

MARCO

GENERAL

ÍNDICE

Pensar la Educación en estos Tiempos.....	19
La Afirmación del Principio de Igualdad.....	20
La Afirmación del Principio de Justicia.....	21
La Afirmación del Principio de Libertad.....	22
El Sentido de lo Público y lo Común	23
La Escuela como Transmisora de la Cultura y Creadora del Lazo Social....	25
La Transmisión.....	27
La Enseñanza.....	27
El Aprendizaje.....	32
El Conocimiento Escolar.....	37
Bibliografía	43

PENSAR LA EDUCACIÓN EN ESTOS TIEMPOS

“Mediante la Educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos; lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”.
Hannah Arendt (1996)

En la escena política actual, donde nuevos cambios afectan al Sistema Educativo Argentino, es oportuno reafirmar uno de los ideales que no sería deseable ni posible abandonar: **“la educación es un derecho de todos”⁴**.

Esta es una figura de la justicia que lejos de ser una herencia del pasado, conserva una impronta crítica real en la escuela y en la sociedad misma. En virtud de ello se intenta subrayar con cierta intensidad aquellos valores que constituyen a la Educación en piedra fundante de la humanidad⁵. Proponemos: **igualdad, justicia y libertad**.

En este sentido, será necesario situar alrededor de la Educación los elementos que en el presente tensionan el campo, sea como legado del pasado, o como transformaciones recientes que necesitan ser tomadas en cuenta.

En el siglo XIX, se constituye el Sistema Educativo Nacional bajo el patrocinio de los emergentes Estados Nacionales. En este escenario, primaba la idea de lograr el “progreso” del país y la escuela resultaba el dispositivo ideal de modernización e inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes, se buscaba conformar ciudadanos honestos, civilizados, que tuvieran gusto por el trabajo y el ahorro, que amaran la república, que aprendieran el autocontrol y la higiene.

Las escuelas constituyeron las primeras experiencias históricas modernas que se planteaban la formación de una sociedad igualitaria. Con un discurso cosmopolita, se sentaba a pobres y ricos, inmigrantes y nativos en el mismo banco para que recibieran la misma educación impregnada de un imaginario común de matriz ilustrada con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. En este intento de procesar todas las diferencias de origen de sus alumnos⁶ y docentes, había que dejar en la puerta de la escuela todo lo propio y singular. La pretensión igualadora puso a la escuela como medio para distribuir los conocimientos a todos, pero al mismo tiempo le dio los instrumentos para excluir o derribar todo aquello que no se ubicaba dentro de sus parámetros.

⁴ La presencia de la palabra *derecho* pretende poner distancia entre homogeneidad y justicia; y esta distancia busca advertir sobre el carácter controvertido e histórico que tiene el “*todos*” al enunciárselo como universal. “La universalidad pertenece a una lucha hegemónica de final abierto”, sostiene Laclau. Proponemos pensar el término “*todos*” en el orden de lo que sucede, no de lo que es. Es decir, si el “*todos*” cambia entonces como efecto vinculante la Educación deberá cambiar.

⁵ Inmanuel Kant nos ayuda a entender por qué la Educación es una piedra fundante de la condición humana: “El hombre es el único ser susceptible de educación. (...) El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido.”

⁶ Coincidimos con la reivindicación de los derechos de género, pero a los fines de facilitar la lectura se expresará alumnos-docentes-profesor-niños-chicos refiriendo a ambos géneros.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD

Hoy, más de un siglo después de la creación del sistema educativo, afirmamos fuertemente a **la igualdad como principio constitutivo de la sociedad**. Constituye un principio que, si bien no siempre se ha cumplido, aún sigue actuando como horizonte orientador de las prácticas y como posibilidad de acceder a una vida más digna.

Dado que la igualdad es un concepto con gran densidad semántica, proponemos desnaturalizarlo, desprendiéndolo de la idea de la homogeneización, a la que tantos años permaneció ligada como uno de los fundamentos principales de la escuela sarmientina.

En épocas recientes⁷ la igualdad fue desplazándose hacia la **diversidad**. La aparición de la noción de diversidad en un contexto fuertemente desigualador originó nuevos sentidos del término. La diversidad es leída a veces como una desigualdad total (población en riesgo social, con déficit social, etc.) sobre la que hay poco por hacer, en lugar de posicionar la diferencia inscrita en cada uno de los seres humanos como un valor afirmativo sobre el que lo enuncia.

Muchas veces lo diverso se presenta como la antesala para cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños y la ponderación de las diferencias como deficiencias.

La igualdad debe empezar a pensarse como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, con toda la complejidad que dicha operación conlleva, advirtiendo los riesgos de emparentarse con la desigualdad y la injusticia.

La igualdad no sólo debe ser un punto de llegada sino, fundamentalmente, **un punto de partida**. Para ello, será preciso no solo articular la política educativa en una política general de desarrollo para la integración social, sino poder combinar lo diverso con lo común, entendiendo que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto que aprende, puesto que esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica. Que haya sujetos que puedan educarse depende de cómo los recibamos y alojemos en una escuela que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender. Será preciso también sostener la asimetría de la relación pedagógica dando lugar al surgimiento de un docente con voluntad y deseo, y un saber que transmitir ahora, hoy, y no como la promesa de que alguna vez aquel que tenemos enfrente se convertirá en un igual porque ya es un igual.

Considerarlos iguales es no renunciar a enseñar, es enseñar mejor, poniendo a los alumnos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes diversos y de culturas diferentes, es abrir el enigma frente a lo que pueden llegar a ser, es confiar en que pueden, pero no solos, no sin nuestras enseñanzas y

⁷ La idea de las pedagogías homogeneizantes como vías para la igualdad comenzó a quebrarse en la posdictadura, a partir de 1983 y más fuertemente en la década de los '90.

nuestro deseo de que sean labradores de su propia vida, habilitando la posibilidad de que otro destino se produzca.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE JUSTICIA

A pesar de la gran expansión que el sistema educativo ha experimentado durante las últimas tres generaciones, los resultados, en términos de acceso social al mismo, han sido insuficientes. La existencia de una distribución desigual de los recursos representados por la educación formal es una razón lo suficientemente importante para avalar la relación de dos categorías, que tal vez a primera vista parecen no tener implicancias: ***educación y justicia social***.

El sistema educativo es un bien público y las escuelas son instituciones sociales de gran relevancia para la sociedad en su conjunto, a la cual le importa cómo funcionan, qué enseñan, con qué calidad, etc. La pregunta sobre la justicia social tiene cabida cuando se observa la forma piramidal de acceso de la población al sistema educativo, que se va estrechando cada vez más a medida que ascienden los niveles de escolarización⁸.

Una educación es digna cuando no está al servicio del mercado o de una tecnocracia carente de valores, sino asentada sobre la enseñanza de la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Por consiguiente, si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada. Una educación que privilegia un sujeto por sobre otro está dando al primero una educación corrupta, que le favorece social y económicamente. (Connell, 1997).

La justicia en educación se ha planteado primordialmente en términos del acceso a la escolarización y a los títulos formales. Ciertamente, se refieren a cuestiones de justicia distributiva, de quién recibe un bien social y cuánto recibe de él. Pero en este caso, el concepto de justicia no debe ser entendido como una cuestión de derechos individuales, sino ***como la condición de un orden social más justo***.

La educación es una práctica social conformada de forma particular, con una naturaleza propia y específica, por lo que resulta inapropiado separar el “cuánto” del “qué”. Existe un lazo inevitable entre distribución y contenido, en tanto que procesos de distribución injustos reproducen ese mismo carácter en el objeto para distribuir.

Pretender alcanzar la justicia a través de la distribución igualitaria de un bien cultural a todos los sujetos de todas las clases sociales es fundamental, pero constituye una forma incompleta de entender los asuntos educativos.

⁸ El acceso a los distintos niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario, universitario), difiere entre las distintas clases sociales, regiones o grupos étnicos. Como así también, existe una diferencia sustancial entre países pobres y ricos.

Las políticas públicas en materia escolar deberán estar acompañadas de una reflexión crítica, encuadradas en las nociones éticas de justicia e igualdad sobre el qué, el cómo y el cuánto se distribuye. Es un modo público de registrar y de explicar la diferencia como condición constitutiva de los sujetos y de sus derechos educativos.

Que la sociedad sea justa depende, en parte, del uso que hoy se haga del sistema educativo.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE LIBERTAD

La escuela debe transmitir la cultura para que todos puedan “decir y escribir su palabra”. Esta expresión no significa otra cosa que ofrecer a los alumnos ser dueños de su propia voz, capaces de entender críticamente el presente, de reflexionar sobre el pasado, de anticipar y apostar por la construcción de escenarios colectivos, de elaborar posiciones y discursos sólidos al momento de sostenerlos y de fundamentarlos. Para ello será necesario rescatar la importancia del conocimiento como mediación productora de subjetividad, a través de dos rasgos centrales del sujeto que conoce: *el diálogo y la politicidad*.

Esta insistencia en la relación entre conocimiento, palabra y poder supone, fundamentalmente, una afirmación del principio de libertad presente en el acto mismo de educar. El conocimiento de sí, que es un elemento constitutivo en la producción de subjetividad educativa, apunta a la dignidad, es decir, a saberse capaz de actuar. En esto consiste la ciudadanía: en poder actuar, y no simplemente padecer, y poder argumentar en el diálogo, y no meramente seguir costumbres u opiniones.

Educar es crear conciencia, propiciar una mirada crítica de la realidad, liberándose de una visión ingenua y descreída de lo que acontece en forma particular y social en el contexto, y de esta manera ser un sujeto creador de su historia y de la historia. Para educar es imprescindible compartir en pensamiento y acción, el dolor y las necesidades de los menos favorecidos, para poder luchar, de alguna manera, por mínima que sea, para destruir esas injusticias. “La práctica de la libertad” interpela a ser conscientes de la dignidad que cada ser humano posee, a un diálogo interpersonal mediante el cual se descubre el sentido de lo humano a través del encuentro con otros sujetos sociales. Esa reunión no será en vano, sino que motorizará, indudablemente, la participación política.

Cuando se habla de libertad, dos términos entrelazados deben darle vitalidad: *reflexión y acción*. En virtud de ello, apropiarse del lenguaje, declarar lo que sucede, señalar lo desigual, lo injusto, lo que aprisiona, es transformar la realidad. De allí, que hacer uso de la palabra no debería ser privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los que habitamos este mundo. Ser dueños de nuestra propia voz no implica un acto de soledad, sino que significa, necesariamente, un encuentro con otros; por eso la verdadera educación es diálogo. Y ese encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político.

La escuela debería ser una de las instituciones que permita a los alumnos participar de la construcción de la sociedad con sus “propias manos”, brindando experiencia y conocimiento de la cosa pública. Es decir una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política, que concentre sus mayores energías en el desarrollo intelectual de sus alumnos y dé lugar a una actitud capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos del cambio. Los regímenes democráticos se nutren del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso, los actores sociales de esos regímenes deben tener mayor flexibilidad intelectual y fuertes convicciones.

No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo sujeto, un nuevo mañana.

La educación se materializa en el terreno de lo público porque solo allí los principios de igualdad, justicia y libertad revestidos por la política cobran vida. Entrelazando estos universales los ciudadanos podrán tejer nuevas formas de lo común, de lo que nos reconoce como diferentes e iguales, de lo que nos permite ser con otros.

EL SENTIDO DE LO PÚBLICO Y LO COMÚN

Lo Público

El sistema educativo argentino sostuvo durante mucho tiempo, alrededor de la expresión *escuela pública*, cierta pretensión de uniformidad y universalidad. Sin embargo, en las últimas décadas este carácter uniforme se fue desdibujando, dando lugar al surgimiento de *las escuelas públicas*. Aún así, y por el esfuerzo sostenido de muchas escuelas públicas de luchar por conservar el principio de justicia e igualdad, que el adjetivo *público* trae consigo, es que la escuela sigue constituyendo, para algunos sectores sociales, el espacio público más democrático para acceder al consumo y a la producción de determinados bienes culturales. Si bien está lejos del imaginario de institución única y con una autoridad incuestionable⁹; todavía mantiene determinadas improntas de la cosa pública.

Lo público es el espacio de articulación entre los intereses particulares y los generales, y está caracterizado por anteponer lo común a todos, por encima de las necesidades particulares. Lo público no es solamente el Estado, o los docentes, o las familias, las minorías o la sociedad civil; lo público implica un espacio complejo que se construye con el hacer de cada uno de nosotros, un hacer intencionado que no se centra en lo individual sino en la comunidad que todos formamos.

Incorporar otros modos de distribuir el poder público no implica, evidentemente, inhibir la responsabilidad del Estado de su función política fundamental en el momento de actuar como garante respetuoso de los derechos educativos de todos los habitantes del país. Con esta idea

⁹ Bregamos por alejarnos cada vez más de este imaginario.

se intenta reforzar el papel central que debe tener el Estado en la cuestión educativa, resguardando la perspectiva de lo común, de los derechos y obligaciones de lo colectivo, incorporando tensiones presentes en la gestión pública y la necesidad de múltiples modos de gestión.

Fortalecer la dimensión ético - política de la educación potencia la mediación de lo educativo en la sociedad política como responsable de lo público y en la sociedad civil como constructora de lo común. Ciertamente, cuando la política emprende la defensa de la democracia y del pluralismo, se puede decir que ha recuperado las bases normativas de la justicia. No obstante, para entender cómo el espacio público tiene una estricta relación con el espacio educativo, en el cual resulta imprescindible enseñar y aprender consensos y disensos, es preciso articular justicia y democracia.

En síntesis, de la educación depende la formación del ciudadano, como “potencial político”, garantizando la constitución del espacio público, como lugar de resistencia a cualquier tipo de predominio, que siempre es injusto y encubre (o manifiesta) una clara tiranía (Cullen, 2004).

Lo Común

A pesar de los años de historia que nos separan de la fundación del sistema educativo argentino y de estar inmersos en una sociedad donde la apuesta a un proyecto colectivo de sociedad se ve cuestionada por un individualismo exacerbado, que privilegia los intereses particulares por sobre la preocupación por el bien común, el lugar donde trabajamos, enseñamos, aprendemos, “nuestra escuela pública”, con sus límites, contradicciones y promesas incumplidas, se ha constituido en el espacio para la materialización del derecho a la educación, y ha significado un freno a los intereses del mercado¹⁰.

El movimiento de apropiación que hace posible sentir la escuela como propia, debe dar lugar a la idea de una institución que pertenece a la sociedad toda, en el intento de conjugar aspectos de pertenencia, pero también de referencia a la sociedad en su conjunto. ***Se podría decir que la escuela busca el bien común.***

Ahora bien, resulta necesario diferenciar lo común de lo homogéneo, comprometiendo el ejercicio de recordar que no necesariamente la homogeneidad ha sido productora de justicia ni ha sido garantía de igualdad. Durante décadas ***lo común*** ha sido ***lo mismo*** (escuela común, currículum común, formato escolar común). Si bien surgen dificultades a la hora de romper esta equivalencia, no obstante romperla es una necesidad para que el sistema escolar supere institucionalmente la homogeneidad, aloje la diversidad, deponga el sectarismo (Terigi, 2008).

Históricamente, la escuela fue pensada como empresa masiva al servicio de la transformación del orden social, por lo que su principal precepto fue el de renovar la sociedad y la cultura; de

¹⁰ En el mercado los intereses que se defiende siempre son de índole privado.

allí que lo común se visualice más como un punto de llegada que como un punto de partida. Pero, la naturalización de la escuela como modalidad institucional y política de gestión de la transmisión masiva del saber, diluyen la idea misma de lo común como algo a construir, como un efecto, para instaurarlo como lo que pretende mantenerse constante, como condición previa¹¹; por lo que corre el riesgo de no ser punto de llegada sino de partida.

Lo común es bueno, no por sus principios, sino por su capacidad de contener lo múltiple y organizar una nueva totalidad de sentido, configuración social cambiante, precaria, abierta a su continua transformación. Es lo que separa y une.

El contenido específico de lo común se establece como acuerdos sociales, que no están exentos de conflictos de intereses. Por ello, la democratización de la educación es una opción teórica, política y ética, que permite que prevalezca la defensa de lo común como posibilidad de construir tejido social compartido con otros, como lugar de lo diverso, evitando que el resultado de dicha construcción se reduzca a la lógica de las luchas por la acumulación de fuerzas.

Para un mundo en común, hacen falta lugares comunes o tener experiencias¹² en común, para que surja el “nosotros”; pero al mismo tiempo, es vital renovar esos lugares comunes para que se elabore y se reinvente un modo de lo común, para que lo común pueda acoger a aquellos que no estaban en él.

En este marco, proponemos conceptualizar a la escuela como la principal institución social encargada de transmitir la cultura. Asumiendo con responsabilidad política y ética la tarea de asegurar el traspaso, y desde allí presentar algunas premisas que nos permitan entender los procesos que se dan en su seno.

LA ESCUELA COMO TRANSMISORA DE LA CULTURA Y CREADORA DEL LAZO SOCIAL

Resulta apropiado comenzar por desarrollar el concepto de cultura, ya que constituye el sentido de la transmisión.

Un recorrido sobre el concepto de cultura

El término cultura es parte de un lenguaje común que todos manejamos, pero para cada uno refiere a cosas distintas de nuestra experiencia.

Generalmente opuesto al de naturaleza, se suele nombrar con ella a las manifestaciones, producciones materiales y sistemas de símbolos propios de la acción humana. Es más, puede

¹¹ Somos sujetos escolarizables, aún antes del ingreso a la escuela, dado el modo en que el formato escolar ha impregnado las prácticas de crianza.

¹² Con lugares comunes nos referimos a: plazas públicas, teatros, escuelas, anfiteatros, pero también actividades, obras, palabras.

sostenerse que la condición humana se funda en el acto mismo del acceso, “la entrada” a ese sistema de producciones y de símbolos, es decir es lo que nos distingue de los animales.

Un modo de definir la cultura más cercana a nuestro tiempo, han sido las concepciones que la piensan en términos más plurales. La presencia dentro de la sociedad de variadas formas culturales, adquiriendo multiplicidad de sentidos y significados dentro de los diversos procesos de formación e interpretación de la realidad social. Entender la cultura, como el lugar de elementos heterogéneos y de múltiples temporalidades, como el cruce entre las tradiciones heredadas y actuales, en las perspectivas de futuro que alientan a cada sujeto (Dussel y Caruso, 1996).

En el campo de la educación, resulta necesario hacer foco en abrir nuevas formas de tramitar la pluralidad, reconocer distintos caminos de conocer y aprender, haciendo un esfuerzo por enfrentar el peso de las tradiciones heredadas, las que parecen ser muy fuertes en el sistema educativo. Se trata de hacer lugar a la alteridad, a todos los que hacemos la escuela día a día y que llevamos allí distintas creencias, normas, géneros, valores y formas de entender la realidad, que deberían ser transformadas en motivos para el intercambio. Pero también, poder pensar las relaciones que se establecen con el afuera, con otras instituciones de la comunidad.

En este punto, es preciso señalar la relevancia que contiene el proceso de acceder a la cultura, en cuanto a que es el proceso por el cual no sólo participamos de significados ya hechos, sino que ese cuerpo cultural se recrea, y en esa recreación el mundo que se designa a la vez se reconstituye. La escuela, como espacio privilegiado de desarrollo cultural, debe ser consciente de que la cultura no se encuentra separada de los conflictos inherentes a los procesos de transmisión que toda sociedad pone en juego, y que no sólo hacen a la supervivencia de la sociedad sino a su misma existencia como tal en el presente, y a su capacidad de recrearse en el futuro.

En esta discusión, lo que se juega es a la vez la construcción de lo común y la pluralidad de las identidades, y el carácter productivo de la transmisión cultural, en su capacidad de instituir formas de vida, lenguajes, códigos, ciudadanías.

Renovar la propuesta de la escuela parecería ser la tarea a emprender, comenzando por interrogar el currículum, las prácticas, los proyectos, impugnando toda operación escolar que sostenga un concepto único de cultura. Por eso es necesario entonces, revisar los conceptos de cultura a la luz de los procesos de transmisión y enseñanza.

LA TRANSMISIÓN

La importancia de la *transmisión* en el acto pedagógico

En tiempos donde lo que se ofrece es la individuación social¹³ y los lazos entre los sujetos se tornan frágiles y efímeros, como contrapartida nos interesa situarnos en un gesto de apertura hacia las condiciones bajo las cuales se configuran y reconfiguran los procesos de subjetivación, de filiación, de constitución de lazos sociales.

Para ello, es preciso reflexionar sobre un proceso que es, a la vez, condición y habilitación de surgimiento de lo nuevo: la transmisión.

La transmisión es ese movimiento en el cual se ofrece el pasado para que sea transformado en otra cosa, es ese juego entre conservación y cambio tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura. Lo propio de la transmisión es que ofrece una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla. (Diker, 2004).

Cuando algo “se pasa”¹⁴ (conocimientos, valores, sentimientos) se podría decir que allí se constituye el lazo social. La escuela está fuertemente marcada por las tradiciones; y su trabajo por incorporar lo nuevo en sus distintas versiones (alumnos ingresantes, nuevos enfoques de conocimiento, cambios culturales, nuevas tecnologías) se hace dificultoso.

En este sentido, para que algo del orden de la transmisión se lleve a cabo en la escuela, es condición ofrecer una genealogía, un recorrido histórico, una trayectoria escolar desprendida de las categorías pedagógicas que anticipan los modos de ser tanto de los alumnos, como de los docentes. Permitirles ser algo distinto a los modelos prefabricados por el dispositivo escolar, alejarlos de la condena de la repetición; pensar a los alumnos a través del nombre propio como intento válido de filiación, ofreciendo un soporte identitario que le permita construir la diferencia, es decir, ser quien es.

LA ENSEÑANZA

La importancia del *vínculo con el conocimiento* en la relación pedagógica

Presentar el concepto de transmisión, tiene la intención de hacer visible y comprensible los procesos de producción de identidades que se dan en la institución escolar, a través de la enseñanza.

Encontrarse con un docente que considere a los alumnos dignos de descubrir el mundo, que les transmita su propio gusto por ese objeto de conocimiento que enseña, por la actividad que

¹³ Por individuación Robles (1999) entiende la forma “históricamente específica que asume la construcción de la individualidad en las sociedades de riesgo del capitalismo periférico, caracterizada por la masificación y la generalización de la exclusión”.

¹⁴ Con la expresión “se pasa” queremos significar: lo que se da, un legado, una herencia. En términos informales se podría decir “esto era mío, pero ahora te lo paso, te lo doy a vos”.

realiza, indudablemente deja huellas¹⁵, marcas en la subjetividad de sus estudiantes. Para sentir la alegría de descubrir el conocimiento, de aprender algo nuevo, se necesita la mediación de alguien que previamente se haya adueñado de ese objeto de saber y junto con éste nos pase la satisfacción de su propio descubrimiento. A la idea de asimetría tradicional, como condición transitoria en el proceso formativo, en la que el docente ocupa un lugar de poder que le confiere el conocer la disciplina que enseña, se le está adicionando un plus, que es hacer vivir a los demás el placer por el hallazgo de esos objetos culturales que forman parte de su vida. Entendida así, la asimetría no es dominación, sino anterioridad fundadora. La experiencia de enseñar también produce procesos identitarios en el docente; en su biografía escolar conservará recuerdos de sus propios maestros¹⁶ que lo ayudaron a introducirse en el mundo; esta cadena generacional junto a la posibilidad de abrir las puertas al saber, en algunas ocasiones, rescata al docente de las decepciones inherentes a su trabajo.

Esta mirada más centrada en el docente y su relación con el saber¹⁷, que ansía recuperar cierto placer por la tarea, no debe perder de vista que la enseñanza escolar es una práctica social institucionalizada, que posee modos particulares de organización del trabajo de enseñar. Tanto los conocimientos que se enseñan, como los propósitos e intenciones pedagógicas propias de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, se expresan por la vía del texto curricular. En tanto marco normativo, el curriculum ha venido estructurando sentidos y operando como un marco cognitivo, que establece límites y puntos de referencia para la acción docente. Históricamente, ha sido enunciado de prescripciones relativas a lo que se considera socialmente válido enseñar y, en muchas oportunidades, acerca de cómo hacerlo, vehiculizando modelos de intervención docente.

La enseñanza como *intento*

Algunos de los modelos de intervención docente, están relacionados con modos convencionales de entender la enseñanza. Al respecto, presentamos una definición genérica, puesto que establece rasgos básicos y comunes, concibiendo a la enseñanza como: “*un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona*” (Camillioni, A. 2007), en este sentido la transmisión funciona como efecto de una enseñanza, involucrando en dicho proceso a tres elementos que constituyen la relación pedagógica, es decir, alguien que tiene un conocimiento, otro que es destinatario y un saber que se transmite, se da, se pasa. Está claro que sin el “otro” no hay enseñanza, y que es una actividad marcada por los rasgos del conocimiento a transmitir y por las características de los destinatarios.

Es en la relación pedagógica, en el encuentro entre el saber y los alumnos, cuando aparecen los obstáculos de la enseñanza, es decir cuando el docente intenta hacer entender cómo se organizan los conocimientos y los alumnos le transmiten su propia forma de apropiárselos,

¹⁵ Esas huellas suelen tener carácter negativo o positivo depende del azar y las características de los sujetos pedagógicos con los que nos encontremos en el derrotero escolar.

¹⁶ O cualquier hombre o mujer que haya sido significativo en su vida personal, que hayan operado como modelos de identificación.

¹⁷ Se utilizarán los conceptos de saber y conocimiento como sinónimos.

dejando al descubierto lo difícil y esforzado del aprendizaje. Por eso, el inquietante encuentro con lo desconocido al que se expone a los estudiantes, debe darse de la mano del apoyo necesario para no perderse o desanimarse, brindando puntos de referencia estables que solamente puede darlos un experto de la enseñanza. En este sentido, se plantea como necesario el seguimiento del alumno, la labor individualizada, que permita a cada uno acceder al saber utilizando los recursos de que se dispone.

La enseñanza como *intención*

La enseñanza consiste en un intento que siempre conlleva un propósito, *una intención deliberada y relativamente sistemática de querer transmitir un conocimiento*, aunque dicho cometido no se logre, aunque no todo lo que se enseñe se aprenda.

Es la acción situada¹⁸ de un docente que, como actor social,¹⁹ debe impulsar modos sistemáticos de apropiación e instrumentación de situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte de los alumnos.

Es en la escuela, como dispositivo social especializado, donde esta práctica adquiere su expresión más precisa, pero este tipo de experiencia educativa no es exclusiva de las instituciones educativas, formales o no formales.

Enseñar, implica intervenir sobre la realidad a través de una particular organización de actividades, encuadradas en una serie de acontecimientos en curso. Asimismo, supone por parte del docente la capacidad de asignar sentido a su proceder, y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y análisis en torno a su propio trabajo.

Las intenciones educativas se enuncian, usualmente, en las propuestas curriculares a través de la formulación de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar que constituyen un marco de ordenamiento de la tarea del docente, para lo cual se requiere de un grado considerable de interpretación del texto curricular prescripto.

La enseñanza establece discusiones relativas a qué enseñar, cómo hacerlo, qué textos usar, qué instrumentos de evaluación emplear. Además, es evidente que la respuesta a estos interrogantes no es fácilmente reductible a un plano técnico, sino que deja traslucir el carácter profundamente ético y político de la empresa educativa. Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular. (Cols y Basabe, 2010)

¹⁸ Es situada porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional.

¹⁹ Pensar al docente como actor social, supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar. Por ejemplo, promover la autonomía intelectual y la confianza del alumno en su capacidad para resolver problemas, desarrollar el aprecio por las obras de arte, etc.

La enseñanza como creadora de situaciones de aprendizaje

Otro aspecto de la enseñanza, es que trasciende la intención individual. A lo largo del tiempo la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana, dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado, y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva, en tanto que es cada sociedad la que selecciona y reparte, en cada momento histórico, los distintos contenidos curriculares. La distribución de “todos” los conocimientos a “todos” los sujetos, si bien es una tarea inabarcable, no debe abandonar el horizonte de la escuela, es la utopía que debe guiar el trabajo cotidiano.

El carácter democratizador que toda práctica de enseñanza debe contener, presenta la cuestión de los modos o formas en las que debe circular el saber. Enseñar es organizar situaciones de aprendizaje, armar un plan, elaborar un proyecto, comprendiendo que la simple referencia a las actividades no resuelve los problemas del acto pedagógico. Los materiales, la bibliografía seleccionada, los recursos que se preparan para la clase, no tienen sentido por sí mismos, sino que cobran relevancia en la medida que movilizan al docente a prestar atención sobre los conocimientos que quiere transmitir, planteándolos bajo su génesis, e interrogándose sobre cómo los alumnos podrían asimilarlo. En este sentido, crear una situación de aprendizaje exige cuestionar los propios saberes que el docente enseña, es decir, al preparar la clase es preciso desplegar una serie de movimientos: recurrir a documentos, materiales, buscar en la biblioteca, analizar los manuales escolares, buscar pistas nuevas en Internet o consultar con otros profesionales que puedan enriquecer el enfoque, imaginar experimentos y ejercicios posibles, constatar con otros colegas, etc. Esta elaboración, es la que posibilita volver a visitar y redescubrir los propios conocimientos, escapando de la pereza expositiva y de la repetición de la misma propuesta didáctica año tras año. Es en este punto que el docente debe poner en juego su interpretación frente al texto curricular; las metas prescritas en el currículo entran en diálogo con las propias razones, motivos y creencias, para dar lugar a propósitos y cursos de acción posibles. Por otra parte, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto, tomando decisiones rápidas en el marco de situaciones poco definidas, aprovechando la ocasión en el encuentro pedagógico con el alumno.

La exigencia como atributo de la enseñanza

No sólo el docente debe ser exigente con su trabajo, sino también con el trabajo que deben realizar los estudiantes. Para ello, se debe conjugar al mismo tiempo la motivación y el trabajo, sin que uno anteceda al otro, y sin convertir uno de los elementos en condición para que acontezca el otro (Meirieu, 2009). La motivación surgirá en el propio movimiento de las tareas que se les proponen a los alumnos. La exigencia, entendida como posibilidad, supone proponer tareas cuyos contornos el alumno puede identificar y cuyo resultado pueda, al menos en parte, anticipar, en las que pueda invertir su energía y esfuerzo, pero vinculado con el esfuerzo del docente por hacerles descubrir horizontes nuevos que estimularán su curiosidad.

La idea es ser tan exigente²⁰ con el trabajo para el cual se intenta motivar a los alumnos, como con las tareas que cotidianamente se les solicita que realicen.

La disciplina como condición de la práctica pedagógica

Otro punto relevante que hace a las condiciones de trabajo y posibilita la transmisión, es la disciplina.

Como soporte de las instituciones educativas se puede encontrar “la disciplina” imbricada entre dos lógicas casi inseparables: normativo - disciplinaria (indispensable de instaurar en la clase y que está subordinada a una norma que permite la convivencia) y pedagógico - disciplinaria (referido a la disciplina que se enseña, a los contenidos escolares que se transmiten, y que provienen de un determinado campo de conocimiento). Es en la profundización de la disciplina que se enseña, donde se encuentran los fundamentos de la disciplina que se hace respetar, en la elaboración de los proyectos y en la definición de las tareas, donde se hacen emerger, progresivamente, modos de funcionar que estructurarán la clase. Y hacer respetar, en el tiempo, estos modos de funcionar, permitirá que los alumnos salgan del mundo de la satisfacción inmediata, para entrar en un universo en el que uno se compromete, se construye, se aprende (Meirieu, 2009).

Para que la enseñanza sea posible, el abordaje de este problema deberá ser tomado por el docente y no por otro actor externo²¹ a la clase, para ello, será preciso tener en cuenta algunas premisas: preparar minuciosamente el trabajo, cuidar el entorno, mantenerse firmes con las consignas, encontrar la manera de que cada cual tenga su sitio en la empresa colectiva (Meirieu, 2009).

En este sentido, la disciplina deberá ser entendida como requisito propio de las exigencias del trabajo en clase y en la escuela, para lo cual se requiere del acompañamiento y el compromiso institucional.

La enseñanza como *trabajo*

Se propone conceptualizar al docente en relación con el trabajo que realiza, para ello caracterizarlo en la cadena trabajador, oficio, profesión, sujeto de derechos y obligaciones, sujeto portador de saberes específicos; habilitando a pensar las problemáticas de la formación continua y las condiciones laborales, asumiéndolo como un hacedor de futuros. Así, pueden presentarse las siguientes consideraciones:

²⁰ En palabras de Philippe Meirieu. “...atentos a aquellos pequeños detalles de “forma”, que tan a menudo tendemos a considerar secundarios. Hay que utilizar un vocabulario preciso y formular frases correctas. Hay que dar un rodeo por la historia con la finalidad de comprender. Hay que estructurar el discurso, utilizar argumentos con proyección y ejemplos pertinentes con la finalidad de hacerse oír. De hecho, es necesario que la palabra más insignificante, la expresión más insignificante, el gesto más insignificante, se hagan con una exigencia absoluta de calidad.

²¹ Nos referimos a todos aquellos actores institucionales que no están involucrados directamente con la clase, por ejemplo: director, vicedirector, preceptor, personal especializado de gabinete o departamento de orientación, coordinadores, etc.

Entender al docente como trabajador, implica el reconocimiento de una elección subjetiva y conciente, no por cumplimiento de algún tipo de destino esencial, vocacional, personal, social, de género o cualquier otro, sino como una acción concreta del sujeto en una opción históricamente situada.

Esto incluye el reconocimiento de la “profesionalidad” de su tarea, entendida como la apropiación de ciertos saberes específicos para llevarla a cabo; esto es, la necesidad de la existencia de instancias de formación teóricas y prácticas, de reflexión y de acción, para el ejercicio de la tarea de educar. Consecuentemente, implica tener en cuenta la tenencia y construcción de saberes por parte de los docentes sobre sus objetos de trabajo y que constituyen su oficio.

Entender al docente como trabajador, implica el reconocimiento de la docencia como una forma lícita y legítima de sostenimiento económico personal y familiar, y al docente como un portador de derechos específicos, mediante la existencia de marcos regulativos del desempeño y de sindicatos de trabajadores.

EL APRENDIZAJE

El aprendizaje como *decisión*

La enseñanza es obligatoria, pero el aprendizaje es una decisión. Es una decisión que no pertenece al orden de la deliberación, es decir, donde se examina atentamente el pro y el contra de la decisión a tomar. Si bien, la ley puede obligar a enseñar no se puede obligar a ningún sujeto que nos entregue su consentimiento para aprender.

Sin embargo, trabajar para que el aprendizaje ocurra, es una condición para que una sociedad sea posible. Si bien el educador no tiene poder sobre el aprendizaje de los alumnos, porque nadie puede tomar por otro la decisión de aprender, no puede resignar jamás a “hacer aprender”. Esta renuncia a ocupar el puesto del otro ofrece la posibilidad de escapar a la desmesura, la exclusión o el enfrentamiento con los estudiantes. La gravedad de fundamentar la dificultad de enseñar a determinados alumnos²² para justificar una renuncia educativa al respecto, consiste en condenarlos a la violencia, tan presente en nuestro tiempo; porque sólo por la violencia se puede, cuando no se tiene ni espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie; existir al menos a ojos de aquel a quien se arremete (Meirieu, 1998).

La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta. Se adopta, por el contrario, para “desprenderse” de lo que se “es”, para “deshacerse” de lo que dicen y saben de uno, para “diferir” de lo que esperan y prevén. Aprender, es atreverse a salirse de lo que se es, para pasar a ser otra cosa, es apoyarse en la propia identidad para arriesgarse a la propia diferencia.

²² Los que no cumplen, los impertinentes, los deambuladores, etc.

Se trata de pensar el aprendizaje como algo que nos forma (deforma, transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. A partir de lo que se ha aprendido y de lo que no, somos lo que somos. Porque aprender, en este sentido, es hacerse obra de uno mismo.

La escuela, tiene como objetivo que todos aprendamos un conjunto de significados sociales y eso está más que bien, pero la transmisión de la cultura nunca es plena, y es allí, en esa brecha, donde está montada la intervención activa del alumno.

En síntesis, la decisión de aprender es aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado, y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle. En suma, *todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende* (Meirieu, 1998).

El aprendizaje como *reconstrucción*

La actividad del docente ha de estar subordinada al trabajo y a los progresos de los alumnos. Y para ello deberá desplegar toda estrategia que favorezca el aprendizaje; pero la fuente del progreso intelectual de los estudiantes, no es la calidad intrínseca de los contenidos, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso le induce a reconsiderar sus ideas. Es decir, que un aprendizaje es significativo para aquel estudiante que lo realizó, es significativo para él porque se produjo un encuentro con el conocimiento.

Cuando se dice que aprender es reconsiderar las ideas, no se trata entonces de adherir a las ideas previas (que funcionan como obstáculo o como precursoras), sino de cambiarlas, dejar de pensar lo que se venía pensando. Para ello, la escuela debe disponer formas de estar en el mundo diferentes a las que el alumno está acostumbrado, es decir debe ofrecer lo distinto, lo extraño, lo extranjero, lo ajeno, lo otro. Es otro orden y otro ordenamiento el que se debe ofrecer; trabajar no tanto con las ideas que el alumno “trae”, sino con lo que “lo trae”, que no es otra cosa que el mandato obligatorio de la transmisión cultural.

Lo mismo se podría decir en relación con la premisa de enseñar “cosas interesantes” (útiles o acordes a las necesidades de los alumnos), porque más allá de la buena voluntad o el esmero, esta pretensión no es factible, sobretodo porque nada es interesante en sí mismo (como tampoco nada es aburrido en sí mismo), ¿cómo saber de antemano qué es lo que va a sorprender a cada uno?, y porque, aún suponiendo que fuera posible identificar y hacer un listado de cosas interesantes, de lo que se trata, en la escuela, es enseñar “no sólo” lo que es de interés para los estudiantes.

La transmisión de conocimientos, no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos, ni como una forma de captar la “esencia” de los alumnos, adivinando qué necesita, le interesa, le es útil, etc.; porque *aprender supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de conocimientos que ha de*

inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo (Meirieu, 1998).

El aprendizaje como *punte entre el sujeto y el mundo*

Proponemos poner en el centro del sistema educativo la *relación del sujeto con el mundo*; porque es la posibilidad de que la educación pueda escapar de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la confección del sujeto (en nombre de las exigencias sociales) (Meirieu, 1998).

Ya se sabe que el niño no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante, y a su inscripción en la cultura. Ahora bien, el riesgo de centrar la educación en el sujeto (y no en su relación con el mundo), es creer que ésta le está subordinada y que el sujeto lleva en sí mismo los propósitos de dicha educación. Es decir, atender sus pedidos, supeditarse a sus necesidades, proponerle sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia carente de exigencias. En este caso, la educación se limitaría a la contemplación de unas aptitudes que se despierten en el sujeto, y de esta forma, se ratificarían todas las formas de desigualdad, dejándolos a merced de sus caprichos, incapaces de entender lo que les ocurre.

Los conocimientos que el docente intenta transmitir, fueron elaborados y construidos por hombres y mujeres obstinados en responder las preguntas que se formulaban, o resolver problemas que se planteaban. Las disciplinas escolares son fruto de aquellos desvelos, y si bien han perdido el vínculo con sus orígenes, es hora de trabajar para recuperar los interrogantes fundacionales²³ que han constituido la cultura.

La tarea de la empresa educativa es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura, incorpore los conocimientos elaborados por los hombres y mujeres en respuesta a los interrogantes fundacionales y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de transformar la historia en beneficio de quienes habitamos este mundo.

En síntesis: *aprender es construirse a sí mismo como sujeto en el mundo.*

Para aprender es necesario *crear condiciones*

La educación puede concebirse como un movimiento, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega, y ofrecerle los medios para ocuparlo. Por lo tanto, la escuela deberá constituirse en trinchera de resistencia contra los excesos de individualismo, la competencia feroz, contra la idea forjada en creer que en la sociedad cada ser humano queda condicionado en trayectorias personales de las que no puede salir. Con ese objetivo, los ámbitos escolares deben construirse como “espacios de seguridad” (Meirieu, 1998), si bien es cierto que en

²³ Meirieu, ofrece ejemplo de algunos interrogantes fundacionales: ¿de qué estoy hecho?, ¿Por qué tengo sentimientos tan contradictorios que a veces llevo a odiar a los seres que más quiero?, ¿Hasta qué cifra se puede contar, existe de verdad el infinito?, etc.

general son espacio donde prima la seguridad, que es difícil correr riesgos ante la mirada atenta de los adultos que juzgan y evalúan, ante la mirada de los pares que en ocasiones se burlan, las expectativas de los padres ante los cuales hay que mostrarse digno. Bajo estas condiciones, dichos espacios se convierten en obstáculos para el aprendizaje.

A un alumno le resultará más dificultoso “tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” si no tiene garantías de poder probar sin caer en el ridículo, de poder equivocarse y volver a intentarlo sin que su error se vuelva en su contra. Un espacio de seguridad, es aquel en el que quede postergada la presión de la evaluación, en el que las expectativas recíprocas queden desactivadas y se facilite el asumir roles y riesgos inéditos.

Respetar las necesidades de los alumnos, no es otra cosa que transmitir los conocimientos culturales que le permitan convertirse en sujeto; se trata de que los aprendizajes surjan como respuesta a preguntas verdaderas, fundacionales.

En definitiva, el docente, si bien no puede actuar directamente sobre los alumnos (y está bien que así sea), porque el aprendizaje es una decisión, está obligado por mandato de la sociedad en su conjunto, a través del Estado, a ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con el orden social vigente y la relación con el saber.

En síntesis: *aprender es atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo, en el marco de ciertas condiciones* (Meirieu, 1998).

Aprender es una tarea *difícil*

El aprendizaje consiste en correr riesgos difíciles que los docentes tienen que apoyar. En cada aprendizaje el alumno debe superar los obstáculos con los que se encuentra. Enfrentarse al aprendizaje requiere un compromiso de su parte, y una asunción de riesgos que nadie puede tomar en su lugar. Aprender no es sin esfuerzo, basta con recordar los propios aprendizajes, para saber que ni la mirada más benévola de un docente, exime al estudiante del esfuerzo mediante el cual escapa a las dificultades del “no lo lograré”. Por eso, los esfuerzos no pueden medirse en grandes o pequeños, la energía y la voluntad necesarias para acceder a los conocimientos elementales, básicos, son tan o más importantes que la interiorización de los conocimientos universitarios.

El aprendizaje corresponde ser acompañado, respaldado por el docente que debe ser consciente que el saber no se presenta ante los alumnos y éstos lo asimilan “naturalmente”. Creer que el aprendizaje se realiza con facilidad y que los alumnos no tienen necesidad de “escuchar” con atención, o que por sí solos buscan los recursos necesarios y reanudan al trabajo constantemente sin desanimarse nunca, es haberse olvidado de la angustia que se presenta frente a lo desconocido; porque aprender es ver cómo se tambalean las propias certezas, es sentirse desequilibrado y necesitar, para no desorientarse, que el docente a la vez que presente el conocimiento asuma el seguimiento de su asimilación.

El “premio” por el esfuerzo realizado es la satisfacción de haber aprendido, porque aprender es apoderarse de un saber, es fijar un sentido aunque no sea un sentido que se fije de una vez y para siempre, aunque no sea una fijación perdurable de por vida. Porque aprender nos hace poderosos, nos hace artífices de nosotros mismos, nos hace gobernantes de nuestras vidas, labradores de la propia existencia.

En suma: *aprender consiste en asumir riesgos difíciles.*

El aprendizaje como efecto del tiempo

El ritmo actual, el de la inmediatez y la aceleración del tiempo real, va exactamente en contra del engendramiento, de la gestación, del tiempo de procreación y de crianza, de esa larga duración que es, en general, la de la educación del cachorro humano. Desde esta premisa, consideramos que pensar el aprendizaje en relación con el tiempo, es detenernos a pensar el sentido del tiempo en el acto educativo.

El tiempo es el lugar de encrucijadas de saberes y sujetos; y en ese tiempo se instala la educación. Así da cuenta, del anudamiento de las generaciones; de la construcción de la cultura; pero también de particularidades, de diferencias, de aquello singular e irrepetible. En el discurso pedagógico el tiempo se constituye como tiempos diversos, diferentes; no como un *continuum* sin interrupciones. De allí que en el acto educativo, acto de múltiples dimensiones temporales, se enlacen los tiempos que convergen y divergen.

Pensar la educación como discontinuidad, donde el presente se construye en tanto resignificación de lo pasado, habilita a pensar que el saber sobre el aprendizaje es a posteriori, es decir, cada vez que el aprendizaje ocurre se llega a saber, a posteriori, qué es aprender y cómo es que ésto ha sido posible, nunca de antemano, nunca previamente, porque la significación no es origen, sino posterioridad. No hay pues una línea continua de progreso, sino rupturas que produce, precisamente, la irrupción de lo nuevo. El encuentro con el conocimiento nuevo, con ese nuevo saber, produce, respecto al alumno, un efecto retrospectivo.

El sujeto de la educación es, también, un efecto del tiempo, porque según cómo cada sujeto establece sus preferencias, plantea sus elecciones y se hace cargo de sus efectos y, según cómo, en los diferentes momentos, el sujeto redefine su pasado, se dibujarán los trayectos educacionales.

La escuela, si trabaja bien, sostiene a los alumnos en sus aprendizajes dándoles el tiempo, los tiempos, que requieran²⁴. La imposición continuada de un tiempo único, la presión para que aprendan según el ideal del educador, acaban agotando las búsquedas. Si se admite que cada alumno representa un enigma, entonces, no hay más que dar tiempo al tiempo, tiempo a los tiempos de aprendizaje de cada uno.

²⁴ Sin desconocer que la temporalidad sigue siendo uno de los “determinantes duros” del sistema escolar, consideramos que el docente puede ingresar en el aula una nueva perspectiva sobre los tiempos de aprendizaje de sus alumnos.

El trabajo educativo, requiere de un tiempo en el cual el docente deberá elaborar propuestas culturales que ayuden a promover el interés de los alumnos, disponer recursos que posibiliten a los alumnos saber algo de sus posibles intereses, y cómo intentar realizarlos desde una perspectiva socialmente admitida o admisible; porque la institución educativa funciona como mediadora entre el orden de lo particular de cada sujeto (tiempo individual) y el orden social (tiempo público), aquello que es patrimonio común. Esta posibilidad puede plantearse, si la escuela entiende a los espacios y los tiempos como el territorio donde un alumno puede realizar actividades exploratorias tales como equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, circular, manipular, sin que todo ese trabajo signifique una valoración negativa de su persona. Dar tiempo a ese tiempo, que si bien no es indefinido²⁵, el estudiante necesita para poder hacer sus pruebas y mostrarlas, para aprender, elegir, despertar su interés.

En suma: *cada aprendizaje acontece en un tiempo único para el sujeto que lo realiza, en un tiempo particular, personal.*

EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Los procesos de escolarización del conocimiento

La escuela cumple una función con alto valor público, al distribuir conocimientos y prácticas socialmente válidas²⁶. Para ello, realiza al respecto un proceso de recontextualización, dado que, por lo general, la producción de los mismos, supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella sobre los temas que enseña. Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela, y de las que dependen los contenidos escolares.

Los conocimientos organizados en la institución escolar tienen una cualidad diferente respecto de otros que se originan fuera de este marco, por ello se los considera *específicos y descontextualizados*. En este sentido, se hace referencia a la separación artificial que opera entre los conocimientos escolares respecto de la realidad cotidiana, o desde otra perspectiva, cuando quedan “desmarcados” de los paradigmas conceptuales de origen²⁷. La descontextualización de los saberes y las prácticas, constituye una condición para que la enseñanza sea posible, es un proceso intrínseco a la empresa misma de enseñar.

El proceso de *recontextualización* opera sobre la forma que debe adoptar el conocimiento producido en ámbitos especializados²⁸, u otros ámbitos considerados valiosos²⁹ para poder ser transmitido en el aula. El trabajo de adaptación o “transposición didáctica” que se produce

²⁵ Los tiempos escolares suponen definiciones.

²⁶ Dichos conocimientos poseen un alto valor social porque distinguen un determinado campo de conocimientos que habilitan a quien los posee para una serie de acciones, etc.

²⁷ La escuela debe estar atenta del riesgo que produce la descontextualización, el cual puede representar la pérdida de sentido del conocimiento que se enseña.

²⁸ Universidades, centros de investigación científica, etc.

²⁹ El mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales y deportivas, las artísticas, el campo de la salud, el ejercicio de la ciudadanía, etc.

sobre el conocimiento científico o académico de acuerdo con los propósitos de enseñanza y su representación³⁰, da como resultado el conocimiento escolar. Los contenidos escolares, en cuanto construcción de naturaleza didáctica, no guardan referencia absoluta con respecto al saber experto o de las disciplinas, por ello es necesario realizar una cantidad de modificaciones, debido a que los propósitos de la producción académica y científica, no son los mismos que los escolares. En este sentido, la teoría de la transposición didáctica, aportó la idea de que la distancia entre el saber erudito y el saber enseñado en las escuelas, lejos de ser una desviación, configura una característica del dispositivo escolar, porque la especialidad de la escuela es la enseñanza.

El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, organiza y distribuye el conocimiento educativo, refleja sus mecanismos de poder y control. Esta *dimensión política* del conocimiento escolar, intenta develar cómo las definiciones acerca de lo que es valioso transmitir, son producto de los modos en que van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural. Las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro, como así también, las relaciones corporativas dentro del campo educativo.

La imprescindible selección de contenidos no consiste en elegir de un vasto depósito, no es simplemente un recorte de un campo disciplinar, sino que involucra, simultáneamente, las operaciones de recontextualización y representación del conocimiento. Es evidente que, cuando más se avanza en el sistema educacional el conocimiento se acerca más al contexto original. Cuanto más básico es el nivel educativo, estos procesos son más complejos. La selección de contenidos es una cuestión siempre problemática, debido a que supone el reconocimiento de que *no se puede enseñar todo*³¹; como todo principio selectivo, se ponen en juego operaciones que implican inclusiones y exclusiones. Estos procesos de exclusión, que siempre tienen lugar cuando se formula un currículo, no carecen de carga ideológica; lo que se enseña en las escuelas es tan significativo, desde el punto de vista del análisis de la Educación, como lo que *no se enseña*. La “ignorancia” no es un vacío neutral, sino que ejerce efectos sobre el modo en que pensamos el mundo. Tampoco se trata de creer, inocentemente que todo lo que se incluye, es la porción de conocimiento con la que todos estaríamos de acuerdo.

El conocimiento escolar no posee un carácter socialmente desinteresado sino todo lo contrario, tras la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar, subyacen las producciones culturales implicadas en relaciones de poder. La neutralidad curricular no es posible, lo cual no hace imposible la justicia curricular, sino todo lo contrario, obliga a plantearse con insistencia y en actitud políticamente vigilante, el problema de elaboración de

³⁰ Representación en función del auditorio, es decir, modalidad, nivel, edad de los estudiantes, institución, región, etc.

³¹ Esta idea de selección debe entenderse no en relación con toda la cultura (si tal cosa fuera posible) sino, de modo más particular, con el universo curricular de referencia, constituido por el conjunto de saberes y prácticas que es posible enseñar en las escuelas.

los saberes escolares. Los cuales a partir de los procesos de escolarización concluyen transformándose en nuevos productos culturales.

Cualquier selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a variedad de razones; sin embargo, es necesario reconocer que es una elección posible, y que podría recurrirse a otras. Toda selección que se considere como canónica no es más que una versión de lo posible que ha logrado, en un momento histórico determinado, cierta hegemonía. Es difícil pensar que una selección de contenido determinada adquiera valor permanente por una cualidad propia, porque siempre puede ser revisada.

En la escuela se enseña mucho más que los conocimientos seleccionados, aquello que el contenido del programa o el currículum dice, más allá de lo que se tiene intención de enseñar. Se enseña por muchos medios, por actitudes personales, por contenidos implícitos, por el dispositivo escolar, y por un conjunto de mensajes explícitos que ningún documento escrito contiene. Asimismo, el currículum no es sólo una declaración sobre lo que deben aprender los alumnos, sino también una definición del trabajo del docente: describe un proceso laboral.

Los contenidos escolares son, más allá de su utilidad intrínseca y su valor de verdad, “excusas” para educar, sólo buenos y útiles pretextos para educar.

El conocimiento escolar y los lenguajes en plural

En más de dos siglos de la creación de las escuelas en el país, el diálogo con la producción cultural que se originaba fuera de ella fue enriquecedor pero, a la vez, casi siempre problemático. Cada época produce y reproduce cultura, genera crisis de sus expresiones previas, renueva sus formas, y echa a andar nuevas posibilidades. Sería promisorio que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad.

Los conocimientos escolares, deberían ampliarse para incluir relaciones y tecnologías que hoy imperan en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras más creativas, más libres y más plurales.

El lenguaje escrito³² sigue siendo fundamental para representar al mundo, para acceder a otros cuerpos de saberes, a otros mundos de significados, y a otras experiencias, pero ya no es la única posible. Si bien, el lenguaje escrito es un "modo de representación", es una de las formas en que los sujetos sociales construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos; hay que repensar su lugar monopólico en la transmisión cultural. Las “alfabetizaciones clásicas”, en la actualidad involucran prácticas y sentidos bien diferentes a

³² Se refiere con lenguaje escrito/lengua-escrita a todo lo que implica ESCRIBIR y LEER, todo lo que circula socialmente para ser leído, todos los géneros, todos los propósitos que tienen los textos que se producen, todas las posiciones (acciones) que frente a los textos asumen los lectores/escriitores.

los que a veces se rememoran en la visión nostálgica de la escuela tradicional³³, hoy nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza.

Tanto el lenguaje escrito, como el cálculo y las ciencias requieren una inducción larga y cuidadosa en sus reglas y formas de procedimiento, y la escuela sigue siendo el mejor lugar para hacerlo (y, para muchos, el único). Si bien estos bienes culturales son un modo substancial de representación, y su aprendizaje es difícil, *y deben ser eje fundamental de la escolaridad*; no es necesariamente cierto que sean los más completos o los que deben "dominar" a todos los otros, que incluyen a la imagen, el sonido y el lenguaje gestual o corporal. Esta jerarquización excluyente más bien habla de una sociedad que valora y exalta ciertas prácticas sobre otras, y que relega otras formas de comunicación y de saber. *Eso no quiere decir que sean igualmente importantes, o que la escuela deba incluirlas todas al mismo nivel*. Pero también debe reconocerse que ya no es posible sostener que las otras formas de representación cultural no deben tener lugar en la escuela, porque hay que advertir que *ninguna forma de representación es total*. Si bien la escritura, la lectura, el cálculo y las ciencias tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas que merezcan enseñarse y de aprenderse masivamente. Unas y otras pueden potenciarse y favorecerse mutuamente, ampliando nuestra capacidad de expresarnos, de comunicarnos, de aprender sobre nosotros mismos y sobre el mundo (Dussel, I y Southwell, M., 2007).

No hay duda de que las nuevas tecnologías no cumplen sólo un rol instrumental propio de un mecanismo neutral que distribuye información, sino que están atravesadas por intereses humanos o sociales. Han cambiado profundamente a la sociedad en las últimas dos décadas, proponiendo otra forma de entender las nuevas lógicas de producción del conocimiento, de estar alertas en las identidades y relaciones sociales que constituyen para saber servirnos de toda la potencialidad que encierran. Que ese impacto sea desigual y refleje las fracturas y diferencias sociales y culturales, no implica que no produzca efectos en todos y cada uno de nosotros, aunque no seamos usuarios avanzados de las nuevas tecnologías.

No obstante, y más allá del asombro y las tensiones persistentes sobre los procesos de escolarización de la tecnología; cabe la responsabilidad a la escuela, como espacio público, de ofrecer alternativas que reduzcan la franja de la desigualdad en la apropiación, la indagación, el uso y el aprendizaje de estos nuevos lenguajes.

El conocimiento escolar y su *organización*

La organización del conocimiento que nos es familiar en el curriculum escolar, se creó mediante determinados procesos sociales, por sujetos particulares con determinados intereses y puntos de vista. En otras palabras, por quienes tienen el poder y el derecho de imponer sus

³³ Si antes se buscaba el manejo competente de la ortografía y la sintaxis, actualmente hay otros discursos que la configuran. Se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los lenguajes, que produzcan textos propios y que se vinculen a la lengua y a la literatura de maneras más productivas y libres.

definiciones acerca de lo que es válido transmitir, y por quienes tienen el poder para definir a quiénes hay que transmitir qué cosas.

Desde el punto de vista del principio de igualdad; es tan relevante que la escuela distribuya conocimientos, y configure la visión del mundo que transmite, como que dichos conocimientos produzcan un determinado orden social, sin clasificaciones subordinantes.

Las prácticas escolares son injustas, cuando reducen la capacidad de los sujetos de mejorar su mundo. Aniquilar el sentido de posibilidad puede ser tan efectivo, al punto de concebir, como única forma de progreso educativo para los más desfavorecidos, el camino de conseguir más del currículum hegemónico. El cual tiene la potencia intelectual suficiente como para posicionar al conocimiento como un objeto neutral, mientras que, gran parte de su matriz común, conforma la base cultural y práctica en que se asienta la ascendencia de determinados grupos sociales: occidentales, blancos, burgueses y sexistas. La idea de muchos “conocimientos” válidos por igual, prescindiendo de la definición concreta de conocimiento contenida en ese currículum hegemónico, es condenar a los grupos excluidos a una continuada exclusión, y es en este sentido que es preciso embarcarse en una estrategia que desplace las posiciones socialmente dominantes. Denunciar que la igualdad no puede ser estática, es proporcionarle el carácter histórico que posee, porque siempre se está produciendo, en mayor o menor medida, a lo largo del tiempo. La relación entre la historia y la igualdad no es un detalle menor, sino todo lo contrario, nos sitúa en constante vigilancia para que se sostenga en su más alto rango.

El compromiso es trabajar para elaborar un currículum que no se posicione como encrucijada de las relaciones de desigualdad que se producen en la sociedad, y que se reproducen y resisten en las escuelas. Se propone descartar cualquier currículum que se elabore desde una única posición dominante, incorporando como parte necesaria de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia, la comprensión de las culturas y los intereses de los desfavorecidos. Se apunta, decididamente, a una propuesta tendiente a un “currículum inclusivo”, que contenga y valore las prácticas de todos los partícipes por igual.³⁴ Para ello, será necesario cambiar de punto de partida, haciendo lugar a aquellos que no tienen voz, dar cabida a otras perspectivas sociales, priorizando sus intereses y revistiendo esta empresa con una gran variedad de proyectos (Connell, R., 1997).

Esta estrategia asume que es necesario un programa de conocimientos comunes en las escuelas, pero no acepta la base sobre la que éstos se construyen hoy. Busca una forma de organizar los contenidos y los métodos que se sustente en la experiencia o puntos de vista de

³⁴ Connell (1997), nos dice al respecto: incluir y valorar las experiencias de las mujeres igual que las de los hombres, a los aborígenes como a los blancos, a los obreros igual que a los profesionales liberales, etc.

los sujetos menos favorecidos, que se extienda a todo el sistema³⁵ y no quede restringida a determinados enclaves o grupos diferenciados³⁶.

En general, la posición de los que llevan el peso de la desigualdad social es un punto de inicio para la comprensión de todo el mundo social, mejor que la posición de quienes gozan de sus beneficios³⁷. Se trata de un problema estructural que recorre los cuerpos del conocimiento escolar, y no una disputa sobre la cantidad de información que reciben los alumnos. Es una declaración de la importancia que tiene la posición de partida en la construcción del conocimiento, es una estrategia pedagógica para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo. Por consiguiente, los conocimientos escolares construidos sobre esta posición deben incluir el segmento generalizable de cualquier currículum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos (Connell, R., 1997).

La justicia no es una cuestión de facilidad, y es lo opuesto a la anestesia. En el mejor de los casos, es muy probable que al enfrentar la empresa de educar, respaldados por la ética, aparezcan algunas dificultades, pero vale la pena intentarlo.

³⁵ En este contexto, el currículum contrasexista, el de la clase trabajadora, y el multicultural dejan de ser denominaciones de áreas aisladas del currículum o de posiciones opuestas, para convertirse en los principios de la democratización de todo el sistema y del desarrollo intelectual colectivo (Connell, 1997).

³⁶ Según Connell (1997), para garantizar la justicia curricular no sirven los currícula de guetos.

³⁷ Una razón es que tal posición proporciona experiencias e información de las que normalmente no disponen los grupos dominantes, quienes por consiguiente las soslayan o marginan cuando construyen el conocimiento (Connell, 1997).

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires. Aique.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires. Santillana.
- Antelo, E. y Abramowski, A. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*, Rosario. Argentina. Homo Sapiens.
- Camillioni, A. (2010). *El saber didáctico*, Buenos Aires. Paidós.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires. Kapelusz.
- Connell, R. W (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid. Morata.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona. Gedisa.
- Feldfeber, M. (comp.) (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires. Noveduc.
- Freire, P (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. Poggi, M. Korinfeld, D. (comps.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del Estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires. Noveduc.
- M.E.C.C.yT (2005). *Revista Monitor N° 5: Dossier, ¿Qué es una buena Escuela?* Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.
- M.E.C.C.yT (2009) *Revista Monitor N° 13: Dossier, La Escuela y las nuevas alfabetizaciones*, Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.

- M.E.C.C.yT. (2004). *Revista El Monitor N° 1: Dossier, La Escuela y la Igualdad*. Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes.
- Meirieu, P. (2009). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona. Grao.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Unidad de Bibliotecas y Documentación (UByD – UNGS). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Páez, L. (1999) *Mimeo, Una indisciplinada mirada al curriculum escolar*, En Diseño Curricular Institucional I.P.E.S. “F Ameghino”, documento de apoyo. Ushuaia, TDF.
- Perazza, R (comp.) (2008). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires. Aique.
- Poggi, M (Comp) (1998). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires. Kapelusz.
- Tenti Fanfani, E (Comp) (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Fundación Osde, UNESCO-IIPE. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana.