los docentes como de los alumnos. Esta categoría autorizó el “riesgo” de pensar la práctica remarcando la autonomía y autodeterminación del docente. Permitió considerar las dificultades que atraviesa la tarea de enseñar, pensándola como un ámbito de trabajo y, al mismo tiempo, como un espacio de reflexión crítica.

En palabras de los docentes y alumnos futuros docentes:

“Las prácticas educativas no pueden estar desconectadas de la realidad”. “No todo en la educación se calcula, hay que sacar ese mito de que se puede decir: hoy voy a estructurar la clase de una forma y desconectarme como que el aula está fuera del tiempo y del espacio, sino permitirnos ver y dialogar con la realidad y no calcular todo, sino estar abierto a los cambios”.

• *Se rescató la idea de “alternativa pedagógica” (Puiggrós y Gómez, 1994) y la importancia de conocer experiencias educativas alternativas como posibilidad de cambio de lo instituido. En este mismo sentido, se propuso repensar el “hilo” de la historia, recuperando la memoria colectiva, una memoria colectiva que, en muchas oportunidades, fue acallada por una “memoria hegemónica”, capaz de imponer una sola manera de entender y recuperar el pasado. Rescatar experiencias educativas consideradas alternativas supone involucrar–nos con historias acalladas por el ruido del colonialismo, del eurocentrismo, del neoliberalismo. Supone reconocer las “matrices de pensamiento” que atraviesan nuestra mirada, sesgada por aquellos “ruidos” y, a partir de allí, asumir una “matriz autónoma de pensamiento popular latinoamericano” (Argumedo, 2004). Según Argumedo, esto implicaría, interrogarnos :*

acerca del potencial teórico inmerso en las experiencias históricas y en las fuentes culturales de las clases sometidas (...); implica reconocer la legitimidad de las concepciones y los valores contenidos en las memorias sociales que, en el transcurso de cientos de años, fueron procesando la “visión de los vencidos” (...); conlleva la reivindicación de esas *otras ideas* sobre las cuales se han sustentado distintas experiencias y movimientos políticos de América Latina. (2004:18)

En relación con la lectura de la obra de Simón Rodríguez, los asistentes al seminario afirmaban:

“La lectura me despertó experiencias personales; yo trabajo en escuelas marginales (...) y entonces tengo una visión histórica y política muy fuerte... me pareció muy significativo Simón Rodríguez, el maestro de un revolucionario, de un libertador, después pensé en las revoluciones, en la visión latinoamericana, y toda esa visión de conjunto que no teníamos”. “Lo que permiten esos viajes, esa experiencia, desde el punto de vista docente, es que, a veces, nos circunscribimos al marco institucional o escolar y nos encerramos intramuros... perdiéndonos la riqueza del compartir con otros”. “Las reflexiones tienen que ver con la soledad con la que uno muchas veces se siente frente a la práctica docente y la necesidad del trabajo solidario y cooperativo. Y, por último, llegamos a la conclusión que la lectura de este autor te permite recuperar la pasión por la enseñanza”.

Respecto de la recuperación y análisis de los proyectos MEB y CBG, sostenía una docente invitada:

“Creo que este tipo de plan pone condiciones que, de otra manera, no se tendrían, si yo tengo un plan que no me permite la condición de juntarme con el otro a trabajar, por más feeling que tenga, finalmente no lo puedo hacer (...) además, apelariamos a que se tomen determinadas decisiones políticas en este sentido”.

• *Pensar la docencia y la enseñanza como pasión.* La pasión por el saber y su transmisión, junto al sentimiento de pertenencia institucional, son factores imprescindibles cuando se pretenden generar procesos de enseñanza y de aprendizaje que potencien el pensar y el hacer “dignamente”. Esto implica *poner el cuerpo*: creando espacios educativos con “otros”; reconociendo e interrogándonos sobre las condiciones sociohistóricas en las que trabajamos y, también, sobre las potencialidades desde las cuales se puede producir; considerándonos docentes intelectuales capaces de generar experiencias alternativas.

Los participantes reflexionaban:

“[En la práctica docente no podemos perder] la capacidad de continua construcción y la imaginación”. “[En la docencia] no vengo con bombas atómicas, vengo con el cuerpo y a arriesgarme todos los días, y no únicamente dentro de un aula, dentro del grupo de compañeros... se trata también de una lucha... hay que poner la cara, el cuerpo y animarse a enfrentar los desafíos”. “Sueño, todavía, a pesar de los años en la docencia y en la matemática, que aprendan los chicos con alegría y sepan descubrir la belleza de la matemática”. “Como docentes nunca deberíamos haber olvidado que la dimensión lúdica hace a la condición humana y nos haría muy bien a todos jugar un poquito más”.

Finalmente, queremos rescatar que se ha logrado, por medio del intercambio de experiencias y de saberes, construir sentidos compartidos desde los cuales pensar y hacer las prácticas educativas. Generar espacios de diálogo entre docentes de diferentes instituciones educativas, trayectorias, disciplinas y alumnos futuros docentes, deja abiertas múltiples puertas de entrada al trabajo de enseñar. Discutir ideas y prácticas, contenidos y formas, implicó para todos los participantes del seminario la realización de búsquedas e interrogantes pero, también, incontables encuentros.

Esta reconstrucción es sólo una instancia de partida, se pudieron señalar algunos ejes de análisis para pensar las prácticas de enseñanza; pero, sin lugar a dudas, a lo largo de las jornadas de trabajo, aparecieron muchísimas otras relaciones, categorías y experiencias que movilizaron nuevas maneras de comprenderlas.

Una idea que estuvo presente y queremos recuperar como sostén para nuevas indagaciones, es la siguiente: “los pilares que sostienen la posibilidad de producción de prácticas de enseñanza en las instituciones educativas son: las condiciones sociales e históricas que hacen posible las experiencias de enseñanza, las condiciones de trabajo docente y la formación de los docentes”.⁷⁵ Consideramos que fortalecer estos pilares permitirá construir otros espacios y tiempos educativos, capaces de afianzar los ejes aquí analizados.

Notas

¹El proyecto de investigación dirigido por Puiggrós se denominó APPEAL: Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina.

²Aproximadamente 3000 eventos y personas, en cinco países latinoamericanos, entre 1880 y 1980, han sido denominados como “alternativas pedagógicas” y fueron objeto, en sucesivas aproximaciones, de clasificaciones y desagregaciones de conceptos ordenadores en relación con su ubicación, contexto y aspectos pedagógicos. No obstante, no resultaron de gran utilidad, a juicio de Puiggrós y su equipo, las tipologías realizadas ya que predominaron las caracterizaciones político-ideológicas más que pedagógicas; lo que señalan luego como tarea pendiente.

³Algunos análisis sobre colonialismo del saber se encuentran en Lander (2005).

⁴Hacemos referencia a la Tesis de Maestría cuyo título es “El compromiso ético político como condición de posibilidad de una práctica docente autónoma”. La misma tuvo como objeto de estudio, el caso de la escuela PE y su PAC. Si bien este trabajo de campo obedeció a intereses específicos de quien lo realizaba, se construyó un lazo con la escuela y con un grupo importante de sus docentes, que pretendemos mantener y fortalecer desde este equipo de investigación, que también conforma el equipo de cátedra de Didáctica General, de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

⁵Se realizaron entrevistas abiertas a docentes, directivos, estudiantes, padres, personal administrativo. Encuestas a estudiantes de primer año

del tercer ciclo, que en ese momento se iniciaba. Observaciones participantes y no participantes en el salón de clases, en reuniones de docentes, en biblioteca, en los recreos, en el comedor, en la sala de informática. Lectura de documentos curriculares (boletines de calificaciones, documentos de la experiencia, cuadernos de clases).

⁶Tomamos a préstamo las categorías que construye Alicia de Alba para describir la constitución de los proyectos curriculares. Esta autora considera que todo proyecto curricular es una propuesta político-educativa, gestada por diferentes sectores sociales, y que se erige en síntesis cultural de aquellas dimensiones que, en un tiempo y espacio histórico determinados, se identifican como centrales en todo proyecto educativo. A su vez este proyecto está conformado por aspectos estructurales-formales (normas, reglamentaciones; leyes que prescriben lo que debe enseñarse, cómo; quiénes; por qué y para qué) y procesales prácticos (aludiendo a cómo se resignifica la normativa cuando la interiorizan los diferentes actores sociales que intervienen en el hecho educativo). Retomamos aquí estas categorías para analizar la experiencia PAC. Para ampliar la noción de currículum, ver De Alba (1995).

⁷Válido es destacar que en el lenguaje de la reforma se alude a gestión escolar, no a gobierno de la escuela. Son términos que remiten a sentidos diferentes sobre el poder, los vínculos institucionales, la toma de decisiones y la direccionalidad de los proyectos que se gestan. Frecuentemente

“gestión” se vincula con la administración eficiente de la institución educativa. En cambio, “gobierno de la institución” no excluye una administración de calidad e implica la posibilidad de preguntarse por la intencionalidad de la administración, los sujetos que intervienen, los sentidos puestos en juego, y el poder compartido.

⁸ En la década del 80 y el 90, numerosos han sido los estudios en diferentes campos que han aportado una nueva mirada a la cuestión escolar, identificándola como un espacio donde se reproducen rituales, hábitos y saberes que responden a grupos dominantes, pero donde también y en tensión, se construyen experiencias diferentes, se amasa otra subjetividad y otro proyecto educativo interpelador del dominante. La tensión reproducción–transformación empieza a marcar estos análisis (Giroux, 1990; Carr y Kemmis, 1987; Apple, 1990; Alliaud, Duschatzky, 1992; Achilli, 1987; Rockwell y Ezepeleta, 1983, entre otros) porque se empiezan a construir otras miradas sobre el espacio social, sobre los sujetos, sobre el conocimiento, sobre la cultura, sobre la historia, sobre la práctica de la enseñanza.

⁹ Este trabajo ha sido un referente importante en la década del 80 para mirar el espacio escolar, inaugura un modo de indagar en la escuela—desde la socioantropología y la etnografía— y un modo de comprender sus prácticas que se distancian de miradas cerradas. Ver Rockwell y Ezepeleta (1983).

¹⁰ Pensador, intelectual italiano. Referente importante en la conformación del Partido Comunista italiano. En *Cuadernos de la cárcel*, una serie de documentos escritos en cautiverio, analiza y reflexiona de modo magistral sobre el hombre, la vida en sociedad, los intelectuales, la cultura, el poder. Gramsci ha dejado su marca en numerosas líneas de pensamiento y acción, no sólo vinculadas al campo de la política. Ver Gramsci (1972).

¹¹ Este apartado fue escrito por María Eugenia Stringhini en el año 2006.

¹² Documento de la Comisión Intergubernamental “La Ciudad de los Niños” (2005:3).

¹³ Proyecto Ciudad de los Niños. Material editado por la secretaría de Promoción Social.

¹⁴ Proyecto Ciudad de los Niños. Material editado por la secretaría de Promoción Social.

¹⁵ Proyecto Ciudad de los Niños. Material editado por la secretaría de Promoción Social.

¹⁶ Puiggrós (2005) afirma que las alternativas “expresan una época (...) vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones”.

¹⁷ Entrevista a Élide Rasino.

¹⁸ Entrevistas a coordinadores de La isla, La granja y El jardín.

¹⁹ Entrevista realizada a la Dra. María de los Ángeles González en el marco del proyecto.

²⁰ Este apartado fue producido durante los años 2007–2008. Un análisis de mayor profundidad relacionado con la construcción de proyectos curriculares para las escuelas secundarias en los '80 puede encontrarse en Díaz (2009).

²¹ En ese trabajo Dussel (1994) recupera ejes comunes de trabajo que las provincias reiteraban en sus propuestas, ellos son: “las tendencias a la integración (integración disciplinaria e integración de la cultura de los adolescentes)”, “las tendencias a la regionalización”, “la formación para el trabajo”, y profundizando en “la enseñanza de las ciencias sociales y la formación para la integración en el Mercosur”.

²² En el período de los '80 se pueden identificar tres actores relevantes en el campo del control simbó-

lico educativo, específicamente en los procesos de diagnóstico, discusión y decisión: 1) el Estado (a través de los funcionarios de la cartera educativa del gobierno alfonsinista); 2) la Iglesia Católica y 3) el grupo de investigación “Educación y sociedad” de FLACSO (como principal grupo académico con poder de intervención en los análisis del sistema educativo argentino). Estos actores van a tomar relevancia a lo largo del período en las distintas acciones educativas desarrolladas.

²³ Según Tedesco, el siglo XX fue un siglo de crisis para la enseñanza media, las características sobresalientes de este nivel educativo fueron: los contenidos desde un enfoque enciclopedista, las prácticas pedagógicas verbalistas y memorísticas, y la organización con escasa flexibilidad y articulación (Tedesco, *et al.* 1985:60–65).

²⁴ Ver Braslavsky y Tiramonti (1990:149–176). Allí las autoras hacen referencia a la desjerarquización cognitiva de la gestión educativa y de la burocratización creciente del sistema.

²⁵ Ver Filmus y Braslavsky (1994) y Braslavsky (1989).

²⁶ Una descripción de los proyectos fue presentada en las V Jornadas de Investigación en Educación: “Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate”, desarrolladas en Córdoba los días 4 y 5 de julio de 2007.

²⁷ Para consultar un análisis del IICPN, ver Díaz y Kaufmann (2006).

²⁸ Para analizar los antecedentes de un proyecto de ley educativa producidos durante los 80 se sugiere un trabajo que coordinó Anibal Villaverde (1971).

²⁹ Se considera que existen antecedentes importantes relacionados con este proyecto: 1) a nivel nacional: el denominado “Proyecto 13” (Régimen de profesores designados por cargo docente); 2) en Santa Fe: la creación de la Escuela Almirante Brown, el Instituto del Profesorado Básico (UNL), la formación de los “Directores de curso”, entre otros.

³⁰ Este primer punto nos aleja paulatinamente del “currículum humanista” propio de la escuela

media. A continuación se introducen otros aspectos que aportan nuevos códigos al currículum de escuela secundaria. Sobre la constitución del currículum de escuela media ver Dussel (1997).

³¹ El subrayado es nuestro.

³² Las áreas que se proponen son: área I: Comunicación y Expresión, área II: Ciencias Sociales; área III: Ciencias Exactas y Naturales, área IV: de la Tecnología.

³³ El subrayado es nuestro.

³⁴ Aquí se puede observar el principio de descentralización para la toma de ciertas decisiones de manera de acrecentar la participación, premisa de las conclusiones del IICPN.

³⁵ Entre 1985 y 1989 fue Director Nacional de Educación Superior en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Fue el propulsor de la experiencia analizada.

³⁶ Dirección Nacional de Educación Superior. Ministerio de Educación y Justicia (1988): *Currículum. Maestros de Educación Básica (correspondiente a los niveles inicial y primario de escolaridad)*, pp. 14–16. Allí se señala que la estructura curricular del plan adquiere la “forma tentativa” de este diagrama.

³⁷ “A–B–C” hace referencia a las distintas experiencias que se pretendían desarrollar desde las residencias, es decir, poder tener acercamientos en el ámbito de la educación formal, no formal y de la investigación.

³⁸ Gracias a los aportes de profesores que vivieron la puesta en marcha de este proyecto pudimos constatar la existencia de un profesor de Práctica de Residencia para cada uno de los ámbitos: educación formal, educación no formal y de investigación. “En el IV año, el de las Residencias Docentes, fundamentalmente, los alumnos para la preparación de sus prácticas constituían verdaderos talleres, con el asesoramiento y apoyo de cada área de conocimiento y de los profesores de las prácticas”. Comentarios realizados por Ilda Farrando de Gallinger (profesora que trabajó en la Escuela Normal

de Paraná durante la implementación del Proyecto MEB en la ciudad de Paraná, Entre Ríos).

³⁹ Información recabada de charlas informales con María Eugenia Stringhini (profesora que trabajó en la Escuela Normal N° 32 durante la implementación del proyecto MEB en la ciudad de Santa Fe, Santa Fe).

⁴⁰ Ob. cit.: 18.

⁴¹ Según Cox (1989:62–63), existen diferentes niveles en los que se produce la transmisión/reproducción cultural. El “nivel I o de generación de principios culturales dominantes”, el “nivel II o de recontextualización oficial” es aquel conjunto de estructuras, relaciones y prácticas de selección y traducción de los principios culturales dominantes desde parámetros locales y/o desde uno de los campos existentes, finalmente, el “nivel III o de transmisión”, es decir, aquellas relaciones que se producen en las escuelas, que son por una parte, “imágenes de conducta, carácter y estilo”; y por otra, “informaciones y procedimientos necesarios para adquirir habilidades demandadas por la división del trabajo”.

⁴² En charlas y entrevistas con actores allegados a las reformas curriculares de los 80, hemos constatado las consultas entre funcionarios provinciales y entre nación y provincias para la elaboración de los diseños curriculares. Con respecto al proyecto CBG podemos señalar la existencia de antecedentes en las reformas curriculares para escuela media provincia, ver Dussel (1994).

⁴³ Esta característica se puede apreciar tanto en el proyecto CBG como en algunas reformas curriculares provinciales. Para un análisis de las propuestas provinciales en relación con la “integración disciplinaria”, ver Dussel, 1994:13–23.

⁴⁴ Para un análisis de las propuestas provinciales en relación con la “integración regional”, ver Dussel, 1994:27–33.

⁴⁵ Para un análisis de las propuestas provinciales en relación con la “integración de la cultura de los adolescentes”, ver Dussel, 1994:23–26.

⁴⁶ “Un código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) formas de realización de los mismos; c) contextos evocadores. De la definición se deduce que, si el código selecciona e integra significados relevantes, presupone el concepto de significados no relevantes o ilegítimos; si el código selecciona formas de realización, presupone el concepto de formas de realización inadecuadas o ilegítimas; si el código regula contextos evocadores, supone de nuevo el concepto de contextos inapropiados e ilegítimos. El concepto de código es inseparable de los conceptos de comunicación legítima e ilegítima y, por tanto, presupone una jerarquía de formas de comunicación, así como su demarcación y criterios” (Bernstein, 2001:27).

⁴⁷ Este concepto ya fue analizado en el trabajo: Baraldí et al. (2006). Se retoman ideas de aquel trabajo profundizándolas a partir de las descripciones realizadas.

⁴⁸ Con “revalorización material y simbólica del trabajo docente” hacemos referencia al reconocimiento económico, social y político de la tarea, tanto en aspectos que tienen que ver con las condiciones físicas del lugar de trabajo, tiempos y espacios escolares, como la formación permanente, la participación social, el trabajo colectivo.

⁴⁹ Podríamos proponer a manera de hipótesis que una de las razones por las cuales no se logró la concreción de mayores niveles de democratización de las instituciones educativas fue por la irrupción de la Reforma Educativa de los '90. Para profundizar en un análisis crítico de la misma ver Rigal (2004).

⁵⁰ Diario *La Nación*: “Ya hubo más paros docentes que en los últimos 14 años”. Por Jesús A. Cornejo. Sábado 30 de julio de 2005. En: http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=725905

⁵¹ Al hablar de currículum nulo nos referimos a aquello que la escuela no enseña y que es posible de ser identificado dentro de un universo curricular. Consideramos que pensadores de la talla de Rodríguez deberían incluirse en los procesos

de formación de grado. Ver Flinders, Noddings y Thornton, s/d.

⁵² Los clásicos, nos dice Alexander (1995), son aquellos autores a quienes se les concede un rango privilegiado frente a las investigaciones contemporáneas del mismo campo. Esto significa “que los científicos contemporáneos dedicados a esa disciplina creen que entendiendo dichas obras anteriores pueden aprender de su campo de investigación tanto como pueden aprender de la obra de sus propios contemporáneos”. Los autores clásicos delimitan categorías que en su momento plantean rupturas con otros marcos teóricos y sus producciones implican nuevas formas de pensamiento. Los clásicos generan empatía y tienen vigencia en la actualidad. Leyendo a estos autores se pueden encontrar respuestas —y preguntas— para leer el presente. Sobre esta noción se han desarrollado tesis de maestría. Ver Stringhini (2004) y Castells (2005).

⁵³ Dato basado en la investigación realizada en 1982 por Fabio Morales, incluida en la versión de *Sociedades Americanas* editada por Biblioteca Ayacucho, 1990, Caracas. En el prólogo a los escritos de Simón Rodríguez, escrito por Uslar Pietri en 1942 y editado por la Imprenta Nacional de Caracas en 1954, se pone como fecha de nacimiento 1771.

⁵⁴ En las biografías consultadas se dice que debe emigrar de forma clandestina por haber formado parte de una revuelta.

⁵⁵ Edita un trabajo científico en 1830 titulado *Observaciones sobre el terreno de Vincoaya con respecto a la empresa de desviar el curso natural de sus aguas y conducirlas por el río Zumbai al de Arequipa*.

⁵⁶ Sobre sus ideas educativas nos explayaremos en los apartados tres y cuatro.

⁵⁷ Ver Morales ([1982] 1990).

⁵⁸ Este texto se incluye como apéndice en *El libertador del Mediodía de América y sus compañeros*

de armas defendidos por un amigo de la causa social. Arequipa 1830.

⁵⁹ Manuscrito hológrafo de 1845.

⁶⁰ Esta obra fue publicada inicialmente en tres entregas del *Neo-Granadino* de Bogotá durante abril–mayo de 1849.

⁶¹ El acceso a su obra fue posible a partir de la consulta a la Biblioteca Nacional en la ciudad de Buenos Aires.

⁶² Los textos de Rodríguez serán transcritos en su formato original en el que utiliza mayúsculas, cursivas y la forma de escribir en caligrama.

⁶³ “Cultomanía, traficomanía y colomanía” fueron los términos que utilizó para describir las políticas del momento, a las cuales se oponía. Era consciente de lo que la libertad de cultos pretendía; no consideraba que una economía libre de mercado fuera la solución, sino una economía social planificada; y mantenía una desconfianza hacia el inmigrante europeo pues, por el contrario, pretendía colonizar el país con sus propios habitantes. Creía en una sociedad para todos, una sociedad en donde fuera posible pensar en un bien común, una nueva sociedad colonizada por sus propios habitantes, incluidos el negro y el indio. Buscaba fundar este otro orden social basado en la solidaridad.

⁶⁴ Vinculamos esta idea con los planteos de Zemelmann cuando afirma la necesidad de construir un pensamiento latinoamericano y plantea el concepto de realidad como dada– dándose, ver Zemelmann, 1987.

⁶⁵ Aquí Puiggrós (2005:56–61) hace una comparación con Alberdi, ambos se decían republicanos pero tenían visiones diferentes. Alberdi, un liberal conservador, consideraba que debían llegar de Europa las instituciones, los inmigrantes y los capitales para levantar el capitalismo en las repúblicas iberoamericanas, mientras que Rodríguez pensaba que era necesario fortalecer al propio pueblo como sujeto impulsor de ese conocimiento.

⁶⁶ De acuerdo con las ideas esbozadas, algunos autores vinculan a Rodríguez con los socialistas utópicos. Pero al pensar sus ideas en el marco de esta otra realidad, la americana, lo ubican como un romántico social hispanoamericano. Roig utiliza la denominación de “romanticismo social” “para caracterizar el pensamiento y la práctica de la política de la generación de intelectuales hispanoamericanos posteriores a la independencia (...). Este romanticismo social se abre con la inestabilidad política y las guerras civiles que siguieron al establecimiento de los nuevos Estados emancipados, y se cierra con la consolidación política de las burguesías nacionales que tienen lugar hacia 1880 en todo el continente” (Ciriza y Fernández Nadal, 2001:17).

⁶⁷ Nota sobre el proyecto de Educación Popular. Caracas: Editorial Ayacucho, 1990, p. 256.

⁶⁸ No destina, al menos en los textos abordados, un capítulo “al método”, pero sí se lo puede reconstruir desde todos los principios, aspiraciones y supuestos con que enuncia su perspectiva educativa: la impostergable necesidad de reconfigurar el orden social, y el proceso como proceso colectivo, el sujeto como potencialidad, todos pueden ser educados, la importancia de la experiencia y también de la palabra al maestro. Saber que se aprende haciendo, pero no es sólo el hacer lo que dará el conocimiento sino los pensamientos que organizan la percepción.

⁶⁹ Nos referimos a la tesis de Maestría en Didácticas Específicas de la FHUC, UNL titulada “Categorías Didácticas en la obra de Paulo Freire” finalizada en el año 2004, realizada por María Eugenia Stringhini.

⁷⁰ Los estudiantes que cursan la cátedra Didáctica General pertenecen a distintas carreras de la Universidad Nacional del Litoral, de los profesorados de Matemática, Geografía, Letras, Filosofía, Biolo-

gía, Historia que pertenecen a la Facultad de Humanidades y Ciencias; del Profesorado de Música perteneciente al Instituto Superior de Música y de Química (Facultad de Ingeniería Química). Además, la materia se encuentra en algunos planes de estudio como una materia electiva u optativa (por ejemplo, en Arquitectura).

⁷¹ En esta oportunidad fueron especialmente invitados los equipos directivos y docentes de las siguientes escuelas: N° 262 República Argentina, N° 570 Pascual Echagüe, N° 32 Normal San Martín, N° 46 Domingo Silva, N° 256 Gral. J.B. Bustos de la ciudad de Santa Fe y al Instituto Superior N° 4023 Los Colonizadores de la ciudad de Santo Domingo, Santa Fe.

⁷² Ver Bernik et al. (2007) y Bernik (2009).

⁷³ Cuando Sirvent (2003) habla de “múltiples pobreza” no solamente hace referencia a la pobreza económica que existe en este mundo gobernado por la lógica del mercado, sino también a la “carencia en la satisfacción de otras necesidades humanas”. Una es la “pobreza de protección” que tiene que ver con “la violencia que significa una cultura de la amenaza y el miedo a la pérdida del empleo, a la inestabilidad laboral, a la sanción por el disenso”, otra es la “pobreza política o de participación social” relacionada con aquellos factores que intentan desarticular nuevas formas de organización social y, la tercera, es la “pobreza de comprensión o entendimiento” que refiere a “los factores sociales que dificultan el manejo reflexivo de la información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano”.

⁷⁴ Aquí se refiere a uno de los objetos elegidos —en el marco de una consigna de trabajo— para hacer una valoración del seminario realizado.

⁷⁵ Reflexión de Baraldi durante el seminario: “Pensar la enseñanza desde las experiencias educativas y el campo de la Didáctica”, segundo encuentro.

Capítulo 5

Nuevas miradas para pensar el campo de la Didáctica

Procuraremos en este capítulo dar cuenta de aquello que el proceso de investigación nos permitió reconocer: los múltiples ángulos de análisis y nuevos sentidos para pensar y llevar a cabo las prácticas. Nuestro objeto de estudio, la enseñanza de la Didáctica en la formación de docentes universitarios, se sintió interpelado, enriquecido, sorprendido, trastocado. Para ello, retomamos aportes teóricos para pensar las categorías derivadas de las unidades de análisis.

1. Hacia la desnaturalización de los dispositivos escolares: tiempo y disciplina¹

Si hay algo que permite la mirada de lo diferente es poder desnaturalizar “lo normal”,² en este caso, los dispositivos que constituyen la vida cotidiana escolar. Valiosos son los aportes que han analizado las particularidades del sistema educativo moderno. Por un lado, Terigi nos menciona cinco supuestos pedagógicos didácticos de la escuela moderna: *descontextualización*, *cronosistema*, *presencialidad*, *simultaneidad* y *gradualidad*.³ También Pablo Pineau (2005:22–28) realiza un análisis de la escuela moderna a la que denomina, junto a otros autores, como una “máquina de educar”, una “tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población” en donde a pesar de las diferencias pedagógicas “todas compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil”, reordenando el campo pedagógico e imponiendo nuevas reglas.⁴

Muchos de los principios que con posterioridad rigieron la escuela fueron planteados a principios del siglo XVII por Juan Amos Comenio, antes de la constitución de los sistemas educativos modernos.⁵ Él anticipa en su *Didáctica Magna* lo que luego será la idea de *escuela pública para todos*, la diferenciación de las escuelas por niveles de enseñanza, la gradualidad y la primacía del método.

Si bien son múltiples los análisis posibles sobre los dispositivos pedagógicos modernos, nos detendremos en dos en particular: el tiempo escolar y la constitución de las disciplinas.

1.1. Tiempo escolar como construcción sociohistórica

El análisis de experiencias educativas alternativas nos permitió visualizar el esfuerzo realizado por los sujetos que las desarrollaron para romper con algunos de los formatos escolares, en particular las formas del tiempo escolar.

A través de la lectura de diversos autores hemos podido comprender (o ratificar una percepción inicial acerca de) la dimensión sociohistórica de la construcción del tiempo (Elias, 1997; Le Goff, 1991). Se expresa en estas producciones que el tiempo es una convención que las sociedades más complejas necesitan para organizar sus actividades. Se trata de una producción cultural que a su vez impacta sobre las prácticas culturales.⁶

Por otra parte, hemos podido reconocer el papel privilegiado que tuvo la escuela en la interiorización de las nociones temporales. El esfuerzo estuvo dado por la internalización de una concepción moderna del tiempo que, en palabras de Agamben, podemos describir de la siguiente manera:

La concepción moderna es una laicización del tiempo cristiano rectilíneo e irreversible, al que sin embargo se le ha sustraído toda idea de un fin y se lo ha vaciado de cualquier otro sentido que no sea el de su proceso estructurado conforme el antes y el después. Esa representación del tiempo como homogéneo, rectilíneo y vacío surge de la experiencia del trabajo industrial y es sancionada por la mecánica moderna que establece la primacía del movimiento rectilíneo uniforme con respecto al circular. (2007:140)

Estamos afirmando que las cosmovisiones acerca del tiempo sostenidas en determinada época o cultura son interiorizadas a través de prácticas educativas. En ese sentido Julia Varela (1995) nos dice:

los procesos de socialización de los sujetos en las instituciones escolares ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y del tiempo

(...). Categorías espacio–temporales, saberes, poderes, pedagogías y formas de subjetivación constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas.

Los procesos en los que la escuela incorporó determinadas cosmovisiones en sus formatos escolares han sido estudiados en distintas investigaciones. Por ejemplo Viñao (1998), en el estudio de la distribución diaria y semanal del tiempo escolar en la enseñanza primaria en España durante el siglo XIX y primer tercio del XX, trata de demostrar que la regulación del tiempo constituye uno de los elementos fundamentales de la organización escolar. Es un aspecto que afecta y es afectado por otros, tales como la distribución y usos de espacios escolares, el currículum, el calendario escolar, las teorías en boga sobre los métodos de enseñanza y la organización escolar, los procesos de escolarización y profesionalización docente, las funciones y destinatarios sociales de la enseñanza y la difusión de determinados criterios higiénicos y psicopedagógicos.

De este modo, estamos ratificando la idea de que la cosmovisión que la escuela se esfuerza por acuñar en torno al tiempo no es ingenua, sino que se conjuga y a su vez impacta en otros supuestos y prácticas pedagógicas.

Por lo expuesto, nos interesa rescatar los enfoques, principios y prácticas de las unidades de análisis de esta investigación, que procuraron posicionarse desde otros usos del tiempo. Tanto en los pedagogos analizados como en las experiencias educativas alternativas advertimos el esfuerzo por salirse de las pautas que acuñó la escuela durante décadas o siglos.

La lectura de las obras de Paulo Freire y Simón Rodríguez nos advierte acerca de otra relación del tiempo escolar con respecto al tiempo social. Estos pedagogos hacen especial hincapié en la relación que hay entre ambas temporalidades. De este modo, se diferencian de ciertas prácticas de enseñanza *descontextualizadas* en las que generalmente se enseñan los contenidos que si bien pueden haber tenido un sentido central en otros momentos, se los mantiene incorporados en el currículum sin una relación específica con el tiempo social en que se vive. Se trata de saberes que no están actualizados respecto de los desarrollos científicos de un campo, que tampoco tienen significatividad psicológica ni significatividad social. Son conocimientos anacrónicos que no pueden ser utilizados para comprender —y menos aún modificar— la realidad.

Por el contrario, estos pensadores enraizaron las prácticas educativas en su momento histórico. Rodríguez pensó la educación y ejerció de otro modo la docencia, porque pudo pensar “su tiempo histórico”. La educación fue un modo de intervención frente a lo que él denominó “males de época”. Una escuela no sólo cimentada sobre la transmisión de un pasado sino en la construcción de un futuro. Una escuela que, en términos de lo que actualmente enuncia Zemelman, perciba la realidad como dada–dándose. Una educación que necesariamente articula pasado, presente y futuro.

Freire, por su parte, también pensó la educación desde la urgencia social, desde las condiciones de opresión que atravesaba la población brasilera a fines de los años 50. Pensó en un espacio y tiempo social y la educación como práctica de liberación.

Las experiencias educativas también procuraron desarmar la cronometría de un tiempo lineal y de un espacio visualizado desde un panóptico.

El Tríptico de la Infancia permite la percepción de otros espacios y tiempos. El tiempo de estar en sus tres ámbitos, no tiene timbres de entradas y salidas, no está regulado por relojes, sino por la disposición de quienes lo visitan. A su vez, uno de sus espacios propone recrear, conocer y resignificar las múltiples medidas y concepciones del tiempo. El tiempo de la ciencia, el de la poesía, el de cada uno, el de los recuerdos, el del universo, de la magia, del encuentro. Múltiples imágenes y conceptos que invitan a salirse de un tiempo homogéneo y lineal que instauró la modernidad.

A su vez cada uno de los espacios concebidos no están amurallados —como regularmente se erigen las escuelas— sino que son lugares que permiten ser armados y desarmados, que exploran distintos niveles —subsuelos, alturas— y admiten la coexistencia de distintas escenas en un mismo lugar.

La experiencia de la escuela PE se montó precisamente a contrapelo de uno de los principios constitutivos de las configuraciones escolares: la gradualidad de la enseñanza. La oposición que sus docentes establecen a la gradualidad entendida —no como progresión posible de ritmos personales sino— como la estandarización temporal de los procesos de aprendizaje, hace del PAC un proyecto que revoluciona un orden temporal naturalizado en la escuela. Este proyecto gira en torno a otros ejes: plantea la centralidad de la temporalidad en los propios educandos y no en parámetros externos. Esto implica otras concepciones de enseñanza y de aprendizaje, como también otras pautas para la organización y vida cotidiana escolar.

Los proyectos MEB y CBG también buscaron otros órdenes. Procuraron evitar la fragmentación y la linealidad del saber a través de la delimitación de áreas y de talleres. Las primeras para borrar las fronteras disciplinares, los segundos para vincular con mayor énfasis los sentidos de las teorías y las prácticas.

En el MEB se propuso la incorporación de un área denominada “espacio y tiempo libre” para que “los alumnos puedan imaginar proyectos y ejecutarlos desde sus particulares puntos de vista, intereses y posibilidades (intelectuales, sociales, deportivas, artísticas, institucionales y otros”. Se trataba de un espacio en donde “la institución debe asegurar que (...) pertenezcan enteramente a los estudiantes y puedan hacer todo tipo de propuestas socialmente significativas. Esto configura una posibilidad real de descubrir aptitudes”. “El alumno dispone, entonces, espacio para pensar y proponer y ejecutar, con el mínimo de incidencias externas”; un espacio “para el ejercicio de las utopías y creaciones

juveniles” (Menin, 80–97). Luego las instituciones y los sujetos de desarrollo curricular se apropiaron y resignificaron de diferentes modos este espacio, abriendo un abanico de interpretaciones y posibilidades.

Respecto del proyecto CBG, hubo dos aspectos centrales que buscaban promover relaciones pedagógicas que favorecieran la integración de los saberes: por un lado, la función activa del estudiante en el proceso de aprendizaje a través de una estructura curricular integrada y, por otro, la redefinición del rol docente considerándolo como “participante creativo del diseño curricular”, reconociendo institucional y económicamente las horas de planeamiento como un proceso grupal de construcción, centrado en el perfeccionamiento y en las necesidades y reflexiones surgidas de la práctica y, además, se integró al preceptor a la tarea pedagógica como parte de los equipos docentes. Todos estos cambios redundaron en la no atomización de las relaciones entre los sujetos con los conocimientos.

Estos análisis nos llevan a afirmar que la noción del tiempo en la enseñanza es central y requiere ser profundizada desde un análisis histórico–filosófico para conocer su configuración en las prácticas escolares. Es preciso no sólo reconocer los modos en que la escuela ha internalizado determinadas nociones, sino indagar acerca de la posibilidad de otras concepciones temporales, para abordarlas desde un tratamiento filosófico pedagógico. En el inicio de estas búsquedas⁷ tiene una fuerte resonancia una frase de Agamben:

la tarea original de una auténtica revolución ya no es simplemente “cambiar el mundo”, sino también y sobre todo “cambiar el tiempo”. El pensamiento político moderno, que concentró su atención en la historia, no ha elaborado una concepción adecuada del tiempo. Incluso el materialismo histórico hasta ahora no ha llegado a elaborar una concepción del tiempo que estuviera a la altura de su concepción de la historia. (2007:131)

1.2. La disciplina y el disciplinamiento

Otros de los “hechos consumados” de las prácticas educativas es la presencia de disciplinas en la configuración de sus espacios curriculares, aun cuando la historia de la pedagogía tuvo y tiene voces que advierten acerca de la atomización y la descontextualización que con frecuencia las han caracterizado.⁸

Existen muchos estudios que analizan los contenidos escolares y en particular la configuración de las disciplinas.⁹ Nos interesa retomar la tesis que plantea Goodson, fruto de sus investigaciones. Este autor no comparte las perspectivas “sociológicas” que sostienen que “las disciplinas son creadas por grupos de poder y son traducidas a las escuelas”, ni las “filosóficas” que “dicen que las

disciplinas son creaciones atemporales de sus mejores formas de conocimiento y nuevamente esto es traducido a las escuelas por los expertos”.¹⁰ A través de sus estudios este investigador encontró que, en gran medida, las materias comenzaron en las escuelas y determinaron la creación de las disciplinas. De este modo las universidades comenzaron a formar docentes en dichas disciplinas. Esta hipótesis la vincula con el supuesto de que las disciplinas fueron creadas para “disciplinar y sujetar” a los estudiantes. Es decir, las entiende como construcciones escolares específicas y también como formas de disciplinamiento.¹¹

Es por ello que nos ha interesado sobremanera el poder visualizar concepciones y formatos que procuran desarmar esta “tradición escolar”.

En cuanto a las formas, el MEB y el CGB crean en su interior espacios curriculares no circunscriptos a las disciplinas, en particular, áreas y talleres. Fundamentan el enfoque interdisciplinario desde la consideración de un abordaje de la realidad como problemática compleja donde la ciencia, el arte y la tecnología se convierten en mediatizadores históricos, sociales y culturales de su comprensión. La estrategia de planteo de problemas, el tema y/o los centros de interés, enfatizando la formulación de preguntas, supone el abordaje de la interdisciplinariedad para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Se realiza una vinculación entre el currículum integrado¹² y el abordaje interdisciplinario analizando de qué manera se realizará la organización de las disciplinas existentes en las áreas teniendo en cuenta su construcción teórica y epistemológica. Además, se definen ejes conceptuales de integración interáreas.

Por su parte el Tríptico de la Infancia también pretende conjugar una mirada interdisciplinaria pero, además, fusionar ciencia, técnica y arte, pedagogía y política. Con las particularidades que identifican a cada uno de los espacios que constituyen el Tríptico: *una granja, un jardín y una isla*, se puede observar una propuesta que quiebra con el paradigma racionalista de nuestro sistema educativo, en tanto que articula ciencias, filosofías, artes, lenguajes, tecnologías y, con ello, conceptos, percepciones, emociones, valores, creencias, pasiones, técnicas.

Podríamos decir que los contenidos de cada uno de los espacios y su conjugación hacen *a la condición humana*: apelan a crear nuevas sensaciones, a impulsar la imaginación y a la creación de un sujeto con “cuerpo”, como ciudadano, como hacedor de su propio camino, “como lector y escritor de múltiples textos, como viajero, como científico, artista, filósofo y narrador de la propia historia (...) como sintiente y sufriente, como amante y como hechicero”.¹³

La riqueza de los clásicos analizados también radica en la posibilidad de mirar más allá de la disciplina: hoy sus textos pueden ser leídos desde distintas perspectivas.

Por ello es que nos interesa dejar abierta la necesidad de una mirada multidisciplinaria o el mirar “entre disciplinas”.¹⁴

2. La recuperación y visualización de otra mirada: estética y conocimiento

¿Qué es lo que permite a un niño de ocho años, maltratado y abusado por su padre, que vive en una vivienda precaria, pequeña y fría con otros tantos hermanos y familiares, que experimenta día a día el dolor del hambre, el cansancio de la espera, la angustia que no cesa, expresar e imaginar con estos colores, formas, sonidos? Se pregunta una docente de la escuela PE, integrante del PAC ante los vívidos, imaginativos, geniales trabajos realizados por sus alumnos y plasmados en un papel con témperas y lápices de colores.¹⁵

Bien podríamos retomar aquí también una de las expresiones de Hamlet a su amigo Horacio: “Hay más cosas en el cielo y en la tierra, Horacio, de las que tu filosofía puede imaginar”.

Al hilo de estas dos imágenes nos interrogamos acerca de lo bello y lo inconmensurable, acerca del infinito mundo de la imaginación que traza historias, inventa territorios dignos de ser habitados, que cobija en la palabra y también en el silencio. Nos interrogamos sobre estos sentidos pero situados en los procesos escolares.¹⁶

Tanto el relato de la docente del PAC, como la propuesta del Tríptico de la Infancia, nos permiten mostrar lo que en algún sentido daremos en llamar la “paradoja escolar”. Un lugar que se empeña en “ciertas filosofías” en vez de admirar “las cosas del cielo y de la tierra” pero, al mismo tiempo, un espacio que a contrapelo de lo que el dispositivo pretende instaurar, esconde resquicios que dan lugar a la creación, a lo infinito, a lo bello. Pero no nos detendremos en estos resquicios ahora, sino en por qué la escuela no dejó ni deja entrar estos mundos de la creación, de lo infinito, de lo bello. No dejó ni deja entrar “las cosas del cielo y de la tierra”, hasta pareciera que —con insistencia— se esfuerza en rechazarlas. ¿Qué es lo que *le pasa* a la escuela? ¿Qué es *lo que pasa* en la escuela?

A la escuela *le pasa* ser hija de la modernidad. Distinguimos aquí un primer hilo que nos posibilita interpretar el desencuentro que encierra nuestra paradoja. La escuela se instituye como itinerario para la socialización, la civilidad, la integración y el inevitable progreso.¹⁷ Pero junto con estos derroteros, que hasta aquí bien podríamos aplaudir, también se instituye un modo de apropiarlos, un estilo de relaciones, y una forma escolar que pretende garantizar su logro. Es a costa de neutralizar lo diferente, lo extraño, lo foráneo, lo que no condice con estos derroteros, o los discute o los interpela, que se impone el dispositivo de la escuela moderna.

La instauración de la modernidad implicó, por sobre todo, la implantación y consolidación de un modelo político económico y de un modo de relaciones materiales y simbólicas que debían generarse para mantenerlo y reproducirlo.

Las instituciones modernas vienen a aparecer entonces como el continente de sentidos de estos nuevos órdenes. Así diremos que la configuración del capitalismo instituyó no sólo otro modelo de producción basado centralmente en la acumulación y el excedente, sino que exigió la constitución de otras mentalidades y cosmovisiones que involucraron redistribuciones de poderes y atribuciones en torno al rumbo de las sociedades. Esto es, el capitalismo desplazó poderes de unos sujetos sociales a otros (de la iglesia al Estado, por ejemplo), exigió alianzas y creó nuevas estructuras. Es la escuela moderna una estructura deudora de estas pretensiones.

En este sentido, la forma–escuela de la modernidad implicó una forma–educación, una forma–saber, una forma–sentir, una forma–pensar, “una forma–escolar —como lo afirmará Saenz Obregón (2007:80)— sensiblemente enemistada con la estética de lo plural”.

La tesis de Saenz Obregón advierte que la no modificación y el no cuestionamiento de la “forma escolar” hace al nudo de constitución de la escuela moderna. No es posible pero tampoco necesario cambiar una estructura que garantiza el funcionamiento de lo escolar, esto es, el logro del buen hacer, del buen pensar y del buen decir como pilar constituyente, único dispositivo dogmático propio de una moral cristiana, según este autor. Así señala:

La escuela (y la pedagogía con ella) ha operado como máquina productora de sensatez más que de sensibilidades. Ahora, la sensatez es un tipo de sensibilidad: el tipo de sensibilidad propio del ideal ascético y monista cristiano. Es una sensibilidad fría —tan fría que es la puerta a la sensibilidad de lo suprasensible— que unifica la pluralidad al abstraerla y congela el movimiento de la vida y que, como la advirtió Blake (1967:221) al referirse al dios abstracto de la perfección negativa del cristianismo institucional, busca una “felicidad sin dolor”, algo sólido sin fluctuaciones. (2007:75)

Nos interesa recuperar su análisis que, sin agotar el problema, lo resitúa —no sin polémicas— en un escenario histórico y político que significa una estética escolar sustancialmente enemistada con “el cielo y la tierra” de Hamlet y cada vez más amarrada a una y única “filosofía”. Nuestro autor sigue develando otros rasgos de esta forma–escolar y alude a otras “tonalidades” que la constituyen, así distingue: “La sobria dramaturgia de la repetición domesticada (...) o la domesticación/fragmentación del tiempo (...) o su concepción y fabricación de un sujeto dual” (2007:81).

En nuestras instituciones, hoy asistimos penosamente a visualizar y vivenciar estos rasgos y hasta a agregar otros: el disciplinamiento del cuerpo, la neutralización de las diferencias, el control de la imaginación y de la expresión, la persistencia de un canon de lecturas y de reflexiones, el recurrente ejercicio

de vigilar que todo suceda en su justo tiempo (programado) y en su adecuado espacio (pre-dispuesto). A pesar del aparente desorden que estaría marcando hoy la vida institucional de su aparente caos y sin sentido, subsiste y se eterniza esta otra forma–escolar disciplinante, ahistórica, “sensata” —en expresión de Saenz Obregón.

En esta forma–escolar tiene lugar una “estetización de la estética” en palabras de Graciela Frigerio:

[porque] para muchas generaciones, la estética como enseñanza se ha visto reducida a la enseñanza artística o a la enseñanza de algunas maneras de entender unas pocas disciplinas artísticas (música, dibujo), arrinconadas a una estrecha caja horaria, destituidas de sus principales atributos, despojadas de su posibilidad de experiencia estética, disminuidas en su potencial de producir efecto de conocimiento, relativizadas como intuición, negadas como ideas y teorías. Renegada como filosofía, estetizada, la estética trabajó políticamente prestando formas a los manipuladores de imaginarios sociales propensos a dejarse capturar en formas autoritarias y desubjetivantes. (2007:32)

Cuando el arte entró a la forma escolar, fue para inhibirse y encorsetarse. Lo hizo no para generar itinerarios y recorridos nuevos que trastocaran un único modo de pensar y sentir, no para convocar a imaginar y construir múltiples, ricos, apasionantes modos de pensar y sentir en la escuela, no para habilitar un modo de conocimiento emparentado con un modo de sensibilidad y, entonces, una estética. Este vínculo estética–conocimientos y estética–ética–conocimientos nos resulta sustancialmente fértil para dar un necesario viraje de mirada a la forma–escolar. Algo así como mirar dos caras de la misma moneda, para seguir sorprendiéndonos y, a la vez, asignando valor (de uso no de cambio) a lo que en párrafos anteriores también nos preguntábamos ¿qué es *lo que pasa en* la escuela? A la par del análisis anterior ubicamos también un fuerte convencimiento sobre las posibilidades que abre el espacio escolar. Junto con Frigerio:

sostendremos que la institución educativa y las organizaciones llamadas escuelas despliegan una propuesta estética en sus incontables maneras de volver disponible lo pensable y de habilitar su ampliación. Agregaremos que es allí mismo donde una ética se encarna más allá de todo discurso que la evoque. (2007:33)

Si volvemos a nuestras unidades de análisis reconocemos estos particulares vínculos estética–ética–conocimientos como fuerte trama que las sostiene.

Tanto la propuesta del Tríptico de la Infancia como la del PAC se constituyen como experiencias estéticas, como habilitación a la sensibilidad, a un tipo de sensibilidad nutrida por el lenguaje de lo común, de lo que es de todos y a todos pertenece, con el lenguaje de la creación de mundos, con el lenguaje de la apropiación de estos mundos y la invención de otros, en las palabras, en los juegos, en las interacciones que se generan y se procuran mantener y acrecentar. Lo particular en la experiencia del PAC es que se instituye dentro de los mismos marcos de la forma–escolar moderna, dentro de sus mismos códigos y cánones y desde éstos construye los resquicios para esta otra forma escolar que abona en estos vínculos estética–ética–conocimientos.

Al igual que en el Tríptico de la Infancia, en el PAC existe una decisión para que la experiencia estética se constituya como experiencia de conocimiento en tanto no se encorseta en un tiempo y espacio escolar sino que lo anima, lo significa y procura instituirlo como constitutivo de la práctica educativa.

También en la obra de Freire y en la de Simón Rodríguez se manifiesta una experiencia de emancipación, una sensibilidad a las “cosas del cielo y de la tierra”, una invitación para resituarnos en tanto seres históricos y por tanto inacabados, una pertinaz incitación a reconstruir la historia a contrapelo, a interrogar toda estructura, sistema, esquema que pretenda sujetar a los hombres y mujeres en sus límites creados. Nos animamos a pensar que en Paulo Freire y en Simón Rodríguez la belleza radica en los infinitos mundos posibles de crear dentro del mundo que nos ha tocado en suerte y en la posibilidad que le compete a los hombres y mujeres, y sólo a ellos: su transformación.

En este apartado pretendimos poner en consideración algunas ideas que nos han permitido encontrarle sentido a ciertas ausencias en la escuela, en este caso, a la ausencia de la experiencia estética. Nos hemos centrado particularmente en el trabajo de autores que nos permitieron aclarar conjeturas sobre lo que la escuela no dejó —ni deja— entrar, desde miradas potentes que visualizan, especialmente, el cruce entre la dimensión histórica y la dimensión subjetiva como contenido y continente de la experiencia estética o de su inhabilitación.

Nos resulta poderosa la siguiente afirmación de Sáenz Obregón (2007:84):

evidentemente, mientras la forma–escuela siga con vida, seguirá siendo un escenario de batallas estéticas, que se están intensificando y que se debe contribuir a que lo hagan aún más. Las nuevas formas–sujetos que parecería que se están creando asisten masivamente a la escuela y estando allí se resisten a sus fuerzas estéticas, las usan y las desvían.

Qué mejor momento que este para hacernos cargo.

3. La impronta de lo político en las prácticas educativas

Me gusta ser persona porque, como tal, percibo a fin de cuentas que la construcción de mi presencia en el mundo que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredo genéticamente y lo que heredo social, cultural e históricamente, tiene que ver conmigo mismo (...). El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él (...). Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la Historia. (Freire, 1999:53)

La libertad no es algo dado, sino una conquista, y colectiva. Y lamento que en nombre de una pequeña libido narcisística, alentada por una denegación inmadura de las realidades, pueda privarse de un instrumento que permite constituirse verdaderamente —un poco más, en todo caso— como sujeto libre, al precio de un trabajo de reapropiación. (Bourdieu, 1987:27)

Sobre lo político como dimensión constitutiva de la experiencia humana se ha escrito mucho. No realizaremos un desarrollo teórico inédito, al contrario, nos interesa apoyarnos en aquellas posturas y análisis que nos dieron herramientas para reflexionar sobre viejas certezas, interpelándolas para generar nuevas, respecto de la naturaleza política de las prácticas humanas y educativas en particular.

Identificamos lo político con el carácter complejo y conflictivo de las prácticas de la enseñanza, con la dimensión colectiva e histórica que las caracterizan. Lo político implica la constitución de sujetos sociales que, al comprometerse, luchen, tomen decisiones y sean conscientes de su posición en el mundo, transformen la realidad en la que transitan y sean transformados por ella. Lo político supone la desnaturalización e interpelación de prácticas rutinizadas, solitarias, silenciosas y la constitución de vínculos colectivos, dialógicos, controvertidos.

Reconocer la politicidad de las prácticas educativas propone nuevas miradas tanto sobre lo personal—íntimo—áulico como sobre lo común—público—institucional, habilitándonos a pensarlos como territorios de decisión que se imbrican y constituyen recíprocamente.

Hoy, con mayor intensidad, son necesarias lógicas de razonamiento para pensar e imaginar de un modo crítico —no celebratorio ni petrificado en la conciencia ni en las prácticas— este campo de las articulaciones entre lo político y lo educativo y, en ese entramado, las prácticas de enseñanza.

La crisis del dispositivo escolar, producto de la modernidad, y el quiebre del tejido social amenazando incluso a la propia democracia, nos desafía a

“alargar la mirada” (Puiggrós, 1990) para multiplicar espacios de toma de decisiones, repensar los vínculos entre los sujetos y de ellos con el conocimiento, y replantear los modos con los que pensamos y nos pensamos.

La apuesta radica, entonces, en el esfuerzo de mirar las posibilidades de este presente cargado de pasado, en un dado—dándose (Zemelman, 1987) que reclama develar las complejas articulaciones entre lo político y lo educativo. Dichas articulaciones fueron construidas en el siglo XIX y materializadas en un dispositivo escolar —invención europea— transplantado al espacio latinoamericano cuyo cometido también significó subordinar y hegemonizar mediante la negación del sujeto latinoamericano la creación de un universo cultural homogéneo a partir de instaurar un determinado estado pedagógico. De este modo, arriesgarnos a proyectar *otras* articulaciones entre *lo político y lo educativo* que permitan pensar las prácticas de la enseñanza en ese entramado contextualizado en el presente. Dice la filósofa:

es tan difícil darse cuenta de que debemos ser realmente libres en un territorio delimitado, es decir, ni empujados por nosotros mismos ni dependientes de material dado alguno. Sólo hay libertad en el particular ámbito del *entre* de la política. Ante esta libertad nos refugiamos en la “necesidad” de la historia. Una absurdidad espantosa. (Arendt, 2007)

Solo hay libertad en el “particular ámbito del *entre* de la política”, ni empujados ni dependientes ni libres. De aquí lo potente de nuestras unidades de análisis al enfrentarnos al *entre*. Ninguna de las experiencias indagadas se forjó como pura novedad, empeños totales o armonías absolutas. Por el contrario, si hay una marca que las atraviesa y las impele a constituirse en experiencias alternativas es la posibilidad de sus actores de reconocerse sujetos históricos, inacabados y, por ello, generadores de prácticas que se conforman al calor de contradicciones, conflictos y contramarchas colectivas.

En esta dirección, bien podríamos distinguir tres ángulos que sostuvieron y posibilitaron la construcción del *entre* de lo político según Arendt: “el reconocimiento del inacabamiento; lo colectivo como condición de posibilidad; y el trabajo de reapropiación” que supone, en cada sujeto protagonista, toda experiencia alternativa.

En relación con los dos primeros ángulos señalados, ninguno de los protagonistas de las experiencias a quienes pudimos entrevistar, dejó de señalar como fortaleza la posibilidad de tomar la palabra, de decidir en torno a ella y que esta decisión sea colectiva. Ha sido sorprendente reconocer la radical potencialidad de lo político cuando los sujetos asumen su posibilidad de discernir y actuar. Al mismo tiempo que advertimos los conflictos y resistencias que estas acciones generan en sectores dominantes cuando, por el carácter polémico y

crítico hacia los dispositivos educativos hegemónicos, son clausuradas dichas experiencias o negadas cuando se las ignora.

En la experiencia del PAC se gestaban espacios donde la toma de la palabra implicaba decisiones y prácticas de trabajo. El valor de la palabra compartida como valor de palabra empeñada, como práctica que convoca a otras, mejores aunque no únicas y perfectas. Porque volvían a aparecer contradicciones y entonces volvían a ponerse en consideración juicios y valoraciones colectivos planteados con anterioridad. Los docentes que sostuvieron la experiencia asentaron su lucha en las posibilidades que se podían generar desde la construcción de espacios de decisiones compartidas y no individuales y/o de orden jerárquico. El lugar y el sentido otorgado a la palabra de docentes y estudiantes constituyeron los cimientos para nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje. Nuevas formas de comunicación, de significaciones respecto de los saberes que se transmiten y que circulan entre ellos, y en este mismo sentido, una renovada organización de los espacios y tiempos escolares. Este proyecto implicó la construcción de nuevas prácticas desde los sujetos de desarrollo curricular.

Por su parte, los proyectos MEB y Ciclo Básico sostuvieron teórica, ideológica y metodológicamente reformas educativas desde el Estado nacional que irrumpieron la lógica verticalista, autoritaria, inconsulta de generación de políticas educativas. Uno de los ejes fue la participación de los docentes en la construcción curricular producida tanto en las instituciones de formación docente como en las escuelas de educación secundaria.

El Tríptico de la Infancia forma parte de una política pública generada para romper los recorridos posibles de pensar y hacer desde los dispositivos políticos y educativos de la modernidad. Son espacios que potencian la creatividad y la imaginación de los sujetos que se animan a disfrutarlos. Uno de sus objetivos es romper con modos de relaciones y con las características de las instituciones modernas, en particular, cuestiona los espacios y tiempos escolares y las articulaciones hegemónicas entre lo político y lo educativo.

Las obras y experiencias de los pedagogos Paulo Freire y Simón Rodríguez permanentemente dieron indicios sobre la importancia de la politicidad de las prácticas educativas. Ellas hacen hincapié en la potencialidad de poner la mirada en el presente que vivimos, considerando la carga del pasado y las posibilidades del futuro, así como la importante tarea de los educadores en la construcción de miradas y prácticas interpeladoras.

Dice Agnes Heller “nada es sin trabajo”, refiriéndose a la construcción de la condición humana. Y aquí destacamos nuestro tercer ángulo señalado como constitutivo de lo político: *el proceso de reapropiación que toda experiencia alternativa genera en los sujetos*. Decidir implica romper o priorizar algunas acciones en detrimento de otras, implica dejar fuera lo que quizás siempre

estuvo dentro de las propias percepciones, ideas, cosmovisiones de mundo, prácticas cotidianas. En este sentido, reacomodar, repreguntar, interpelar, dudar —todas comunes a las acciones humanas—, adquieren el cariz de prácticas políticas cuando conmueven percepciones petrificadas en los sujetos, para volver a ponerlas en consideración a la luz de un proyecto colectivo que incluye un territorio común y un horizonte buscado.

La obra de Simón Rodríguez y la de Paulo Freire nos invitan, con particular luminosidad, a repensar estos vericuetos de la condición humana y, por qué no decirlo, lo que nos exige tal condición para comprendernos en tanto seres humanos.

Todas las experiencias educativas alternativas permiten arriesgarnos a proyectar *otras* articulaciones entre *lo político* y *lo educativo* para pensar las prácticas de la enseñanza en un entramado complejo donde se hilvanan presente, pasado y futuro. Visualizamos la materialización de lo político en nuestras experiencias analizadas porque la reconocimos en los sujetos, en sus prácticas y en los dispositivos que inauguran: la importancia de la autoafirmación que realizan los docentes de la escuela PE, el “poder” otorgado a los docentes en el MEB, el poder del maestro en Rodríguez, el poder del educando en Freire. El Tríptico expresa de un modo original, una ruptura a los dispositivos políticos de la modernidad y en particular a la escuela como exclusiva articulación entre lo político y lo educativo.

Decimos y reiteramos que lo novedoso aquí no es la categoría en sí misma sino su puesta en funcionamiento, su uso. Cuando hoy el uso se vincula al desgaste, para nosotras implica encarnadura. “Usar” la dimensión política de las prácticas implicaría, de algún modo, encarnar costosas, dolorosas pero decisivas, emancipaciones.

4. La experiencia como posibilidad de pensar la práctica y de pensarse a sí mismo

El concepto de experiencia le permitió a Dewey (1859–1952) sintetizar los principios que formaron parte de su perspectiva filosófica pedagógica enmarcada en una versión particular del pragmatismo y avanzar en contra de las viejas dicotomías que negaban la posibilidad de conjugar pensamiento y acción, escuela y sociedad.¹⁸ Son los principios de *continuidad*, *interacción* y *situación*¹⁹ los que permiten analizar a los docentes la potencialidad de la experiencia educativa. Es decir, de qué modo dicha experiencia predispondrá a experiencias futuras. “El educador dirige su mirada hacia adelante y contempla toda experiencia presente como una fuerza activa que influye en lo que serán las experiencias futuras” (Dewey, 1960:118).

Cuando estudiamos las unidades de análisis, observábamos que la formación de los grandes pedagogos, en este caso, Rodríguez y Freire, estaba signada por experiencias vitales y, al mismo tiempo, era su propia formación la que permitía la constitución de nuevas experiencias. En el caso de Rodríguez, su trayectoria vital estaba marcada por los *viajes, los oficios y las lecturas*,²⁰ que a su vez le permitían ver el mundo e imaginarlo de otra manera. En ambos casos, fue fundamental la práctica de la escritura. Es a través de sus textos que podemos hoy, aproximarnos a su pensamiento.²¹

5. El currículo como espacio de construcción de conocimiento, de lucha y de posibilidad

Un siglo de teorías y prácticas en torno al currículum hacen ineludible pensar la enseñanza en el marco de un proyecto político educativo, ya que, por convicción u omisión, formamos parte de sentidos éticos y políticos asignados a la educación. Como hemos afirmado, no acordamos en la división del trabajo que deslinde funciones entre quienes piensan y quienes actúan, entre quienes proyectan y quienes ejecutan.

Cuando Leticia Cossettini nos dice que se enseñan los planes del Estado pero *vivificados*,²² cuando los docentes y la comunidad educativa de la escuela PE de Santa Fe analizan los problemas de la práctica y actúan para tratar de revertirlos, cuando Simón Rodríguez imagina una república y enseña de tal modo que logra —entre tantas otras cosas— grabar en la mente y en el corazón del libertador de América la idea de libertad, cuando en los diseños curriculares no se ve al docente como un técnico que es “mandado por otros” sino como un sujeto con potencialidades; en todas estas situaciones, el docente es un pilar central de los proyectos educativos.

Desde otra relación de conocimiento, el docente no sólo interpreta documentos, planes y normativas sino que construye, en el día a día y en la articulación pasado—presente—futuro, los modos específicos de apropiación, transmisión y transformación de la cultura. Por ello, más que proceso de desarrollo curricular, nos inclinamos a denominarlo *proceso de construcción curricular*. No hay algo fuera de sí que se despliega, son los docentes, alumnos y demás miembros de la comunidad educativa, que —desde distintas posiciones— construyen ese currículum. En particular, son las propuestas de enseñanza, los modos de intervención y relación, los imaginarios que circulan en torno a los alumnos, a la escuela y al “afuera”, las prácticas que moldean el día a día.

Para visualizar la posibilidad de pensar los vínculos con el conocimiento desde la construcción, consideramos necesario pensar al *docente como trabajador intelectual*, entenderlo como productor de cultura, de saberes, en medio

de situaciones de conflicto y lucha por darle significatividad a eso que se produce y transmite. Por ello entendemos a la cultura y al currículum “como producción, como creación, como trabajo”, donde el docente se encuentra involucrado, inmerso, comprometido. El trabajo de producción de la cultura en el cual el docente se posiciona “se da en un contexto de relaciones sociales, en un contexto de relaciones de negociación, conflicto y poder” (Tadeu da Silva, 1998:67). Esto implica siempre ‘estar siendo y haciendo’, en ámbitos donde las contradicciones son la materia prima de las acciones.

Este posicionamiento necesita revisar las vinculaciones entre docente y conocimiento que se expresan en la formación del ‘sentido práctico’. Es en las cotidianas situaciones contradictorias entre la reproducción y transformación de los saberes, y en relación a determinados principios que subyacen al sujeto, donde se producirán las ‘experiencias’ de producción y transmisión de saberes.

Las concepciones de *práctica docente* y de *docente como intelectual* forman parte, entre otras, del “marco de referencia” de perspectivas que pretenden diferenciarse de los enfoques técnicos.²³ La noción de *práctica docente*, significa un nivel de mayor complejidad para comprender *la enseñanza*. Como bien lo sintetiza Edelstein (1996:18), implica recuperar sus rasgos específicos de *complejidad, singularidad, multiplicidad de dimensiones, simultaneidad, imprevisibilidad*, práctica tensada por *decisiones éticas y políticas*. Se trata indefectiblemente de una “práctica sometida a tensiones y contradicciones”.

La síntesis que realiza Edelstein, nos retrotrae a aquellos puntos de inflexión que en el campo del currículum significaron el volver a pensar *lo práctico* hacia fines de los años 60. Desde el polémico artículo de Schawb (1968); las experiencias curriculares centradas en desarrollos de áreas específicas que tuvieron lugar en Estados Unidos e Inglaterra y, los aportes de la etnografía para analizar la práctica,²⁴ constituyeron movimientos de las prácticas y de las teorías en un momento de crisis del orden económico y cultural vigente. Movimiento que permitió la visualización de cuestiones que merecieron ser estudiadas en profundidad observando prioritariamente a las prácticas “desde dentro”.

Para analizar las prácticas es ineludible volver a Bourdieu, en particular el texto *El sentido práctico*, escrito en 1980. Allí, el sociólogo francés se adentra en la particularidad y la complejidad de la práctica que, desde luego, no es entendida como un lugar de aplicación de la teoría. Por ello, cuando hablamos de docente, y de práctica docente, necesitamos comprender la “lógica práctica”, regulada por principios no totalmente evidentes.²⁵

Derivado de esta especial connotación —que excede el vínculo pedagógico en torno a un conocimiento—, pretendemos formar un docente que pueda interrogarse, interpelar, develar sus propios esquemas de pensamiento y acción, y reflexionar en torno al sentido que le otorga a su trabajo, aun reconociendo que no todo se puede llevar al plano de la conciencia.

Entonces, si pensamos el currículum como una “síntesis cultural” y el docente como un intelectual, como productor y transformador de cultura, el desafío no radica, solamente, en la selección y transmisión de lo más valioso, sino en la posibilidad de revisar y desarticular aquellas prácticas que minimizan la condición humana, en particular los modos de relación que adelgazan o destruyen los lazos sociales y la posibilidad de pensar lo común.

Existen ‘principios prácticos’, no siempre conscientes o transparentes, que regulan el juego. Contamos con un espectro que va desde el “no te metás” o “por algo será” que fue la marca de los procesos autoritarios; al “sálvese quien pueda”, producto del salvaje neoliberalismo de las últimas décadas; el “pobrecitos” o “y... ellos son así” con que se mira a “los otros”; junto al descrédito de la política. Principios que terminan por socavar el reconocimiento de nuestro poder; desdibujando la politicidad de la educación, dimensión fundamental para pensar que las prácticas educativas y, en particular, las prácticas de la enseñanza, algo tienen por decir y hacer en la construcción de otro mundo posible.

Apostamos, de esta manera, al trabajo colectivo entre docentes y entre docentes y estudiantes, a la integración de saberes, a la revalorización de conocimientos y prácticas locales, a la vinculación teórica-práctica, para así promover nuevas relaciones, nuevas formas de entender las prácticas, los sujetos y, los tiempos y espacios educativos.

Este *trabajo* de análisis y producción no debe ignorar las condiciones materiales e históricas en las que se desarrolla, por el contrario implica reconocer las culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones y saber que las políticas gubernamentales y las normas educativas inciden pero no “determinan” la realidad escolar. Como dicen Rockwell y Ezpeleta (1986), toda norma y/o imposición es aceptada, resistida, reinterpretada o transformada por sus actores. Al respecto nos preguntamos: ¿qué es lo que habilita realmente la capacidad de pensar la propia práctica? ¿En qué medida la formación²⁶ es condición de posibilidad de la *construcción curricular*?²⁷

Planteamos esto, porque si bien es indispensable e indiscutible la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo, no es suficiente para la transformación. La historia de la pedagogía nos dice que es la capacidad de interrogación de los propios docentes acerca de sus prácticas lo que inicia procesos de cambio. A su vez, la interrogación es posible si existen “otros” marcos de referencia para leer la realidad. Esos “otros” marcos tienen que ver con la posibilidad de pensarnos como docentes intelectuales y hacedores de cultura. Como bien señala Rockwell (1986) las concepciones sobre el trabajo docente se crean y recrean en la práctica y el diálogo entre colegas en las instituciones. De allí, se conciben las formas de enseñanza que, generalmente, tienden a imitar prácticas de maestros y colegas con los cuales se comparten experiencias. Por lo tanto, si no contamos con

“otros” parámetros de lectura del presente (de las prácticas de la enseñanza), ni contamos con otras referencias para imaginar escenarios posibles, seremos “presa fácil” del *status quo*. Por el contrario, la capacidad de investigación dio lugar, entre otros elementos a las experiencias educativas alternativas.

6. Imperativo del tiempo histórico: relación enseñanza–sociedad

Volviendo a nuestra preocupación inicial consideramos que es central preguntarse por la relación enseñanza–sociedad y más específicamente por el sentido de educar.

Un docente pensado como transmisor y productor de cultura, es un docente que puede leer “su tiempo”, que no sólo identifica “los males de época” como dijera Simón Rodríguez,²⁸ sino que pueda soñar con un mundo distinto y luchar por él.

Son muchos los análisis posibles y entendemos que la situación de crisis es tal que quizá no contamos con las palabras y conceptos para poder comprenderla. De Alba nos dice: “hoy en día es difícil intentar atrapar la realidad en las categorías y concepciones existentes. . . Cuando se tiene la ilusión de haberlo hecho, la realidad misma se encarga de desmentirlo con inesperados movimientos y giros hacia direcciones que en muchas ocasiones no podemos ver con claridad y que nos exigen un esfuerzo inédito de apertura” (2002:45).

No obstante hay algunos rasgos de esta situación de crisis estructural generalizada²⁹ que ninguna propuesta de formación docente y formación universitaria en general puede desconocer.

Existen muchos escritos al respecto —análisis más profundos y exhaustivos de los que podemos desarrollar aquí— pero hay algunas cuestiones que es inadmisibles ignorar.

- *La pervivencia y profundización de la pobreza*

Alicia de Alba nos dice: “Ninguna postura o visión hacia el futuro que parta de América Latina o se dirija hacia ella puede prescindir de poner en el centro del problema a la pobreza, a riesgo de carecer de fundamento, credibilidad y legitimidad”. Ella nos habla de la pobreza estructural de las necesidades básicas insatisfechas y la pobreza del no respeto a las identidades individuales sociales y culturales. Pero también hay otras pobrezas: de la imaginación, de la sensibilidad, el compromiso y la solidaridad.

- *La problemática ambiental y la necesidad del trabajo en torno a desarrollos*

La selección de conceptos y teorías que se definan para ser enseñados de algún modo tienen que vincularse a la comprensión e intervención sobre el problema de la pobreza y de la crisis ambiental.

En tal sentido es indispensable formar a los universitarios para que puedan ejercer sus profesiones en el marco de lo que se denomina desarrollo sustentable, un desarrollo que no violenta el hábitat ni las necesidades de grandes sectores de la población.³⁰

- *Nuevas formas de producción y distribución de conocimientos*

- *La emergencia de las TICs*

La escuela como institución,³¹ ha sido destronada de su centralidad en la “acumulación” y “distribución de conocimiento”. El papel predominante de los medios de comunicación social ha puesto en jaque la cultura escolar letrada. La coexistencia del mundo letrado con el mundo de la imagen hoy plantea un fuerte desafío a la escuela. El uso de las nuevas tecnologías abre infinitas posibilidades al mismo tiempo que desata controversias, la primera de ellas es el riesgo de producir una nueva marginación.

- *Las nuevas configuraciones temporo–espaciales*

Así como otrora el tiempo tuvo un poder conformador sobre el espacio, esto ha comenzado a ser subvertido en la actual sociedad informacional. Según Castells el espacio de los flujos crea el tiempo atemporal, ahistórico, transcultural. En la sociedad tradicional, la estructura del tiempo configuraba los espacios. Hoy, en cambio, es la red de flujos del ciberespacio en sus nodos y sinopsis lo que determina el nuevo orden del tiempo.

7. A modo de cierre

El proyecto de investigación: “La enseñanza de la Didáctica desde una perspectiva teórico–epistemológica y crítico–social en la formación de los docentes universitarios” (CAI+D 2005) se inició desde los procesos de conocimiento y prácticas de enseñanza de la Didáctica en el marco de la formación de profesores universitarios en la UNL. Uno de los supuestos básicos de dicha cátedra es el reconocimiento de que “las prácticas educativas y, en particular, las prácticas de la enseñanza, algo tienen por decir y hacer en la construcción de otro mundo posible”.³² Fue desde este supuesto que nos empeñamos en trabajar en el campo de la Didáctica, procurando centrarnos en aquellos ejes y conceptos que pudiesen implicar otras perspectivas de análisis y de prácticas. Asumimos así, el desafío de construir, resignificar y/o desarrollar categorías propias orientadas a la constitución de un campo de objetos problemáticos, para avanzar en la construcción de un pensamiento que aporte a una didáctica crítica.

El recorrido realizado en este proyecto de investigación nos permitió contar con sustantivos avances, evidenciados en los procesos de desarrollo, como

así también en las producciones generadas. No obstante, el carácter de los objetivos propuestos no admite la demarcación de un punto final; sólo la conclusión de una etapa, que se constituye en el inicio de un nuevo proyecto de investigación.³³

Cabe recordar que los objetivos generales del proyecto fueron: contribuir con la construcción del campo de la Didáctica desde una perspectiva teórico–epistemológica y crítico–social, e interpelar y potenciar la formación de los estudiantes y docentes en ejercicio desde esta perspectiva didáctica.

De allí se derivaron las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las categorías, las formas de razonamiento y las prácticas educativas alternativas que potenciarían en los futuros docentes una concientización creciente acerca de la complejidad del presente?
- ¿Qué espacios, canales, instancias académicas podrían generarse desde la facultad para que sus graduados y demás docentes analicen y sigan construyendo su práctica docente cotidiana desde una perspectiva pedagógica y didáctica crítica?
- ¿Cómo contribuir a este tipo de formación desde una enseñanza de la Didáctica?

Las actividades realizadas y el estudio en particular de las unidades de análisis delimitadas permitieron aproximar respuestas a dichas preguntas. Por medio de las mismas se conocieron con mayor profundidad experiencias educativas alternativas dentro del sistema escolar y fuera de él y se realizaron nuevas lecturas de pedagogos latinoamericanos. De este modo, el PAC de la escuela PE de la ciudad de Santa Fe iniciado en 1984; los proyectos MEB y CBG generados desde la Dirección Nacional de Educación Media y Superior en la década de los 80; El Tríptico de la Infancia de la ciudad de Rosario con sus respectivos espacios (la Granja de la Infancia; la Isla de los Inventos y el Jardín de los Niños); y las obras de Simón Rodríguez (1969–1854) y Paulo Freire (1921–1997) permitieron conocer la riqueza de sus producciones y aportar categorías para el campo de la Didáctica.

La confrontación entre las unidades de análisis y nuestros propios marcos teóricos nos permitieron identificar las siguientes ideas y conceptos que aportan a la comprensión de nuestro problema inicial. Estos son:

- *La desnaturalización de los dispositivos escolares*. En particular se analizó el tiempo como producción sociohistórica. Esto dio lugar al análisis de los modos en que se concibe y se interioriza el “tiempo escolar”. También se señalan a las *disciplinas* entronizadas en los espacios curriculares como modos de disciplinamiento de los sujetos y del pensar. Se valoraron las búsquedas del trabajo interdisciplinar de los proyectos analizados y la necesidad de comenzar a pensar “entre disciplinas”.

- *La recuperación y visualización de otra mirada estética.* Nos interrogamos acerca de lo bello y lo inconmensurable, acerca del infinito mundo de la imaginación que traza historias, inventa territorios dignos de ser habitados, que cobija en la palabra y también en el silencio. Procuramos trazar algunas líneas que recuperen el carácter estético que debería constituir toda práctica humana de formación.

- *El redimensionamiento de lo político.* Se trabajó lo político como dimensión constitutiva de las prácticas educativas en torno a tres ejes: la naturaleza inacabada de las prácticas y de sus sujetos, la dimensión colectiva de toda experiencia política y el trabajo de reapropiación de la realidad.

- *El énfasis de la noción de experiencia como concepto y práctica que articula los procesos de formación docente.* Se tomó como base la noción de experiencia de Dewey y se recuperan los principios de *continuidad, interacción y situación* para pensar la formación y práctica docente.

- *La concepción del currículum como espacio de construcción de conocimiento, de lucha y posibilidad.* Desde otra relación de conocimiento, el docente no sólo interpreta documentos, planes y normativas sino que construye, en el día a día y en la articulación pasado–presente–futuro, los modos específicos de apropiación, transmisión y transformación de la cultura. Por ello, más que proceso de desarrollo curricular, nos inclinamos a denominarlo *proceso de construcción curricular.*

- *La necesidad de situar los procesos de construcción metodológica en contemporaneidad de los procesos sociohistóricos.* Se pretende la formación de un docente con conciencia del momento histórico en el que vive para que dirija su práctica de enseñanza articulada con proyectos sociales que construyan otra realidad más justa y solidaria.

Estos conceptos significan una dimensión *teórico–epistemológica* constitutiva de la Didáctica en tanto permiten pensar su objeto de estudio: las prácticas de la enseñanza, desde múltiples ángulos de análisis, como un objeto que sólo se muestra si se lo interroga. Se desestima así la presencia de un objeto asible por su causa eficiente (la enseñanza como hacer algo a alguien) y su efecto visible (el aprendizaje).

Así también, mirar este objeto en un aquí y ahora, profundamente inacabado, requiere sin apelaciones, de nuevas prácticas y otros horizontes para la enseñanza. Allí radica la fuerza de la dimensión *crítico–social* como otra perspectiva constitutiva del campo de la Didáctica.

En cuanto a los espacios y canales de comunicación con estudiantes, graduados y docentes en ejercicio, los mismos fueron establecidos por medio de:

- el desarrollo de un seminario/taller denominado “Pensar la enseñanza desde las experiencias educativas y el campo de la didáctica” realizado en la ciudad de Santa Fe en los meses de septiembre y octubre de 2008;
- las comunicaciones de avances parciales presentados en Congresos Nacionales e Internacionales en distintas universidades públicas del país (Comahue, Córdoba, Litoral, Cuyo);
- la elaboración del informe final;
- los proyectos de tesis de maestría y doctorado iniciados por los miembros del equipo cuyas preocupaciones tienen estrecha vinculación con la problemática de esta investigación;
- temáticas planteadas en otros cursos y seminarios desarrollados por miembros del equipo;
- el cambio del programa de la cátedra: Didáctica General, en cuanto a conceptos y actividades propuestas;
- la realización de un viaje al Tríptico de la Infancia a la ciudad de Rosario como experiencia de formación para los alumnos de la cátedra Didáctica General durante el 2008;
- la elaboración de dos videos educativos;
- el inicio de un nuevo proyecto de investigación en la convocatoria CAI+D 2009, denominado: “Las condiciones de posibilidad para el desarrollo de procesos de construcción curricular a partir de los saberes del docente: una perspectiva didáctica teórico–epistemológica y crítico–social”, al que se suman otros docentes.

Las categorías del proyecto nos habilitan a trabajar en torno a *principios* para nuestras prácticas de enseñanza de la Didáctica en la formación de profesores. Decidimos plantear principios y no objetivos, en tanto los primeros constituyeron³⁴ una ruptura a una lógica instaurada en el campo de la Didáctica y del currículum. El trabajo a partir de principios se sustenta en una de las ideas centrales de Stenhouse (que a su vez recupera de Peters), “lo que hace educativo a un proceso son los valores que forman parte de dicho proceso y no los fines exteriores a él”. Esto implica juzgar y analizar la enseñanza por los valores que forman parte de las prácticas, algo así como los que sostenía el viejo Dewey cuando bregaba por no sólo enseñar para la vida, sino *en la vida*. Cada clase, cada programa no es “un eslabón para”, sino una experiencia formativa en sí misma. Así como el Humanities Curriculum Project de fines de la década del 60 planteó principios para valorar los procesos de enseñanza y comprensión de las Humanidades, procurando concretar aquella idea de “enseñar una disciplina es enseñar la *naturaleza* de esa disciplina” (Stenhouse,

1987:6); nosotras consideramos que, dada la complejidad de la enseñanza de la Didáctica, ya sea por las particularidades que el propio campo contiene³⁵ como por el sentido que procuramos darle a su enseñanza,³⁶ resumimos en los principios expuestos a continuación ideas que pueden habilitar otros modos de pensar y hacer la enseñanza:

- situar los procesos de construcción metodológica en contemporaneidad de los procesos sociohistóricos;
- generar reflexividad en los procesos de formación: convocar a la palabra y restituir la memoria;
- trabajar entre instituciones y entre disciplinas;
- recuperar la imaginación y la mirada estética en los espacios de formación.

Notas

¹ Gvirtz (1999) en su estudio sobre los cuadernos escolares entiende “dispositivo escolar” como un conjunto de prácticas discursivas escolares que se articulan de un determinado modo y producen un efecto. Es decir, como un conjunto de signos que se articulan y entrelazan de un modo particular y que funciona como un productor de los saberes escolares.

² Somos conscientes del peso que tiene este término en el ámbito de la filosofía y la importancia de su debate. No en vano ha sido tema de autores memorables, como Canguilhem y Foucault. Ver Roudinesco (2007).

³ Conceptos trabajados en el marco de un Seminario en el Doctorado de Educación. UNER 2008.

⁴ Allí Pineau et al. se refiere a: a) la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) la matriz eclesial, c) la regulación artificial d) el uso específico del espacio y el tiempo, e) la pertenencia a un sistema mayor, f) la condición de fenómeno colectivo, g) la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de infancia, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos, ñ) la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar y p) la generación de una oferta y demanda específica.

⁵ Ver: Baraldi (2003) y Dussel y Caruso (1999).

⁶ Uno de los textos consultados ilustra cómo en distintas culturas actualmente también se privilegian ciertas concepciones y determinados mecanismos para medir el tiempo. Ver Levine (2006).

⁷ Una de las integrantes del equipo ha iniciado una tesis de doctorado sobre este tópico. Ver Baraldi (2008a).

⁸ Ya Dewey (1902) planteaba la innecesaria dicotomía entre el “niño y el programa escolar”. Muchas son las críticas al currículum organizado por disciplinas y a su vez las propuestas de su superación. También lo planteó Taba en *Elaboración del Currículum* en 1962. Actualmente se encuentran diversas producciones de los modos posibles de organización curricular. Ver Díaz Villa (2007).

⁹ Para analizar esta temática son relevantes los trabajos de Stenhouse (1987); Apple (1986); Schawb (1975); Nieves Blanco (1993, 1994); Entel (1988).

¹⁰ Entrevista realizada a Goodson en Norwich en 1998, publicada en la revista *El cardo* N° 2, año II, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná. 1999.

¹¹ No pretendemos aquí plantear una visión demoníaca de las disciplinas, pues entendemos que las mismas también sirven para pensar. De lo que se trata es del uso, las formas y las derivaciones que en muchas ocasiones tuvieron lugar los espacios fuertemente delimitados en el formato escolar que impidieron el diálogo entre las mismas y con otras formas de conocimiento.

¹² “Distinguiremos ahora entre dos grandes tipos de currículum. Si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal currículum de tipo agregado. Aquí, el aprendiz tiene que coleccionar un grupo de contenidos favorecidos con el propósito de satisfacer algunos criterios de evaluación. Puede existir por supuesto algún concepto subyacente a un currículum de tipo agregado, como por ejemplo, el de caballero, el de hombre educado, el de hombre diestro, el de hombre no vocacional. Ahora, opondremos al currículum tipo agregado,

un currículum donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí. Llamaremos a tal currículum un currículum de tipo integrado. De esta manera, podemos tener diversos tipos de currículum agregado y diversos grados y tipos de integración”. Bernstein, B. *Class, Codes and control*. Vol. 1 *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul. 1974. Traducido por Mario Díaz.

¹³ Parte de estas expresiones fueron expuestas en: Stringhini, et al. (2006).

¹⁴ Sobre la noción de “entre disciplinas”, ver Baquero, et al. (2007).

¹⁵ Video que narra la experiencia. “Escuela N° 570 Pascual Echagüe. Proyecto de Avance Continuo”. Santa Fe, 1997.

¹⁶ Decimos procesos escolares para distinguirlos de los procesos educativos, ya que nos interesa aquí posicionarnos en el dispositivo escolar como lugar de distribución de saberes, de pensamiento, de sentimiento y de acción, como lugar que alberga a veces más frustraciones que esperanzas (Frigerio 1991). Entendemos que los procesos educativos exceden el ámbito de lo escolar, aunque también se desarrollen en este espacio. Justamente es en esos otros espacios, fuera de la escuela, en donde, frecuentemente y a veces a diferencia de la escuela, acontecen encuentros, se toma la palabra, se la cede, se intercambia, se imagina, se transforma, se duda, se decide... acontece educación.

¹⁷ Un excelente trabajo en torno a los rasgos de la modernidad, confrontados con los de la llamada posmodernidad, puede leerse en Nicolás Casullo et al. 1997: “La escena presente: el debate modernidad–posmodernidad”.

¹⁸ Dewey escribe *Experiencia y educación* en 1938, luego de una vasta trayectoria como docente y filósofo. Es por ello que allí condensa y articula una serie de inquietudes y de búsquedas para dar lugar a lo que él denomina una Filosofía de la Experiencia.

Nos dirá que *no toda experiencia es educativa*, pues para que sea educativa tiene que predisponer en forma positiva a nuevas experiencias.

¹⁹ En la obra citada explica cada uno de estos principios. Respecto del principio de continuidad nos dice: “Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve” (Dewey, 1960:41). Respecto de los otros conceptos señala “las concepciones de situación y de interacción son inseparables una de otra. Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente” (1960:50).

²⁰ Ver Baraldi et al. (2008b).

²¹ Esto no implica que nosotras valoremos sólo el lenguaje escrito porque de hecho son necesarios los mensajes orales, el movimiento corporal y otros códigos para entender y construir la experiencia. Subrayamos aquí la importancia de la escritura para apropiarnos de sus producciones.

²² Video *La escuela de la señorita Olga*, dirigido por Mario Piazza, 1991.

²³ Sobre esto ya habíamos hecho referencia en trabajos anteriores. Baraldi (1998) En ese trabajo nos centrábamos en la necesidad de resignificar conceptos centrales en torno al conocimiento, el docente, la escuela. Y dejamos escrito, el proceso que significó un trabajo en equipo en torno a la enseñanza desde una perspectiva crítica.

²⁴ Ver Jackson (1968), considerado un antes y un después en la investigación educativa.

²⁵ “Si las prácticas tuvieran por principio la fórmula generadora que se debe construir para explicarlas, es decir, un conjunto de axiomas a la vez independientes y coherentes, las prácticas producidas según reglas de engendramiento perfectamente conscientes se encontrarían despojadas de todo lo que las define propiamente como prácticas, es decir, la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas

conscientes y constantes sino principios (*schemes*) prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone. Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero” (Bourdieu, 2007:31).

²⁶Respecto a la formación docente, sostenemos la importancia de una “formación crítico-social” (De Alba, 1991:17), que le permita al futuro docente la comprensión del papel que juega (y jugará) en el contexto social amplio, de su sentido protagónico, lo cual implica una toma de conciencia sobre la posición de poder que ocupa. La formación docente debe tender a la formación de sujetos sociales en el sentido de poseer *conciencia histórica*, es decir, sentirse parte de un grupo que suscribe determinado proyecto social; es tal en tanto sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social. A través de dichos proyectos, los que el sujeto establece, es que podrá transformar la realidad.

²⁷ Esta hipótesis dio lugar a un nuevo proyecto “Las condiciones de posibilidad para el desarrollo de procesos de construcción curricular a partir de los saberes del docente: una perspectiva didáctica teórico-epistemológica y crítico-social” (UNL-CAI+D 2009).

²⁸Recordemos que a partir de las identificaciones de lo que para Rodríguez fueron los “males de época” él pudo plantear otra proyección de futuro y de allí su emblemática frase “inventamos o erramos”.

²⁹ De Alba (2002:30) sostiene que se trata de una crisis estructural generalizada en tanto “las distintas ideologías y hegemonías que hasta la década de los ochenta fueron capaces de interpelar y constituir a los sujetos sociales de los Estados Nacionales, se encuentran en un proceso de dislocación y desarticulación, por lo tanto de múltiples desplazamientos y condensaciones y de nuevos e

incipientes procesos de sobredeterminación”.

³⁰ “*El desarrollo sustentable* retoma los principios del ecodesarrollo y los fortalece con nuevos elementos de la economía que, además de validar la necesidad de estrategias productivas que no degraden el medio ambiente, hacen hincapié en la necesidad de elevar el nivel de vida de las grandes poblaciones con bajos recursos, en tanto responsabiliza, en parte, a los países industrializados del subdesarrollo y la crisis ambiental” (De Alba, 2002:94).

³¹ Nos referimos a lo escolar en un sentido amplio y por lo tanto incluimos a las universidades.

³² Programa de cátedra Didáctica General (UNL) año 2008.

³³ Este nuevo proyecto de investigación se denomina: “Las condiciones de posibilidad para el desarrollo de procesos de construcción curricular a partir de los saberes del docente: una perspectiva didáctica teórico-epistemológica y crítico-social” y tiene como objetivos: 1) conocer si la perspectiva teórica y las categorías construidas en el marco del proyecto de investigación CAI+D 2005 pueden constituirse en condiciones de posibilidad para procesos de construcción curricular; 2) indagar otras condiciones de posibilidad para el desarrollo de procesos de construcción curricular desde los saberes y prácticas de docentes en ejercicio hoy y 3) generar espacios de formación y producción en torno a saberes y prácticas de docentes en ejercicio como un dispositivo de posibilidad de procesos de construcción curricular.

³⁴ Ver las interpelaciones de Stenhouse (1987) sobre el modelo por objetivos de Tyler.

³⁵ Analizado por Alicia Camilloni (1996), cuando refiere a la Didáctica como ciencia de encrucijada.

³⁶ Hemos reiterado que pretendemos salirnos de la rueda de la reproducción.

Bibliografía

- AA. VV. (1996)** *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Achilli, E.L. (1990)** "Antropología e Investigación Educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario". III Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario.
- (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homosapiens, Rosario: Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, FHUYAR, UNR.
- Agamben, G. (2007)** "Tiempo e historia. Crítica del instante y del continuum." *Infancia e Historia*. España: Adriana Hidalgo Editora.
- Alexander, J.C. (1995)** "La centralidad de los clásicos." *La teoría social hoy*. Giddens, A. y Turner, J., compiladores. Buenos Aires: Alianza Universidad.
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp.) (1992)** *Maestros*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. (1986)** *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.
- (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Argumedo, A. (2004)** *Los silencios y las voces de América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional, Colihue.
- Arendt, H. (2007)** *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Paidós.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1988)** "La enseñanza y el rol del intelectual transformador." *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Alliaud, A. y Duschatzky, L., compiladores. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baquero, R.; Poggi, M. y Frigerio, G. (2007)** *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Baraldi, V. (1996)** *El lugar de la Didáctica en la formación docente. Historia de una problemática compleja*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- (1998) *La enseñanza de la Didáctica en la década de los 90: radiografía de un proceso en construcción*. Santa Fe: Mimeo.
- (2003) "Temas y problemas de la investigación en didáctica: una aproximación desde la formación docente". *Tesis de Maestría en Didácticas Específicas*. FHUC, UNL, Santa Fe.
- Baraldi, V. (2007)** "Simón Rodríguez: un pedagogo olvidado en la formación de profesores". *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa; II Jornadas Regionales de Investigación Educativa; VI Jornadas Institucionales de Investigación "Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa"*. FEEyE, UNCU, Mendoza.
- (2008a) "El tiempo en la enseñanza". Proyecto: Tesis de Doctorado en Educación. FCE, UNER, Entre Ríos.
- (2008b) *La vigencia de Simón Rodríguez: un maestro que enseña a pensar*. Santa Fe: Mimeo.
- (2009) "Una perspectiva teórico-metodológica para la enseñanza de la Didáctica". *III Congreso Internacional de Educación*. FHUC, UNL, Santa Fe.
- Baraldi, V. et al. (2006)** "Un pedagogo olvidado en la formación de profesores". *Congreso "Problemáticas Sociales Contemporáneas"*. FHUC, UNL, Santa Fe.
- Barco, S. (1996)** "La corriente crítica en dialéctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica." *Corrientes didácticas contemporáneas*. Camilloni y otros, compiladores. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G. y García, F. (1998)** "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar." *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Alliaud, A. y Duschatzky, L., compiladores. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bernik, J. (2004)** "El compromiso ético político como condición de posibilidad de una práctica docente autónoma". Tesis de Maestría en Didácticas Específicas. FHUC, UNL, Santa Fe.
- (2009) "La construcción del problema en la investigación educativa: una manera de comprender las prácticas sociohistóricas y sus sujetos". *III Congreso Internacional de Educación*. FHUC, UNL, Santa Fe.
- Bernik, J. et al. (2007)** "De cómo recuperar la intelectualidad, lo colectivo y lo utópico. Indicios para pensar la formación de los docentes". *I Jornadas Nacionales de Investigación educativa*, Comahue.
- Bernstein, B. (1990)** *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Rouge.
- (1998) "Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de la recontextualización."

- Pedagogía control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica.* Madrid: Morata/Paideia.
- (2001) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control.* Vol. IV. España: Morata.
- Birgín, A.; Dussel, I.; Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (1998)** *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias.* Buenos Aires: Troquel.
- Blanco, N. (1993)** “El sentido del conocimiento escolar.” *Volver a pensar la educación.* AA. VV. Vol. II. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1987)** *Cosas dichas.* Barcelona: Gedisa Editorial, 1996.
- “Los contenidos.” *Revista Universidad Futura.* (1990) México: UNAM.
- (1994) “Los contenidos del currículo.” *Teoría y desarrollo del currículo.* Blanco, N., compilador. Málaga: Ediciones Aljibe.
- (2007) *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2000)** *El oficio del sociólogo.* México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003)** *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C.** “La educación en la transición a la democracia: elementos y primeros resultados de una comparación.” *Revista Propuesta Educativa* 1 (1989): 30–43. Miño y Dávila.
- (1994) *La discriminación educativa en Argentina.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. y Filmus, D. (comps.) (1994)** *Respuestas a la crisis educativa.* Buenos Aires: Cántaro/FLACSO/CLACSO.
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990)** *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camilloni A. (1993)** “El sujeto del discurso didáctico”. *Congreso Internacional de Didáctica.* La Coruña.
- Castells, M. (2005)** *El aporte de los clásicos al campo de la Didáctica desde la perspectiva del método.* Maestría en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná.
- Casullo N.; Forster R. y Kaufman A. (1997)** *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales de la ilustración hasta la posmodernidad.* Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC.
- Ciriza, A. y Fernández Nadal, E. (2001)** “Simón Rodríguez: un socialista utópico americano.” *Itinerarios Socialistas en América Latina.* Fernández Nadal, compilador. Córdoba: Alción Editora.
- Cox, C.** “Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile.” *Revista Educacao e Realidade* 14 (1) (1989): 55–69 jan/jun. Porto Alegre.
- Davini, M.C. (1998)** *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2005) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1995)** *Curriculum: crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2002) *Curriculum universitario. Académicos y futuro.* México: CESU/UNAM–Plaza y Valdéz Editores.
- (2007) *Curriculum–sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México: IISUE–Plaza y Valdéz Editores.
- Dewey, J. (1938)** *Experiencia y educación* (séptima edición). Buenos Aires: Losada, 1960.
- (1902) *El niño y el programa escolar.* Buenos Aires: Losada, 1954.
- Díaz Barriga, A. (1992):** *Didáctica. Aportes para una polémica.* Buenos Aires: Aique.
- Díaz, R. (2001)** *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz, N. (2009)** “Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983–1989).” Tesis de Maestría en Educación, UDESA, Buenos Aires.
- Díaz, N. et al. (2006)** “Recuperando experiencias educativas alternativas. El trabajo docente en escuelas de enseñanza secundaria en la ciudad de Santa Fe (1983–1993): estudio de casos.” *II Congreso Problemáticas Sociales Contemporáneas.* FHUC, UNL, Santa Fe.

- (2007) “El ‘MEB’ y el ‘Ciclo Básico’: ¿experiencias educativas alternativas que aportan al campo de la didáctica?”. V *Jornadas de Investigación en Educación. “Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate.”* Córdoba.
- (2009) “Trabajo entre docentes: categorías para pensar la enseñanza.” *III Congreso Internacional de Educación*, FHUC, UNL, Santa Fe.
- Díaz, N. y Kaufmann, C.** “El II Congreso Pedagógico Nacional (1984–88) a través de los diarios regionales *El Litoral* y *El Diario*.” *Revista Ciencia, docencia y tecnología* 32 (XVII) (2006). UNER, Entre Ríos.
- Díaz Villa, M.** (2007) *Lectura crítica sobre la flexibilidad. La Educación Superior frente al reto de la flexibilidad.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Diker, G. y Terigi, F.** (2005) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I.** (1994) “El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el MERCOSUR en los diseños curriculares provinciales.” *Serie Documentos e Informes de Investigación* N° 152. Buenos Aires: FLACSO.
- (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media (1863–1920).* Buenos Aires: FLACSO.
- Dussel, I. y Caruso, M.** (1999) *La invención del aula.* Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G.** (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo.” *Corrientes didácticas contemporáneas.* AA. VV. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A.** (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. y Rodríguez, A.** “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica.” *Revista de Ciencias de la Educación* 12 (IV) (1974). Buenos Aires.
- Elias, N.** (1997) *Sobre el tiempo.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Entel, A.** (1988) *Escuela y conocimiento.* Buenos Aires: Miño y Dávila / FLACSO.
- Ezpeleta, J.** (1986) *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción.* Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, Cuadernos de Investigación Educativa N° 20, México.
- Fenstermacher, G.** (1989) “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza.” *La investigación de la enseñanza.* Tomo I. Wittrock. Barcelona: Paidós.
- Filmus, D.** (1996) *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos.* Buenos Aires: Troquel.
- Flinders, D.; Noddings, N. y Thornton, S.** *Curriculum nulo: su base teórica y sus implicaciones prácticas.* S/D.
- Foucault, M.** (1985) *Saber y verdad.* Madrid: La Piqueta.
- Freire, P.** (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta.* Buenos Aires: Asociación Editores La Aurora.
- (1993) *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1993) Entrevista realizada por Korol, C. *Revista América Libre*, 2.
- (1999) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G.** (1991) “Grülp.” *Educación (sobre) impresiones estéticas.* Frigerio y Dikes, compiladores. Buenos Aires: Del Estante.
- Furlán, A.** (1989) “Metodología de la enseñanza.” *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior.* México: UNAM.
- García Bacca, J.D.** (1990) “Simón Rodríguez. Pensador de América.” *Sociedades Americanas.* Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Gentili, P.** (1998) “Presentación.” *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.* Alliaud, A. y Duschatzky, L., compiladores. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González, M.** “Seminario Educadores de Cuerpo Entero”. Rosario. S/D.
- Goodson, I.** (2000) *El cambio en el currículo.* Barcelona: Octaedro.
- Gramsci, A.** (1960) *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972.
- (1989) *La alternativa pedagógica.* México: Fontamara.
- Guber, R.** (1990) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del*

- conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Legasa, Serie Comunicación y Sociedad.
- Gvirtz, S. (1999)** *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930–1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2000) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Halperin Donghi, T. (2005)** *Historia contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Alianza.
- Heller, A. (1987)** *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1994.
- Jackson, P. (1968)** *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kosik, K. (1986)** *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lander, E. (comp.) (2005)** “Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: UNESCO / CLACSO.
- Landreani, N. (2000)** “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.
- (2001) “Los conflictos: apuntes para una teoría del desorden en las escuelas.” Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Paraná. Mimeo.
- Lanza, H. y Finocchio, S. (1993)** *Currículum presente. Ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Le Goff, J. (1991)** *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Lesgart, C. (2003)** *Los usos de la transición a la democracia. Ensayo y política en la década del 80*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Levine, R. (2006)** *Una geografía del tiempo. O cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Litwin, E. (1997)** *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, D. (2001)** “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente.” *XIII International Congreso*, Washington.
- Menin, O. (1998)** “Una experiencia educativa...” *La formación docente: cultura, escuela y política. Debatos y experiencia*. Birgin, A.; Dussel, I.; Duschatzky, S. y Tiramonti, compiladores. Buenos Aires: Troquel.
- (1999) *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa: el MEB*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morales, F. (1990)** “Vida y obra de Simón Rodríguez.” *Sociedades Americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990.
- Oliveira, D.; Goncalves, G. y Melo, S.** “Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (9) (2004).
- Orgambide, P. (2002)** *Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Oyola, C. (dir.) (1998)** *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa. Un análisis de la Reforma Educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986–1996)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pineau, P. y Di Pietro, S. (2008)** *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*. Santa Fe, Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2005)** *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T.** “Ideología y formación social en la formación del profesorado: Profesionalización e intereses sociales.” *Revista de Educación* 285 (1988). Enero/abril. Madrid.
- Popper K.; Adorno, T.; Dahrendorf, R. y Habermas, J. (1988)** *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Puiggrós, A. (1990)** *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial Mexicana/CONACULTA.
- (2001) “Las ‘alternativas pedagógicas’ y los sujetos. Reflexión sobre el marco teórico del APPEAL”. *Revista Argentina de Educación* 13 (VII) (2006). Buenos Aires.
- (2003) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- (2005) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- (2006) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885–1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (coord.) (1994)** *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rasino, E.; Gonzalez, M., et al. (2004)** “Educación, estado y sociedad. Reflexiones sobre la experiencia pedagógica de la gestión municipal, Rosario 1995–2003”. Mimeo.
- Redondo, P. (2004)** *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rigal, L. (2004)** *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (1987)** “Repensando institución: una lectura de Gramsci.” Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J.** “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso.” *Revista Colombiana de Educación* 12, (1983). 2º semestre. Bogotá: Centro de Investigación Pedagógica, Universidad Pedagógica.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986)** *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE/Cinvestav/IPN.
- Rodríguez, S. (1828)** *Sociedades Americanas. Como serán y como podrían ser en los siglos venideros*. Rodríguez Ortiz, O., editor. Caracas: Ayacucho, 1990.
- (1828) *Escritos de Simón Rodríguez. Compilación y estudio bibliográfico por Pedro Grases*. Tomos I, II. Caracas: Imprenta Nacional 1954.
- (1828) *Escritos de Simón Rodríguez. Compilación y prólogo por Pedro Grases*. Tomo III. Caracas: Imprenta Nacional 1958.
- Roudinesco, E. (2007)** “Georges Canguilhem: una filosofía del Heroísmo.” *Filósofos en la tormenta*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sáez Obregón, J. (2007)** “La escuela como dispositivo estético.” *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Saleme, M. (1995)** “Prólogo.” *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. AA. VV. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- (1997) *Decires*. Córdoba: Editorial Narvaja.
- Schwab, J. (1968)** *El estado moribundo del currículum*. Madrid: Morata.
- (1974) “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A., editores. Madrid: AKAL, 2008.
- Sirvent, M.** “La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina.” *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE) (2003), FFL, UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1987a)** *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- (1987b) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stringhini, M.E. (2004)** *La construcción de categorías didácticas en la obra de Paulo Freire*. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas, FHUC, UNL, Santa Fe.
- “Categorías didácticas en la obra de Paulo Freire.” *Revista Itinerarios Educativos* (2006). Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2007) “El tríptico de la infancia de la ciudad de Rosario: ¿una alternativa pedagógica?”. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa; II Jornadas Regionales de Investigación Educativa; VI Jornadas Institucionales de Investigación: “Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa”*. FEEyE, UNCU, Mendoza.
- Stringhini, M.E. et al. (2006)** “El tríptico de la infancia de la ciudad de Rosario: ¿una alternativa pedagógica?” Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas, FHUC, UNL, Santa Fe.
- (2008) “El tríptico de la infancia como alternativa.” Seminario Taller: “Pensar la enseñanza desde las experiencias educativas y el campo de la didáctica”, FHUC, UNL. Santa Fe. Mimeo.
- Taba, H. (1962)** *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Tadeu da Silva, T. (1998)** “Cultura y currículum como prácticas de significación.” *Revista de Estudios del Currículum* 1 (1) (1998): 59–76. España: Ediciones Pomares–Corredor.

Tedesco, J.C. (2003) *Educación y sociedad en Argentina (1880–1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tedesco, J.C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985) *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976–1982*. Buenos Aires: FLACSO / Grupo Editor Latinoamericano.

Tiramonti, G. (2003) “20 años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo.” Seminario Internacional: “Veinte Años de Democracia en Argentina”, Buenos Aires.

Tiramonti, G. y Nosiglia, M.C. (1991) *Cuadernos de cátedra. La normativa educativa de la transición democrática*. FFL, Buenos Aires: UBA.

Torres Carrillo, A. “Alfabetización y educación popular.” *Revista La Piragua* 37 (2000).

Uslar Pietri, A. (1954) “Prólogo.” *Simón Rodríguez, el americano*. Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela.

Varela, J. (1995) “Categorías espacio–temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo.” *Escuela, poder y subjetivación*. Larrosa, J., editor. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Villaverde, A. (coord.) (1971) *La escuela intermedia en debate*. Buenos Aires: Hymánitas.

Viñao, A. (1998) *Tiempos escolares, tiempos sociales*. España: Ariel Editorial.

——— (2002) *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. España: Morata.

Wittrock, M. (1989) *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.

Zemelman, H. (1987) *Uso crítico de la teoría*. México: Editorial El Colegio.

Fuentes

* Conferencia–Panel. ATE. Santa Fe desarrollada por Dri, R. 2002.

* Conferencia “Los sentidos de la formación docente”, desarrollada por Pineau, P. en la escuela Normal de Santa Fe en el marco de la conmemoración de sus 100 años de creación. 2006.

* Conferencia “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente”, desarrollada por Tenti Fanfani, E. en el Simposio Internacional: “Formación docente, modernización educativa y globalización”, México D.F. 1995.

* Comisión Intergubernamental “La Ciudad de los Niños”. 2005.

* Informe final de la Asamblea Nacional II Congreso Pedagógico Nacional. 1988.

* Informe sobre posibles reformas del sistema educativo. Comisión Honoraria de Asesoramiento. II Congreso Pedagógico Nacional. 1988.

* Programa de transformación de la educación media. Proyecto: Ciclo Básico General. Aplicación en un número reducido de escuelas. Resolución N° 1624. 12 de octubre de 1988.

* Proyecto Ciudad de los Niños. Folleto de la Secretaría de Promoción Social. 2006.

* Régimen Laboral de Profesores designados por cargos docentes (ex llamado Proyecto 13) y Régimen de escuelas de zonas y áreas de frontera. Biblioteca de Legislación Escolar. Sainte Claire Editora. Actualizado al 31 de mayo de 1983.

* Resolución Ministerial N° 530. Dirección Nacional de Enseñanza Superior. Ministerio de Educación y Justicia. Abril de 1988.