

El profesor como sujeto pedagógico y político. Una mirada desde las críticas al reproductivismo y las teorías de la resistencia

Cillo, Laura María de los Ángeles

Especialización en Filosofía Política

Año 2015

Índice

Índice.....	pág2
Introducción.....	pág3
Capítulo I.....	pág6
1.1.....	pág6
1.2.....	pág10
1.3.....	pág16
1.4.....	pág19
1.5.....	pág25
Capítulo II.....	pág32
2.1.....	pág32
2.2.....	pág33
2.3.....	pág36
2.4.....	pág38
Capítulo III.....	pág42
3.1.....	pág42
3.2.....	pág43
3.3.....	pág44
3.4.....	pág47
Capítulo IV.....	pág50
4.1.....	pág50
4.2.....	pág51
4.3.....	pág53
4.4.....	pág56
Conclusión.....	pág59
Bibliografía.....	pág61

Introducción

En el presente estudio pretendemos realizar una mirada filosófica acerca del sujeto de la educación. A los fines de hacer un recorte adecuado que nos permita analizar exhaustiva y rigurosamente el papel de los docentes en la educación institucionalizada, focalizaremos en el profesor como sujeto pedagógico y político entendiendo por tal a un ser humano perteneciente a la relación social comprendida, desde el punto de vista pedagógico, como práctica docente. Sostendremos que el profesor está sujeto dentro de un sistema (educativo) que responde a un tiempo histórico, un espacio geográfico, una sociedad y una cultura particular. Pero que a su vez, en el desarrollo de su actividad educativa, tiene la posibilidad o al menos un margen de acción libre que le permite salirse momentáneamente de esa estructura o parámetro “normal”¹ generando una irrupción en la reproducción, o sea una producción, entendiendo por tal a la acción que implica la involucración del docente dentro del proceso educativo.

En este sentido, el eje en torno al cual desarrollaremos la investigación gira fundamentalmente alrededor de la siguiente incógnita: el profesor en el desempeño de su labor ¿produce, resiste y/o reproduce? En base a ésta, intentaremos reflexionar acerca de los siguientes interrogantes: ¿Influyen la ideología y lo político en el accionar del profesor como sujeto pedagógico y político? ¿Cuál es el margen de acción posible que se le asigna al profesor en las críticas al reproductivismo desde las teorías de la resistencia? ¿Qué lugar ocupa el profesor como sujeto pedagógico y político en esas críticas? ¿Cómo se puede pensar al profesor como sujeto pedagógico y político en la actualidad a partir de los lineamientos de la Ley Nacional de Educación? ¿En qué sentido puede el profesor producir cuando se involucra política y pedagógicamente en

¹ Por normalidad o parámetro normal se entiende a aquella representación social que conlleva una cultura sobre lo está bien y lo que está mal y a partir de la cual se establecen modos de acción que son valorados positiva y negativamente en función de ese parámetro pre-establecido. En el caso de las sociedades capitalistas esa reproducción de las relaciones sociales está basada en la división del trabajo y en las relaciones de poder y de producción que polarizan la sociedad en dominantes y dominados.

su tarea? A partir del objetivo general que es reflexionar sobre la práctica pedagógica de los profesores en la actualidad, buscaremos alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el margen de acción posible asignado al profesor en las críticas al reproductivismo
- Analizar el marco de acción posible que se le asigna al profesor en las teorías de la resistencia
- Comparar, en términos del accionar docente las posturas reproductivistas y las posturas de la resistencia junto con la Ley Nacional de Educación con el fin de analizar cuál es el margen de acción posible que tiene el profesor en su práctica educativa en la actualidad
- Definir qué tipo de relación se establece entre cultura, ideología, sociedad y educación en la actualidad
- Comprender cómo incide esa relación en el desempeño del profesor como sujeto pedagógico y político

En general, muchos son los argumentos con los que se sostiene que el profesor reproduce, entre los más importantes, o al menos los que se tomarán en cuenta en este trabajo, son los que aporta por un lado, Bourdieu al afirmar que lo que se reproduce en la sociedad es el *capital cultural* y por el otro, Althusser quien sostiene que la escuela es el *aparato ideológico* primordial para la reproducción ideológica de las condiciones que hacen posible una sociedad con división de clases. Sin embargo, muchos son también los argumentos que sostienen una postura inversa, o al menos alternativa a la reproducción, y son por un lado, la pedagogía de Freire basada en la *autonomía* del educador y del educando en los procesos de diálogo y decisión y por el otro, la postura de Giroux al pensar a los profesores como *intelectuales transformativos*. Si bien la tensión entre ambas corrientes continúa vigente, en este trabajo nos basaremos en ellas para poder responder el interrogante-eje de la presente investigación: qué lugar se le asigna al profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje institucionalizado: ¿Produce, resiste y/o reproduce? Es decir, interrogar o al menos iniciar una reflexión acerca de cómo, formando parte de unas variables pre-establecidas, puede el docente (sujeto político) llevar a cabo su labor. Tomamos ambas corrientes no por una cuestión azarosa, sino porque entendemos que ambas se interceptan en un punto: la práctica docente. Específicamente podemos, a partir de ambas, ver cómo el triángulo pedagógico varía históricamente en función de los diversos elementos que lo componen y el

contexto socioeconómico que lo delimita. Además anexaremos diversos artículos de la Ley Nacional de Educación argentina que permiten percibir el marco legal a partir del cual se lleva a cabo la labor del docente, así como también connotan la vigencia y el sustento de ambas teorías aún en la actualidad. La propuesta es iniciar una reflexión sobre el desempeño de los docentes en su actividad educativa con el fin de visualizar y analizar variables que procuren no solo comprender la situación actual en la que se encuentran inmersos los profesores, sino también apuntar a las distintas posibilidades de avanzar y crecer en el desarrollo de su labor.

Capítulo I:

Aclarando el panorama de la educación

1.1 Educar: definición, procesos y características

Para dar comienzo al análisis de esta problemática, consideramos necesario ahondar en algunos conceptos claves que permitan comprender el desarrollo de la argumentación a lo largo del trabajo. Nuestra reflexión comenzará en torno al concepto de la palabra educar, ya que es en ese marco general en el cual el profesor desempeña su labor. Educar conlleva en sí mismo una acción. Una acción por parte de quién quiere enseñar a otro un saber que considera desposeído por éste. Esta situación se da en diferentes ámbitos de la vida de una persona desde el momento de su nacimiento hasta su muerte. Ese proceso de enseñanza transcurre por medio de una relación tripartita y dialógica entre el educador, el educando y el conocimiento que se pone en juego por parte de ambos: *“La práctica docente se estructura a partir de la articulación de tres funciones: docente-alumno-conocimiento y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos determina el valor y la posición de los otros. Ellos adquieren su significación en el sistema de relaciones que interjuegan y remiten del docente al alumno y de éste a aquel. Del docente en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera el proceso de relación de los alumnos con el conocimiento por la mediación del docente. La práctica docente requiere esta mutua referencialidad de las funciones y no se puede definir al margen de ella.”*²En esta cita se pone de manifiesto el objeto de estudio de este trabajo junto con todos los elementos que forman parte de él. El profesor como sujeto político es quien organiza el proceso y quien no debe dejar fuera de su práctica pedagógica el fin con el cual se pondrán en relación el resto de los elementos: alumno y conocimiento. Agregándose a esta situación las variables socioculturales y socioeconómicas que también inciden en el desarrollo de la práctica docente. Se considera dialógica porque según cuál fuere la relación que prevalezca entre cada uno

²Guyot, V., “La enseñanza de las ciencias” en Alternativas. Serie espacio pedagógico. Estudios sobre la enseñanza. Matemática y Estadística Ciencias Naturales, Año IV, n°17, San luis, pp19

de los componentes, se realizará una determinada forma de enseñanza. Por ejemplo, si lo fundamental en el proceso es el diálogo que pueda establecer el educando con el saber, no será el mismo proceso de enseñanza en aquel caso donde lo fundamental sería la relación del educador con el saber o del aprendiz con su enseñante. Si bien todas las partes son necesarias para llevar a cabo la práctica educativa, las relaciones que se establecen entre esas mismas partes son cambiantes. Es además conveniente agregar que ese mismo proceso se lleva a cabo en un contexto que varía en función del lenguaje, la ideología, la cultura, la política y la sociedad en la cual se encuentran inversos ambos sujetos: educador y educando. Ambos se consideran sujetos porque justamente están sujetos a esas tramas que exceden el ámbito en el cual se desarrolla la enseñanza, pero que al mismo tiempo inciden en el proceso de la misma. Es decir, no solo el saber que se pone en relación con ambos sujetos pertenece a un tiempo, sino que ellos mismos también tienen un bagaje propio a partir del cual empezar a dialogar con el otro: *“Aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado.”*³

Aquí haremos hincapié en la relación tripartita de la práctica pedagógica que sólo se establece en la institución educativa llamada escuela, más precisamente dentro del aula, dejando de lado todos los otros ámbitos en los cuales también está presente la educación. Ya que el objetivo es centrar la atención en el papel del sujeto que educa, o sea, en este caso, el profesor, para poder comprender cuánto de su enseñanza pasa por una cuestión subjetiva, y cuánto de su enseñanza pasa por una cuestión puramente social, ideológica y cultural. Según el artículo 122 de la Ley de Educación Nacional 26.206 la institución educativa *“es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.”* Si bien la estructura y el funcionamiento son complejos, como el de cualquier otra institución, se tratará de proceder en forma rigurosa para centrarnos en la

3 Freire, P., *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2005, p25

incógnita eje que nos planteamos como guía de la presente investigación: ¿Cuál es la función del profesor dentro de la institución llamada escuela? Podemos ver a lo largo de la historia educativa cómo cambia el lugar que ocupan cada uno de los elementos funcionales que hacen a la práctica docente. En un primer momento el conocimiento o saber era el eje a partir del cual se estructuraba la relación de y con los otros dos elementos, el qué enseñar era mucho más importante que el cómo y a quién. “Enseñar todo a todos” era la premisa que articulaba las funciones que se ponían en relación para llevar adelante la práctica pedagógica. Con el correr de los años ese eje cambió y lo que encauzaba las relaciones entre los elementos pasó a ser el profesor. Era él quien a través de la legitimación socio-cultural articulaba las funciones de referencialidad. Es allí cuando se comenzó a hablar del profesional de la educación y donde aparecen los institutos de formación en los cuales se procuraba formar a quienes serían los encargados de impartir el conocimiento. Entonces la premisa pasó del qué enseñar al cómo enseñar. En la actualidad este eje vuelve a correrse y lo que estructura y guía las relaciones de la práctica pedagógica es el alumno. Lo que importa es a quién enseñar incluyendo y aceptando la diversidad cultural. En este marco, la función del profesor queda relegada a cumplir con ciertos lineamientos establecidos por el Estado, que apuntan a la inclusión del alumno dentro de la organización escolar. La organización de la institución escolar, está basada en los siguientes aspectos que se explicitan en el artículo 123 de la Ley de Educación Nacional (debido a cuestiones de argumentación y claridad expositiva, nos parece fundamental incluir con una cita extensa el artículo mencionado, ya que nos permitirá comprender el hilo conductor del trabajo): “*El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades:*

*a) Definir, como comunidad de trabajo, su **proyecto educativo** con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente.*

*b) Promover **modos de organización institucional** que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.*

*c) Adoptar el **principio de no discriminación** en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as.*

- d) Brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con **espacios institucionales** destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes.
- e) Promover la creación de **espacios de articulación entre las instituciones** del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona.
- f) Promover la **vinculación intersectorial e interinstitucional** con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.
- g) Desarrollar **procesos de autoevaluación institucional** con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.
- h) Realizar **ajustes curriculares**, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, **para responder a las particularidades** y necesidades de su alumnado y su entorno.
- i) Definir su **código de convivencia**.
- j) Desarrollar **prácticas de mediación** que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.
- k) **Promover iniciativas** en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.
- l) Mantener **vínculos regulares y sistemáticos con el medio local**, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.
- m) Promover la **participación de la comunidad** a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.
- n) Favorecer el **uso de las instalaciones escolares** para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
- o) Promover **experiencias educativas fuera del ámbito escolar**, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras.”⁴

En general, estos lineamientos dejan ver que la comunicación, la inclusión, la calidad y la tolerancia son los ejes centrales a partir de los cuales llevar a cabo la educación en

⁴ El resaltado es nuestro.

nuestro país. Lo que hace cada institución es buscar los modos de cumplir estos objetivos generando sentido de pertenencia y construyendo identidades dentro de la comunidad en la cual está inserta. Porque cada institución educativa es específica y es particular, por eso se diferencian unas de otras (aun siendo que todas responden a los lineamientos de la misma ley), porque cada una de ellas tiene un proyecto educativo propio, el cual se vincula con la comunidad en la que está inserta la escuela, sus características económicas, sociales y culturales y toda aquella que contribuye a sustentar su existencia. Cada una de ellas tiene una organización específica en la cual dejan enmarcado el desarrollo y funcionamiento de las prácticas educativas que se realizan, como por ejemplo, las divisiones de cursos y los criterios que se utilizan para llevarla a cabo son particulares de cada institución, los temas de las jornadas institucionales, los códigos de convivencia, las pautas de comportamiento como así también las pautas horarias, los planes de contingencia que se llevan a cabo dentro de la escuela también son específicos, al igual que las actividades extraescolares y la participación de la comunidad en cada una de ellas. Queda claro que toda la organización apunta, y está a su vez estructurada, en base al eje a quién enseñar (el alumno) y eso tiene que ver con lo que describíamos anteriormente cuando hablábamos de los cambios en la referencialidad de los elementos que componen la práctica docente. El profesor como parte de esa comunidad y de ese proyecto, debe desarrollar su función.

1.2 La situación educativa: su particularidad

Para continuar entendemos que es preciso realizar un detenimiento sobre la especificidad de la situación educativa. Este propósito se fundamenta en el hecho de aclarar, o al menos dejar sentado ciertas cuestiones o presupuestos que son de requerimiento para la comprensión del objetivo del presente trabajo. La particularidad de la situación educativa, es precisamente aquella que sostiene que todo profesor se forma desde que es alumno, de manera que habría una especie de círculo vicioso en la educación, que se mantiene latente en su función y desarrollo, en tanto ambas partes (estudiantes y profesores) se ponen en relación a través del conocimiento y las formas utilizadas para llevar a cabo esa relación. Dicho más claramente: *“El docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició seguramente en el mismo momento en el que conoció a su primer profesor, en ese momento, comenzó a percibir el ideal hegemónico de maestro, y ya en su práctica como*

*tal continúa formándose a través de la experiencia que obtiene de los docentes. Es así como el profesor asimila el ideal hegemónico de sí mismo y se va convirtiendo en un ejemplo demostrativo de ello.”*⁵ En este sentido, el reproductivismo como teoría recobra un valor importante, en tanto y en cuanto, la situación educativa es en sí misma reproductiva: docentes y alumnos son condición necesaria para existir, uno es la condición necesaria para el ser del otro, uno se hace a partir del otro, y es en ese hacerse, donde indudablemente hay una reproducción, una marca que va pasando de generación en generación y que a su vez es aporte del Estado como órgano delegador y garantizador de la educación que se imparte en las escuelas, como así también en los centros de formación docente. En la institución educativa se forma a quienes serán los que perpetúen esas condiciones de existencia. Haciendo referencia a la rutina e igualdad de los procesos, Freire sostiene que *“En el fondo, es una educación que reproduce el autoritarismo del modo de producción capitalista. Es lamentable observar cómo los educadores progresistas, al analizar y al combatir la reproducción de la ideología dominante, reproduce en la escuela la ideología autoritaria del modo capitalista de producción.”*⁶ Así queda debidamente expresado en el artículo número seis de la LEY: *“El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.”* A su vez, estas instituciones se encargan de formar a quienes forman, para asegurarse de que lo que será formado cumplirá con las pautas de reproducir la ideología. Si bien muchas de las instituciones antes nombradas no son precisamente escuelas, ellas cumplen la misma función. Se aclara este punto debido a que, fuera de lo que son las escuelas, igual se imparte educación en el marco de esta ley, como ser el caso de plan FinEs, COA, plan de alfabetización nacional, etc. En palabras de Giroux *“las escuelas son lugares que*

⁵ Carrizales Retamosa, C., “Alienación y cambio en la práctica docente”, en Andrea Alliaud y Laura Duschatzky (comps), *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*, Bs. As., Miño y Dávila, 1992, p.151. Citado de Cerletti, A., *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*, 1ra ed., Bs. As., Del Estante Editorial, 2008, p. 149

⁶ Freire, P. y Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, 1° edición, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013, p79

*representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de la vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes.”*⁷ Por lo tanto, en base a esta caracterización, podríamos decir que escuelas son todas (los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario), porque en todas se termina por cumplir el fin educativo. En este aspecto, queda claro que el margen de acción libre de un profesor está pautado por los parámetros de legitimidad de acuerdo con la ideología. En este proceso no hay diferencias de clase, en el sentido de que tanto en una educación que se brinde en estratos sociales bajos, como en la que se brinda en estratos más altos, mantiene su funcionamiento en base al sistema antedicho marcado por la ley. Sin embargo, la problemática se presenta en que ese círculo genera desigualdad social en función del arraigo y/o pertenencia al estrato en el que cada uno se encuentra existiendo, ya que la situación educativa no es la misma en uno y otro estrato social y a través de su sistema quedaría cerrado en forma perfecta la reproducción de las relaciones de producción, o sea se reproducirían dominantes y dominados, cada uno en su sistema. Paulo Freire trabajó mucho sobre este tema, pensando y dialogando con los sectores populares de la educación. En la mayoría de sus trabajos sostiene que hay resistencias de las masas populares a lo que está impuesto por la ideología dominante, y que para poder salir del círculo de reproducción que se da en dos sentidos opuestos, es necesario partir del conocimiento, aceptación y comprensión de las bases. Así lo especifica al hablar de la ideología en acción: *“Ésta ha sido una de mis luchas, de mis exigencias, incluso antes de pedagogía del oprimido, donde insisto en que el punto de partida de un proyecto político-pedagógico debe estar precisamente en los niveles de aspiración, en los niveles de sueño, en los niveles de comprensión de la realidad y en las formas de acción y de lucha de los grupos populares (...) Si nos rehusamos a conocer esas formas de resistencia porque, antidualécticamente,*

⁷ Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad. Cast., Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990, P175-8

*aceptamos que todo en ella es reproducción de la ideología dominante, acabamos cayendo en posiciones voluntaristas, intelectualistas, en los discursos autoritarios cuyas propuestas de acción no coinciden con lo viable para los grupos populares. La cuestión es cómo acercarnos a las masas populares para comprender sus niveles de resistencia, saber dónde se encuentran y cómo se expresan y trabajar sobre eso.”*⁸ Así fue aclarado en el apartado anterior cuando se dijo que cada institución educativa es en sí misma sujeta a su contexto. De manera que hablamos de un supuesto “sin forma” a ser formado, de alguien a quién se debe no solo guiar, sino “hacer” en base a lo que es considerado “lo normal”. Al respecto, Philippe Meirieu, al referirse a la relación entre Frankenstein y su padre (creador) dice lo siguiente: *“no podría expresarse mejor hasta qué punto no tiene salida el callejón al que conduce el proyecto de hacer al otro; no podría expresarse mejor la violencia que se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su fabricación.”*⁹ No sólo se refiere a la relación entre los alumnos y el docente, sino también a la relación que se establece entre todos los que forman parte del sistema educativo, a decir de Althusser, de los que forman parte de un aparato ideológico de Estado. Estas palabras expresan, de alguna manera, cómo se genera la violencia en tanto y en cuanto, la educación pasa a ser uno de los medios para reproducir las relaciones sociales de producción (dominante y dominada). Siguiendo con la idea anterior los docentes son formados (“creados”) para educar, transmitiendo a los alumnos ciertos conocimientos que se consideran necesarios y no sabidos por ellos. Este tipo de formación ya es de por sí ideológica: las universidades, los institutos superiores de formación, las escuelas normales, son todas instituciones que fueron creadas en el marco de la ideología dominante de su tiempo y eso es permeable en las aulas donde se forma al ciudadano que a su vez formará ciudadanos y así sucesivamente. Este círculo o sistema en el cual estamos inmersos parece estar siempre cerrado sin posibilidad de ruptura, como si fueran dos círculos paralelos y opuestos al mismo tiempo, donde sin ese enfrentamiento y desarrollo de ambos, no podrían existir. Pensando en esta problemática, la relación entre alumnos y docentes dentro del aula, no tendría salida. Sin embargo, en el mundo de los fines, Kant explica el surgimiento de lo

⁸ Freire, P. y Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, 1º edición, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013, p59

⁹ Meirieu, P., *Frankenstein educador*, Capellades, Editorial Laertes, 2001, p 56

novedoso a partir de las decisiones que marcan el actuar humano inmerso en la normalidad de la naturaleza: frente a una sucesión de hechos naturales (normales) el hombre decide y esa decisión hace que se corra de la línea de normalidad. Esto es política, es la tragedia siempre latente de ser sujetos histórico-sociales y culturales. Por lo tanto, volviendo al tema del papel ideológico en las relaciones pedagógicas, en el marco de la teoría kantiana, podemos decir que en tanto se dé lugar a la novedad que trae cada uno consigo, esto es, a la particularidad con la que cada cual piensa y vive la normalidad impuesta desde la ideología, podemos lograr un cambio, o al menos, una posibilidad de re-generar una estructura a partir de la cual no sea impuesta la representación ideológica de la cual formamos parte y reproducimos constante e inconscientemente ¿Cómo salir entonces de ese círculo vicioso de generar desigualdades? Aquí se sostendrá que es por medio de la involucración política y pedagógica del docente. Esa es la respuesta a la que intentaremos llegar por medio de este trabajo. Si bien, no es una tarea fácil y pocas garantías puede haber de llegar a una respuesta satisfactoria o al menos compacta, es una instancia de reflexión que permitirá desestructurar, al menos por un momento, el sistema del cual formamos parte y apuntar a que se pueda pensar y analizar los objetivos y el sentido de la práctica docente. Es con respecto a esto que Freire piensa que se debe comenzar por conocer las formas de resistencia de las masas populares y en este sentido, dar lugar a lo que Badiou llama acontecimiento, es decir a la interrupción de lo dado para generar algo nuevo.¹⁰

Aquí merece que nos detengamos un momento a re-pensar las funciones que hoy se le adjudican a la escuela, a la educación. Con ideas de no querer una sociedad polarizada en dos sentidos (dominantes y dominados) se busca educar para la igualdad, enseñando a todos, todo. O bien, enseñando más a los que menos saben. Así se explicita en el artículo 11 inciso E de la ley 26.206: *“Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.”* Se busca la inclusión. Y junto con ella pareciera que también una educación en la cual lo que cuenta es la permanencia de los alumnos dentro de un espacio y no lo que realmente pueden aprender en él. Donde lo que cuenta es la cantidad de egresados y no la calidad de los que se egresan. Estas posturas adoptadas con respecto a la educación, dice Rancière, conllevan a perpetuar esa desigualdad y no a erradicarla, porque buscan encontrar algo

¹⁰ ver

fuera, cuando en realidad está dentro *“La distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es aquella de la que viven y la que, por tanto, no cesan de reproducir. Quien coloca la igualdad como fin a conseguir a partir de una situación desigualitaria la coloca de hecho en el infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Ella debe estar siempre delante.”*¹¹La “sociedad pedagogizada” es para el autor un término con el cual designar lo permeable de la coyuntura en el ámbito educativo. Es decir, cómo el acto educativo es influido y demarcado por las estructuras sociales e ideológicas de la sociedad. En los artículos primeros de la Ley Nacional de Educación, encontramos lo siguiente: Artículo 2: *“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.”* Primero se explicita la educación como derecho. Luego se prescriben los fines puntuales a los que debe apuntar cada institución y cómo debe organizarse para garantizarla: *“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.”* (artículo 3) Si tomamos a la educación como una prioridad solo con el fin de perpetuar rutinas que lleven a la **“construcción”** (que en realidad sería sometimiento) de la sociedad, volveríamos a caer, como dice Freire, en el autoritarismo del modo de producción capitalista, donde más que igualdad e inclusión, se perpetúan las divisiones de clases. Esta función es la que está destinada a la educación.

En el artículo 4 se especifica esta función: *“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.”* Si bien se hace alusión a la calidad y a los saberes que debería inculcarse a los alumnos en las escuelas, lamentablemente muchos alumnos terminan por evadir ciertos aprendizajes o simplemente ausentarse de las aulas. Esta no permanencia de los alumnos en ellas pareciera ser un indicador de resistencia y al mismo tiempo el motivo por el cual se

¹¹ Rancière, J., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003, p3 (prefacio a la edición)

generan estas políticas inclusivas, donde lo importante es que los alumnos vuelvan a la escuela, estén en ella. Lo que Ranciére propone es partir de una igualdad y no generar igualdad sobre una base considerada desigual. En esa propuesta, aparece también una posibilidad de romper el círculo reproductivo del sistema. Ya que, de alguna manera, las escuelas van permeándose de la situación económica, social y cultural, por lo tanto, lo que pase dentro de ella (de la escuela) es un modelo de lo que pasa fuera de ella (en la sociedad) y viceversa. En este sentido Saundez, junto con Freire, vuelve a dar un paso más y sostiene que *“El intelectual debe recorrer el camino inverso: partir de la realidad, de la acción cotidiana, del pueblo y de nosotros mismos, puesto que estamos inmersos en la cotidianeidad, reflexionar sobre esa acción cotidiana y solo entonces crear ideas para comprenderla. Y esas ideas ya no serán más ideas modelo, sino que irán haciéndose con la realidad.”*¹²

Cabe aclarar que si bien estos conceptos/supuestos forman parte de jerga educacional, en este trabajo y a los fines propuestos, serán tomados desde una perspectiva particular que es la que se desarrollará a continuación.

1.3 ¿Quién es o qué es un profesor?

En este punto, es necesario explicar o al menos definir, a qué nos referimos cuando hablamos de profesor/docente.¹³ Tomamos definiciones del Diccionario de la Real Academia Española con el fin de ser objetivos en las conceptualizaciones que luego redefiniremos a partir de diversas posturas y orientaciones filosóficas. Desde un punto de vista semántico, Profesor es la persona que enseña o ejerce una ciencia o arte. Breve y concisa, esta definición puede complementarse diciendo que la docencia es una profesión que pretende nada menos que la transmisión del conocimiento heredado de la humanidad, en sus polifacéticas diferencias (léase disciplinas, ciencias, artes, etc.). Pero enseñar no es sólo transmitir conocimiento, porque, en ese caso, la actividad de un docente consistiría en el mero traspaso de un conocimiento específico hacia alguien que no lo posee, como si se vertiera dentro de un cofre vacío un conjunto de saberes. Según

¹² Freire, P. y Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, 1º edición, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013, p 62

¹³ En este caso son tomados como sinónimos y nos referimos tanto a hombres como a mujeres que desempeñan la actividad docente

el diccionario de la real academia española, Profesor: es aquella persona que enseña o ejerce un arte. Aquí se considera que esa persona es un sujeto, por el hecho de estar sujeta a su propia historia, cultura, sociedad, ideología, etc. La palabra sujeto aparece definida de la siguiente manera: Del latín *subiectus*, poner debajo, someter. Es decir, el profesor sería un ser humano sujeto a su propio ser. Pero además es pedagógico, es decir tiene la capacidad o la tarea de enseñar de una manera particular, que justamente varía en función de las tramas a las cuales está sujeto. Según el diccionario de la real academia española, pedagógico viene de pedagogía que significa: Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza. En general, lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos.

Por último, otra de las cualidades que se le asigna al profesor, además de ser un sujeto pedagógico, es ser un sujeto político. En este aspecto se complejiza el panorama por las diferentes visiones y definiciones que aparecen de lo político, ya que prestan a confusión. De todas las definiciones que aparecen en el diccionario de la real academia española, sólo se tomarán en cuenta las siguientes:

Político: Del latín *politicus*, y este del griego πολιτικός

- Perteneciente o relativo a la actividad **política**
- Actividad de quienes rigen o aspiran a regir los asuntos públicos.
- Actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo.
- Arte o traza con que se conduce un asunto o se emplean los medios para alcanzar un fin determinado.
- Orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado.

Esta selección se realiza en función de comprender el carácter político de la práctica educativa del profesor que es el que aquí nos compete. En primer lugar, podemos decir que su tarea es una actividad, lo cual implica un accionar por parte de la persona que es política, por lo tanto la pasividad queda excluida como posibilidad en educación. En segundo lugar, esta actividad, a su vez, va dirigida a asuntos públicos, o sea que se realiza con otros y para otros, enmarcada por el Estado a partir de la Ley de Educación Nacional. Es realizada por un ciudadano a través de su propia trama de experiencias, ideología y pensamientos y con los cuales interviene cuando se involucra al decidir

sobre el quehacer de su práctica. Esta actividad es un arte (el de enseñar) que se lleva a cabo con un fin (el de educar), pero recordemos que no todos enseñan y aprenden de la misma manera, aunque sí todos culminan aprendiendo y enseñando. Todo este conjunto de actividades se realizan de un modo particular (el cómo enseñar) estructurado en base a las directrices del diseño curricular, que es el mismo para todos, pero que cada institución y cada docente lo aplica con criterios específicos de su ser en sí mismo.

Consiguientemente, podría decirse que el profesor es entonces una persona que realiza una actividad con otros con el fin de formar personas y que esa actividad varía según cada persona en función de las tramas a las cuales está sujeto su ser (historia, cultura, ideología, etc.). Además, es necesario agregar, que cada profesor, a su vez, recibió una formación para ser profesor, y que esa formación recibida es dada por otros profesores, que a su vez fueron formados por otros profesores. Este círculo en el cual se encuentran inmersos los educadores, va a ser fundamental en el desarrollo del trabajo para, justamente, comprender cuál es el papel del profesor como sujeto pedagógico y político en la educación y del cual hablamos en el apartado anterior: la especificidad de la situación educativa.

Si partimos de la base de que *“el sujeto es algo que está inscripto en las estructuras (sociales, políticas, psicológicas, escolares) pero éstas nunca están dadas de una vez y para siempre, por lo que las experiencias que se construyen sobre ellas son una compleja trama entre deseos, posibilidades e historias.”*¹⁴ Podría decirse que tanto estudiantes como profesores son sujetos porque tienen en sí, o al menos traen consigo, un bagaje de experiencias y conocimientos previos acompañados de la cultura en la cual se hallan inmersos, la sociedad a la que pertenecen, el período histórico en donde viven y muchos otros factores que los afectan por el solo hecho de su particular existencia. En palabras del propio Freire *“(…) no hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.”*¹⁵ Con estas palabras Freire intenta definir cómo, de alguna manera, se llevan

¹⁴ Caruso, M. y Dussel, I. “Yo, tú, él: ¿Quién es el sujeto?”, en Caruso, M y Dussel, I., *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar a educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapeluz, 1996, p. 45

¹⁵ Freire, P *pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2005, p. 25

a cabo las relaciones entre alumnos y docentes desde una perspectiva dialógica e interlógica, y no desde una teoría de la reproducción, que en algún punto, caracterizaría al profesor como un mero tecnócrata. En este sentido, en su trabajo *Por una Pedagogía de la pregunta* Añade: “*La posición que defiende la comunión con las masas no es la de quien se queda de brazos cruzados, no es la de quien piensa que el papel del intelectual se reduce a la de un simple asistente, un mero ayudante, un facilitador. Su papel importante y fundamental será sustantivamente democrático si y sólo si, al ponerse al servicio de los intereses de las clases trabajadoras, no intenta manipularlas valiéndose de su competencia técnica o científica ni recurriendo a su lenguaje, a su sintaxis.*”¹⁶

Si bien el concepto de profesor es bastante amplio y da lugar a concepciones muy diversas y a veces contradictorias, de todas interesa particularmente una a los fines de esta investigación: el profesor como intelectual transformativo. Es aquí donde, al menos por ahora, para evitar confusiones y por una cuestión estructural y de sentido, bastará realizar una aclaración o solo un acercamiento al concepto, que luego se analizará con más detalle y rigurosidad. Por lo pronto, alcanza con decir que *Intelectual transformativo*, como categoría de análisis, es un aporte de Giroux al cual refiere para dar cuenta de las características o finalidades de la actividad del educador. Que los profesores asuman el papel de intelectuales transformativos supone tomar a la enseñanza como práctica emancipadora, siendo primacía lo ético y lo político en su compromiso crítico con los alumnos, las autoridades y la comunidad, en busca de una pedagogía de la posibilidad. Esta es la idea que intentaremos desplegar y defender en este estudio.

1.4 Currículum

Dijimos que tanto docentes como alumnos se forman y se ponen en relación a través del conocimiento y las formas de relación con dicho conocimiento. En este sentido consideramos necesario definir, en forma general, qué es un currículum, ya que en él reside todo lo que pasa en la escuela, ya sea en forma prescripta, oculta o nula. Siguiendo la caracterización que realiza Flavia Terigi, el currículum no es ni todo lo que está escrito, pero tampoco todo lo que sucede en el aula (Terigi; 1999). De acuerdo con

¹⁶Freire, P. y Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, 1º edición, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013, p 61

esto, en la definición del currículum debe hacerse una relación entre lo prescripto (en donde hace mella el aspecto social o colectivo a la hora de determinarlo) y, principalmente, debe verse cómo este currículum sigue transformándose a través de lo que ocurre dentro del aula. Así al hablar de currículum debe entenderse a través de la concepción del conocimiento establecida dentro de un campo de lucha de poderes en el que la cultura dominante, en un momento histórico dado, es la que define el recorte de los contenidos que se deben enseñar. Se encuadra de la siguiente manera en el artículo 92 de la Ley Nacional de Educación: *“Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:*

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.

e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.

f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes N° 24.632 y N° 26.171.” En este sentido, lo que prescribe el currículum no se presenta como un recorte cultural sino como “la cultura”. Es decir, lo cultural es un recorte arbitrario que se impone como si fuera universal: *“Toda estructura (o institución) queda delimitada por un conjunto de pautas (normas, reglas, leyes de constitución, etc.) que entre otras cosas, definen un adentro y un afuera. El adentro está regulado y su clave es asegurar las condiciones que permiten*

su reproducción.”¹⁷ Si bien hay contenidos que sí pueden ser universalizados como leer, escribir, sumar, restar, etc. (los denominados núcleos duros del currículo), hay otra universalización de contenidos que responde a una construcción histórica y al resultado de una lucha de poder. Es aquí donde la cultura dominante se presenta como natural o universal esto es, como “la cultura” y no como un recorte de ella. En el artículo 32 aparecen las pautas que deben garantizar las diferentes instituciones en general y que a su vez también organizan el currículum:

“El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

- a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.*
- b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.*
- c) Un mínimo de veinticinco (25) horas reloj de clase semanales.*
- d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución.*
- e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.*
- f) La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena.*
- g) El intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.*

¹⁷ Cerletti, A., “La disrupción de lo nuevo. Un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada”, en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*, Frigerio, G. y Diker, G. (comp), Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Bs. As., Arg, 2004, pp130

h) La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes.”

En el inciso a) se cristaliza la necesidad de actualizarse, lo cual requiere de cambios y de implementaciones. En este sentido se añade en el inciso b) la necesidad de tutorías que en la actualidad se encarnan en el Plan Mejoras, por ejemplo. En el e) con respecto a la integración de la comunidad se llevan adelante prácticas específicas en las que la participación es múltiple y de eso tenemos evidencia por ejemplo en los CAJ. En el inciso f) al hablar de la inclusión se cuenta con varios planes, de diverso alcance, para finalizar los estudios, por ejemplo, Coa, Plan fines, Plan Fines II, etc. Y con respecto al inciso h) se encuentran en las instituciones equipos destinados a tal fin como ser EOE, compuestos de trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos y orientadores educacionales. Y es que la ideología forma parte de las actividades cotidianas donde se fijan las ideas en acciones concretas. A decir de Freire: *“El papel de dominio de una ideología reside básicamente en su capacidad de encarnar en la acción cotidiana.”*¹⁸ Puede observarse cómo con esta estructura curricular se da sentido a las prácticas escolares en el marco de la ideología de su tiempo y esto nos permite dar cuenta de cómo influye lo político y lo ideológico en la labor cotidiana, no sólo en las aulas, sino también en las organizaciones escolares.

Al mismo tiempo queda debidamente expresado en los artículos 100 y 101 de la ley cómo el Estado ejerce su función de garante de la educación y los diversos medios que utiliza para tal fin:

“El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley.”

“Reconócese a Educ.ar Sociedad del Estado como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo creado en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o bajo cualquier otro dominio que pueda

¹⁸ Freire, P. y Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, 1º edición, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013, p 58

reemplazarlo en el futuro. A tal efecto, Educ.ar Sociedad del Estado podrá elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio.” De esta manera se circunscriben los lineamientos del currículum no sólo dentro de las aulas, sino también fuera de ellas a través de los diversos medios de comunicación. Al mismo tiempo, el Estado se encarga de coordinar, evaluar y garantizar el desarrollo de diversos organismos creados para tal fin en el marco de políticas reguladoras del orden y sostenimiento de las bases antes mencionadas que conforman la ley de educación. Así queda explícitamente descrito en los artículos 116 y 119 respectivamente: “Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.”

“El Consejo Federal de Educación contará con el apoyo de los siguientes Consejos Consultivos, cuyas opiniones y propuestas serán de carácter público:

a) El Consejo de Políticas Educativas(...) *b) El Consejo Económico y Social(...)* *c) El Consejo de Actualización Curricular(...).”*

A su vez, el artículo 130 dispone que *“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, acordará con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito del Consejo Federal de Educación, la implementación y seguimiento de las políticas educativas destinadas a cumplir con lo establecido en la presente ley. A tal fin, se establecerán:*

a) El calendario de implementación de la nueva estructura unificada del Sistema Educativo Nacional, conforme a lo dispuesto por los artículos 15 y 134 de esta ley.

b) La planificación de los programas, actividades y acciones que serán desarrollados para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de esta ley, con sus respectivas metas, cronogramas y recursos.

c) Dicha planificación asegurará la convergencia, complementación e integración de los objetivos de esta ley con los fijados en el artículo 2° de la Ley N° 26.075, que rigen hasta el año 2010.

d) *Los mecanismos de seguimiento y evaluación del cumplimiento de los objetivos de esta ley y de los fijados en el artículo 2° de la Ley N° 26.075.*

e) *La definición e implementación de procedimientos de auditoría eficientes que garanticen la utilización de los recursos destinados a educación en la forma prevista.”*

Por medio de estos artículos se prescribe sobre qué bases debe organizarse cada institución escolar con el objetivo de llevar a cabo la educación. Así mismo también se refleja el accionar del Estado en vías del cumplimiento del objetivo antedicho y las políticas educativas que implementa el mismo, de manera tal que volvemos a afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es para nada ajeno a lo político, ideológico y cultural, sino que por el contrario, está permeabilizado por éstos y de alguna manera circunscripto en estas directrices que lo sujetan a un modo de ser específico. El Estado es completamente interventor de las prácticas educativas de nuestro país. No se dice que esto sea negativo, ni positivo, lo que sí nos parece importante dejar en claro que la educación no es ajena a la construcción y el sostenimiento de los Estados.

No obstante, existen *resistencias* a la hegemonía, y este es otro condimento que impregna al currículum y que debe ser considerado a la hora de entender cualquier proceso curricular. O sea, lo que Terigi denomina como “hipótesis de especificación” a la hora de analizar los procesos curriculares, implica pensar, siguiendo a la autora, en que si bien hay en el curriculum un mandato prescripto, impuesto por los sectores dominantes de la sociedad desde el Estado, los sujetos tienen capacidad de acción, es decir, un cierto margen de *autonomía*. Como aclaramos más arriba, los alumnos, a pesar de los diversos intentos políticos que se emanan desde la ley, terminan por dejar de ir a la escuela. En este contexto es en el que se halla inmersa actualmente la práctica docente como una relación social que excede lo que estrictamente ocurre en el aula pero que, considerada dentro de ella (y aún fuera de la misma), otorga a los profesores un grado de libertad para posicionarse frente a las relaciones de poder que emanan desde el Estado y que se cristalizan en el curriculum. Esta posición que toma el docente en su labor, se refleja en la propuesta de enseñanza que despliega dentro del aula y que, a su vez, define una práctica didáctica con características particulares. En este sentido, Faundez, al proponer una pedagogía de la pregunta, sostiene que *“Hay que tener posiciones políticas bien definidas en un mundo jerarquizado donde los que detentan el poder detentan el saber, teniendo en cuenta que la sociedad actual ofrece al profesor una parte del saber y una parte del poder. Este es uno de los caminos de reproducción de la sociedad. Por eso, creo que es profundamente democrático comenzar a aprender*

a preguntar.”¹⁹ Dicho de manera muy simple, esto equivale a pensar en que el mayor o menor acuerdo con el currículum por parte del profesor, es lo que va a condicionar, en cierto modo, no sólo su desempeño dentro del aula sino también sus relaciones con el resto de los colegas, con las autoridades, con la escuela, con la comunidad y, en términos más generales, con el sistema educativo mismo. Sin embargo el profesor sin alumnos, deja de ser profesor. Es decir, más allá de las libertades con las cuales pueda trabajar el docente dentro de las aulas, si éstas están vacías, carece de sentido la trama educativa ¿Por qué los alumnos hoy dejan de concurrir a la escuela? Ese es un interrogante que puede formar parte de otra investigación, aquí se tratará únicamente la problemática vinculada a los profesores, pero, según nuestro criterio, no podía dejar de hacerse este planteamiento. Además, es preciso decir que el ausentismo docente también indica que las aulas estén vacías ¿Por qué el profesor no va a las escuelas? En este trabajo consideraremos que ambas posturas, la de los docentes y los alumnos, son actos de resistencia. En relación a este problema, nos parece interesante y oportuno volver a Freire una vez más, ya que nos permite posicionarnos ante estas circunstancias de un modo particular: *“Toda práctica educativa que se funda en la estandarización, en lo preestablecido, en una rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante y, por eso mismo, antidemocrática.”*²⁰

1.5 Práctica docente y práctica pedagógica

La educación es entendida como *“un proceso social protagonizado por sujetos que se desarrollan relacionamente en su peculiar situación, supone ciertos a priori históricos, es decir ciertas condiciones de posibilidad. Las formas de la organización política, económica y social, las representaciones de los sujetos acerca del mundo y de sí mismos, el grado de desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, los modos subjetivos del vivir y del pensar en la compleja trama de la cultura, condicionan las prácticas educativas y sus modos de concreción.”*²¹ Así, entendemos a la práctica docente como un aparato de producción de subjetividades asociadas a cierto tipo de

¹⁹ Freire, P. y Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, 1º edición, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013, p 69

²⁰ Ibid p77

²¹ Guyot, V., “La enseñanza de las ciencias” en Alternativas. Serie espacio pedagógico. Estudios sobre la enseñanza. Matemática y Estadística Ciencias Naturales, Año IV, n°17, San luis, pp17

dominación y gobernabilidad, en relación a los modos de vinculación de los sujetos con el saber producido por el hombre acerca del mundo y de sí mismo: Esta práctica se constituye a partir de la práctica pedagógica (Achilli, 2000) enmarcada en el triángulo: docente- alumno-conocimiento, pero a la vez lo trasciende: *“La práctica docente se va disociando/enajenando de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica (...) Las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales –en el sentido de transformar al docente en mero transmisor o ejecutor de lo que diseñan o generan otros-, son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto intelectual”*²² Y político (agregamos). En la actualidad, varios son los problemas que afectan esta práctica: las reformas educativas, los modelos de inclusión, los planes sociales que invitan a la permanencia de niños en la escuela cuando en realidad no quieren estar en ella, la situación económica que invita a la deserción de estudiantes en busca de salidas laborales, el desfase de edades con las cuales el docente debe trabajar dentro del aula, la drogadicción, la delincuencia, los suicidios adolescentes, la desestructuración de las familias y la deslegitimación de la imagen del docente, entre otras, son algunas de las tantas circunstancias que lo alejan de la razón de ser de su labor, imponiéndole otras ajenas para las cuales tiene que innovar permanentemente en sus herramientas, modos y actos educativos. Con respecto a este tema, Carina Kaplan sostiene que la escuela de hoy es el espacio y la condición de posibilidad para construir subjetividades. Lo que hace dos siglos atrás generaba el trabajo como organizador de la vida social, hoy, luego de la crisis de los años `90, lo hace la escuela. Los jóvenes que hoy asisten a clases son aquellos niños que se formaron en la era de la exclusión, de la inestabilidad y de la precarización. Por esta razón, es que lo que debería plantearse hoy la educación pasa por cómo desvincular o romper la relación entre el origen social y el destino escolar, ya que esa ligazón es la que termina por cristalizar la desigualdad.

La tarea docente, queda enmarcada de la siguiente manera en artículo 67 de la Ley Nacional de Educación:

“Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

²² Achilli, E. *Investigación y formación docente*, Colección Universitas Serie Formación Docente, Laborde editor, 1998

Derechos:

- a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.*
- b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.*
- c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.*
- d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.*
- e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.*
- f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.*
- g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.*
- h) A un salario digno.*
- i) A participar en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.*
- j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.*
- k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.*
- l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.*
- m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a.*

Obligaciones:

- a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.*
- b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.*
- c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.*
- d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.*
- e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.*

f) A Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.”

Con respecto a los derechos del docente, queda manifestado en el inciso c) de manera prescripta la libertad de cátedra y de enseñanza con la cual el docente puede ejercer su práctica siempre y cuando no se corra del lugar que enmarca dicha ley. Es decir, con respecto a esta investigación y al papel de los profesores en la educación institucionalizada, sostenemos que es posible, en este contexto, un margen de acción libre. Tiene el derecho, además de reproducir e impartir conocimiento, de producir las formas y los criterios para hacerlo, así como también de involucrarse subjetivamente en su labor. Así también se agrega en el inciso d) con respecto al proyecto educativo institucional en el cual se desempeña, con todo lo que ello implica. Aquí nos referimos específicamente a la comunidad educativa para la cual la institución desarrolló el proyecto, como así también tiene el profesor derecho a participar del gobierno de la educación.

Con respecto a las obligaciones, haremos hincapié en el inciso b) donde se pone énfasis en la prescripción de la tarea y luego en el apartado d) que se lo convoca a responsabilizarse de su labor, como así también el f) que lo lleva a respetar al otro con sus particularidades. Son para esta investigación preceptos fundamentales ya que apuestan a la tarea docente libre y responsable, que es la que refiere a lo político y pedagógico de la práctica educativa. Es preciso ahora aclarar en qué sentido hablamos de involucramiento: entendemos por tal al hecho de la construcción, la decisión y la posibilidad de cambio que puede darse en la escuela como espacio de oportunidades para la democratización, a partir de los docentes. Siguiendo a Paulo Freire, consideramos que es necesario partir de las bases y de su comprensión para luego (y siguiendo también a Carina Kaplan) desarrollar estrategias o modos de inclusión que permitan paliar el sufrimiento social de una generación que ha sido desprovista de posibilidades y de construcción de sentido. A su vez, albergamos el concepto de Badiou de acontecimiento que en algún punto nos permite también pensar el involucramiento como producción, como generación de nuevas aperturas.

El problema actual de los docentes pasa por que se consideran no preparados para esta tarea que de por sí es compleja. Sin embargo, sostenemos que el compromiso ético con la labor permite revertir situaciones de este tipo. Es a través del análisis y la comprensión del capital cultural y de la construcción de una actitud fiel hacia lo que se quiere cambiar, que es posible el involucramiento. En este sentido, Alain Badiou

sostiene que la vida no está condenada a ser siempre lo mismo, que se puede interrumpir lo que se repite. Y es por esta razón que decidimos tomar la categoría de intelectual transformativo de Giroux, porque en ella están presentes, de cierta forma, estos presupuestos que hacen a la labor docente. Ahora bien, siguiendo con lo que nos convoca en este trabajo y habiendo ya descripto la particularidad de la situación educativa, debemos reparar en algo fundamental: la formación de los profesores.

Con respecto a la formación del profesor, el artículo 73 de la Ley Nacional de Educación refiere: *“La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:*

a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.

b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.

c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.

d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.

f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.

g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.

h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.”

En este artículo se profundiza alrededor de la calidad, focalizando en los conocimientos y la investigación educativa con diversas propuestas de formación y perfeccionamiento destinado a las mismas. Pero queremos resaltar aquí el inciso c) donde se pone énfasis en la reflexión sobre la práctica, tanto como en la innovación y experimentación de la misma, lo cual hace a la particularidad de cada profesor y que se aplica en relación a su

libertad de acción y a su ética profesional. Entendemos que este aspecto podría ser tomado también como otro aporte para la pedagogía de la posibilidad, ya que ésta resalta justamente el carácter ético de la actividad del educador.

Los juicios y las jerarquías de excelencia, como todas las representaciones, son el resultado de una construcción intelectual, cultural, social. La escuela es el ámbito por el que pasan casi todos los individuos y es a la vez, un espacio que etiqueta y que, por lo tanto, convence a los individuos-alumnos de cuáles son sus capacidades y cuáles son sus límites. *“La escuela afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías de excelencia...”*. (Perrenoud; 1990). *“Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada niño va conociendo sus límites y también sus posibilidades.”* (Kaplan; 1992). Esta situación, sumada a la coyuntura antes descrita, invita a hacerse la siguiente pregunta ¿a quiénes educamos? ¿Para qué los educamos? Hoy en día pareciera que la labor docente estaría indefinida. Pensamos al profesor como sujeto pedagógico y político, en tanto y en cuanto realiza la actividad de enseñar tomando decisiones dentro de los márgenes impuestos por la legitimidad, pero a qué objetivo, a qué fin, apuntan esos márgenes ¿Cuál es el lugar que se le asigna al profesor hoy dentro de las aulas? ¿Cuál es su finalidad? ¿Qué factor incide en la deslegitimación social del docente de hoy? Pareciera ser que aparecen determinantes tanto para los educandos como para los educadores. Determinantes que los fijan a un lugar del cual no pueden correrse, no porque no puedan, sino porque la consecuencia sería quedar fuera del sistema, o sea, la exclusión. En palabras de Violeta Nuñez: *“Esa educación no busca sino fijar al sujeto en una situación que se transforma así en destino inevitable, avalando las políticas de control sobre esa población fabricada por sus propias premisas. Podríamos señalar entonces que el “fracaso” de los sujetos en esas modalidades de educación, puede ser leído como un éxito de su resistencia a los dispositivos de control.”*²³ Cuando un alumno no quiere estar en la escuela, resiste. Cuando un alumno se niega a aprender determinados contenidos, resiste. Cuando un alumno se niega a realizar una actividad, resiste. Cuando un profesor reflexiona sobre su práctica, resiste. Cuando un profesor es un crítico del sistema en el cual desarrolla su labor, resiste. Esa resistencia, es la muestra siempre clara de que más allá del sistema del cual uno forme parte, no deja de ser un ser

²³ Nuñez, V. “¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad en *Revista Propuesta Educativa*, n°27, año 16, FLACSO, Arg. Dossier Educación y Gobernabilidad, 2007

humano, no deja de tener sus propias ideas, sus propios pensamientos que lo hacen ser quien es. Esa identidad, es la que no se pierde y no hay que dejar que se pierda y es la que un sujeto político y pedagógico debe poner en juego en su labor.

Capítulo II:

Una aproximación al debate

2.1 Las teorías referenciales

En lo que se refiere a la relación entre sujetos educativos y finalidad educativa existen dos grupos de teorías opuestas que se tomarán como marco referencial en el desarrollo de la problemática planteada en este trabajo. Uno corresponde a las llamadas *teorías de la reproducción*. Otro a las *teorías de la resistencia* o de la liberación. Ambas teorías, sin embargo, entendemos que se pueden fusionar en un aspecto: piensan a la educación como un instrumento de legitimación del orden vigente y por ende, como una forma de dominación o alienación. En general, la respuesta que dan ambas teorías con respecto a la educación como violencia simbólica son contrapuestas: para los reproductivistas, la educación sólo reproduce la cultura y/o la ideología de la clase dominante y/o la división social del trabajo y/o la conciencia, de forma tal que enseñar termina siendo un traspaso de lo mismo a otro lugar. En cambio, para los que apuestan por una pedagogía de la liberación²⁴, hay algo siempre nuevo que puede surgir en el proceso educativo, en tanto se entienda la educación no como un instrumento de dominación, sino como un diálogo entre seres que se forman mutuamente, no un traspaso de un lugar a otro, sino una liberación o una resistencia a lo establecido, a lo dado de antemano. Así mismo, este proceso puede ser llevado a cabo de manera consciente o inconsciente: en el caso de la producción inconsciente, sólo se cumple con la contradicción que se genera en el propio proceso de reproducción, en cambio, en el caso de la producción consciente, la intencionalidad supone la necesidad de resistir a lo que se intenta reproducir, lo cual lleva a que al mismo tiempo haya un cambio, o sea, una producción en lugar de una reproducción.

²⁴ En este trabajo, a los fines de no caer en equívocos ni malinterpretaciones, tomaremos como sinónimos teoría de la resistencia, teoría de la liberación y teoría o pedagogía crítica, ya que lo que realizan, más allá de sus diferencias, es un aporte diferente de las teorías de la reproducción. Es decir, permiten pensar la idea de una transformación dentro de lo ya establecido, y no una repetición de lo mismo perpetuada en el tiempo. Se hace esta aclaración desde el comienzo, para evitar errores de interpretación, como así también para respetar que cada una de las teorías es en sí misma un sistema de pensamiento particular. Aquí se las tomará en general como una contraparte de lo que dicen las teorías reproductivistas.

La relevancia de este problema, entonces, consiste en considerar la actividad de educar como un acto político. Desde el punto de vista social y político, la educación entendida como aquella actividad cuyo fin es formar ciudadanos, puede concluir en dos tipos diferentes de formación: una creación o fabricación de personas que perpetúen las condiciones sociales y culturales de existencia, o bien, una persona libre con herramientas para participar en la polis. El primer resultado es al que apuntan los reproductivistas y el segundo resultado es el propuesto, o de alguna manera, buscado por las teorías de la resistencia. En ambos casos, independientemente del objetivo buscado para con el alumno, el docente cumple un papel socio-político activo. En este aspecto es en el cual queremos enfatizar, sin ajenarnos de los otros elementos que conforman el proceso: alumno y conocimiento.

2.2 Generalidades del reproductivismo

Hay dos tipos de gobernabilidad, una es pedagógica y es aquella que supone un trabajo de apropiación de patrimonios culturales que pone en juego la libertad del sujeto. Mientras que la otra, de carácter social, es aquella que se utiliza como control en el entrenamiento de los sujetos en un determinado estilo de vida (Nuñez: 2007). De uno y otro tipo de gobernabilidad se ocupan los teóricos de la reproducción en su análisis de la educación y la vida escolar. En general, se consideran reproductivistas a quienes sostienen que en la sociedad capitalista, el sistema educativo cumple una función decisiva en la constitución de la subjetividad, contribuyendo a consolidar el orden social imperante. Es decir que son denominados reproductivistas aquellos que han identificado en el sistema escolar a uno de los aparatos más eficaces para perpetuar las condiciones sociales de dominación. Los más significativos aportes de esta teoría o corriente son una serie de textos surgidos en los años setenta y que fueron agrupados simplificadoramente con el nombre de reproductivismo o teorías de la reproducción en especial, los siguientes: *La reproduction* (1970), de Bourdieu y Passeron; *Ideologie et appareils idéologiques d'État* (1970), de Althusser; *L'école capitaliste en France* (1971), de Baudelot y Establet y, en menor medida, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (1976), de Bowls y Gisntis. Estas teorías en sociología de la educación, son sometidas hoy a crítica por parte de quienes las acusan de no haber considerado la acción humana (como productora) y por ende, de

haber sido incapaces de ver la existencia de conflictos y resistencias dentro y en la coyuntura de las instituciones educativas.

Según el eje alrededor del cual producen su teoría, en general, se puede hablar de cuatro líneas en las teorías de la reproducción. Por un lado, están aquellos que por medio de un examen sociológico de los diferentes mecanismos de imposición cultural que se dan en la escuela y la recreación de las relaciones de fuerzas económico sociales que ello permite, concluyen o postulan que lo que se reproduce pertenece al ámbito de la cultura (Bourdieu-Passeron); por otro están los que consideran que lo que se reproduce es la ideología describiendo a la escuela como uno de los aparatos ideológicos más significativos con los que el Estado intenta garantizar la continuación de las condiciones sociales dominantes existentes (Althusser); también se encuentran aquellos que sostienen que lo que se reproduce es la división social del trabajo, poniendo el acento en los grandes procedimientos de segmentación social que produce la institución escolar y que ratifican y legitiman las desigualdades de clase (Baudelot y Establet); por último, están quienes consideran que lo que se reproduce es la conciencia, ya que el mundo de trabajo y la escuela tienen la misma lógica de producción de gente, dominada por los imperativos económicos de la competencia, la meritocracia, la jerarquización, etc. (Bowles y Gintis). Llegado a este punto, es necesario aclarar que el término reproducción fue utilizado por vez primera por Marx para describir el proceso capitalista de reproducción, o sea la perpetuación de las relaciones sociales de producción (el propietario de los medios de producción y el trabajador desposeído de ellos), dice Marx en el libro primero de *El Capital*:

*“Cualquiera que sea la forma social del proceso de producción, es necesario que éste sea continuo, que recorra periódicamente, siempre de nuevo, las mismas fases. Del mismo modo que una sociedad no puede dejar de consumir, tampoco le es posible cesar de producir. Por tanto, considerado desde este punto de vista de una interdependencia continua y del flujo constante de su renovación, todo proceso social de producción es al propio tiempo proceso de reproducción.”*²⁵ (1975^a: 695)

Es este concepto el que toman los llamados reproductivistas para aplicarlo a la situación educativa, cuya particularidad explicamos en el apartado 2 del capítulo I.

²⁵ Citado de Fernandez Enguita, M., *Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*, Barcelona, Paidós Ibérico, 1992, pp 29-30

Para Bourdieu y Passeron lo que se reproduce son las relaciones de fuerza entre los grupos o clases sociales que se definen por la posesión de ciertos atributos valorados socialmente (*bienes simbólicos*), legitimando la desigualdad de generación en generación. Esta reproducción se da en el campo cultural. La cultura dominante es “la” cultura, o sea el capital cultural por ser reproducido. La función de la escuela es legitimar las diversas producciones en el ámbito de la familia. Este proceso puede verse en aquellas instancias en las que es reconocida y afirmada la cultura dominante por medio de la institución escolar. Así también queda reflejado y prescripto en el artículo 92 de la Ley Nacional de Educación con respecto a los contenidos curriculares. Así mismo, también Carina Kaplan sostiene que esta hipótesis del capital cultural debe ser usada para comprender a los alumnos y en función de eso, definir la práctica educativa por desarrollar.

Para Bowls y Gintis, lo que se reproduce son relaciones jerárquicas desiguales en el interior del proceso de producción por medio de la conciencia. Las relaciones sociales deben ser conscientemente organizadas en su accionar cotidiano, por lo tanto, la reproducción se da en diferentes ámbitos de la sociedad. El papel principal es el otorgado a la familia y la escuela. Así, ellos establecen un principio de correspondencia en el cual la relación social escuela-familia refleja la estructura social del trabajo. Este proceso se ve dentro de la institución escolar donde su estructura es paralela a la estructura del lugar de trabajo capitalista (grados, camadas, espacios delimitados, correspondencia entre nivel de enseñanza y tipo de escuela, etc.). Sin embargo, en la actualidad, las familias en general presentan una estructura desdibujada. Pero si volvemos a leer el artículo 32 de la ley 26.206 se vuelve a retomar esta idea.

Para Althusser, lo que se reproduce son las relaciones ideológicas entre los hombres. Este proceso se lleva a cabo por medio de los aparatos ideológicos de Estado, destacándose de entre ellos el sistema escolar por la cantidad de tiempo que en él pasan las personas. Allí se transmiten ideas dominantes por medio de contenidos escolares, rituales y prácticas. El proceso de reproducción se efectúa por medio de la persuasión ideológica, de manera que cada uno acepte su lugar en la estructura de clases de la sociedad capitalista. En este sentido, el hecho de que la obligatoriedad escolar hoy se extienda hasta la mayoría de edad, no es un dato menor y así se prescribe en la Ley Nacional de Educación en su artículo 16.

Para Boudelot y Establet, lo que se reproduce son los puestos vacantes de la estructura social. Este proceso se lleva a cabo por medio de las prácticas de inculcación ideológica

que remiten a la vinculación entre educación y empleo (lo que la escuela produce y lo que el modo de producción requiere de ella). De modo tal que, según estos autores, la escuela contribuye a reproducir materialmente la división de clases y mantener las condiciones ideológicas para la dominación y la sumisión. Como así lo establece el artículo 3, sobre los fines de la educación, de la ley antes mencionada.

En líneas generales, estos son los supuestos que manejan los reproductivistas a la hora de hablar de la relación entre educación y capitalismo y son muchos de ellos los que se explicitan en la LEN, que a su vez son también retomados actualmente para re-pensar la función de la educación. No se desarrollará en este trabajo un informe detallado de esas teorías, ya que no es el objetivo reparar en ellas, sino solo el aporte o punto de vista que de ellas toman las teorías de la resistencia para fundamentar su base teórica.

2.3 Respetto a las críticas al reproductivismo

Una vez aclarado desde qué lugar se hará alusión a los conceptos antedichos, podemos proceder al desarrollo del análisis propuesto en este trabajo. Partiremos de una clasificación de las críticas realizadas al reproductivismo, las cuales permitirán organizar y comprender la información. Tomás Tadeo da Silva hace una revisión general de esas críticas dividiéndolas en ocho acusaciones generales:

- son mecanicistas, reduccionistas y economicistas
- son funcionalistas
- suponen una total pasividad de los actores sociales
- ignoran el conflicto, la contradicción y la resistencia
- son ahistóricas
- ignoran o teorizan inadecuadamente las posibilidades de transformación social
- son simplistas, pesimistas y derrotistas
- no se corresponden a aquello que realmente ocurre, específicamente en los casos del tercer mundo

Con vistas al desarrollo de la problemática planteada en este trabajo, focalizaremos sólo en tres de esas críticas. En primer lugar, aquella que hace referencia a la pasividad de los actores sociales puesto que en ese caso, el profesor sería un actor pasivo, o sea un mero reproductor-ejecutor o tecnócrata. En segundo lugar, se hará hincapié en la acusación con respecto a la ignorancia del conflicto, la contradicción y la resistencia,

dado que las teorías de la resistencia en educación se basan justamente en ese supuesto error de las teorías de la reproducción, para fundar su teorización. Por último, y por consecuencia de las dos anteriores, centraremos el foco de discusión en la crítica que se hace al reproductivismo con respecto a la teorización inadecuada de las posibilidades de transformación social.

La primera de las objeciones a las cuales se hará referencia, se centra en la cuestión polémica con respecto a la dicotomía objetivismo/subjetivismo, estructura/acción. Para superar la limitación de la acción supuesta por las teorías de la reproducción, se intentan desarrollar las llamadas teorías de la resistencia (Willis, Giroux), que se preocupan por la importancia de la actividad humana en la constitución de la vida social. En esta línea, se trabajará desde Giroux, ya que critica la idea del funcionamiento de la escuela como mecanismo central de desarrollo del orden social democrático, a la vez que desenmascara la desigualdad estructurada de los intereses personales que compiten dentro de un orden social y de esta manera denuncia las prácticas ideológicas y sociales que son un obstáculo para que los alumnos asuman un rol activo, crítico y emprendedor tanto como miembros de la escuela, así como también en el ejercicio de su ciudadanía. Según Giroux, los agentes humanos poseen la capacidad de rehacer el mundo tanto por medio de la lucha colectiva en y sobre el mundo material, como también por el ejercicio de su imaginario social. En ese sentido es que el autor desarrolla y utiliza la categoría intelectuales transformativos para enmarcar los lineamientos que de seguirse harían de la práctica docente y la práctica pedagógica una posibilidad de resistencia o de producción dentro de lo ya prefijado y/o establecido.

La segunda, se refiere a que las teorías reproductivistas suponen una sociedad en la que los intereses de la clase dominante se imponen sobre la clase dominada sin resistencia u oposición por parte de esta última, cuando en realidad, según las teorías de la resistencia, hay procesos, eventos conflictivos y de lucha en las escuelas. De eso se ha hablado un poco más arriba, cuando se planteó que tanto alumnos como docentes resisten de diversas formas, pero en general con el ausentismo.

La última de las críticas a la que se hará referencia, postula que al enfatizar la persistencia de la estructura social, las teorías de la reproducción dejan de considerar los procesos de cambio y transformación que ocurren históricamente, y con ello, pueden contribuir a inhibir la acción política que conduce a su transformación, ya que según las teorías de la resistencia, la dinámica educacional se puede contraponer a la dinámica reproductivista y contribuir al cambio social. En el desarrollo de este tema se remitirá

tanto a las concepciones teóricas aportadas por Giroux, como así también a las aportadas por Paulo Freire.

Con respecto a la crítica sobre la correspondencia con la realidad, es algo que en este trabajo no se puede negar, ya que se fue mostrando cómo en los diversos artículos de la Ley Nacional de Educación hay un matiz de estas teorías que aún hoy continúa vigente.

2.4 Los actores sociales ¿son mecánicos o constructores?

Partiendo de la base a la que apuntan los reproductivistas en general, pareciera ser que el accionar humano ya viene prefijado desde sí mismo. Es decir, pareciera ser que las personas actuamos de manera predecible según el lugar que ocupamos en la sociedad y que no hubiera posibilidad de actuar de otra manera. En este sentido, la acción humana sería mecánica, dado que no produciría ninguna novedad en el sistema y para el sistema. Si introducimos este punto de vista en lo educativo, diríamos que profesores y alumnos actúan de la única manera que podrían actuar, reproduciendo las condiciones que hacen posible su existencia. Esto se debe a la circularidad que postulan las teorías de la reproducción como razón de ser del sistema educativo. Algo que planteamos unas páginas atrás, que tiene que ver con que es “ese” alumno el que luego será docente y es “ese” docente el que enseña a su alumno a ser docente. Hasta aquí pareciera ser una lógica razonable, el problema es que es una lógica abstracta, ya que no toma en cuenta variables tales como cultura, tiempo, costumbre, historia, politicidad, que también forman parte del sistema de educación. Y si así fuera, las tomaría como homogéneas, algo que sería sumamente erróneo porque no están dadas de una vez y para siempre. Como explicamos en el capítulo I, en la actualidad la situación es diferente debido a que el eje que articula la práctica docente no es el conocimiento (como lo describía Platón por ejemplo), no es el profesor (como profesional y tecnócrata), sino el alumno, un sujeto desprovisto de criterios organizacionales, pero cargado de resabios socio-económicos y culturales de su historia. En este sentido, las teorías de la resistencia, realizan una crítica a este carácter del reproductivismo y sostienen que la resistencia que ocurre frente a lo que se presenta como dominante no es una cuestión mecánica, de reproducir resistencia y reproducir dominación para que ambos extremos continúen existiendo. La resistencia se genera de diferentes maneras, en diferentes momentos de la historia y no de una vez y para siempre. En este sentido, las teorías de la resistencia *“ofrecen un estudio de la forma en que clase y cultura se combinan para ofrecer*

*descripciones en términos de política cultural. Central para tales políticas es la lectura semiótica del estilo, rituales, lenguajes y sistemas de significados que constituyen el campo cultural del oprimido. A través de este proceso se hace posible analizar qué elementos contrahegemónicos tienen esos campos y cómo tienden a incorporarse dentro de la cultura dominante para ser desmantelados de sus posibilidades políticas.”*²⁶Llegado a este punto, es necesario hacer una aclaración importante, que tiene que ver con la diferencia entre las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia. No debe entenderse que las primeras únicamente afirmen que las escuelas reproducen las desigualdades sociales y las segundas sostengan que las transforman, sino que las primeras analizan cómo la escuela reproduce las desigualdades sociales y las segundas analizan las escuelas para realizar aportes que apunten a superar esas desigualdades (Palomares: 2005; 69).

Esta relación que se establece entre dominantes y dominados, da cuenta de lo asimétrico en el orden del poder. *“Freire entiende que el poder –la dominación- no es simplemente algo impuesto por el Estado a través de instancias tales como la policía, el ejército y los tribunales. La dominación se expresa también en la manera en que el poder, la tecnología y la ideología se ponen de acuerdo para producir conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales concretas que indirectamente reducen al silencio de las personas. Se encuentra también en la manera en que los oprimidos interiorizan su propia opresión, cooperando así activamente en ella.”*²⁷Es así que no puede dejarse de lado esta variable (el poder), ya que es en sí misma un factor importante en la reproducción y producción de formas alternativas de acción social.

Tanto Althusser como Bowls y Gintis, intentan explicar la reproducción desde lo social, el primero analizando el papel de la ideología y el segundo aplicando un principio de correspondencia entre las relaciones sociales y las relaciones de producción. Sin embargo, ambos sostienen que la escuela cumple dos funciones en el sistema capitalista:

1. La reproducción de la fuerza de trabajo necesaria para la acumulación de capital

²⁶ Giroux, H., *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, 3ª edición, Mexico, Siglo XXI editores s.a. de c.v., 1997, pp 135

²⁷ Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad. Cast., Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990, pp 165

2. La reproducción de las formas de conciencia, disposiciones y valores necesarios para el mantenimiento de instituciones y relaciones sociales que faciliten la conversión del trabajo en ganancia

El primero de los autores postula que hay dos elementos en relación con la ideología y la escolarización, uno está vinculado con los rituales, prácticas y procesos sociales que estructuran los trabajadores cotidianos en las escuelas, esto vendría a ser algo así como el oficio de alumno y el oficio del docente. El otro tiene que ver con el funcionamiento de la ideología como un sistema de representaciones, llevando significados e ideas que estructuran el inconsciente de los estudiantes, induciendo una relación imaginaria entre ellos y sus condiciones reales de existencia (Giroux:1997; 112) El segundo, a diferencia del anterior, señala los mecanismos específicos de la escolarización, que sirven a la lógica del capital, por medio del principio de correspondencia que *“propone que los patrones jerárquicamente estructurados de valores, normas y habilidades que caracterizan a la fuerza de trabajo y la dinámica de intervención de clase bajo el capitalismo, están reflejadas en la dinámica social del encuentro diario en el salón de clases.”*²⁸ Para Giroux, ambos autores fracasan al no estipular una relación dialéctica entre poder, ideología y resistencia y al no ofrecer un marco de referencia en el cual la intervención humana no sea un modelo pasivo de socialización. Así, contribuyen a ignorar las contradicciones y los patrones de oposición en las escuelas, perdiéndose el concepto de resistencia, conciencia e ideología en la escolarización.

Aquí el poder se hace presente en el encuentro diario con los alumnos, pero no en el simple encuentro, sino en lo que ocurre durante el tiempo que están dentro de la escuela. Sabiendo que existe un currículum oculto, donde las personas vinculadas a lo educativo desarrollan sus prácticas casi en forma inerte, allí se suceden los espacios reproductores de lo que ya ha estado establecido previamente por la clase dominante, por el Estado. Este tiempo que allí transcurre, cada vez se hace más extenso:

Así se expresa en la Ley Nacional de Educación: *“La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la*

²⁸ Giroux, H., *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, 3ª edición, Mexico, Siglo XXI editores s.a. de c.v., 1997, pp 115

obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.”

En su accionar, educandos y educadores están jugando el juego de reproducir lo que hay. *“La racionalidad, como constructo crítico, también puede aplicarse al material escolar, como los libros de texto y el material audiovisual. Todos estos materiales incorporan siempre un conjunto de presupuestos acerca del mundo, un tema determinado y un conjunto de intereses (...) Las decisiones del profesor acerca de lo que debería enseñarse, de cómo un determinado material podría responder a las necesidades intelectuales y culturales de los estudiantes y de cómo evaluarlo resultan intrascendentes cuando se usan estos materiales, dado que en ellos están delimitadas y contestadas de antemano tales cuestiones.”*²⁹ Sin embargo, consideramos que pensar las relaciones sociales escolares desde esta perspectiva, sería suponer que cada uno de ellos es una pieza más del sistema, sin nada que lo anteceda, es decir, sin historia, sin cultura, sin experiencia. Como bien es sabido, esto resulta imposible, ya que por el solo hecho de ser, de estar en el mundo, las personas vamos formando nuestra propia historia, individual y colectiva, siendo para sí mismas y para otros. La pregunta es entonces ¿por qué funciona la lógica reproductiva? ¿Qué es lo que pasa en las aulas que se reproducen dentro de ellas las posiciones que cada uno ocupa en la sociedad? ¿Se puede romper ese círculo cerrado de la reproducción?

²⁹ Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad. Cast., Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990, pp 43

Capítulo III:

Ideología, poder y sujeto en la educación

3.1 El profesor como sujeto

Muchos de los estudios sobre educación han focalizado esta temática desde la perspectiva del alumno, es decir, tomaron el concepto “sujeto de la educación” para referirse sólo al estudiante que se encontraba sujeto al accionar del docente y del propio sistema educativo del cual ambos forman parte. Otros trabajos hablan justamente de ambos como sujetos de la educación, casi en el mismo sentido. Lo que en este trabajo pretendemos es tomar sólo al profesor como un sujeto de la educación, en tanto y en cuanto, su labor educativa se halla sostenida en una estructura (la escolar) con sus respectivas tramas, las cuales se vinculan a la historia, la cultura, la comunidad y el propio sistema educativo en el cual se encuentra prescripta su praxis. Pensar al profesor en este sentido, conlleva a establecer una relación entre su práctica y el papel que cumplen la ideología y el poder en su desarrollo. Según el reproductivismo, la ideología y el poder sujetan al profesor en su accionar ya que su labor está condicionada por la estructura propia del sistema del cual forma parte. Es decir, que a partir del momento en que el docente ingresa al aula y tiene a cargo un grupo de alumnos, su labor será formar esas personas en sujetos de la ideología y el poder de turno. Esas personas/alumnos pasarán a ser sujetos/alumnos cuando culmine su proceso de formación. Porque justamente la función del profesor sería perpetuar las condiciones de existencia del poder y la ideología dominante. De esta temática se ocupó Althusser en su obra *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Allí el filósofo sostiene que el Estado mantiene su poder a través de la reproducción de las condiciones necesarias para su posibilidad y que para ello utiliza diversos aparatos ideológicos. De todos esos aparatos, el más importante es la escuela por la cantidad de tiempo que transcurren en ella las personas. Si se piensa desde la línea del autor esta temática, y la traemos a la situación actual de la educación en Argentina, podemos notar que al establecer la obligatoriedad escolar hasta la adolescencia, el Estado argentino avanzaría en post de fortalecerse a partir de la formación de las personas. Esta influencia está aún más marcada desde las reformas que utiliza el propio Estado en materia de educación, cada vez que un sector determinado asciende al poder.

3.2 El papel del poder en la situación educativa

Según Foucault, las relaciones entre las personas están marcadas por las relaciones de poder. Una misma persona puede ser en un contexto dominante y en otro contexto dominada. No existe relación alguna entre personas en la que no esté presente el poder. Traspasando esta idea a la escuela, vemos cómo los diferentes roles que cada uno desempeña en la estructura de funcionamiento escolar, están marcados por el poder. Y eso es posible en función del imaginario ideológico de cada una de las personas que allí conviven día a día. De manera que ideología y poder van de la mano en todo lo que implique ser una relación social. La práctica docente, como así también la práctica pedagógica son diferentes tipos de relación social, en las cuales se pone en juego todo lo anteriormente mencionado. Entender esta situación, darla por supuesta, permitirá continuar el hilo argumentativo que se intenta desarrollar en este trabajo.

Si el profesor es un sujeto pedagógico y político, su tarea está inscrita en la ideología y el poder necesarios para llevar a cabo su labor. Que sea político y que sea pedagógico, lo hace a su vez sujeto de acción. Que sea sujeto de acción, implica que su subjetividad y su intencionalidad, están puestas en juego al momento de decidir cómo realizar su labor. Dice Arendt: Actuar en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *Archein*: “comenzar”, “conducir” y “gobernar”). Para la filósofa, mediante la acción, los hombres muestran quiénes son a la vez que revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano. El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo infinitamente improbable.³⁰ En este sentido, consideramos importante agregar el concepto de modernidad líquida de Bauman, ya que hace alusión a lo impredecible de nuestro tiempo y la infinitud de posibilidades a las que las personas esperan llegar. Ya no es una acumulación de experiencias, sino un uso de ellas, y de todas, sin dejar afuera ninguna, lo cual no permite el sostenimiento o la idea de eternidad, como tampoco la conformación de sentido de pertenencia y/o identidad, y es por eso que la educación debe construirla a través de nuevos modelos de acción.

Solo a partir de la acción las personas podemos manifestar lo que somos y lo que pensamos. En este sentido, el profesor, es también humano. Por más que su labor esté

³⁰ ARENDT, Hannah. *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 1998

enmarcada desde lo legal por medio de la Ley de Educación, no está limitada ni es tampoco impuesta desde afuera, sino que surge desde dentro. Así es como un intelectual puede llegar a ser transformativo, sólo haciendo su tarea desde la acción. Ahora bien, por último cabe aclarar una cuestión más, que es fundamental para este trabajo:

Donde hay poder hay resistencia. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de una red de poder. No hay un centro único de rechazo, rebelión o subversión del poder. Lo que define una relación de poder es, por lo tanto, que constituye un modo de acción que no actúa directa o inmediatamente sobre otros. Actúa, por el contrario, sobre acciones, sobre acciones existentes o sobre aquellas que pueden seguir en el presente o en el futuro (Foucault, 1990).³¹

3.3 El juego de la ideología

Si las relaciones de poder existen, son posibles justamente porque hay un polo que resiste. Los contrarios son necesarios para existir y para devenir, ya lo dijo un sabio antiguo llamado Heráclito. Si hay lucha, si hay poder, hay en algún punto resistencia. Si el profesor es concebido como una persona que lucha, como un ser actuante, pensante, que realiza una labor fundamental en la sociedad, no se puede dejar de mencionar este aspecto. Para que sea posible un accionar concreto, es necesaria una ideología concreta. Sin una base teórica, no hay práctica, sin una base práctica, no es posible desarrollar la teoría. Ahora bien, ¿pero de qué hablamos cuando hablamos de ideología? Giroux la define de la siguiente manera: *“La ideología es un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales. En este caso, la ideología es un conjunto de doctrinas tanto como un medio a través del cual profesores y educadores dan un sentido a sus propias experiencias y a las del mundo en que ellos mismos se encuentran. Como instrumento pedagógico, la ideología resulta útil para comprender no sólo cómo las escuelas confirman y producen significados, sino también cómo los individuos y grupos los producen, negocian modifican o se oponen a ellos.”*³²

³¹ FOUCAULT, Michel, *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*, Buenos Aires, 1990.

³² Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad cast, Barcelona, Paidós/MEC, 1990, pp44-45

Es importante, en este punto, aclarar que **aquí no se niega que exista reproducción**, de hecho es necesario para el funcionamiento ordenado de cualquier actividad humana, lo que sí se sostiene es que para que se reproduzca algo, primero tuvo que ser producido por los mismos actores que luego se encargarán de reproducirlo. Es decir, lo que hoy se considera “normal”, en algún tiempo fue novedad, lo que hoy marca límites y continuidades en algún momento fue el principio. Y este funcionamiento es posible sólo si hay algo a qué resistirse, de lo contrario pierde magnitud y hasta también la condición de su existencia. Ahora bien, este juego de producción y reproducción se da, a su vez, por medio de dos elementos que conforman la base de las relaciones humanas, uno llamado poder y otro ideología. El poder, como bien se dijo anteriormente, está presente siempre que haya relación entre dos o más sujetos. Estos sujetos se relacionan a su vez por medio de la ideología que cada uno posee. En este sentido, se podría decir que la ideología es necesaria para cualquiera que desee realizar una acción, porque esta acción sólo se llevará a cabo en forma consciente si es que en la estructura mental o en el imaginario social del sujeto que actúa, hay una idea, un fin. Aquí es donde aparece también la relación de poder, porque hay una representación de los sujetos en relación del lugar que cada uno ocupa (ya sea el de dominador o el de dominado). Ahora bien, en lo que se discierne con respecto a las teorías reproductivistas, es que esa representación sobre el lugar que cada uno ocupa en la sociedad o respecto al otro, **no es fija, no es eterna, sino que puede cambiar**. Es decir, siguiendo con el tema que aquí nos concierne, un alumno puede pasar a ser profesor, un profesor puede pasar a ser directivo, un directivo puede pasar a ser ministro de educación y así se van dando las posibilidades no sólo de movilidad social, sino también de cambio social. Pensarlo de otra manera implicaría la eternidad de todo lo que es actualmente y la realidad histórica y cotidiana muestra todo lo contrario.

Sin embargo, con respecto a esta cuestión, Althusser sostiene que la ideología define el horizonte posible de las decisiones, y agrega lo siguiente: *“el individuo es **interpelado como sujeto (libre) para que se someta libremente a las órdenes del Sujeto, por lo tanto para que acepte (libremente) su sujeción, por lo tanto para que “cumpla sólo” los actos y gestos de su sujeción. No hay sujetos sino por y para su sujeción**”*³³ es aquí donde aparece el problema de la libertad, y junto con ella, el problema acerca de cuánto

³³ Citado de Cerletti, A., *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*, 1ra Ed., Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008, p 159

de posibilidad hay en ser productores y no sólo reproductores. Analizando las palabras de Althusser, precisamente aquellas que en algún punto niegan la libertad en el sentido de pensarla como algo único, igual para todos, se presenta un interrogante: quiénes son los que producen algo y quiénes son los que lo reproducen. Cuando Althusser habla del Sujeto (con mayúscula) está haciendo referencia al poder. Ese poder varía según cada aparato ideológico. En la iglesia, ese papel estaría representado por Dios, en la escuela ese papel estaría representado por el Estado. Todas las personas tendrían una representación ideológica acerca del lugar que ocupan con respecto a ese Sujeto y es justamente esa representación la que los sujeta y los somete a las reglas del juego pautadas de antemano por el Sujeto. Ahora bien, esta situación, sin embargo tiene en sí otra problemática y tiene que ver con aceptar o no esas reglas del juego. Por ejemplo, una persona puede elegir entre creer y no creer en dios, entre terminar el programa de estudios que le permita insertarse socialmente o no terminarlo. La consecuencia termina siendo siempre la misma: la exclusión. En caso de no cumplir con los parámetros establecidos, uno queda fuera del sistema. En palabras de Althusser, en caso de no sujetarse, el sujeto queda excluido socialmente. Este peso es el que invita a ser sujetado y no tanto la libertad. Son, en todo caso, el poder y la ideología los encargados de mantener el orden de cosas que permite el “normal” funcionamiento del sistema.

Ahora será cuestión de trasladar este pensamiento a lo que aquí nos convoca: cuál es el margen de acción posible que tiene un profesor.

Como dijimos en el capítulo uno, un profesor es un ser humano con capacidad de acción y el hecho de ya elegir su profesión marca el camino. Ahora bien, de lo transcurrido hasta acá en la investigación no podemos negar que el profesor reproduce lo establecido cumpliendo ciertas pautas dadas de antemano ya sea por la institución como por el Estado. También podemos afirmar que resiste cuando elige qué y cómo enseñar, así como cuando decide no ir a realizar su tarea. La pregunta es ¿esa resistencia es producción? Por el momento podemos decir que sí lo que queda por ver es si esa producción es consciente o inconsciente. Faundez, al realizar un análisis de la ideología sostiene lo siguiente: *“(…) No hay que combatir la ideología sólo con ideas, sino mediante los elementos concretos de resistencia popular. Por lo tanto, toda lucha contra la o las ideologías dominantes debe basarse en la resistencia de las clases*

populares y, a partir de ahí, elaborar ideologías que se opongan a ellas.”³⁴ Es decir, que pensando de esta forma, lo que se entiende como resistencia es también producción. Y esa producción es, en este sentido, consciente.

3.4 El papel de la cultura

Antes de realizar un análisis de la cultura como medio para la reproducción, es necesario aclarar desde qué perspectiva estará abordada en este trabajo. Precisamente es el aporte de Freire, con respecto a este concepto, el que parece acercarse más a la idea sostenida en este estudio, aquel que designa que *“La cultura está íntimamente relacionada con la dinámica del poder y produce asimetrías en la habilidad de los individuos y los grupos para definir y alcanzar sus metas. Por otra parte, la cultura es también un campo de lucha y contradicción, y no existe ninguna cultura homogénea. Al contrario, hay culturas dominantes y culturas subordinadas, las cuales expresan distintos intereses y operan a partir de diferentes y desiguales ámbitos de poder.”*³⁵ Las teorías de la reproducción cultural se preocupan por el problema de cómo pueden repetirse y reproducirse a sí mismas las sociedades capitalistas priorizando el papel mediador de la cultura en la reproducción de las clases sociales existentes. A este respecto, Bourdieu y Passeron rechazan la idea de la escuela como espejo de la sociedad argumentando que son instituciones autónomas influidas por lo político y lo económico. *“Las escuelas son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado.”*³⁶ Esta dinámica de la reproducción cultural adopta dos formas:

1. Las clases dominantes ejercen su poder al definir lo que cuenta como significado

³⁴ Freire, P. y Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, 1º edición, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013, p 58

³⁵ Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad cast, Barcelona, Paidós/MEC, 1990, p 167

³⁶ Giroux, H., *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, 3ª edición, Mexico, Siglo XXI editores s.a. de c.v., 1997, pp 119

2. La clase y el poder se conectan con la producción cultural dominante en la estructura y evaluación del currículum y en las disposiciones de los oprimidos que participan activamente en su propio sometimiento (Giroux: 1997; 122)

En estas teorías, la escuela aparece como el lugar en el cual se definen las reglas del juego socialmente legítimas, tanto es así que “*la reproducción de una sociedad está en íntima conexión con la producción y distribución de sus mensajes culturales. Como tal, el aparato cultural encargado de reproducir la cultura dominante y de comunicarla al público se convierte en un asunto político importante.*”³⁷ En este sentido, todo lo que pueda ser producido en el proceso de reproducción no es más que para el sometimiento, lo cual indica que en el círculo que es esencia y funcionamiento de lo escolar, la cultura, o lo que de ella se toma como cultural respecto de lo que impone la clase dominante, es el vehículo que permite que lo que es y existe de una forma, siga siendo de la misma manera en el transcurso del tiempo y las generaciones. Los individuos serían socios de una eterna repetición de lo mismo, ya sea en otro lugar o en otro tiempo. Para comprender un poco más en qué sentido Bourdieu explica e intenta comprender el papel de la cultura, es necesario hacer alusión, aunque sea brevemente, a dos de los conceptos más importantes del desarrollo de su obra: *capital cultural* y *habitus*. El primero se refiere a lo que las personas heredamos de la familia: significados, modos de pensar, estilo, tipos y disposiciones que adquieren un valor social y estatus según lo que la clase dominante considera capital valioso. Es decir, que aquello que uno incorpore y resignifique como cultural, tendrá un valor asignado desde y a partir de “el canon” de la cultura dominante, lo cual también designará el lugar que cada uno ocupe en la sociedad. El segundo hace referencia a las disposiciones subjetivas que reflejan una gramática social basada en la clase con respecto al gusto, conocimiento y conducta inscriptos en el esquema del cuerpo y los pensamientos de cada persona. Aquí se hace alusión a los modos de ser de cada persona particular, ya sea en el lenguaje del cuerpo, como en el discurso y la razón. Así queda completada la dinámica de la reproducción cultural, en la cual la escuela cumple la función más importante, que tiene que ver con fijar esos modos en cada uno de los individuos que participan del sistema escolar y contribuir a su perpetuación. Con respecto a esto, Giroux hace una crítica muy

³⁷ Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad. Cast., Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990, pp 124

importante, al menos desde la postura en la cual se posiciona este trabajo. Esta crítica tiene que ver con lo siguiente: *“La producción cultural de la clase trabajadora y su vínculo con la reproducción cultural a través del proceso de resistencia, incorporación o acomodamiento no está reconocida por Bourdieu.”*³⁸ Lo que se le reprocha en este estudio es justamente no permitir una salida del círculo de la reproducción educativa. Pareciera que la cultura se da de una vez y para siempre, cuando en realidad, es una producción en transformación constante, como las mismas personas lo somos. Siguiendo la línea de análisis de Bourdieu, los valores, significados y códigos de la clase dominante parecieran existir fuera de toda lucha e imposición. Sin embargo, debe repararse en que aquello que va contra la clase dominante es reprimido: *“Las ideologías también son impuestas a los estudiantes quienes ocasionalmente las ven como contrarias a sus propios intereses y quienes resisten abiertamente o se ajustan solamente bajo presión de las autoridades de la escuela.”*³⁹ En base a esta situación es que Giroux sostiene que Bourdieu no deja lugar para la resistencia y pone énfasis sólo en la dominación (Giroux; 1997:126-127).

³⁸ Giroux, H., *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, 3ª edición, Mexico, Siglo XXI editores s.a. de c.v., 1997, p 123

³⁹ Ibid p 125

Capítulo IV:

En busca de un nuevo paradigma para la enseñanza

4.1 Rompiendo con las circularidades

Frente a estas cuestiones y problemáticas educativas, surgieron diversas propuestas para tratar de romper con la circularidad del sistema escolar que bien ha descrito el reproductivismo. Como planteamos en un principio, en este trabajo se focalizará en el aporte realizado por Giroux desde la teoría crítica, ya que el mismo propone volver a pensar la enseñanza y el aprendizaje desde la cultura y la política como pilares fundamentales de la construcción y el desarrollo (en palabras de Freire) dialéctico del proceso educativo. En este contexto, el autor propone pensar a los profesores como intelectuales transformativos, asignándoles la cualidad política y pedagógica, que les permite producir una ruptura con lo establecido, repensando a la escuela como un espacio de resistencia en el que los dominados tienen voz y voto, no sólo desde su historia y su cultura, sino también desde lo político. Conviene esclarecer este punto por medio de una cita extensa:

“Según el punto de vista de Freire, la educación representa tanto un esfuerzo por el significado como una lucha en torno a las relaciones de poder. Su dinámica brota, por una parte, de la relación dialéctica entre individuos y grupos que consumen sus vidas en condiciones históricas específicas y en medio de restricciones estructurales y, por otra parte, de aquellas formas culturales e ideologías que dan lugar a las contradicciones y luchas que delimitan realidades vividas de diversas sociedades por encima de otras. La educación es el terreno donde el poder y la política se expresan de manera fundamental, donde la producción de significado, de deseo, lenguaje y valores está comprometida y responde a las creencias más profundas acerca de lo que significa ser humano, soñar y dar nombre y luchar por un futuro y una forma de vida social especiales. La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. Representa, finalmente, la necesidad de una entrega apasionada por parte de los educadores para hacer que lo político sea más pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión,

sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma.”⁴⁰

Aquel que elige ser profesor y se forma para ello tiene una tarea muy importante, que si bien se enmarca con directrices políticas dominantes de su tiempo, por lineamientos específicos institucionales, no deja de ser apasionante. Que lo político sea más pedagógico, o lo pedagógico más político está siempre resonando en la práctica docente. La reflexión sobre la propia práctica y la realización de la misma son tareas que están influenciadas por el poder y la ideología, pero no por eso dejan de ser productivas, en el sentido de creativas o innovadoras. Es el desafío subjetivo de cada docente ver cómo lleva a cabo su producción. Dice Giroux retomando a Freire que *“las escuelas no son cosas, sino manifestaciones concretas de reglas y relaciones sociales específicas. Su organización descansa sobre fundamentos de naturaleza axiomática.”*⁴¹ Como hemos trabajado en los capítulos anteriores, tanto las tesis reproductivistas como la Ley Nacional de Educación, buscan explicar y organizar el sentido y fin de la educación. Cada país, cada cultura, cada comunidad educativa y cada escuela como institución particular, es en sí misma única. Pero más allá de su especificidad, todas forman parte de un sistema y como tal requiere del accionar de cada uno de los elementos que la conforman para su funcionalidad. El elemento en cuestión en este estudio es el profesor, que forma parte íntegra de las escuelas en su labor cotidiana con los alumnos y la comunidad educativa (Decimos elemento porque tomamos al profesor como parte de la triangulación que da sentido a la práctica pedagógica, no porque sea tomado como objeto).

4.2 La enseñanza es política

Se lee en el prefacio de *Los profesores como intelectuales* que *“Giroux reconoce que la pedagogía es sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden*

⁴⁰ Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad. Cast., Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990, pp160-161

⁴¹ Ibid pp58

*influir en la producción y construcción de significado, es decir, en el modo en que se producen y en el tipo de conocimiento e identidades sociales producidos dentro y en medio de conjuntos particulares de relaciones sociales.”*⁴² Freire avanza aún más y sostiene que debe formarse al educador para saber preguntar y no para dar respuestas: “: “(...) *La existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana.*”⁴³

En este sentido es para Giroux posible “*una pedagogía de la posibilidad, porque si el mundo de uno mismo y de los demás ha sido construido socialmente, de la misma manera puede ser desmantelado, anulado y rehecho críticamente.*”⁴⁴

El trabajo docente es político en tanto que se enmarca por y para el Estado. Es ético en la medida que el profesor decide cómo llevar a cabo su tarea y se responsabiliza de ello, a la vez que se compromete e involucra no sólo en la transmisión de conocimientos, sino también en la comunidad con la cual trabaja. En este sentido, la educación es una “construcción para”, para una sociedad específica, en un momento histórico particular. No es eternamente igual, sino que varía en función de esa propia construcción. Reproducir no posibilita una corrección, ni una construcción. Reproducir permite continuar y avanzar, pero no cambiar, no se regenera nada. Por eso sostenemos que reproducir es importante, pero producir es fundamental. Dice Giroux, la enseñanza es un proceso político en tanto y en cuanto “*está producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no puede abstraerse.*”⁴⁵ Como el caso de la Ley

⁴² Ibid p 22

⁴³ Freire, P. y Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, 1º edición, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013, p 76

⁴⁴ Ibid p22

⁴⁵ Ibid p97

Nacional de Educación. El problema de Giroux al cual nos referiremos en este trabajo tiene que ver con *“Cómo teorizar y desarrollar una pedagogía que incorpore formas de experiencia en las que profesores y estudiantes puedan actuar con sentido crítico (...) analizar la posibilidad de construir formas de práctica pedagógica que permitan a estudiantes y profesores asumir el papel reflexivo y crítico de intelectuales transformativos.”*⁴⁶

4.3 Los profesores como intelectuales transformativos

Giroux sostiene la idea de que para desnaturalizar la labor del docente, hay que contemplar al mismo como intelectual transformativo, o sea, como un profesional reflexivo de la enseñanza. Esto implica pensar al trabajo docente como una forma de tarea intelectual, en vez de instrumental. Con la condición de que en términos ideológicos pueda transformar y produzca diversos intereses políticos, económicos y sociales, al mismo tiempo que los legitime a través de pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan. Es en este sentido que se sostiene que los profesores son sujetos pedagógicos y políticos. Este modo de pensar al enseñante, permite posicionarlo en un rol que deja de lado lo que parece prescripto, para empezar a pensar en un accionar que le proponga el desafío de lograr en el otro una emancipación. Si se sigue tomando al profesor desde una perspectiva puramente técnica que aspira a ser una reproducción de la mejor calidad posible cada vez que realice su tarea, se terminaría por hacer una analogía con un objeto. Ya que no se tendría en cuenta al ser sujeto del profesor. O, en términos de Althusser, al ser individual. Sino que sólo se pensaría en él como un sujeto de la educación, dejando de lado su aspecto pedagógico y político. Para evitar equívocos, aquí no se sostiene que el profesor deba ser tomado como un ser libre del todo, sino que, lo que se intenta sostener es que dentro del margen establecido previamente por las normas del sistema, tiene la posibilidad de hacer una irrupción. Es decir, que en vez de reproducir algo que ya está, puede optar por resistir a eso que está pre-establecido y así lograr una diferencia desde su aporte como ser particular. Respecto a este tema es interesante el concepto de acontecimiento desarrollado por Badiou en el cual destaca la posibilidad de la emancipación, la creación y el movimiento que son

⁴⁶ Ibid p136-137

llevados a cabo dentro de la estructura. La novedad, según el filósofo, tiene lugar y es posible a partir de lo ya dado y del encuentro con lo diferente (con el pensamiento). “Las leyes y las normas tienen el propósito de volver previsibles los comportamientos de los actores, es decir de establecer zonas de certidumbre. Pero como no es deseable ni posible prever el conjunto de conductas requeridas para el desempeño de cualquier rol, las normas siempre dejan zonas de incertidumbre.”⁴⁷ Estas zonas serían para Badiou la condición de posibilidad para lo nuevo, el lugar que permite ser al acontecimiento: “El acontecimiento no es ninguna otra cosa que la posibilidad de lo aleatorio en la estructura del mundo.”⁴⁸ Así mismo, Freire al plantear una pedagogía de la pregunta, estaría proponiendo el mismo tipo de acción, que es la que planteamos como producción y que tiene que ver con la intervención subjetiva del docente cuando interpela la realidad. “Entender la intervención como una forma de generar decisiones responsables, donde quienes intervienen se hacen cargo de las consecuencias y de las respuestas dentro de un marco de razones convincentes.”⁴⁹

Como intelectual transformativo, el profesor debe comprometerse con las siguientes tareas:

1. La enseñanza como práctica emancipadora
2. La creación de escuelas como esferas públicas democráticas
3. La recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos
4. El fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social
5. Tomarse en serio la primacía de la ética y la política en su compromiso crítico con los estudiantes, las autoridades y la comunidad correspondiente⁵⁰

⁴⁷ Frigerio y Poggi, Capítulo 3: Actores, instituciones y conflictos en: “Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su comprensión” Troquel Ed., Serie FLACSO-acción, 1992, pp58

⁴⁸ Badiou, A., “La inmanencia de las verdades (Conferencia de Ljubljana), en Acontecimiento, XXII, 43-44, pp9-27, 2013

⁴⁹ Carballada, A., *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, Bs. As., Paidós, 2007

⁵⁰ Ver prefacio Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad. Cast., Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990, pp20

La Utilidad de la categoría de intelectual transformativo se fundamenta en los siguientes puntos:

1. Expresa la dedicación laboral vinculada al pensamiento y la acción, diferenciándose de las pedagogías instrumentalistas que no contemplan la dimensión subjetiva de las personas
2. Es un concepto que funciona como referente crítico que permite a los educadores cuestionar lo establecido en las formas y prácticas cotidianas que se reproducen en las escuelas
3. Reclama un discurso crítico que analice cómo se producen y están reguladas las formas culturales sometidas a la organización política⁵¹

Pensar y actuar implica involucrarse con la comunidad en la que está inmersa la institución donde se trabaja. Cuestionar a lo que está establecido permite elaborar nuevas propuestas que generen una irrupción. Y reclamar, tiene que ver con comprender en qué sentido se presentan las diversas formas que permiten elaborar un camino hacia la educación. Esta categoría de análisis encierra en sí misma todo lo antedicho en el transcurso del trabajo: el profesor es un sujeto que a pesar de estar inscripto en ciertos usos y costumbres de su espacio y de su tiempo, es también sujeto pensante, crítico y actuante, que tiene posibilidades de generar novedades que permitan enriquecer día tras día a la educación. En Palabras de Arendt: *"La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, no 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."*⁵²

⁵¹ Ver Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad. Cast., Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990, pp150-151

⁵² Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, Barcelona, Editorial Península, 2003, p301

4.4 El problema de los docentes hoy

En la actualidad los profesores tienen que enfrentarse a diversas cuestiones que los terminan enajenando de su práctica. Si bien esto ha sido muy bien descrito y explicado por las teorías de la reproducción, es necesario detenerse a reflexionar un momento sobre el contexto ideológico de representaciones sociales que hoy deslegitiman la función de los docentes en la educación. Al mismo tiempo que desde la opinión pública se perciben fuertes críticas, se suman otros factores de índole política, económica y cultural, que terminan por vaciar en algún punto el sentido y el significado de las prácticas pedagógicas. A decir de Giroux, los profesores hoy *“Son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas del aula.”*⁵³ En este aspecto podemos destacar los actuales planes de finalización de estudios secundarios, de diverso alcance, que ponen al profesor a desempeñar un rol de tutor, en el marco de un financiamiento económico que no les permite percibir una remuneración que estabilice su patrimonio. Muchos de estos planes se dictan fuera del contexto escolar, por ejemplo en ONG que no cuentan con recursos, espacios y el acondicionamiento necesario que se necesita para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No aparece respaldo alguno para el docente tutor, ni para el alumno, ya que está situado fuera de un contexto institucional. Sin embargo, podría hacerse una salvedad, y es que podría ser una innovación con respecto justamente a los procesos en los que se acostumbra llevar a cabo la enseñanza, pero para que sea más concreto, faltarían algunos lineamientos que hagan de esta práctica un espacio en el cual volver a vincularse con el saber. Luego, Giroux agrega *“No solo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios.”*⁵⁴ No solo los profesores deben cumplimentar ciertos ritos y prácticas prefijados con anterioridad, sino que además las evaluaciones y los criterios utilizados para las mismas, también son sugeridos o

⁵³ Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad cast, Barcelona, Paidós/MEC, 1990, p 171

⁵⁴ *Ibid* p 175

dados de antemano. Ejemplos de esto encontramos por ejemplo en la modalidad del no aplazo, en los planes de contingencia para alumnos que no concurren a las clases, en las pruebas sorpresa para que el alumno no se sienta en situación de evaluación cuando está siendo evaluado, etc. Estas características hacen del profesor hoy una figura sin la autoridad para decidir sobre su práctica, un repetidor de ideas, un simple tecnócrata, que termina haciendo procesos rutinarios y donde, al no reconocerse en ellos, se termina enajenando.

Ante esta coyuntura en la que se desempeña el trabajo de los docentes, Giroux encuentra dos posibles caminos o alternativas que se encuadran en la categoría de intelectual transformativo, y en la idea de hacer lo pedagógico más político. Por un lado, una salida posible sería para el autor *“organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de su trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que debe reservarse a los profesores en cualquier intento viable de reforma de la educación pública.”*⁵⁵ Este aspecto podríamos decir que se ha empezado a gestar en los últimos años, a partir de los “docentes autoconvocados”⁵⁶ en busca del reconocimiento de sus derechos como trabajadores de la educación. Una protesta que denuncia, no solo la problemática de representación gremial, sino la cantidad de voces que han estado mucho tiempo apagadas y que hoy salen a hacerse escuchar en busca del mejoramiento de la actividad y resistiendo a ciertos mandatos y desórdenes con los que hoy se educa en nuestras escuelas. Sin embargo, hay otras voces que también se hacen escuchar, pero que eligen la inactividad. Me refiero en este punto, a un problema actual, muy grave para el funcionamiento de nuestras escuelas y que incide en los fines y objetivos buscados por la educación, estoy hablando del ausentismo docente. El ausentismo docente habla de resistencia, podría considerarse que el profesor que falta es un profesor que no está de acuerdo con las formas en las que debe desarrollar su tarea, es una voz que denuncia algo, pero que en ese denunciar termina por desvanecerse, y por ser objeto de crítica de la opinión pública al por mayor. Esta actitud termina por quebrantar aún más la legitimidad del profesor en la sociedad. Frente a esta cuestión es pertinente presentar

⁵⁵ Ibid p 172

⁵⁶ Este término es utilizado actualmente en Argentina para referirse a un grupo de trabajadores de la educación que no se sienten representados por los respectivos gremios que hoy rigen, y que deciden reunirse para reclamar por sus propios medios.

la otra opción que propone Giroux: *“Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Éste es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza.”*⁵⁷ Ésta es una forma de salir del enajenamiento producido por las prácticas reproductivas. Esta cita invita a repensar la tarea educativa desde cada sujeto, y a partir de cada uno, volver a construir un espacio de sentido y significado, donde docentes y alumnos se hagan y rehagan a través de sus encuentros cotidianos en el aula. Para esto *“los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios.”*⁵⁸ Podría pensarse como una salida del círculo reproductivo y como una solución a algunos de los conflictos que por estos tiempos afloran en la docencia, como ser el caso del ausentismo, el hecho de que el profesor desarrolle la capacidad de percibir y pensar de manera crítica su tarea, para encontrar alguna brecha en la cual poder reconocerse en su labor y ampliar el campo de desempeño en el que trabaja. Es decir, comprometerse con la comunidad en la que está inserta la comunidad educativa, tomando decisiones y proponiendo ideas que permitan encontrar la posibilidad de iniciar un nuevo camino en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje. No producir por producir, ni reproducir lo ya dado, sino tener un objetivo que vaya más allá de lo pre-establecido. Esto sería una posibilidad de no enajenarse de su práctica y así reconocerse en su tarea.

⁵⁷ Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad cast, Barcelona, Paidós/MEC, 1990, p176

⁵⁸ *Ibid* p 178

Conclusión:

¿Reproducción, producción y/o resistencia?

Al comienzo del presente estudio, nos planteamos diversos interrogantes con el fin de realizar una reflexión con respecto al profesor como sujeto pedagógico y político en la actualidad. Fuimos presentando diversas perspectivas que apuntaban a explicar y/o enmarcar el desarrollo de la práctica pedagógica, con algunos de los matices que la misma conlleva. Se pudo observar que la Ley Nacional de Educación prescribe muchos de los presupuestos reproductivistas vinculados a la cultura, el poder y la ideología. En primer lugar con respecto a los contenidos básicos comunes que deben inculcarse en las escuelas, luego con respecto a los diferentes órganos e instituciones por medio de las cuales el Estado garantiza, organiza y despliega su función de formar ciudadanos. Y por último, con respecto a la extensión de la obligatoriedad escolar, lo cual lleva a permanecer en la escuela más tiempo y con ello dentro del sistema. Sin embargo, también se pudo observar que la tarea de enseñar excede estos lineamientos al tomar al profesor no sólo como sujeto pedagógico, sino también como político y humano. En este aspecto también fuimos presentando los diferentes aportes teóricos de Giroux que sostenían que a través de la tarea reflexiva, el profesor podía salirse del lugar de objeto y participar de la educación desde el compromiso ético con la comunidad educativa.

Con respecto a si la ideología y lo político inciden en la práctica del profesor como sujeto pedagógico y político, podemos afirmar que sí, desde los lineamientos pautados en la Ley 26.206. Con respecto al lugar que se le asigna al mismo en las críticas al reproductivismo también podemos afirmar que sí, pero con la diferencia que en las teorías reproductivistas el profesor ocupa una función muy importante que consiste en transferir y reproducir lo establecido, mientras que con las teorías de la resistencia el profesor además de reproducir, resiste y produce. La resistencia aparece cuando se da lugar a la reflexión sobre la práctica y al discurso crítico sobre la misma, mientras que la posibilidad de producir (no es que se produce de forma inconsciente) aparece junto con el compromiso ético y la toma efectiva de decisiones que inciden en la práctica profesional del educando.

De manera tal que concluiremos este trabajo diciendo que el profesor como sujeto pedagógico y político resiste y reproduce porque son las dos formas en la que su tarea se desarrolla y adquiere significado a lo largo de la historia de la educación, sea cual

fuere el lugar de privilegio o no que ocupe con respecto a los otros dos elementos que conforman la práctica docente y que se interrelacionan en el funcionamiento de la misma. Mientras que la producción no está dada de antemano, sino que requiere de una actitud que el profesor debe tomar, o sea que aparece siempre y cuando haya un compromiso y un sentido de la práctica que vaya más allá de lo pre-establecido. Esa involucración, ese compromiso, es algo subjetivo, ético, que depende de cada ser humano, y que específicamente en el caso del docente como sujeto pedagógico y político es la instancia o la posibilidad de salir del círculo reproductivo para dar lugar a formas diferentes de relación con el saber y con el educando, así como también una manera de profundizar en el desarrollo de su labor con vistas a crear y fomentar un mundo mejor, abierto a las posibilidades de cambio que puedan reproducir en el tiempo sentidos y significados para todos .

Bibliografía

- Achilli, E., *Investigación y formación docente*, Colección Universitas Serie Formación Docente, Laborde editor, 1998
- Althusser, L., *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003
- Arendt, H., *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 1998
- Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Editorial Península, 2003
- Badiou, A., “La inmanencia de las verdades (conferencia de Ljubljana)”, En *Acontecimiento*, XXII, 43-44, 2013
- Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid, Siglo XXI, 1998
- Bourdieu, P.-Passeron, J., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 1995
- Bourdieu, P., Passeron, J., Baudelot, Ch. Y Establet, R., Althusser, L., “La escuela capitalista, aparato ideológico del Estado al servicio de la reproducción social”, en *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, México, Fontamara, 1996
- Carballada, A., *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, Buenos Aires, Paidós, 2007
- Caruso, M. y Dussel, I., “yo, tú, él: ¿Quién es el sujeto?”, en Caruso, M. y Dussel, I., *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapeluz, 1996
- Cerletti, A., *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*, 1ra Ed., Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008
- Cerletti, A. y Couló, A. (org), *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*, Buenos Aires, Noveduc, 2015
- Da Silva, T., *Escuela, conocimiento y currículo*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995
- Dussel, E., *Filosofía ética latinoamericana. De la erótica a la pedagogía de la liberación*, México, Edicol, 1997

- Fernandez Enguita, M., *Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*, Barcelona, Paidós Ibérico, 1992
- Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2002
- -- *La educación práctica de la libertad*, Bogotá, Siglo XXI Editores, 1986
- -- *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2005
- Freire, P. y Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, 1º ed., Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013
- Frigerio, G.-Diker, G., *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2004
- Frigerio, G.-Diker, G., *Educación y alteridad. Las figuras del Extranjero*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2003
- Frigerio y Poggi, Capítulo 3: actores, instituciones y conflictos en: “*Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*”, Troquel Ed. Serie Flacso-acción, 1992
- Fornet-Betancourt, R., *La interculturalidad a prueba*, Concordia, Wissenschaftsverlag, Aachen, 2006
- Foucault, M., *Historia de la Sexualidad*. Tomo I. La voluntad de saber, Buenos Aires, 1990
- Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad cast, Barcelona, Paidós/MEC, 1990
- Giroux, H., *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, 3ra Edición, Mexico, Siglo XXI Editores S. A. de C. V., 1997
- Guyot, V., “la enseñanza de las ciencias” en Alternativas. Serie espacio pedagógico. *Estudios sobre la enseñanza. Matemática y estadística Ciencias Naturales*, año IV, Nº17, San Luis
- Kaplan, C., *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*, 1ra Ed., Buenos Aires, Aique, 1992
- Kaplan, C., *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue, 2008
- Kemmis, S., *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1993

- Kohan, W., *Infancia, Política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, Buenos Aires, Del Estante, 2007
- -- *Infancia entre educación y filosofía*, Barcelona, Laertes, 2004
- Larrosa, J., *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, 1995
- Meirieu, P., *Frankenstein educador*, Capellades, Editorial Laertes, 2001
- Nuñez, V., “¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación?” Acerca de la gobernabilidad en *Revista Propuesta Educativa*, N°27, Año XVI, FLACSO, Argentina Dossier Educación y Gobernabilidad, 2007
- Perrenoud, P., *La construcción del éxito y el fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Editorial Morata, 1990
- Puiggrós, A., *Historia de la educación argentina* (Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino), Buenos Aires, Galerna, 1990
- -- *Volver a educar. El destino de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel, 1995
- Quiroga, H., Et Al. (comp.), *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*, Rosario, Homo Sapiens, 2001
- Rancière, J., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003
- Toledo Hemorsillo, M. E. Et Al., *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*, México, Paidós
- Torres, C. A., González Rivera, G. (coord.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994

Referencias de internet:

- [1] Sigmunt Bauman, la educación líquida, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PSWQEiDBqWw> consultado en febrero del 2015.
- [2] Conferencia de la Dra Carina Kaplan “La escuela secundaria y el Lazo social”, dictada en la Universidad de Lanús en el marco del ciclo “Los desafíos actuales de la educación”, disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=k_dwY6yS918&feature=youtu.be ,

consultada en febrero del 2015.

-