



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



EDUCACIÓN Y ESCUELA: EL DERECHO A INVENTAR UN COMIENZO

Maestro de Educación Primaria

María del Carmen Lopatnik
Docente: Gabriela Ferreira
IINN

Montevideo

Julio, 2019

Resumen

El presente ensayo aborda algunos aspectos pedagógicos, políticos y filosóficos de la educación. Considerándola como proceso en relación con su contexto histórico - social ,cultural y económico. Poniendo en juego a los sujetos, las instituciones y las finalidades de esta en un entramado de discursos, experiencias y tensiones que estructuran, limitan, dirigen y reproducen los recorridos de enseñanza y aprendizaje. Este análisis busca provocar la necesidad de pensarnos colectivamente como seres plenos en búsqueda de posibilidades y alternativas. Facilitadores de sucesos más que de certezas y con la disponibilidad para animarnos a lo no tan cierto.

Palabras Clave: Educare - Educere - Embrutecimiento - Hegemonía -

Cultura

Índice

Fundamentación	.....	2
MARCO TEÓRICO	.....	6
1- Sobre la humanidad de la educación. Los fines de educar al <i>Hombre Situado</i>	....	11
2 - Sobre Educación y Laicidad	.....	16
Del ciudadano y la ciudadanía	... ..	17
3 - Lo inesperado del “ <i>Sujeto Pedagógico</i>”	.....	20
Relatos de la práctica docente para su análisis pedagógico		
Situación 1	....	24
Situación 2	....	28
Situación 3	....	31
Reflexiones-	.....	35

Fundamentación

En este trabajo presentaré un análisis reflexivo sobre los fines de la educación y la institución escuela en particular. Personalmente creo que reflexionar sobre su finalidad me brinda autonomía de pensamiento y de acción, y además, conciencia y responsabilidad en la construcción de mi identidad como docente. Concibo la educación y la escuela como lugar y tiempo de posibilidad que debe permitir formarse a uno mismo, compartiendo lo que dicen Masschelein y Simons, como sujetos plenos, constructores de presente y de futuro.

Para ello pondré en juego el sentido originario de la palabra educar tomando su forma y significado etimológico y de esta manera profundizar en la ambigüedad de sus implicaciones. La palabra educar toma su raíz del latín *educare* emparentado según Crominas con *ducere*, cuyo significado es “conducir” y con *educere* “sacar fuera, criar”. (1984, p. 546)

Tomando como referencia estas significaciones se interpreta que el proceso de *educare* implica una acción exterior de otro u otros sobre alguien para conducirlo hacia un lugar determinado en relación a demandas ajenas. Mientras que el sacar fuera remite a una acción desde el interior del individuo vinculado hacia el exterior.

De esta manera entiendo que en la finalidad de la educación coexisten simultáneamente dos ideas en una misma acción: por un lado promover sujetos críticos, plenos, activos en la realidad que pertenecen y por otro formar al ciudadano encargado de reproducir adaptativamente el orden social hegemónico. Según Masschelein y Simons en “Defensa de la Escuela una cuestión pública” esta finalidad de la educación no es algo nuevo, lo nuevo es el modo en que ese fin se lleva a cabo hoy en día. (2014) Es así que

actualmente como docentes llevamos adelante maneras de ser y hacer que sustentan diferentes miradas sobre la educación y pueden estar relacionadas a los paradigmas.

Por su parte Jaume Trilla y Ana Ayuste nos plantean la dificultad de identificar y ordenar claramente paradigmas, tendencias, teorías y corrientes educativas ellos sostienen que existe una ausencia de pedagogías propiamente genuinas del siglo XXI. (2005) Se puede observar en las aulas, de las que somos parte, un interesante despliegue de renovados métodos, técnicas y recursos que dejan entrever rasgos de pedagogía tradicional, escolanovista, tecnicista y crítica.

Esta versatilidad puede ser una respuesta a la realidad escolar o puede llegar a convertirse en más de lo mismo, cual tendencia de moda que pasa por nuestras aulas parcelando la posibilidad de conocer el mundo, impidiendo reconocernos en él. Esto nos exige resignificar las experiencias pasadas para desde allí volver a revisar, descartar, tomar y probar nuevos caminos de ensayo, riesgo y libertad. Es así que me preocupa como estudiante y futura docente que los fines de la educación contribuyan a la alienación y la disociación de las personas en lugar de ser una posibilidad de autoafirmación y transformación personal y social.

De esta manera para ampliar la mirada sobre la finalidad de la educación en la escuela nos interesa tomar el enfoque crítico de estos autores sosteniendo que la escuela posee un potencial radical y renovador en su capacidad de comenzar, posibilitando así a las nuevas generaciones y a sus profesores la oportunidad de un nuevo comienzo. (McLaren, 2014) Pienso en la educación como lugar de posibilidad, como la ocasión para que algo suceda. La visualizo como un tiempo y espacio de experiencia; lugar de deseo cargado de sentido, enseñanzas y aprendizajes donde la personas viven experiencias individuales y colectivas que tengan que ver con su plenitud como sujetos. Pero el aula y la escuela también podrían llegar a convertirse en el lugar del no ser, del no suceder, de la no posibilidad. Donde

lo que nos acontece como sujetos de la educación son procesos de desidia, apatía e indiferencia educacional y social.

Para comenzar el desarrollo del trabajo retomo la referencia al significado etimológico de la palabra educar para profundizar en el pensamiento pedagógico de Reina Reyes sobre el derecho a educar y el derecho a la educación. Según la autora en un caso, los fines de la educación son trascendentes, exteriores al sujeto educado y condicionados a una particular concepción de la vida y de la organización social. En el otro, los fines son inmanentes, identificados con el desarrollo de las disposiciones individuales hacia un ideal de autonomía y de respeto recíproco, que es garantía de superación de la democracia. (Reyes, 1972, p 28)

Posicionados en una pedagogía crítica seguiremos analizando el doble juego de la palabra educar y su finalidad reflexionando para qué y para quién se educa. Tendremos en cuenta que las ideas fuerza de la sociedad del siglo XXI aluden a la eficiencia y la eficacia en la educación. La tecnologización escolar apela a la búsqueda de criterios técnicos y de garantías cuyo objetivo es la optimización del rendimiento técnico. (Masschelein Simons, 2014) Estos autores resaltan que en estos tiempos de globalización la posibilidad de aprender y enseñar se han convertido en objeto de consumo con valor únicamente en función de su utilidad.

La escuela como institución estatal desempeña su rol en el perfeccionamiento del sistema capitalista como orden social vigente. Su interés es el de producir individuos “competentes” para el mercado de trabajo transmitiendo con eficiencia información precisa objetiva y rápida. En cuanto al material de enseñanza se encuentra sistematizado en los manuales, libros didácticos, módulos de enseñanza en los dispositivos audiovisuales entre otros recursos. Para Saviani esta pedagogía propone el reordenamiento del proceso educativo de manera de tornar objetivo y operacional, se pretende la objetivación del trabajo pedagógico. Se buscó planificar la educación de modo de dotarla de una organización racional capaz de minimizar las interferencias

subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia. Para la pedagogía tecnicista según el autor, lo que importa es aprender a hacer. (Saviani,1980)

Para profundizar el análisis sobre la escuela como expresión de formas culturales, se abordará el concepto de cultura y hegemonía de Peter McLaren. Para el autor la cultura es el conjunto de prácticas, ideologías y valores particulares a partir de las cuales cada grupo social vive y otorga sentido a su mundo. Mientras que le llama hegemonía al proceso a través del cual una cultura ejerce control sobre un grupo o clase. Su pensamiento nos demanda reconocer la importancia de las cuestiones culturales para comprender las relaciones de poder. (1984, p 272)

El tecnicismo pedagógico del siglo XXI, resignifica el aprender a hacer en función de la demanda del mercado, las urgencias y las formas del tiempo en la sociedad de la información. Me interesa indagar qué maneras y desde qué lugares como docentes debemos construir la posibilidad de un tiempo pedagógico con identidad y tiempo para pensar y pensarnos.

Nos adherimos a las ideas de Jacques Ranciere sobre educación proponiendo la igualdad como punto de partida concibiendo que todas las inteligencias son iguales. Ranciere nos plantea que la inteligencia es atención y búsqueda antes de ser combinación de ideas. La voluntad es el poder de moverse, de actuar según el movimiento propio, antes de ser una instancia de elección.(Ranciere, 2007, p75) Las relaciones pedagógicas que subyacen a esta concepción de educación nos interpelan como docentes inmersos en el orden social explicador de la sociedad globalizada contemporánea.

Me propongo entonces reflexionar en este ensayo sobre los caminos que debemos buscar como docentes emancipadores para trascender el sesgo pedagógico de la tradición y principalmente frente al tecnicismo y sus diversas formas de dominación.

Palabras Clave: Educare - Educere - Embrutecimiento - Hegemonía - Cultura

MARCO TEÓRICO

1 - Sobre lo humano de la educación

Para comenzar el desarrollo de este trabajo haremos referencia al pensamiento pedagógico de Reina Reyes cuando expresa que pensar bien en educación implica no dejar de lado la profundidad del sentimiento que promueve todo lo humano.(Reyes,1967) Tomando el pensamiento de esta autora nos interesa analizar un aspecto propio a la práctica educativa que pareciera no depender de las circunstancias históricas.

Para dar lugar al sentimiento humano en relación a la educación, se hace necesario reflexionar sobre nuestras propias concepciones de este término. Entendemos que el proceso implica transmisión, adaptación, integración, otros aspectos del desarrollo evolutivo; nos interesa dar una breve mirada antropológica sobre las maneras en que nuestra especie ha conquistado los recursos y habilidades para incidir sobre el entorno. Es necesario cuestionarnos acerca de los aspectos biológicos, ambientales, sociales que intervinieron en el procesos así como cuánto de desarrollo y cuánto de construcción hubo en ese aprendizaje.

El ser humano en su adaptación al medio descubrió y repitió habilidades, ensayó y mejoró nuevas maneras de hacerlo para tener cada vez más destrezas a la hora conseguir alimento y protección. Desarrolló así tecnologías dialogando con su ambiente.

Su sensibilidad se manifestó expresando miedos y deseos en comunicación con el entorno y con los otros; así también construyó distintas representaciones y creencias que daban cuenta de un mundo interior propio. Su capacidad hacedora y creadora fue dando lugar a las diversas formas

culturales inmersas en una particular realidad. Dentro de esta realidad se desarrollan distintas formas y maneras de transmisión de los grupos humanos.

Desde siempre el fin ha sido la transmisión cultural de una generación a otra o la transmisión institucional cuando el objetivo era llevar los modos de vida o las técnicas propias del grupo, al grado de las instituciones. (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 6)

Es así que los problemas acerca de cómo las personas se adaptan y transforman su naturaleza fueron cuestiones trascendentales para la humanidad a lo largo de la historia que siempre ha estado vinculado con las diversas formas de la vida en sociedad y su cultura. En efecto, la educación y los planes de estudio son el resultado de políticas educativas que proyectan un modelo de Hombre y Sociedad. Por lo tanto para comprender y transformar el fenómeno educativo se impone tener en cuenta el entramado político, económico, social y cultural que determina cada época.

En tal sentido Frigerio y Poggi expresan que la escuela es una construcción y un producto de los Estados. Su rol y tarea en la sociedad es instruir y formar a los futuros ciudadanos, es lograr la integración de estos al mundo del trabajo y así garantizar el desarrollo y el progreso social. A su vez se transmite simultáneamente valores y creencias que legitiman un nuevo orden social y económico. (1992, p. 18)

Durante la modernidad la escuela debía instruir al ciudadano; un ciudadano abstracto, impersonal que progresivamente se convertiría en sujeto de derecho, en función de nuevo orden que necesitaba consolidarse. Sin pretender hacer una rigurosa cronología histórica creemos necesario un breve recorrido por este proceso para comprender por qué hoy la educación es considerada un derecho fundamental.

En los S XVIII y XIX los derechos humanos dieron respuesta a necesidades y aspiraciones civiles y políticas con el fin de limitar la acción del Estado en la vida privada. Con la Revolución Industrial se forma una nueva concepción sobre los derechos humanos. El pensamiento de Marx comienza a

destacar la importancia de las situaciones sociales, las condiciones materiales y económicas en la vida de las personas que satisfacen o no sus necesidades y aspiraciones, en este aspecto los derechos civiles y políticos eran insuficientes. Como consecuencia de este proceso se reconoce una nueva categoría de derechos que demanda la acción del Estado garantizando el acceso a condiciones de vida adecuada. Estos son los derechos sociales, económicos y culturales. Así pues en primera instancia los derechos del hombre apelaban a aspectos individuales de la vida en sociedad; luego las influencias del pensamiento marxista dieron lugar al contexto social en relación ahora a las circunstancias particulares de cada individuo. (1967)

Si bien la concepción de los derechos humanos ha ido cambiando para diferenciarse sustancialmente unas de otras, nos interesa significativamente reivindicar un aspecto común. Todas estas luchas con las características y maneras del propio contexto parten de una situación de sometimiento y dominación de algunos grupos sociales sobre otros.

Según Reyes desde esta nueva perspectiva el derecho a la libertad ya no es un privilegio de la condición humana sino un derecho a ser conquistado. Para ella la educación es un factor imprescindible de esa libertad a conquistar y no puede verse separada de la defensa de la democracia, pues defender la democracia es defender el derecho a la educación. (1967)

Los derechos humanos han sido parte de acuerdos que recogen la intención y el consenso de distintos organismos desde pactos internacionales hasta la Declaración Universal de Derechos Humanos. En ella se expresa que toda persona tiene los mismos derechos y libertades, sin distinción alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra constitución. A pesar de esto encontramos que tardíamente se dio respuesta a las necesidades tradicionalmente subestimadas referidas a la infancia; la preocupación inicial estaba centrada en la protección de esta.

La Declaración de Ginebra de 1924 proclama la necesidad de cuidados especiales para los niños. Pero es recién en 1989 donde la Convención sobre los Derechos del Niño lo reconoce como sujeto de derecho. Entonces deja de considerarlo objeto de protección. El niño posee derechos específicos y debe ser empoderado de los mismos, por lo tanto el Estado garantizará el respeto y cumplimiento de estos. Es así que en los Estados democráticos actuales la protección del niño se manifiesta a través de la defensa de sus derechos (1967).

La educación forma parte de los derechos sociales, culturales y económicos por lo que el Estado debe garantizar; esto se llevará adelante a través de las instituciones estatales que desde su origen fueron destinadas a ese fin: la escuela. En la actualidad esta finalidad implica formar al ciudadano para ejercer ciudadanía de forma crítica y responsable trascendiendo sus derechos civiles. En tal sentido el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 plantea que en la complejidad del contexto actual es preciso apuntar a la construcción de una concepción alternativa de ciudadanía desde una perspectiva multidimensional: civil, política y social. (CEIP, 2008)

Nos posicionamos en el concepto de "*hombre situado*" de Reina Reyes para analizar la nueva concepción de ciudadanía a la que refiere el Programa. La autora hace referencia al hombre concreto definido por las particularidades que él debe a las situación en la que se encuentra colocado (...) el hombre de hoy lucha por su liberación en lo económico y en lo cultural (Reyes, 1967, p 25)

Consideramos este aporte de una vigencia significativa al tomar aspectos profundamente relacionados en las diversas configuraciones educativas: lo económico, lo cultural y la libertad. Es así que los sistemas de enseñanza y los sujetos de la educación también nos encontramos condicionados y mediatizados por normas y valores de la economía y la cultura dominante.

Desde el concepto de cultura expuesto por McLaren, podemos afirmar que tanto la educación como los sistemas económicos son formas culturales que determinan prácticas específicas socialmente acordadas por el grupo al que pertenecen. Pero esas maneras de ser, hacer y pensar expresan valores e ideologías existentes que se desarrollan en distintos tiempos y espacios determinados en relación a los individuos que le dan vida.

“Utilizo el término "cultura" aquí para significar las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida "dadas". Además de definir la cultura como un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo” (McLaren, 1984)

Resulta esencial analizar el vínculo entre cultura y poder, entender quién tiene poder y cómo es reproducido y manifestado en las relaciones sociales que vinculan a la escuela con el orden social mayor. Se establecen distintas maneras de relacionamiento las cuales plantean cuestiones fundamentales acerca de cómo las desigualdades son mantenidas y desafiadas en las esferas de la cultura y de la sociedad.

Por su parte este autor advierte sobre la importancia de identificar las distintas formas culturales para reconocer las relaciones de poder que existen implícita o explícitamente. Estas relaciones se reproducen día a día en los distintos espacios y grupos a los que pertenecemos y por ello es importante visualizar el elemento de poder en esas relaciones. También, determinar para qué y cómo se reproducen y de qué manera circula o se estanca el poder.

Pensar en estas cuestiones nos permite tomar conciencia de los procesos de hegemonía que ejerce una cultura sobre otra y las consecuencias sociales que conlleva.

Los fines de educar al *Hombre Situado*

En este ítem intentaremos reflexionar sobre el concepto de “*sujeto pedagógico*” de Rodolfo Puiggrós (1990) en relación al de “*hombre situado*”

propuesto por Reina Reyes. Tendremos en cuenta las implicancias económicas y culturales existentes en esta relación.

Según Reina Reyes el sujeto es un “*hombre situado*” y con respecto al derecho a la educación este se enfrentará con un derecho: es el derecho a educar al cual la autora lo razona sobre el derecho a la educación. A este derecho a acceder a los bienes culturales, se le opone el de educar el cual es ejercido por distintas autoridades.

Los dos componentes del derecho, el educando y quien le educa, generan un conflicto de amplias proyecciones con respecto a los fines de la educación que provoca oposiciones ideológicas. (1972)

Para analizar la afirmación de la autora haremos referencia a las palabras de Pablo Pineau quien en *Problemáticas Educativas Contemporáneas* explicita que toda propuesta pedagógica define y recorta a los sujetos intervinientes. (2017) Los sujetos pedagógicos que participan de ese acto educativo no son un dato previo a dicho encuentro.

Siguiendo el concepto de Rodolfo Puiggrós (1990) este entiende como “*sujeto pedagógico*” a la relación entre educador y educando; ella es producto de la vinculación de estos sujetos sociales que constituyen las situaciones educativas. Este concepto excede la figura del alumno o docente particular y reúne la totalidad del discurso pedagógico, explicitando y argumentando la complejidad de la relación.

Toda pedagogía define su “*sujeto pedagógico*” y este será decisivo para el proceso educacional. Es en este sujeto donde distintos discursos, miradas y poderes se disputan y tensionan, Pineau argumenta que educador, docente, educando, alumno son construcciones histórico -sociales. (2017)

Es así que desde una perspectiva crítica de la educación tanto el educando como quien lo educa son sujetos activos que no pueden ser entendidos en una relación pedagógica neutral de transmisión y recepción de saberes. Mientras, la pedagogía tradicional deposita en el maestro el saber y la

autoridad, lo que resulta en una relación asimétrica justificada en un argumento fundamental: todo lugar de saber es un lugar de poder. (Fernández, 2014, p. 22) Era a través de este ejercicio de poder que se construía la identidad común; el objetivo estaba dado por nivelar las diferencias, socializar, transmitir saberes, pautas y normas a los “recién llegados”. (Skliar y Larrosa, 2016, p. 165)

En este trabajo tomaremos distancia de los supuestos tradicionales para posicionarnos en la creencia de que la educación como derecho es poner el foco en comprender al otro como sujeto de derecho. (Pineau, 2017)

El derecho a la educación es el derecho a reivindicar la inventiva del sujeto en su camino propio durante el proceso de educar y de ser educado, participando, discutiendo y reflexionando sobre los recorridos posibles, en la sociedad del siglo XXI. La finalidad de la educación debe ser brindar experiencias, herramientas, saberes y estrategias para llevar a cabo tal derecho. (2017)

Según Ranciere educar es una tarea en relación de igualdad pero de igualdad como definición política y filosófica de quien educa. En contraposición el “orden explicador” que necesita de un “maestro explicador” para explicarle al incapaz lo que no puede comprender a por sí mismo (2007)

“La igualdad siempre es atribuida a la iniciativa de los individuos y los grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas individuales o colectivas de su verificación.” (Ranciere, 2007, p 13)

El análisis del autor nos interpela como docentes emancipadores constructores de autonomía en pensamiento y acción, situados en un entorno social complejo. Nos interesa trascender el enfoque de la educación como derecho, vinculada a la condición de sujetos de derechos, para así apropiarse del lugar de decisión. Verificar la igualdad es una acción concreta de transformación, una acción que se contrapone radicalmente a la de sumisión al molde cultural único y común que la escuela ofrecía en la modernidad.

El autor plantea que las distintas pedagogías siempre han tenido como objetivo del proceso educativo conseguir la igualdad; la escuela como institución sería la encargada de lograr esa igualación social. Las instituciones se sustentan en un conjunto de ideas que determinan sus maneras de incidir en la sociedad. La promesa de la escuela moderna se fundamenta en la inclusión social, incluir y ser parte del progreso además del acceso al consumo en términos materiales y simbólicos.

Actualmente se fundamenta en otra finalidad; Pablo Pineau explica que la escuela del siglo XXI piensa de forma distinta, ya no hay un consumidor común sino que se piensa en función de un consumidor de culturas diferenciadas donde cada grupo social reciba una educación para producirse en un nicho de mercado (En Skliar y Larrosa, 2016).

El concepto de Pineau de *nicho de mercado* proviene de la mercadotecnia; esta es una disciplina que a través del estudio del mercado y los consumidores intenta incentivar la demanda e incrementando el comercio (2007) El concepto "*nicho de mercado*" se refiere a una porción de segmento del mercado en la que los individuos poseen características y necesidades homogéneas y estas últimas no están satisfechas totalmente por la oferta del gran mercado.

Pareciera ser que "el sujeto pedagógico" de la actualidad se define en un contexto de relaciones mercantiles. Quienes intervienen se ordenan en consumidores o proveedores de una oferta educativa de "*hipercultura*". Para Byung-Chul Han la hipercultura no es una enorme monocultura sino que pone a disposición por medio de una conexión globalizada un caudal de formas y prácticas culturales. También incluye formas de vida de los tiempos pasados en modo hiper cultural, es decir, *deshistorizadas*. (p. 29)

Es parte del pensamiento reflexivo que intentamos desarrollar aquí, la responsabilidad de asumir que las instituciones de nuestra cultura ejercen

autoridad sobre nosotros; lo efectúan en cuanto configuran un entramado de relaciones de poder que nos colocan en situaciones concretas de opresión.

McLaren nos habla sobre el ejercicio de poder y las distintas formas de dominación la cual se manifiestan implícitamente en el ejercicio de autoridad, influenciando conductas de unos sobre otros, maneras de pensar, de ver el mundo y a los demás, de qué forma me logro diferenciar y me reconozco a través de los otros. (2003)

Entendemos que estos sistemas económicos y culturales a lo largo de la historia buscaron consolidar su hegemonía controlando y determinando las prácticas para su reproducción; forman de esta manera a quienes serían los encargados de transmitirlo. En tal sentido en las Escuelas Normales se forma al maestro como funcionario del Estado. Para ello estos sistemas necesitaron estructuras y espacios específicos donde establecerse.

Para el autor, la Iglesia, el Estado, la Escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia son instituciones que fortalecen estos procesos. (2003) Cada uno de estos grupos sostiene un conjunto de normas y valores específicos que sustentan un proyecto común; así pues se crean intereses individuales, económicos y políticos en torno a lo común. La cuestión pasa por ser consciente de las desigualdades que esto provoca, así como por lo que definimos como proyecto común y de qué maneras elegimos autónomamente estar en él.

Pensamos que reflexionar de manera crítica sobre los por qué y para qué en los fines de la educación nos demanda rescatar la vigencia del pensamiento de Reina Reyes y para así comprender las distintas dimensiones que interactúan sobre el derecho a educar y el derecho a la educación. Nos propusimos trascender las condiciones individuales del derecho civil para ampliar la perspectiva de análisis, para así poner en juego a la educación, la sociedad y su cultura. Para ello es esencial para reflexionar pedagógicamente sobre esta interacción el reconocer la importancia de las relaciones de poder existentes en la estructura social y las instituciones. Así pues estas se vinculan

reproduciendo, produciendo o legitimando desigualdades que inciden determinadamente en la construcción del “*sujeto social*” y “*el sujeto pedagógico*” contemporáneo.

2 - Sobre Educación y Laicidad

Luego de explicitar algunas de las relaciones de poder que se juegan en el derecho a educar y el derecho a la educación, consideramos necesario retomar el concepto de ciudadanía. A este hicimos referencia en relación con los fines de la educación, ya que en ellos se refleja el ideal de “*hombre situado*” en proyección. De esta manera reflexionaremos sobre el concepto de democracia, libertad y laicidad como valores imprescindibles que requiere la educación. (Reyes,1972)

Precisamente es lo que nos explicita nuestro Programa actual: “La educación para la ciudadanía implica aprender a participar en la discusión y negociación de los valores que constituyen una sociedad democrática.” (CEIP, 2008, p. 99)

Participar en las discusiones y negociar siempre es un hecho posible en referencia a un otro, a otros. En tal sentido la educación es un lugar de relación donde se participa y se negocia en el encuentro con los otros, propiciando la comunicación y el diálogo. De aquí que consideramos que educar es una acción que impulsa a pensar reflexivamente, que promueve la toma de conciencia de los órdenes hegemónicos que nos someten tanto económica como culturalmente.

En tal sentido es imposible abstraer al educando y a quien lo educa de la realidad a la que pertenecen. Esta concepción deja entrever un valor esencial al sistema democrático y a la educación que la autora desarrolla profundamente: ese valor es la laicidad. Entonces nos explica lo siguiente:

“La laicidad es la proyección de la libertad de pensamiento en relaciones sociales de igualdad.(...) La libertad de pensamiento es

función individual en tanto que la laicidad es función social, ya que solo se acusa en situaciones sociales.” (Reyes, 1972)

La autora visualiza claramente dos aspectos comprendidos en el acto educativo, por un lado el fin condicionado por maneras e intereses exteriores a la persona y por otro lado, el que se despliega a partir de impulsos y necesidades interiores en los sujetos. Es así que entendemos que la laicidad como predisposición esencial se construye y fomenta en relación dialógica por lo que la escucha y el respeto se vinculan necesariamente.

En nuestro Programa de educación se expresa que este nuevo concepto de ciudadanía se vincula con lo social debido a que tiene su comienzo en la alteridad, o sea, en lo exterior a mí. Esa diferencia es la que me cuestiona y me hace responsable pues la responsabilidad viene de lo que es exterior a la totalidad del individuo y de la sociedad. (CEIP, 2008, p 99)

Desde esta perspectiva entendemos la laicidad como una construcción social e histórica y constituye un valor esencial para la democracia y la escuela, además de ser condición necesaria en una pedagogía transformadora y crítica.

Del ciudadano y la ciudadanía

Si buscamos los orígenes del derecho a educar, derecho que está tradicionalmente instituido, lo encontramos ejercido por la iglesia, los padres y el Estado quienes constituyen las tres potestades para su ejercicio. La aparición de escuelas primarias y de instituciones educativas para la infancia respondió, argumenta Reina Reyes, a móviles religiosos o políticos y en muchas ocasiones, a ambos asociados. En todos los casos quedó establecido el derecho a educar de la Iglesia y del Estado. (Reyes, 1972 ,p. 26)

Podemos preguntarnos entonces sobre qué bases de autonomía y heteronomía reales se fundan y alcanzan a tener vigencia en la educación en el contexto actual. Así pues, sabemos que el mercado laboral ejerce

influencias directas sobre los espacios de enseñanza y aprendizaje, determinando metodologías, programas y saberes en relación con las demandas del sistema económico y el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la comunicación.

De esta manera hacemos referencia a los estudios de Masschelein y Simons en su crítica a los procesos de domesticación que está padeciendo la escuela en función de las nuevas potestades que inciden notoriamente en el derecho a derecho a educar y el derecho a la educación. La escuela, argumentaban, también deberá ser funcional para la sociedad y meritocrática para los procesos de selección; tendrá que reforzar el mercado laboral y producir buenos ciudadanos. (Masschelein y Simons, 2016, p.29)

Para continuar reflexionando sobre el antagonismo existente en los fines de la educación retomaremos el pensamiento de Jean Piaget al que hace referencia Reina Reyes cuando, a pedido de la Unesco, dicho psicólogo interpreta el sentido del Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Piaget expresa entonces:

“En todo caso conviene destacar desde un principio que el derecho a la educación intelectual y moral implica, más que un derecho a adquirir conocimientos o de escuchar, y algo más que una obligación de obedecer: se trata de un derecho a formar ciertos instrumentos espirituales, los más preciosos de todos, y cuya construcción reclama un ambiente social específico, que no está hecho exclusivamente de sumisión” (En Reyes, 1972, p 28)

Creemos que esta interpretación de Piaget sobre el derecho a la educación puede ser analizado profundamente teniendo en cuenta el pensamiento de Jacques Ranciere. Anteriormente se hizo mención acerca de la institución pedagógica como herramienta fundamental de instrucción para conciliar el orden y progreso modernos. Este era el paradigma filosófico de la época, la lógica de la enseñanza era reducir tanto como fuera posible la desigualdad social, la fisura existente entre los ignorantes y el saber.

El autor plantea que la distancia que Escuela y sociedad pretenden reducir, es la misma que reproducen. La desigualdad social de la que se parte

supone alguien que obedece a un orden, que lo comprende para poder obedecerlo y lo reproduce para poder someterse a él. La pedagogía del orden y el progreso busca la igualdad social e intelectual; pero la igualdad nunca viene como un resultado a alcanzar pues el autor argumenta que la igualdad está por delante. Porque toda enseñanza debe fundarse en este saber, no hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas, en esta capacidad en acto. (Ranciere, 2007, p. 9)

En relación al proceso de instrucción, Ranciere encuentra dos posibles actos contradictorios: instruir puede embrutecer o emancipar. El embrutecimiento estará dado por confirmar una incapacidad en el mismo acto de intentar reducirla mientras que a la inversa también puede forzar una capacidad que se ignora o se niega a reconocerse y desarrollar las consecuencias de este reconocimiento. (2007, p. 9)

Así pues continuando con la interpretación de Piaget del derecho a la educación, aquel autor expresaba que no se trata sólo el derecho de frecuentar escuelas, sino que es también el derecho a una educación que procure el pleno desarrollo de la personalidad. (En Reyes, 1972, p. 28)

Los fines que persigue el derecho a la educación son distintos a los que buscan los defensores del derecho a educar. Por ser distintos exigen métodos distintos y actitudes distintas de parte de quienes educan, ya que en un caso se propicia la libertad y en el otro, el asentimiento moral y la aquiescencia intelectual.

Ranciere entiende que los nuevos "*hombres del progreso*" son los que avanzan, los que no se preocupan por el rango social de quienes han afirmado tal o cual cosa. Por lo contrario, van a ver por sí mismos si la cosa es verdad. Buscan procedimientos, métodos o instituciones dignas de ser imitados. En definitiva son "aquellos que cuando han escuchado hablar de alguna experiencia nueva aquí o allá se desplazan, van a ver los hechos, se encargan de reproducir las experiencias". (Ranciere, 2007, p. 139)

Para el autor el método natural de la mente humana es buscar por sí mismos su propio camino. La explicación como herramienta de embrutecimiento distancia al hombre de la posibilidad de recrear su propio relato. Cree que el arte de enseñar está en mover la voluntad de un otro en función de una cosa en común para encontrarnos en torno a eso. Ranciere no se opone a la existencia del maestro, rechaza la necesidad de un maestro explicador. Ahora nos dedicaremos entonces a lo inesperado de un sujeto pedagógico.

3 - Lo inesperado del “*sujeto pedagógico*”

Durante el desarrollo de este trabajo intentamos tener presente de manera transversal la interacción que existe entre las distintas formas de cultura, la sociedad y la educación. Estas formas se materializan y manifiestan a través de conjuntos de normas, valores y relaciones de poder desde el exterior a mi individualidad y otras que se vinculan con mis posibilidades de autonomía y decisión en relación al mundo exterior.

Nos interesa ahora reflexionar sobre la manera en que esta transversalidad se manifiesta en “el sujeto pedagógico” siendo esto decisivo para el proceso educativo. Así pues entendemos que la constitución de ese sujeto fortalece o debilita determinados discursos y prácticas de educación.

Para realizar este abordaje consideramos significativo tomar el concepto de “experiencia” de Skliar y Larrosa para así reafirmar nuestra posición en el doble juego de lo exterior y en lo que respecta a mí:

La experiencia es “eso que me pasa”. No eso que pasa, sino “eso que me pasa” , argumentan estos pensadores. (2016, p.14)

La experiencia en tal sentido supone la existencia de un acontecimiento, el pasar de algo que no soy, que no depende de mí. Algo que no soy significa “que es otra cosa que yo”, otra cosa de lo que yo pienso, de lo que yo siento.

A este principio estos autores le llaman alteridad. De esta manera experiencia y alteridad se interrelacionan en la educación.

Nos cuestionamos acerca de cuánto hay de heredado y de adquirido las prácticas y discursos actuales, qué lugar hay para lo incierto y lo inesperado. Tomando como referencia nuestro Programa de Educación encontramos que ejercer ciudadanía implica lo social y alude a lo social como lo exterior a mí, por lo tanto se vincula sustancialmente con la alteridad.

“Sin embargo pensar la alteridad como aquello que no sabemos no significa que un día lo sabremos. supone en cierta medida seguir no sabiéndolo todo el tiempo.”(Skliar y Larrosa, 2016, p. 155)

En este momento del desarrollo haremos referencia al pensamiento de Levinas (En Skliar y Larrosa, 2016) para profundizar el análisis de esa “*alteridad*” presente en el valor de laicidad, democracia y ciudadanía. Para este filósofo la interpelación del otro no viene de la exigencia unívoca del pedido de ayuda de quién permanece pasivo y depende de mí, a quien le otorgo desde mi subjetividad su ciudadanía y humanidad.

El cambio radical que plantea Levinas es que la presencia del otro interfiere con mi autonomía y con mi “autorreferencialidad”. (2016, p. 105) Entonces sostienen lo siguiente:

“la afirmación de lo humano, el reconocimiento de mi propia humanidad me viene del otro, una presencia heterónoma que pone en cuestión el reinado de la autonomía como única propiedad del sujeto.(2016, p. 106)”

Desde esta argumentación de Levinas pensamos en los fines de la educación como una relación donde se juegan en permanente tensión el sentido de autonomía y de heteronomía al que aludían Skliar y Larrosa. (2016) Sin embargo, tendremos que aplicar estas ideas al modelo tecnicista actual que se viene gradual e invisiblemente imponiendo como una posibilidad

de inclusión democrática y no una exigencia de lo global. Por ello ahora nos dedicamos al análisis de esta tendencia.

Posicionados en la necesidad de pensar dialécticamente la educación en el siglo XXI, nos adherimos a la concepción de no solo como un lugar de socialización, instrucción y adoctrinamiento. (1984, p. 265) En lo que llamaron “En defensa de la escuela” los autores analizaron el sentido de la escuela a partir de las siguientes nociones:

“ Desde su origen en las ciudades estado griegas la escuela fue una fuente de “tiempo libre”- scholé - para el estudio y para la práctica concedido a las personas que no tenían derecho a él (según el orden arcaico de la época). Así pues, la escuela era una fuente de conocimiento y experiencia disponible “como bien común”. (Larrosa 2014, p.11)

Por nuestra parte también interpretamos que la escuela debe ser esencialmente un lugar de “*experiencia*” entendiendo esta como un acontecimiento que diferenciamos de la experimentación en el sentido de ciertas teorías conductuales y neoconductistas del aprendizaje que pueden explicarse mediante mecanismos asociativos y reforzadores.

Hablar de educación en términos “*de transmisiones fallidas o logradas en función de objetivos*” nos dicen Skliar y Larrosa, es reducirla a la esfera de los productos fabricados. De esta manera la influencia de la pedagogía tecnicista no otorga lugar a los acontecimientos, singularidades impredecibles, a las relaciones múltiples y fluidas en los procesos de aprendizaje. (2016)

En suma, como docentes del siglo XXI creemos que uno de los desafíos que tenemos por delante es recuperar y construir espacios educativos de “*experiencia*” en el sentido de animarse a llevarse a uno mismo a ese punto en el que no sabes lo que haces, y por lo tanto no sabes lo que buscas: y ese el significado de experimentar según Rehinberger. (2007)

Relatos de la práctica docente para su análisis pedagógico

Situación 1 - Los pins (Sobre laicidad, cultura y poder)

En una escuela se propone a los alumnos de quinto año realizar el diseño del logo de la escuela, luego se confeccionarán pins con el fin de hacer finanzas. El trabajo creativo se desarrolló en la clase de artes visuales. La profesora organizó la propuesta y si bien la tarea fue individual, previamente se intercambió con los niños sobre qué cosas representan e identifican a la escuela. Una vez terminados los diseños se pusieron a votación del grupo.

El ganador fue un gran ojo con muchos colores que en su brillo refleja los colores del arcoiris, como símbolo de la diversidad. Lo

siguiente era comenzar el trabajo de impresión y armado de los pins para que cada niño lleve a la familia.

Los pins empiezan a llegar a casa y generan distintas reacciones entre los padres. Muchos lo devuelven quejándose de que esa imagen aludía “...a los gays y todas esas cosas...”.

Por su parte el maestro argumentó que esos colores estaban “...porque en la escuela los atendían a todos en general...” En ningún momento se toma en cuenta que el diseño fue creación de un niño y el mismo grupo eligió el dibujo.

Muchos de los pins fueron devueltos; la dirección de la institución en ningún momento abrió el espacio para debatir y reflexionar sobre lo sucedido.

Es necesario enmarcar la actividad presentada en el proyecto pedagógico de la escuela; por ello suponemos que su elaboración incluyó las propuestas y acuerdos del colectivo docente considerando también en este proyecto promover la participación de la comunidad escolar toda.

Analizamos la situación tomando el pensamiento de Reina Reyes donde la laicidad es un valor inherente a la educación que se construye y cumple una función social:

“...juego de libertad y de respeto a la libertad, en el orden del pensamiento. Esta relación de derecho y de deber, es lo que constituye la laicidad. La laicidad es la proyección de la libertad de pensamiento en relaciones sociales de igualdad.” (1964)

Nuestro Programa expresa que la educación como actividad humana es un proceso históricamente construido, ideológicamente condicionado y éticamente conducido.(CEIP, 2008) En tal sentido, el sujeto social es un “*hombre situado*”, la autora lo expresa así:

“Este ser nuevo es el hombre concreto, definido no por su esencia o pertenencia a un tipo abstracto sino por las particularidades que él debe a la situación en la cual se encuentra colocado, y que por esta razón yo he propuesto llamarlo el hombre situado. En él la existencia concreta prima sobre la naturaleza humana.” (1972, p. 25)

Desde este enfoque es importante que la escuela contribuya a fortalecer el sentimiento de pertenencia e identificación de los niños con los valores culturales y las representaciones propias de la comunidad a la que pertenecen.

La escuela como institución estatal y espacio educativo debe estar abierta a la interacción con la comunidad, teniendo en cuenta que en dicha interacción se expresan y construyen subjetividades del *“hombre situado”*. Esto genera tensiones y contradicciones ideológicas. Como argumenta McLaren en su concepto de cultura, esta es un conjunto de valores e ideologías que dan sentido y significado a su propio mundo. (1984)

Otro aspecto de la situación pedagógica que podemos analizar que la propuesta plástica planteada pone en juego las subjetividades ya existentes en los niños. Apelando a la creatividad individual podrán expresar sus ideas y sentimientos con respecto a la escuela.

La elección de un símbolo común que los representa como alumnos de una escuela específica, ratificado a través de la votación, es un mecanismo vinculado a la práctica de democracia social. Esto es posible en un marco de *“libertad social”* o de *“libertad autonomía”* como resaltan los conceptos planteados por Reyes que enriquecen el contexto de laicidad. La autora diferencia el concepto de *“libertad social”*, la civil y política, de *“libertad autonomía”*. Esta es la capacidad individual de los sujetos con respecto a todas las formas de dominación y opresión, una forma de resistencia incluso en las sociedades democráticas. (1972)

Retomaremos el pensamiento McLaren sobre cultura y hegemonía para reflexionar sobre los distintos argumentos dados por las familias, el maestro y la Dirección de la escuela. Es interesante destacar que las instituciones que ejercen poder en este relato son la escuela como institución estatal y la familia, pero también, se tendrá que considerar el poder y la influencia de los medios masivos de comunicación; ellos al fin influyen indirectamente en esta situación.

La imagen del logo logró despertar las distintas concepciones, creencias y prejuicios de cada familia en relación a su propia subjetividad y experiencia. Para el McLaren el término prejuicio es el juicio anticipado y negativo de individuos y grupos a partir de evidencias no reconocidas, infundadas e inadecuadas. Como estas actitudes negativas ocurren con mucha frecuencia, adquieren un carácter de sentido común o ideológico que suele emplearse para justificar los actos de discriminación.(1984,p. 238)

También de alguna manera los padres sintieron que la escuela estaba desconociendo la autoridad que ellos tienen sobre el derecho a educar (unilateralmente, como planteaba Reyes) a sus hijos y el tipo de educación que estos reciben.

El maestro desde su lugar de autoridad justifica lo sucedido empleando arbitrariamente el concepto igualdad y generalidad. Sin embargo nuestro Programa de Educación expresa que la igualdad constituye la esencia y existencia del hombre. Esto significa respetarse, respetar al otro y a los otros reconociendo sus identidades y rechazando la homogeneidad que se justifica únicamente desde un criterio de dominación. (CEIP, 2008)

Por otra parte la postura que asume la dirección de la escuela frente a la situación es claramente contradictoria al concepto de laicidad, desconociendo y minimizando lo sucedido.

Finalmente la condición de "*hombre situado*" del S XXI nos demanda pensar y pensarnos incorporando nuevos elementos al concepto de laicidad

de Reina Reyes; laicidad entonces como práctica de respeto a las ideas y creencias del otro, pero también de respeto a la diversidad, a la alteridad.

Situación 2 Lo que toca, toca... la suerte es loca

La siguiente situación se desarrolla en un grupo de nivel 4 años. Como parte del proyecto internivelar se crea una biblioteca circulante, esta tiene incorporadas bolsas de distintos colores para que los niños puedan llevar libros a su casa.

Un día un alumno entusiasmado eligió un libro como todas las semanas y la maestra, como todas las semanas, le entregó la bolsa correspondiente. El niño en esta ocasión la rechazó. La maestra le pregunta el motivo de porqué no la quiere y él responde :

- Es rosada....

Una niña para apoyar a su compañero y explicarle a la maestra dice:

- El rosa es de nena, la bolsa rosa es para las nenas.

En medio de la situación entra al salón la auxiliar de servicio, quien trabaja hace varios años y tiene confianza en su relación con las maestras. Con la mejor intención de contribuir en la resolución del conflicto le dice al niño mientras le muestra otros colores:

- Vení, no te enojés. Vamos a hablar con la maestra para que te cambie la bolsa.

La maestra no le cambió la bolsa al niño y tomó lo sucedido como una oportunidad para debatir y reflexionar sobre el tema con los niños.

Para analizar la situación planteada nos interesa significativamente hacer referencia al concepto de discurso en relación a los procesos de hegemonía cultural planteados por McLaren. El autor plantea en "La vida en

las Escuelas” que según Foucault las relaciones de poder se inscriben en lo que llama discurso o una familia de conceptos.

Los discursos están hechos de prácticas discursivas que él describe como "un cuerpo de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido para un período dado y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de operación de la función enunciativa". (1984, p. 283)

Las prácticas discursivas por las cuales se forman los discursos están incorporadas en formas de transmisión y difusión. En formas pedagógicas que, al mismo tiempo, las imponen y mantienen.

Observamos en la situación planteada discursos que hacen a la definición del “sujeto pedagógico”; según lo expresado por Puiggrós, esa definición también constituye y sostiene una pedagogía específica. (1990)

Para McLaren el discurso en educación no son "simplemente palabras sino que se materializan en la práctica de las instituciones, patrones de conducta y en formas de pedagogía". En el ambiente del salón de clase, los discursos educativos dominantes determinan qué libros se pueden usar, qué enfoques del aula deberíamos emplear (dominio de habilidades, método socrático, etc.) y qué valores y creencias deberíamos transmitir a nuestros estudiantes. (1984, p. 284)

Este autor afirma que la función social que realiza el maestro nunca es inocente. En nuestra situación ello se refleja en cada decisión tomada: imaginamos que usar bolsas de variados colores alude a una postura social de desestructurar los estereotipos de género dominantes del discurso.

Los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender al mundo) porque es sólo en el lenguaje y mediante el discurso que la realidad social puede otorgar significados. (1984, p. 283)

No todos los discursos tienen el mismo peso dice el autor, pues algunos explicarán y justificarán la conveniencia de la situación y otros proporcionarán un contexto para resistir a las prácticas sociales e institucionales. La intervención de la auxiliar de servicio seguramente fue pensada desde la buena intención de colaborar con la maestra y con el niño. Una iniciativa que rápidamente calmó al niño. ¿Y la maestra? ¿y la niña?

Esta situación nos hace pensar en las distintas maneras que nuestra práctica discursiva reproduce, mantiene, legitima la hegemonía cultural en las escuelas. Lo que pasó con este niño fue una experiencia de aprendizaje para la niña y sus compañeros.

Un discurso crítico es también autocrítico, reflexivo y deconstruye los discursos dominantes respecto al proceso de hegemonía y sabemos que esta se retroalimenta de ideología. La hegemonía no podría realizar su función sin el apoyo de la ideología que está presente en toda la vida social de los seres humanos. Es la producción y representación de ideas, valores y creencias y la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos (1984, p. 284)

Para terminar el análisis de la situación pedagógica presentada me adhiero a lo expresado por McLaren en referencia al concepto de “voz” de Henry Giroux cuando argumenta lo siguiente:

“considerando que la voz es el conjunto de significados multifacéticos y articulados con los cuales los estudiantes y los maestros se enfrentan activamente en diálogo uno con otro. La voz es un concepto pedagógico importante porque alerta a los maestros del hecho de que todo discurso está situado históricamente” (1984, p. 324, 325)

Desde esta perspectiva crítica de la educación queremos evidenciar la importancia de los conceptos “voz y discurso” en las configuraciones actuales del “sujeto pedagógico” para contribuir a la existencia real de una praxis liberadora y transformadora de la realidad.

Situación 3 - A rayas y con corazones. (Experiencia y alteridad)

La situación presentada sucede en una escuela de práctica. El grupo de maestros practicantes asume la tarea de renovar y pintar los espacios del recreo. Luego de conseguir los materiales se convoca a las familias para participar de la actividad.

Una vez comenzada la tarea las familias se van organizando espontáneamente, se puede observar a una persona que con mucha dedicación pinta en el piso una caricatura a rayas y con corazones.

Al día siguiente llegaron los niños y empezaron a recorrer sorprendidos las novedades del patio. Una niña identificó rápidamente la caricatura a rayas y con corazones, corrió hasta la maestra y le dijo - maestra, maestra vino mi papá, vino a la escuela a pintar!.

Repetía lo mismo a cada adulto o niño que se cruzaba por la escuela. El papa le contó que había pintado para ella y sus amigos una rana a rayas y con corazones en el patio de la escuela.

Luego la maestra nos contó que el papá recién había salido de la cárcel, la niña “le contaba” a su maestra que cada vez que lo visitaba el tema recurrente entre los dos era la escuela y la promesa de venir a conocerla.

Para comenzar a analizar esta situación nos referiremos al pensamiento de Skliar y Larrosa argumentando que pensar la educación desde la experiencia y la alteridad no puede ser distinto a pensar-nos y decir-nos en ella. (2016, p. 190) Con este desafío nos hemos posicionado a lo largo del desarrollo de este trabajo comprendiendo que en los espacios de educación interactúan múltiples historias, subjetividades e identidades de “hombres situados” particulares.

Por ello consideramos significativo analizar la relación entre la niña y su maestra desde la concepción “enseñante -aprendiente” que plantea Alicia Fernández. Para la autora estos términos no son equivalentes a alumno-profesor sino que aluden a un modo subjetivo de situarse. En esta postura si bien se relaciona con las experiencias que el medio le provee al sujeto, no

está determinado por ellas. Aunque hay muchos estudios de pedagogía y psicología sobre la relación alumno -profesor, no son suficientes para conocer los posicionamientos singulares frente al acto de conocer y aprender (Fernández, 2014, p.59)

Alicia Fernández define como sujeto propio de la psicopedagogía al “*enseñante -aprendiente*”, es decir al sujeto de la “*autoría de pensamiento*” que ya no se reduce únicamente al contexto escolar. (Fernández, 2014, p.62)

Si bien la situación presentada no se refiere estrictamente a la enseñanza y aprendizaje de contenidos formales consideramos que tanto para la niña, como para su papá y la maestra la escuela se convirtió por un momento en un espacio de experiencia pedagógica como lugar “*de tiempo y bienes común*”.

Otro aspecto a tener en cuenta es la significatividad que tuvo en esta historia el vínculo entre “*aprendiente y enseñante*”, la posibilidad de comunicación y diálogo entre la niña y la maestra. Durante el tiempo que el papá estuvo ausente, la niña pudo construir su propio relato de la situación sin la explicación mediante de otro adulto. Pero con un adulto “otro” que recibe su palabra.

Como hemos visto anteriormente desde el pensamiento filosófico sobre la relación de los sujetos con el conocimiento, Ranciere sostuvo que la “*explicación del maestro en muchas ocasiones* interfiere en la posibilidad del niño de crear su propio relato. Del mismo modo, desde otra disciplina, Alicia Fernández nos plantea la importancia del “*relato*” como manera de no perder la oportunidad “*de narrarnos*”. “*Resignificar nuestra historia*” conjugando lo heredado y lo construido para transformar desde allí la realidad. (Fernández, 2014, p. 84)

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías observamos la pobreza narrativa de juegos y juguetes con los que interactúan nuestros niños.

En síntesis, actualmente en la sociedad y en las relaciones educativas se hace más imperioso que nunca posibilitar la palabra de los niños, de los

jóvenes y de los propios adultos también para comunicarnos y encontrarnos en torno esos bienes comunes de cultura, conocimiento, historias, identidades y subjetividades de nuestra propia humanidad tan universal y singular.

Reflexiones

En este ensayo me propuse reflexionar sobre las alternativas que tenemos como docentes frente a la influencia del tecnicismo y sus múltiples formas de dominación cultural y económica.

Así pues, encontrar una respuesta posible implica posicionarnos en una perspectiva crítica y emancipatoria de la educación para comprender las relaciones de poder que sustentan la estructura social para transformarla. Las instituciones educativas de nuestra sociedad necesitan recuperar la pasión y el deseo en el encuentro con el conocimiento. Arriesgándose a descubrir y buscar lugares propios de experiencia y significado .

Es tarea del docente provocar la voluntad del otro hacia el encuentro de lo inesperado, como estudiantes llevar al máximo las capacidades de nuestro pensamiento e inteligencia.

De esta manera como docentes emancipadores tenemos la responsabilidad de continuar construyendo lugares de subjetividad en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Para ello es imprescindible educar y educarnos en un ambiente de renovada laicidad, libertad y esperanza.

Necesitamos que la educación se asuma como un espacio de resistencia frente a cualquier orden de desigualdad.

Bibliografía

-Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964) Historia de la pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica.

-ANEP, CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo. Rosgal.

-Corominas, J. y Pascual, J. (1984) Diccionario etimológico castellano e hispánico. Madrid. Editorial Gredos.

-Fernández, A. (2014) Los idiomas del aprendiente. Bs. As. Nueva visión.

-Han, Byung-Chul. (2018) Hiper-culturalidad. Barcelona. Herder Editorial.

-Masschelein, J. y Simons, M. (2014) Defensa de la escuela. Bs. As. Miño y Dávila editorial.

-McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Bs As. Siglo XXI Ed.

-McLaren, P. (1984) Pedagogía Crítica: Una revisión de los principales conceptos. Bs As. Siglo XXI Ed.

-Rancière, J. (2008) El maestro ignorante. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

-Reyes, R. (1972). El derecho a educar y el derecho a la educación. Ensayo. Montevideo. Ed. Monteverde.

-Skliar, C. y Larrosa, J. (2016). Experiencia y alteridad en educación. Santa Fé. Homo Sapiens Ediciones.