

El silencio de la pedagogía en las aulas

Conferencia de *Lucía Garay*

*Master of Arts, Sociología de América Latina
Especialista en Planeamiento de la
Educación y en Sociología
Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía
Profesora Consulta e investigadora de la
Universidad Nacional de Córdoba*

*Esta conferencia fue pronunciada en el marco de la presentación del 14º número de la revista *Diálogos Pedagógicos* el día 4 de noviembre de 2009.* En esta oportunidad, la Mgter. Garay centró su conferencia en tratar de pensar e interpretar el silencio de la pedagogía en las aulas, de buscar huellas que ayuden a construir lo pedagógico.*

En primer lugar, abordó lo que ella denomina «el silencio de la pedagogía en las aulas» en el discurso de expertos e investigadores, luego reflexionó sobre algunos factores estructurales e históricos que impactan en las escuelas y desplazan lo pedagógico, en tercer lugar explicó por qué hacer foco en el aula y, finalmente, planteó cómo entender hoy lo pedagógico y la construcción de saberes pedagógicos.

* Cabe aclarar que este texto fue revisado y modificado por la autora a los fines de su publicación (nota de la editora).

Hoy, la educación escolar se estructura, exclusivamente, sobre lo que debe enseñarse y no sobre lo que los niños necesitan aprender, ni cómo y cuándo es más apropiado que lo aprendan; es decir más pedagógico.

Esta advertencia, recuperada de antiguos teóricos de la educación, hoy parece remota y olvidada en las aulas, en la investigación educativa y entre aquellos especialistas post modernos que, de modo militante, enunciaron la muerte de la pedagogía. Pero, he aquí, que nuestra realidad educativa retorna, dramáticamente, en forma de fracaso escolar y fracaso educativo con cifras y consecuencias que dejan atónitos a maestros, profesores y padres. Porque esos niños son su trabajo, o esos son sus hijos, y ya no es creíble ni ético responsabilizar a los supuestos malignos sistemas de su desconcierto y desorientación como adultos; ni que la infancia del siglo XXI, igual que la de todos los tiempos, "no viene con la pedagogía bajo el brazo" para iluminarlos acerca de cómo deben hacer para criarlos y escolarizarlos educadamente.

La pedagogía en las aulas y las escuelas ha sido silenciada; o, ella misma se ha llamado a silencio como forma de comunicarnos algo. El objetivo de esta conferencia es tratar de pensar e interpretar ese silencio, de buscar huellas que nos guíen para construir lo pedagógico, como el arte del bien educar, que necesitamos en estos tiempos. Es posible que les sorprenda que aborde un tema con un título bastante impactante siendo mi perfil profesional y académico más conocido el de analista institucional. Corresponde, entonces, que les aclare que mis reflexiones hablarán desde mi primera identidad: como maestra normal nacional, como pedagoga de las prácticas, con muchos años de aula con niños y jóvenes.

Hoy, también, como analista institucional mi desvelo es hacer evidente la intención pedagógica de toda intervención institucional. Es decir, articular la investigación diagnóstica y la práctica teórica a la intervención para abrir puertas a la transfor-



Mgter. Lucía Garay

mación de las instituciones y al desafío de lograr que los sujetos que en ellas viven, trabajan, se educan se apropien y usen el análisis como recurso potente para superar la enajenación y el sufrimiento en que nos habrían colocado las múltiples crisis que cotidianamente vivimos. Esto supone un atravesamiento pedagógico de la intervención para hacer posible una verdadera apropiación de conceptos, teorías y técnicas, que es la llave para tener el poder de pensar y producir transformaciones en la acción. De no ser así, las intervenciones en el campo de la educación son imposiciones externas destinadas a corregir, no a elaborar, metabolizar conflictos y producir instituyentes de cambio.

«La pedagogía en las aulas y las escuelas ha sido silenciada; o, ella misma se ha llamado a silencio como forma de comunicarnos algo.»

Sin duda, el tema necesita mucho tiempo para ir y venir con indagaciones y reflexiones y mucho espacio para escribirlas. En este encuentro no tengo ni ese tiempo ni ese espacio en este relato. En consecuencia, he elegido cuatro ejes acotados. Abordaré, en el discurso

de expertos e investigadores de la educación, esto que he denominado "el silencio de la pedagogía". Luego, traeré a la reflexión algunos factores estructurales e históricos que impactan en las escuelas y desplazan lo pedagógico. A continuación me preguntaré por qué hacer foco en el aula. Para finalizar, buscaré claves para pensar, hoy, lo pedagógico y la construcción de saberes pedagógicos. Debo aclarar que sólo pretendo promover discusiones y, dado este ámbito y el motivo de nuestro encuentro, la presentación de la revista *Diálogos Pedagógicos*, interesarlos en investigar y dialogar.

I.-

Producir saberes -por ejemplo, saberes pedagógicos- uno lo asocia a la investigación. ¿Cuál sería el sentido, los principios del fundamento de la investigación que se autodenomina educativa? El término educativa, acoplado al de investigación, debe suponer que la cualifica. ¿Qué significa que una investigación es educativa? ¿Basta que se nombre como tal para que tenga un efecto educativo? Las respuestas que he encontrado dicen: una investigación es educativa toda vez que toma a la educación -las escuelas, los docentes, los alumnos, el curriculum, la evaluación, los métodos, las políticas, la gestión y administración escolar- como objeto de estudio, desde perspectivas múltiples, en el marco de las ciencias humanas y so-

ciales. Max Van Manen (2003) señala que "la investigación educacional es notoriamente ecléctica. Toma prestados, con absoluta libertad, el lenguaje y las técnicas de otras disciplinas; pero la conexión de la investigación educacional con la pedagogía puede convertirse en algo tenue" (p. 86).

Esto parece muy cierto. Muy pocas veces los investigadores enuncian su relación con lo pedagógico. Ya sea como experiencia profesional o vital o porque, deliberadamente, se proponen realizar una "bajada a la práctica" de sus desarrollos teóricos; salvo que, específicamente, teoricen sobre la pedagogía. Un cierto número de ellos parece transmitir un cierto horror a lo pedagógico; otros reducen la pedagogía a una concepción disciplinar y didáctica. Todos ellos, justificándose en que no tienen competencia para producir un texto con intención pedagógica.

No obstante, en la actualidad, es justo reconocer que la investigación en el campo de la educación ofrece numerosos estudios, especialmente la investigación educativa de corte etnográfico, acerca de la vida en las escuelas, en las aulas, sobre los docentes, los directivos, los adolescentes y sobre una amplia gama de problemas como la diversidad, la formación de identidades, la autoridad, la violencia escolar, el género, las relaciones con las familias y las comunidades. Sin duda, muchos de estos estudios son excelentes relatos fenomenológicos e interpretativos que convocan a la reflexión. No obstante ello, comentaba en una ponencia anterior que recorriendo lo que se habla y escribe acerca de estas temáticas, prolíficas voces desde la antropología, la sociología, las psicologías, las ciencias políticas, la economía, llama mi atención el silencio de la pedagogía y de los pedagogos. Sean estos los enseñantes del saber práctico o los académicos de las ciencias de la educación (Garay, 2008).

«Muy pocas veces los investigadores enuncian su relación con lo pedagógico.»

Porque -no obstante que las múltiples intervenciones desde estos múltiples encuadres se habilitan a partir del supuesto de que la complejidad de la educación requiere de abordajes multidisciplinares- lo cierto, es que estas contribuciones naufragan a la hora de innovar, radicalmente, en la organización pedagógica de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje; de ofrecer a los sujetos fundamentales de la educación formal, enseñantes y aprendientes, docentes y alum-

nos, maestros y discípulos, salidas estratégicas con significado pedagógico al "callejón sin salida" o la "encerrona" en que parecen haberse convertido las relaciones entre ellos. Significado pedagógico que es específico y que va más allá del valor social, de contención y asistencia, que se le demanda a las escuela y los docentes. Porque los valiosos aportes, de estas múltiples disciplinas que toman a la educación como objeto de estudio, parecen estrellarse a las puertas de las aulas. Porque es en ellas, en las aulas, donde se hace patente el silencio, la abdicación de la pedagogía; porque del agujero que su vaciamiento ha creado brotan el sin sentido de la confusión y la improvisación, la repetición y el aburrimiento.

«Los valiosos aportes de estas múltiples disciplinas que toman a la educación como objeto de estudio, parecen estrellarse a las puertas de las aulas.»

¿Es posible investigar en educación sin ningún compromiso, sin ninguna intencionalidad respecto a su destino o su prospectiva? Suponiendo que el interés sea estrictamente teórico o de carrera académica o editorial, aún nos queda

por interpelar las experiencias vividas por los investigadores en sus trayectos escolares. Es decir su implicación con el objeto que investiga. Implicación que se produce, aunque no se la haga consciente y se la analice, por el solo hecho de que los investigadores, al igual que los docentes, han debido recorrer un trayecto formativo de no menos de veinte años de permanencia en instituciones educativas. El investigador que también enseña en universidades y escuelas es probable que nunca se haya separado de la educación como objeto de estudio y trabajo.

Las relaciones entre investigadores y prácticas de enseñanza parecen jalonadas de varias paradojas. Una paradoja: en nombre de la educación se producen al año decenas de encuentros, jornadas y congresos; se dictan incontables cursos de capacitación y se escriben y publican innumerables textos dirigidos al mercado docente como su principal consumidor. Sin embargo, nunca como ahora los docentes en las aulas sienten la extrañeza y el vacío de lo pedagógico para llevar adelante sus causas. Otra paradoja, estos mismos docentes miran con desdén a los universitarios que han perdido el contacto con el mundo real de los niños y las escuelas concretas y donde sus investigaciones y teorizaciones nos distancian de las simples y normales relaciones que los adultos enseñantes deberíamos tener con ellos. Distanciamiento reforzado por la tendencia a la abstracción y fragmentación de las problemáticas educativas que se investigan.

En síntesis, es imperioso comprometerse en el juego pedagógico de las investigaciones que realizamos en el campo de la educación y las escuelas.

II.-

Ahora, veamos algunos factores que podrían darnos claves para interpretar este desplazamiento de la pedagogía de las aulas y del vaciamiento de significado educativo que parece afectar las relaciones, enunciadas como relaciones pedagógicas, entre docentes y alumnos y entre escuela y sujetos en formación. Si dudamos de la realidad de este vaciamiento, pensemos en la alarma social e institucional que producen los hechos de violencia depredadora de los espacios y materiales escolares y la violentación de relaciones y vínculos como las formas extremas de negar los sentidos educativos de las mismas.

Incursionemos, brevemente, en algo de historia. Desde siempre, la pedagogía -sea que la consideremos una ciencia, un arte o un cuerpo normativo de prescripciones- sólo justifica su existencia unida a la figura de enseñantes, maestros, profesores, pedagogos, docentes; a los procesos de enseñanza, y a los procesos de aprendizaje. De modo que su consideración y destino estuvo y está dependiendo de las culturas profesionales y escolares de cada época. También, los modos institucionales como se la designa tienen distintos orígenes y distintas funciones. Jacky Beillerot (1996) -quien como formador de maestros representa una visión actual- lo dice de este modo, "Maestro es un trabajo, Pedagogo es una función" (p. 11), llamando la atención acerca de que el trabajo de un maestro puede tener o puede no tener una función pedagógica.

«Es imperioso comprometerse en el juego pedagógico de las investigaciones que realizamos en el campo de la educación y las escuelas.»

En nuestra cultura escolar, el término maestra/o se usa para designar al enseñante de escuela inicial y primaria. Profesor designa al enseñante de secundaria, superior y universitaria. Docente -un término más genérico y englobante de todos ellos- es significado como el que enseña, como quien realiza acciones específicas de transmisión. Esta representación parece excluir lo pedagógico referido al sujeto que aprende, bajo el supuesto de que lo central es la enseñanza, entendida como transmisión disciplinar. Está tan instituida esta interpreta-

ción que, aún hoy, se designa en singular "el proceso de enseñanza-aprendizaje" como uno y donde lo dominante y puesto en primer lugar es la enseñanza. Cuando, en realidad, se trata de dos procesos, enseñanza y aprendizaje, con dos sujetos completamente diferentes; uno, el enseñante, adulto; otro, el aprendiente, niño, adolescente o joven. Cada uno con posiciones, intereses, motivaciones e identidades bien diferentes. Es más, dada la irrupción en los escenarios educativos de los fenómenos de diversidad social, cultural e institucional, con seguridad deberíamos adoptar el plural para referirnos a ellos; de este modo, hablar de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje y, a no dudarlo, también de pedagogías en plural.

Es un hecho verificable que los cambios en los discursos acerca de la educación, lo que se habla y escribe, son cambios simbólicos. Porque las prácticas en las aulas, y los supuestos que las sustentan, registran una innegable brecha de atraso respecto a los cambios simbólicos. Por cierto que los cambios

progresivos y los atrasos regresivos están desigualmente distribuidos en nuestro escenario escolar. Pero, no puedo negar que escuchando y observando a muchos docentes me inquieto pensando que el atraso tiene demasiadas décadas. Una docente dice: "mi dificultad de trabajo es que no puedo enseñar porque los alumnos no estudian, no aprenden..., es muy difícil enseñar... Nadie está a favor de que los chicos estudien..., las familias no responden, los alumnos no estudian, para los directivos siempre tienen razón los padres... En la formación como maestras va nos anticiparon que esto iba a suceder".



Miembros del staff de la revista *Diálogos Pedagógicos* acompañaron a Garay en su disertación

Necesitamos preguntarnos, y es una interrogación pedagógica, cuáles serán estas razones que tienen los padres y que las docentes consideran equivocadas. Interpreto que toda madre y padre cree y confía en que su hijo puede aprender, reclama cuando no se logra e intuye que no puede hacerse cargo de los fracasos de la enseñanza porque no es su trabajo ni su responsabilidad, ni puede enseñar a los docentes las metodologías apropiadas, ni sacrificar a su hijo con un tratamiento neurológico o psicológico para curarlo de un supuesto

déficit que explicaría por qué su niño no aprende lo que esta maestra le enseña. Toda una maraña de razones, que producen pérdida y sufrimiento, para negar y renegar que no hay pedagogía. Y que este vacío comenzó en la formación misma de los docentes donde les anticiparon que el fracaso sería inevitable. Anticipación que obtura la reflexión crítica del docente sobre su práctica. Reflexión que podría permitirle preguntarse si no será que este niño no aprende como ella le enseña, inquietarse por saber si otro docente tuvo éxito con él y atreverse a buscar, copiar o inventar estrategias de enseñanza verdaderamente pedagógicas.

En nuestra cultura profesional del campo educativo, los términos pedagogo y pedagogía no han tenido arraigo. En Europa, especialmente en Francia donde se inspiró nuestro sistema educativo, tiene una inscripción social e histórica muy peyorativa. Pareciera que lo que es pedagógico está asociado, por un lado, a la educación del niño pequeño y, por otro, a los educadores de primaria que enseñan a los hijos del pueblo y a los adultos analfabetos cuyas carencias requerirían de técnicas pedagógicas para enseñarles. En América Latina la pedagogía como herramienta educativa transformadora surge y se asocia a la educación popular de adultos a partir del impulso y aportes de Paulo Freire. En Argentina, sus promisorios inicios en la primera mitad de la década del setenta fueron duramente castigados y erradicados por la dictadura militar. Es probable que estos dolorosos hechos hayan instalado una "pedagogía de la censura" que dura hasta nuestros días y explica su silencio y ausencia en los debates y la formación de docentes. Es probable, también, que haya incidido la supresión de las escuelas normales que formaba maestros de educación básica a nivel secundario, en la adolescencia; y que estos eran establecimientos que tenían escuelas primarias que funcionaban como lugares de práctica. Cuando a esta formación se la llevó a nivel superior, con la creación de los institutos de formación docente, y en muchos lugares a las universidades, los nuevos profesores tenían poca o ninguna familiaridad con la pedagogía y los nuevos estudiantes de magisterio muy poco contacto con los niños, las aulas y las prácticas.

Históricamente, los docentes de segundo y tercer nivel, secundarios, superiores y universitarios, a los que llamamos

«Desde siempre la pedagogía [...] sólo justifica su existencia unida a la figura de enseñantes, maestros, profesores, pedagogos, docentes y a los procesos de enseñanza y a los procesos de aprendizaje.»

profesores -que en el decir de Beillerot son los que profesan, no la fe, sino el saber; los que actúan con el verbo y la verdad- no necesitarían técnicas pedagógicas. Les bastaría los saberes que profesan, las disciplinas que les otorgan identidad y de las cuales desprenderían los contenidos, las metodologías de enseñanza y los criterios de cómo se debe aprenderlas. Esta observación es, igualmente, válida para el ámbito universitario. Habría que decir, que en nuestro país, la escuela secundaria y la universidad pública no estuvo pensada para los hijos del pueblo. Pero, la extensión de la obligatoriedad escolar a 13 años y la conciencia generalizada de que la educación es un derecho que la sociedad y los estados deben garantizar a todos, ha puesto a las puertas de las escuelas secundarias, de los institutos superiores y de las universidades nuevos sujetos -a los que identifico como los sujetos surgidos de las rupturas sociales en las crisis- con nuevas demandas educativas y nuevos modos de relacionarse con el saber, el estudio y las instituciones educativas; modos diferentes y alejados de las culturas escolares instituidas. La idea de que basta con dominar un saber y transmitirlo para que este sea aprendido ha sido conmocionada. El fracaso de esta ecuación ha abierto un cráter en las aulas, donde el silencio de la pedagogía se burla de los profesores y pide reivindicarla.

Ahora, voy a referirme a otro proceso, en este caso social e institucional, que incide sobre el desplazamiento de lo pedagógico en la educación escolar; en particular, en los establecimientos públicos estatales. Las escuelas están cada vez más solicitadas para misiones no educativas específicas, alimentarias, sanitarias, asistenciales o de hacerse cargo de funciones educativas, como la educación social, ambiental entre muchas otras, de las que debieran ocuparse otras instituciones o agencias. Ante la dimisión y desguace del Estado como organizador

«La idea de que basta con dominar un saber y transmitirlo para que este sea aprendido ha sido conmocionada. El fracaso de esta ecuación ha abierto un cráter en las aulas, donde el silencio de la pedagogía se burla de los profesores y pide reivindicarla.»

social y de la complejidad de la vida en las urbes, la escuela se ha convertido en la única institución concreta y realmente presente en todos los territorios. Hay en nuestras ciudades suburbios muy poblados donde, prácticamente, ya no quedan servicios públicos; por ejemplo, la policía no quiere entrar y el dispensario no funciona.

Pero queda allí un servicio, la escuela pública estatal. Esto plantea un sinnúmero de problemas que pueden hacer

implosionar la escuela pública. Entre otros, plantea un problema político-pedagógico, ¿cuál será la función educativa más fructífera y eficaz que debería asumir la escuela para estas poblaciones? Si se le pide a la escuela una tarea social de contención y asistencia será a costa de su función de formación cultural e intelectual en los saberes, o de aprender a aprender. Las masas populares se verán perjudicadas por el fracaso educativo que tronchará su futuro laboral y social. Plantea un problema crucial a la formación de los docentes, dado el cambio de función que, de hecho, se le está planteando. Ya no puede, de manera abstracta, limitarse a enseñar saberes disciplinares, ni desconocer la incidencia crucial que tienen los contextos y las condiciones de vida de sus alumnos.

¡Vean qué lejos estamos de encarar con realismo y decisión estas cuestiones. La pedagogía social, en la formación docente, es una prioridad!

III.-

He planteado estas reflexiones acerca del silencio de la pedagogía en las aulas y quiero explicar por qué.

Nuestro sistema escolar, más allá de las apelaciones a la heterogeneidad y la diversidad de las poblaciones que atiende, sigue siendo un sistema fuertemente unificado y homogéneo en su oferta educativa; con poco lugar para las particularidades contextuales y ninguno para la individuación que reclama la diversidad de identidades de los sujetos. Todos los procesos educativos con valor de acreditación para los alumnos están, exclusivamente, centrados en las actividades áulicas y, también, sólo descansan sobre las espaldas de los docentes de aula. Cuando los docentes faltan o están de paro, la escuela queda vacía. No hay actividades con valor educativo y créditos curriculares que se realicen en espacios institucionales como alternativa al aula.

«Si se le pide a la escuela una tarea social de contención y asistencia será a costa de su función de formación cultural e intelectual en los saberes, o de aprender a aprender.»

La organización del trabajo docente y la determinación de su salario refuerzan esto. El cargo de maestra de primaria sólo contempla horas frente a alumnos en el aula. La división del trabajo, que determina los puestos de trabajo en la organización pedagógica para los alumnos es extremadamente simple -maestra a cargo del aula y maestros especiales a cargo de la

enseñanza de la música, el teatro, la educación física, eventualmente informática u otra que se desarrolle en las escuelas que tienen extensión de jornada- y casi no se ha modificado desde los orígenes del sistema hace más de cien años. En las escuelas secundarias, la situación es, aun, peor; la hora-cátedra como unidad que determina el trabajo y el salario sólo contempla el dictado de las asignaturas. No existe una pedagogía institucional, ni la escuela es, realmente, un centro educativo que desarrolle proyectos y actividades con funciones pedagógicas que tengan, estructuralmente, valor académico en los planes de estudio y sujetas a evaluación para la acreditación.

«Para que haya innovación pedagógica, necesitamos transformar la organización del trabajo escolar. Mientras tanto, y siendo el aula el corazón de la escuela, necesitamos pensar lo pedagógico en ese escenario.»

No estoy diciendo que en las escuelas no se pongan en acción múltiples actividades, a cargo de profesionales externos o de los docentes de aula que se comprometen y embarcan en proyectos especiales -de lectura, de comunicación, de literatura, de expresión, ambientales, sanitarios y muchos otros que

no corresponde enumerar aquí- sólo que tienen la categoría de extracurriculares o extra escolares. También, que los docentes no tienen ni horas ni salario adicional para gestionar estos proyectos; ni estos tienen continuidad institucional. El docente se va de ese establecimiento y el proyecto concluye. Está claro, que para que haya innovación pedagógica, necesitamos transformar la organización del trabajo escolar, diversificar la división técnica del trabajo docente y crear nuevos puestos de trabajo para hacerse cargo de los proyectos educativos e institucionales que se necesitan para responder a las nuevas demandas y a la diversidad de las nuevas poblaciones escolares y sus contextos. Mientras tanto, y siendo el aula el corazón de la escuela, necesitamos pensar lo pedagógico en ese escenario.

En las aulas de secundaria, donde están los fracasos y los problemas más acuciantes, y en las de superior donde se forman docentes, se necesita enfrentar una pedagogía dominada por la lógica de la enseñanza -los contenidos, los tiempos, las evaluaciones y acreditaciones- como lo central y determinante. Los sujetos, sus procesos de aprendizajes y sus experiencias vividas con la educación y el estudio quedan desplazados. Las relaciones pedagógicas se reducen a las relaciones con esos contenidos, las evaluaciones y los resultados. El desconcierto y la impotencia de los docentes para organizar y conducir la diná-

mica de las aulas son proporcionales a sus adhesiones a esta creencia; que, también, funciona como defensa frente a la ansiedad que les produce el vacío pedagógico de su formación y su acción cotidiana. El efecto que observo es mucho padecimiento y bastante parálisis para pensar y reflexionar sobre las causas del malestar que está sucediendo en las aulas.

En nuestro sistema, el aula es toda una institución. Vista desde los alumnos es más significativa que la escuela. En un año escolar, comparten el mismo espacio, el tiempo, tienen un lugar asignado, se encuentran y desencuentran con sus pares. Hay una rutina que se repite día a día sin mayores variantes. El aula es así, una micro organización social. En la de secundaria, los alumnos permanecen, los profesores transitan, entran y salen dictando sus asignaturas. Es el sujeto alumno quien se apropia del aula y la determina en su funcionamiento y, a veces, del poder.

Marcan los modos y estilos de comunicación, de agrupamiento, de clima y dinámica de trabajo o de no trabajo, diseñan e imponen estrategias de funcionamiento. No pocos profesores me comentan que, a veces, se sienten como visitas no esperadas ni deseadas.

Teóricamente, el aula -como el lugar concreto de producción educativa, metafóricamente, como el taller o la cocina- es una organización pedagógica. Bien diferente de la organización del trabajo docente, porque en ella están los alumnos. En la realidad, en miles de ellas es una desorganización pedagógica. El docente, congruente con su arraigada creencia del poder estructurante de la materia que enseña, cree que los criterios para organizar pedagógicamente el aula se desprenden de las propias asignaturas que enseña. Los profesores de lengua creen que es la didáctica de la lengua, los de matemáticas, la didáctica de las matemáticas. Congruente con ello, creen que la calidad educativa depende de la cantidad y exigencia de los contenidos de las asignaturas. No caen en cuenta que la dinámica del aula depende de dimensiones institucionales, culturales y psicosociales cuyo inter juego la estructura y la caracteriza. Los docentes saben y lo dicen, cuán diferentes son sus características y dinámicas según los años, los cursos



Autoridades que nos acompañaron en el evento

o las secciones; aunque la población que la habita provenga de los mismos contextos de vida y de la misma escuela.

En primer lugar, entre esas dimensiones institucionales, están los sujetos en posición de alumnos; la etapa etaria y vital que viven -son niños, púberes, adolescentes, jóvenes o hay diversidad de edades en un mismo conjunto-; predominan las mujeres o los varones; sus trayectos y rendimientos escolares previos en la escuela y con la asignatura de que se trata; sus estilos de aprender y estudiar. En segundo lugar, el espacio, su funcionalidad y confort para el trabajo escolar. Luego, el tiempo para la enseñanza, para organizar el material de estudio, el horario de la materia en la jornada escolar. Luego, los recursos y materiales para el estudio, la continuidad y regularidad de la asistencia del docente y de los alumnos. En fin, hay muchas otras dimensiones que no menciono porque sólo estoy ejemplificando. Por último, los criterios para organizar estas dimensiones y si se ha podido acordar estos criterios, con todos o algunos de los docentes de un mismo curso. Pensemos que, de no ser así, cada alumno debe responder, como si fuera lo único, a no menos de diez baterías de criterios individuales de cada docente, muchos de ellos disímiles y contradictorios. Es un esfuerzo que desafía la capacidad lógica de cualquiera. Los alumnos que no dominan las culturas escolares instituidas, ni tienen ayuda familiar o de maestros particulares, rápidamente se desaniman y se resignan al fracaso y la repetencia. A esta realidad, muy verificada, la caracterizo como vacío de organización pedagógica de las aulas o, de modo más contundente, desorganización pedagógica.

«En nuestro sistema, el aula es toda una institución. Vista desde los alumnos es más significativa que la escuela.»

Esta convicción de los profesores acerca del papel determinante de la enseñanza, las asignaturas y sus contenidos se ve reforzada por una ideología institucional que sólo puede pensar al docente "dando clases". Investigar y reflexionar sistemáticamente sobre un tema o problema por el docente de aula -pensar y desarrollar lo pedagógico requiere investigar- no tiene casi ningún lugar en la escuela. Si uno o varios docentes se proponen investigar en y para la escuela donde trabaja es mirado con extrañeza, cuando no con suspicacia. Lograr tiempos y la cooperación de los colegas, depende de la voluntad de los directivos y de su autorización. Asisto a las penurias de docentes investigadores que se atreven a indagar, estudiar, construir datos, para conseguir tiempos y espacios para ha-

cerlo. Y, sobre todo, que se acepte que pensar y producir conocimientos pertenece a la, hoy, tan negada identidad de intelectuales, de trabajadores del conocimiento, que supieron tener, en otras épocas, los maestros y profesores.

IV.-

A continuación, voy a presentarles conceptos y proposiciones acerca de lo que considero son cuestiones que desafían a las nuevas pedagogías.

Toda enseñanza, más allá de las disciplinas, es una praxis de intervención desde un sujeto en posición de enseñante (docente, madre) hacia otro sujeto en posición de aprendiz. Praxis es una "acción con sentido" -y consentida por el otro- donde son los significados los que le dan valor y direccionalidad. Praxis o acción educativa no es lo mismo que actividad educativa. La actividad es un hacer con las cosas, con los objetos -objetos matemáticos, de la naturaleza, químicos, literarios, etc.- cuya naturaleza, la de los objetos, determina la lógica de la actividad. En la praxis o acción educativa lo que más importa es el sentido de la acción; sentido liberador, democrático que busca la autonomía del otro; o su opuesto, constreñir la libertad, disciplinar, dominar.

Reconocer e incluir los significados que para los alumnos tiene la acción educativa dará sentido a las actividades y tareas que son necesarias para aprender y producir conocimientos. Los conocimientos escolares serán sentidos como necesarios y útiles a la formación, o para resolver problemas, a condición de que los sujetos le encuentren sentido y le otorguen valor. Un diseño didáctico para la enseñanza deberá basarse no sólo en los contenidos disciplinares, sino en la creación de significados acerca de su valor. Encontrar las claves de estos valores es pensarlos pedagógicamente.

Cuando nos planteamos estas búsquedas de sentidos y significados pedagógicos, nos preguntamos ¿los significados de quién? Cabría suponer que, tratándose de la educación de la infancia y los jóvenes y en el pleno sentido de praxis y no de mera actividad, que se impondrán las necesidades educativas de éstos como fuente de sentidos. Y aquí, en esta búsqueda pedagógica de los significados educativos para el otro-

«Investigar y reflexionar sistemáticamente sobre un tema o problema por el docente de aula [...] no tiene casi ningún lugar en la escuela.»

alumno, significados que, también, van a connotar y dar direccionalidad a la relación pedagógica, enfrentamos la primera y más arriesgada cuestión. ¿Cómo pensamos al otro en tanto niño, adolescente o joven? Al otro situado en esta época cultural y social; al otro como parte de una generación y en relación con los adultos; con nosotros, los adultos como enseñantes; al otro como proyecto vital e identitario.

«Un diseño didáctico para la enseñanza deberá basarse no sólo en los contenidos disciplinares, sino en la creación de significados acerca de su valor. Encontrar las claves de estos valores es pensar pedagógicamente.»

Es una interrogación, si se quiere, en términos de reflexión filosófica y humanitaria. Como ejemplo, me pregunto, ¿pensamos la infancia como minoridad, incapacidad, falta de resolución y responsabilidad o, aún peor, como infancia difícil, conflictiva, violenta, peligrosa a la que debemos imponerle límites como meta educativa prioritaria? O, ¿podemos atrevernos a pensarla como potencialidad de experiencia, de sueños, imaginación y creación, aunque hoy esto no se visualice como realizables sino como proyecto de futuro? Podemos pensarla como "infancia en sí"; en su pleno derecho a vivir, a ser, a experimentar. O, lo contrario, "la infancia para sí", para mí mismo; para resolver mis intereses laborales, económicos, personales. O, aun peor, para negarle la experiencia auto educativa bajo el motivo pesimista, disfrazado de protección, de "yo, ya viví esto", "no hay nada por hacer", "tú no sabes, pero así son las cosas".

Ubicar al otro aprendiente "para sí" -aunque sea para justificar mi pesimismo e impotencia categorizándolo como difícil e ineducable en la escuela- es un posicionamiento odioso y desdignable que pocos nos atreveríamos a admitir. Sin embargo, más allá de las progresistas nuevas leyes educativas, de declararse adalides en la defensa de los derechos del niño y los jóvenes, de los discursos y los expertos, sospechamos que quienes ocupan las posiciones de alumnos, han sido desplazados del centro de la escena escolar y hasta sacados del escenario mismo. Aunque, de paso, responsabilizándolos por fracasar y abandonar la escuela, pese a "nuestros sacrificados esfuerzos" por retenerlos. Desde uno, posicionar al otro "para sí" (para mí) no necesita pedagogía; basta con instructivos de tareas y actividades, ejercicios y estándares de logros y desempeños; seleccionados sólo desde lo que se y se hacer o desde lo que siempre hice. Aquí no hay praxis educativa, sólo activismo curricular y, para ello, no necesito pedagogía.

Bien, vayamos al corazón de mi planteo. Praxis educativa, descubrimiento de sentidos y significados, vínculos y relaciones pedagógicas, aprendientes y enseñantes como sujetos humanos, organización pedagógica del aula, relación del docente con el saber que enseña, qué y cómo piensa a los alumnos, la infancia, los jóvenes y a sí mismo es su potencial pedagógico. ¿Qué pedagogía sostiene y se pondría en acción en estas prácticas?

Hice un recorrido por las elaboraciones que se autodefinen como pedagógicas, que no voy a exponer aquí. Sólo que la mayoría de ellas son especulativas o muy críticas. Analizándolas, concluimos con ideas acerca de lo que la pedagogía

no es, o no debería ser, más que orientaciones afirmativas sensibles para la acción. Por ejemplo, teorizaciones que la centran en problemáticas como la educabilidad, enseñabilidad y la formación de educadores que, con otros lenguajes, dicen lo mismo que los pedagogos clásicos. O, como los teóricos de corte positivista y pragmático, para quienes la Pedagogía, básicamente, alude al curriculum, los métodos de enseñanza, los docentes o la educación en general. En Argentina el debate pedagógico, en las pocas ocasiones en que existió, pasaba por definir los fines de la educación, la idea de hombre, de sociedad y de nación que se quería transmitir e instituir. De ello se derivarían objetivos, contenidos, y medios.

Para los especialistas que gustan nombrarse como post modernos -los que aún no consideran a la pedagogía como algo insertable- señalan que la pedagogía no es una teoría de la enseñanza, de la docencia, ni se puede confundir con el proceso educativo mismo, ni con su contenido, sus medios o sus fines. Comparto este punto de vista y lo sostengo en base a hechos observables. Una persona puede tomar como soporte las teorías de la educación y, aún así, no ser un buen educador. Entonces, dominar las teorías, incluidas las del aprendizaje, no asegura tener "competencia pedagógica" para lograr buenos vínculos y resultados educativos.

Suponiendo que conserváramos el término pedagogía -puesto que tiene vigencia en las representaciones sociales y en el ámbito académico- hoy, su noción epistemológica la ubica como algo inefable, ambiguo, fluyente. Se intuye que hay pedagogía en las prácticas educativas eficaces; y no hay pedagogía cuando

«Dominar las teorías, incluidas las del aprendizaje, no asegura tener 'competencia pedagógica' para lograr buenos vínculos y resultados educativos.»

se fracasa. ¡Deseamos ser pedagógicos y no tener que recurrir a la imposición autoritaria, la seducción o la manipulación para que el otro nos deje, nos autorice a hacer nuestro trabajo de enseñar, de dirigir o de gobernar!

Acorde con esta fluidez ambigua, quizás, el término más adecuado sea "lo pedagógico"; más que la pedagogía en singular y en la sustantivación que ella supone. En todo caso, deberíamos hablar de pedagogías en plural, atendiendo a la diversidad de los sujetos, la heterogeneidad de sus necesidades y demandas educativas, de sus contextos y sus experiencias de vida. Significa captar lo pedagógico como cuestión implícita en la necesidad y los significados de aprendizaje del otro, en la vocación enseñante del docente y, sobre todo, lo pedagógico requiere de una reflexión analizante. Tiene que ser pensado, no puede ser prescripto, normatizado.

«Ocupar la posición de enseñante y construir vínculos con calidad pedagógica supone que se puede escuchar la demanda del otro y no la propia necesidad, como organizador prioritario de las prácticas.»

Pensar lo pedagógico en término de reflexión analizante y simbolizante. En primer lugar, para reconocer los indicios que ofrece la transferencia positiva o negativa en los vínculos con los otros-aprendientes. Vínculos, en término de lazos sociales, que son el soporte real de todo acto educativo. Qué calidad tienen estos vínculos, dará las claves pedagógicas apropiadas.

Ocupar la posición de enseñante y construir vínculos con calidad pedagógica supone que se puede escuchar la demanda del otro y no la propia necesidad, como organizador prioritario de las prácticas. Reconocer que la demanda educativa del otro es legítima, aunque esta necesidad no se presente traducida en códigos escolares instituidos en la cultura escolar. Relaciones pedagógicas que son vínculos en tanto están investidas de afectos y emociones. Y en las cuales no van a jugar sólo las condiciones sociales, institucionales o didácticas disciplinares, sino el hecho de que estas relaciones suceden en medio de dos tramas; la trama de relaciones de trabajo escolar y la trama de vínculos afectivos que incluye aspectos psíquicos -también en su registro no consciente- que actúa sobre el comportamiento y las relaciones a pesar de sí.

De este modo, las relaciones y los vínculos con los grupos áulicos y con cada sujeto pueden tener un valor pedagógico en sí. Pero lo central de lo pedagógico de la formación y la enseñanza es promover y acompañar a los alumnos a rela-

cionarse con el saber, con el conocimiento y con el aprendizaje como experiencia vital. Y aquí, en esta tarea, el docente revelará su propia experiencia con el saber que enseña, con el conocimiento y con su propia experiencia de aprendizaje. En otro plano, también se pone en cuestión lo pedagógico de los vínculos y las relaciones pedagógicas en las aulas que los formaron como docentes. Es probable que estos modelos de relaciones pedagógicas que experimentó en las aulas del instituto de formación, se transfiera al clima del aula y la clase a su cargo. Se supone que el docente aprendió a dominar un saber, al menos un monto de saberes efectivos para poder transmitir y mantener su lugar de enseñante en la clase.

Sin embargo, no basta sólo su saber efectivo para crear un clima pedagógico en la clase. Claudine Blanchard Laville (1996) señala con acierto, que en el clima transferencial en el aula, los otros -alumnos, institución, padres, comunidad- lo invisten y demandan de un saber supuesto -"debería saber"- y de un saber imaginario -"necesito que sepa esto o aquello"-. Desde este lugar, los docentes siempre van a decepcionar. Se instala un malentendido. Así, en estos climas áulicos, la atmósfera transferencial puede hacer que el docente se sienta competente o incompetente, potente o impotente. Desde una dimensión pedagógica, no importa sólo o tanto lo que un profesor o una maestra sabe, sino lo que puede hacer con lo que sabe, si ha logrado generar una auténtica atmósfera vincular educativa.

Estos vínculos con el saber y con los alumnos son, en principio, singulares; pero pueden impregnarse de los modos sociales y culturales de cada época. Es innegable que hoy, hay modos de "ser docente" y modos de "ser alumno" particulares de la época y bien

«Lo central de lo pedagógico de la formación y la enseñanza es promover y acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber, con el conocimiento y con el aprendizaje como experiencia vital.»

diferentes a otras etapas históricas de la educación y las escuelas. La práctica de enseñar hace mucho que dejó de ser una acción donde se despliega la vocación. Es un trabajo, un oficio, una profesión dominada por la lógica laboral de la organización del trabajo. En nuestro país, el trabajo docente tiene una gran importancia en el mercado de empleo/desempleo, en la subsistencia y la estabilidad social. Quizás sea por esto que en la agenda pública sobre educación no se habla de otra cosa que no sea la cuestión del trabajo docente, el salario, la jornada laboral, la asistencia la salud, y las condiciones de trabajo, entre otros rubros de lo mismo. Estas tensiones y urgencias

han desplazado la cuestión de las transformaciones culturales y educativas de los alumnos; y han hecho olvidar que hay algo que, a lo largo de los tiempos no cambia. Y es que el hacer docente, sea como trabajo, como salario, como vocación, es y seguirá siendo una variable pedagógica sustantiva en la educación formal.



"En la praxis educativa lo que más importa es el sentido de la acción", sostuvo Garay

Si el aula es un espacio pedagógico organizado con el saber, su trasmisión y la promoción de las relaciones de los alumnos con el saber, el docente necesita discriminar qué debe escuchar y atender cuando la demanda de los alumnos tiene otro registro y contenido; por ejemplo, demanda de amor, privilegio de la atención, contención psicológica entre muchas otras. El objetivo prioritario del docente está en otro lado. No puede tratar específicamente estas demandas, sobre las que carece de saber y habilitación profesional. Salvo cuando hay una situación crítica de ries-

go físico o psicológico y donde la urgencia de verbalizar el problema en el aula se vuelve necesaria. El docente debe conocer acerca de estas demandas y los problemas que las originan, saber que en los contextos en que vivimos van a producirse y necesita tener un encuadre pedagógico para encararlas. Necesita, también, saber reconocer, que aunque programe y prepare una actividad o situación por medio de la más sofisticada ingeniería didáctica, su presencia e incidencia personal no puede ser sustituida. El docente es un sujeto que opera con sujetos, es el que implementa la situación en sí y, en consecuencia, en los vínculos es una persona no neutra.

Es claro, que en la reflexión analítica y en la resolución de estas cuestiones, lo pedagógico se emparenta con lo político. En lo político de la praxis educativa -que es lo político de la pedagogía- el sujeto en posición docente enfrenta verdaderos dilemas de raíz profundamente humana. Se columpia entre sus intereses y valoraciones como sujeto individual y la alteridad de los otros; que no son sólo sus alumnos sino sus pares; entre los intereses particulares y corporativos del sector docente y los intereses colectivos y el bien social; entre el derecho subjetivo y el derecho institucional y social; entre los imperativos situacionales del presente y lo que reclaman otras

generaciones de tener futuro y ser preparados para ello. ¿Qué debo hacer? ¿Qué es lo correcto y justo? Insisto en afirmar, este es un aspecto del registro político de lo pedagógico.

Las relaciones y vínculos pedagógicos en el campo educativo y escolar son siempre asimétricas. Se originan estas asimetrías en las diferencias etarias entre adultos y niños y funcionales entre directores y dirigidos. Estas asimetrías no suponen desigualdades. Son asimetrías de posiciones distintas y no desigualdades. Por ejemplo, desigualdades basadas en las etnias, origen familiar, religiones, género o condición social. Mucho menos que se interprete la asimetría como desigualdad en el poder; sea para dominar, categorizar y excluir al otro, discriminar. El poder es de función y derivado de la posición y función que se ocupa, legítimamente, en la institución.

¿Cómo se posiciona el enseñante, docente, padres, frente a estas asimetrías? Tengamos en cuenta que en la institución el poder de función del docente siempre está arriba del alumno. Hoy, el docente no lo siente así. Está convencido que el suyo es un poder devaluado y su autoridad deslegitimada por obra de otros. Pero, su poder en el aula de evaluar, acreditar, determinar el curso de una carrera escolar, sigue en pie y operando, la mayoría de las veces, de modo encubierto por los reglamentos, la administración y la burocracia. ¿Actuará este poder de función de modo responsable o abusivo? ¿Hará justicia con la ley y las normas o se entregará a las arbitrariedades subjetivas? El alumno, en términos de infancia, es dependiente y vulnerable. ¿Es este adulto en posición de enseñante confiable y competente para hacerse cargo de la educación de esos otros que le fue encomendada y aceptó como trabajo?

He aquí tres cuestiones -responsabilidad, confianza y competencia- que son núcleos relevantes de lo pedagógico y que deben ser sometidos a la reflexión analítica. Las teorías de la educación ofrecen modelos para enseñar, técnicas de todo tipo, procedimientos de comunicación y gestión pero, no son suficientes para enfrentar y resolver los desafíos que tenemos como sujetos enseñantes, como pedagogos. Porque estas cuestiones para ser respondidas, emparentan lo pedagógico con la ética y la moral, la humanización y la cultura.

«A la par de un crecimiento exponencial del conocimiento y la tecnología y de una expansión y prolongación de la escolarización, ha avanzado el analfabetismo y la ignorancia, la exclusión educativa y la marginación social. ¿Asistimos también a un analfabetismo pedagógico?»

En síntesis, pienso que hay un nuevo territorio poblado de nuevos sujetos y nuevas problemáticas. Hay un camino a recorrer en la elaboración de pedagogías que sirvan a un desarrollo más integral del hombre en la sociedad y la cultura, en la solución de sus problemas vitales y en la construcción esperanzada de futuros educativos. Tenemos que encarar con decisión la gran paradoja de nuestro presente educativo. A la par de un crecimiento exponencial del conocimiento y la tecnología y de una expansión y prolongación de la escolarización, ha avanzado el analfabetismo y la ignorancia, la exclusión educativa y la marginación social. ¿Asistimos, también, a un analfabetismo pedagógico?

Claro que esta crisis escolar, y sus consecuencias, no es igual para todos. Las élites elijen para que se eduquen sus hijos instituciones tradicionales y exclusivas, donde lo pedagógico se piensa, diseña y organiza incluyendo lo más avanzado de la teoría y la técnica. ¡Qué destino el de la pedagogía que luego de aventurarse en senderos tan prometedores como la pedagogía nueva, la pedagogía de la libertad o la pedagogía de la liberación ha sido expropiada de los pueblos y capturada, sin nombrarla, al servicio de los amos! ¡Rescatarla de su silencio, hacerla hablarnos es un desafío al que no deberíamos negarnos!

Muchas gracias

Referencias bibliográficas

Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: UBA. Ediciones Novedades Educativas.

Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: UBA. Ediciones Novedades Educativas.

Garay, L. (2008). La intención pedagógica en la investigación educativa. *Cuadernos de Educación*, 6, 95-109.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.