

El desafío de construir culturas escolares democráticas: algunas reflexiones desde distintas perspectivas

Dr. Enrique Bambozzi, Mgter. Pamela Cáceres
y Mgter. Gonzalo Gutiérrez

Los textos que a continuación presentamos fueron expuestos por el Dr. Bambozzi, la Mgter. Cáceres y el Mgter. González en su participación de un panel formado especialmente con motivo de la presentación del 25º número de la revista científica *Diálogos Pedagógicos*, el día 3 de junio de 2015.

El Dr. Bambozzi centró su exposición en un estudio que lleva adelante con el equipo de investigación que dirige, y que busca identificar las representaciones y prácticas de ciudadanía democrática en las escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada en la ciudad de Córdoba. A partir de la concepción de que las instituciones educativas reproducen y construyen órdenes sociales la investigación, busca conocer, en el marco de esas culturas escolares, cuánto de esos órdenes sociales son órdenes democráticos.

Por su parte, la Mgter. Cáceres centró su presentación en una reflexión en torno al desafío que supone para las sociedades actuales, principalmente las sociedades latinoamericanas, profundizar la calidad de la democracia, una vez que se ha comprobado que no basta con el retorno de los derechos electorales; y reconoció que no hay posibilidad de encontrar espacios para la democratización de la sociedad si no es transitando puentes y que la escuela es un actor indispensable en la construcción de ciudadanía.

Finalmente, el Mgter. González compartió la preocupación respecto a cómo lograr una genuina inclusión educativa, lograr que todos los estudiantes aprendan, que lo hagan en los tiempos previstos en el sistema y desde una perspectiva que los enriquezca como ciudadanos. Y ensayó como respuesta la necesidad de que se generen nuevas políticas que alejen la posibilidad de transferir responsabilidades del sistema hacia las escuelas y los docentes en la búsqueda de explicaciones a los problemas de la escolaridad actual. Nos recordó que una cultura escolar democrática hace del aula un espacio y tiempo de ensayo para hablar, argumentar y pensar, desde una perspectiva educativa comprometida con la construcción de una sociedad cada vez más justa.

Pedagogía de la democracia: aportes desde la investigación

Presentación de Enrique Bambozzi

*Doctor en Ciencias de la Educación.
Docente e investigador de la Universidad Católica
de Córdoba y de la Universidad Nacional de
Córdoba, Argentina.*

Buenas tardes, muchas gracias por acompañarnos. Muchas gracias a la Facultad, mi casa. Como soy de emociones fáciles, voy a entrar directamente a lo académico. Saben que lo que no digo, lo siento.

Los que tienen más de 45 años van a entender cómo voy a empezar: yo estoy "copado" con esta investigación. Esta investigación a mí me volvió al centro, me volvió a mi identidad como pedagogo porque, de alguna manera, pude articular y puedo seguir articulando y problematizando algo que en los orígenes de la pedagogía moderna por allí se escindió que es lo pedagógico y lo político.

De alguna manera, con mucha humildad, voy hablar de lo pedagógico y lo político, al lado de una casi doctora en Ciencias Políticas, pero siempre desde una perspectiva educativa, como pedagogo.

Cuando inicio este año mis cursos de grado y de postgrado, digo que he cumplido 52 años, 31 años de antigüedad en la docencia y que de las pocas certezas que uno puede construir en la vida, yo he construido una y es que volvería a elegir educación. En educación me reconozco, me encuentro, me hallo, me proyecto... Y con esto me levanto todos los días, que no es poco.

Nuestra investigación se denomina "Educación para la democracia: un estudio cualitativo de identificación de representaciones y prácticas de ciudadanía democrática en escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada en la ciudad de Córdoba". Ese es el título original de la investigación. Ahora voy a abrir las preguntas y la línea de cómo se fue construyendo. De alguna manera nosotros lo que queremos ver es que las instituciones educativas reproducen y construyen órdenes sociales y queremos investigar, en el marco de esas culturas escolares, cuánto de esos órdenes sociales son órdenes democráticos.

Yo aquí voy a tomar posición, lo discutiremos más adelante, voy a partir de una concepción de cultural escolar que no es algo homogéneo. Para mí una cultura escolar es más una serie de continuidades que una línea recta u homogénea. En primero A puede haber una práctica democrática y en primero B, al mismo tiempo, puede haber una práctica autoritaria. Y por eso siempre decimos que no todo lo que acontece en una institución educativa es una práctica social educativa. En una institución educativa acontecen órdenes sociales que no ligan con lo educativo muchas veces (y, a veces, más de las veces).



Entrega de reconocimiento al Dr. Enrique Bambozzi, primer director de la revista *Diálogos Pedagógicos*

Así como la revista fue un trabajo en equipo, esto también es un trabajo en equipo. Aquí tenemos gente de esta universidad, tenemos colegas de esta universidad que están haciendo el doctorado en la Universidad Nacional, tenemos gente adscripta que está haciendo su maestría aquí o en la Universidad Nacional de Quilmes, o en la Universidad Nacional de Córdoba, tenemos becarios de CONICET, y también tenemos recién graduados en la Licenciatura en Educación de esta universidad que están comenzando su maestría en la universidad y también pasantes de nuestra maestría y un pasante de la Universidad de Quilmes y estamos viendo si podemos hacer el enroque para una becaria que está en España en estos momentos.

Esto que voy a presentar es un trabajo en equipo. La pregunta es cómo habitan democráticamente los actores de las instituciones educativas. Nosotros podríamos haber hecho la

Esto que voy a presentar es un trabajo en equipo. La pregunta es cómo habitan democráticamente los actores de las instituciones educativas. Nosotros podríamos haber hecho la

pregunta: cómo habitan los actores en las instituciones educativas. Pero lo que queremos focalizar es dentro de los órdenes sociales que acontecen en las culturas institucionales educativas, cuánto de ese orden social es un orden democrático.

Abriendo la pregunta, estos órdenes democráticos son lo que nos cuentan, lo que nos dicen que hacen los actores definidos como los directores, los estudiantes y los docentes. Muchos integrantes del equipo que se incorporaron problematizaron en torno a la educación inicial, la educación primaria y la educación superior, y esto es algo muy importante. Entonces, hoy tenemos graduados que han hecho su problematización democrática en primaria, otros que están trabajando en educación inicial, otros que están trabajando en institutos de Formación Docente. Es por eso que, de cara al año próximo, corregiremos un poco el título de la investigación y lo vamos a ampliar a sistema educativo; cosa que me llena de orgullo y tiene que ver con una línea viva básicamente de investigación.

«El conocimiento que construimos en educación, como fruto de la investigación, es un conocimiento que, en lo posible, tiene que ser traducido en cómo mejoramos el sistema educativo.»

Aquí voy a ser muy breve, y esto tiene que ver con la línea de investigación, uno llega a una pregunta de investigación no por casualidad, sino porque es heredero y está atravesado por una línea, por una historia. Y esa historia a mí también me llena de orgullo, presentar en mi equipo una línea de investigación que se fue construyendo, que se fue problematizando y también, una investigación que tiene que ver con distintos períodos de lo que fuimos investigando con distintos equipos, y también para mí eso es muy importante, porque siempre esta línea de investigación estuvo unida a colegas de la universidad pública y colegas de la universidad privada. En principio con colegas de la Universidad Nacional de Villa María y colegas de la Católica de Córdoba, hoy con colegas de la Universidad Nacional de Córdoba y con colegas de la Universidad Católica de Córdoba, siempre digo que es posible trabajar con las universidades juntas y también es posible compartir subsidios, que de eso se trata.

Dentro del posicionamiento, lo decimos en cada reunión con la gente del equipo, aquí nosotros tomamos una posición: el conocimiento que construimos en educación, como fruto de la investigación, es un conocimiento que, en lo posible, tiene

que ser traducido en cómo mejoramos el sistema educativo. Es decir, es un conocimiento que de alguna manera se nutre del sistema educativo y queremos volver a él, en cómo, en este caso, podemos abonar propuestas para que nuestro sistema educativo pueda ser más democrático.

También de alguna manera esa línea de investigación tiene que ver con que comenzó con investigar el impacto de la reforma educativa en instituciones educativas. Ustedes saben que nosotros, en Latinoamérica en general y en Argentina en particular, venimos de reformas educativas que habían vaciado de contenidos centrales pedagógicos a las instituciones educativas, poniendo cuestiones tecnocráticas en vez de cuestiones pedagógicas en el centro. Y nosotros quisimos ver cómo en este momento, en la pedagogía institucional educativa, entendiendo por pedagogía el proyecto pedagógico institucional corriéndonos básicamente de una idea instrumental de proyecto educativo, se visibilizaban las intencionalidades pedagógicas de la institución. Luego, esa investigación derivó en la investigación focalizada a los equipos de gestión. Esto es algo muy interesante, nosotros trabajamos con escuelas municipales y escuelas provinciales y pudimos ver cómo los equipos directivos generaban estrategias para andamiar sus proyectos pedagógicos. Y aquí, haciendo un salto pedagógico muy importante, nosotros comenzamos a ver cómo determinadas estrategias que generaban equipos directivos en culturas escolares vulnerables construían determinadas capacidades institucionales o condiciones de institucionalidad, que generaban en los estudiantes determinadas competencias (en ese momento, utilizamos la categoría y ello nos generó muchas alegrías y muchos problemas).

Fuimos invitados a congresos nacionales e internacionales. Nosotros tomamos siempre la categoría competencia desde una perspectiva pedagógica y nunca desde una categoría instrumental, es decir, como algo que tenga que hacer el sujeto para adecuarse, mimetizarse sobre un sistema prescrito. Pero hemos recibido críticas de parte de algunos colegas en torno a nuestra investigación por entender de manera distinta esta categoría o concepto. Hoy nosotros hablamos más de capacidades. Es todo un tema, porque yo leo mucho y he leído mucho en torno a esta cuestión y muchas veces con distintos nombres se significa lo mismo. Pero eso será para otra discusión.

Lo que a mí me interesa acá es que esas estrategias que generaban los directivos de visibilizar la voz de los actores en las culturas institucionales generaban competencias o capacidades en los estudiantes y podemos identificar en estas culturas institucionales una mayor tasa de pasajes a la educación superior universitaria. Es decir, nosotros comenzamos a observar que en algunas culturas institucionales cuyos directivos generaban estas estrategias, se generaba algo en los estudiantes que gravitaba de forma decisiva en el pasaje y permanencia -no llegamos a la graduación- en el sistema universitario. Esto es para nosotros muy importante y pertenece a la trastienda de investigación, porque nosotros no estábamos investigando esto. Y es muy importante cómo una línea de investigación es viva digamos, tiene como vida propia en algunos momentos, y uno investiga también hasta lo que no termina de comprender.

Esto siempre lo comento, porque nosotros cuando tuvimos que cerrar la investigación, teníamos como mucho material y estábamos bastante perdidos en muchas cosas. Y aquí con miembros del equipo vinimos a hablar con gente del Doctorado en Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Córdoba y del Centro de Estudios Avanzados y les comentamos esto. Les dijimos "bueno, nosotros tenemos esto, lean esto", les mandamos los materiales. Y, para hacerlo corto, una persona nos dijo: "bueno, yo estoy viendo, Enrique y equipo, que ustedes están observando que estas culturas institucionales que generan determinadas competencias o capacidades en los estudiantes manejan el orden social de determinada manera y se visibiliza mucha participación de los actores, y donde hay participación hay democracia". Esto para mí fue como un "in side" digamos, esto es como que me ordenó la cabeza y me ordenó el material, me dio como un hilo conductor. Entonces lo llevé al equipo y por eso a partir de ahí esta investigación se comenzó a llamar "Educación y democracia: discursos y prácticas" y hoy tiene el título que tiene.

Y para qué estamos investigando esto. De alguna manera esta investigación intenta vincular lo pedagógico y lo político, de alguna manera estamos avanzando a que hay determinadas concepciones pedagógicas y determinadas concepciones políticas que abonan determinada construcción de culturas institucionales escolares y no otras. Y que estas perspectivas políticas y pedagógicas (no todas) abonan ese tipo de construcción. Por eso podríamos hablar hoy de una pedagogía de

la democracia. Espero que no nos roben ese título porque esto va a ser parte del título de la nueva investigación: pedagogía de la democracia.

Como dije al inicio, esto de visibilizar supuestos pedagógicos y políticos en las prácticas educativas escolares, qué supuestos pedagógicos y qué supuestos políticos sustentan determinadas prácticas escolares que construyen estas capacidades, intenta de alguna manera generar determinados aportes al sistema educativo.

Todas las investigaciones tienen una hipótesis dicha o no dicha y nosotros de alguna manera hipotetizamos que esta construcción de ciudadanía democrática va a cobrar un cuerpo particular según la cultura institucional en la que ingresemos. Que esta cultura institucional va a estar atravesada por la biografía democrática que ha tenido el actor que nos relata su

«Un actor democrático es un actor que genera una práctica social, en pro de un orden mayor con un proyecto de bien social.»

historia, y que puede haber contradicciones entre lo que los sujetos dicen que hacen y lo que realmente hacen. Nosotros como que hemos saturado una respuesta "lo menos democrático dentro de la institución educativa es el centro de estudiantes".

Tiene un diseño cualitativo, es una investigación exploratoria descriptiva. Tenemos entrevistas de directivos, docentes y estudiantes. En las últimas reuniones del equipo de investigación, nos hemos podido reunir con un especialista en democracia y derechos humanos que es el doctor Isabelino Siede y con la licenciada Guillermina Tiramonti, Directora de Flacso-Argentina. También nos vamos a reunir con el doctor José Yuni, del CONICET. De alguna manera como que nos estamos especializando a nivel grupal en entrevistas y análisis documental, porque de alguna manera todos los becarios investigadores cuando ingresan a la institución de alguna manera están haciendo entrevista o análisis de documento.

Nosotros comenzamos a elaborar parte de las conclusiones a partir de una experiencia embrionaria que tuvimos que fue consultar a estudiantes de primer año de la universidad (casi estudiantes de secundario) qué experiencias democráticas habían tenido en el sistema educativo. A esto lo pongo como una cuestión metodológica representativa de cómo nosotros pudimos saturar parte de la categoría. Hicimos esta primera

pregunta, bueno luego todos saben que cuando uno ensaya una pregunta se les pide a los estudiantes que la critiquen, que digan qué no se entiende. Después hicimos una síntesis de las respuestas, analizando cada una de las respuestas, hasta que llegamos básicamente a dos tipos de respuestas, que son representativas de varias respuestas. En estas respuestas vemos que se mencionan actores y los actores provocan determinadas construcciones de lo social. Es por eso que aquí nosotros comenzamos a construir lo que podíamos llamar una matriz de tipología de experiencias democráticas que es para nosotros en parte como nuestra vedette porque en estos momentos parte de los estudiantes la están utilizando en sus investigaciones y también la estamos utilizando en los talleres que dictamos en las instituciones educativas.

Esas respuestas mencionan actores, y básicamente fueron mencionados dos, los directivos y los docentes. No fueron mencionados ni los padres, ni la comunidad educativa, ni los graduados. Y esos actores provocaban en determinadas prácticas que después nosotros sintetizamos en lo micro institucional o en lo macro institucional y después hicimos el cruce. Es decir, hay provocaciones a las que nosotros les llamamos función docente democrática o función directiva democrática que provocan cuestiones micro o cuestiones macro. Nosotros estamos viendo básicamente que órdenes sociales democráticos están provocados básicamente con las experiencias de los centros de estudiantes (algunos), porque de alguna manera, estamos definiendo que un actor democrático es aquel que genera una práctica social intencional, que lo trasciende, al construir un orden común. Es decir, un actor democrático es un actor que genera una práctica social, en pro de un orden mayor con un proyecto de bien social. Lo digo con mucha humildad, al lado de un especialista en política. Yo soy pedagogo por eso también me disculpo.

«De todas las prácticas sociales que acontecen en una institución educativa, algunas son prácticas educativas, pero no todas ellas son prácticas democráticas.»

Por eso vuelvo al inicio, porque de todas las prácticas sociales que acontecen en una institución educativa, algunas son prácticas educativas, pero no todas ellas son prácticas democráticas.

Esto nos lleva a algunas cuestiones. Todos saben que nosotros trabajamos hace tiempo esta idea del docente como

actor intelectual, el trabajo con el conocimiento a los fines de enseñanza, el docente como actor político, la recuperación de la dimensión transformadora, la dimensión transformadora y la formación docente como constructora de un orden social (en este caso democrático). Y, lo último, nosotros vemos en el análisis de las entrevistas algo para mejorar en las instituciones... Entrevistamos a una directora que generó un centro de estudiantes. La fuimos a entrevistar al año siguiente y nos dijo "lo tuve que cerrar". Y es una directora que no es antidemocrática, es una directora que todos nosotros quisiéramos tener en nuestros centros educativos, una persona comprometida, que se pone el colegio encima. Dijo "porque se me fue de las manos". Entonces como ya hemos escuchado muchas experiencias, nosotros creemos, y es algo en lo que estamos viendo cómo salimos, que un error es pensar que la creación docente de estudiante convierte en un actor o sujeto político solamente al estudiante. Cuando la creación de un centro de estudiantes o un dispositivo democrático nos convierte en actores políticos a todos y nos introduce en un territorio de ignorancia a todos. Es lo que yo llamo, de nuevo pido disculpas ante la especialista, como la esencialización de la política. Vieron que cuando un estudiante que, entre comillas, "fracasa", parece que el problema lo tiene el estudiante cuando en realidad es un fracaso de la relación pedagógica. Aquí más o menos estamos en esto, acá hay como una concepción esencialista, como que el que tiene que crecer políticamente es el otro y no yo. Entonces, en eso estamos, esto es la investigación y con la Universidad Nacional la unidad de análisis es los colegios que tienen la orientación en comunicación.

Muchas gracias.

Profundizar el debate sobre la profundización democrática

Presentación de *Pamela Cáceres*

*Magíster en Dirección y Gestión Pública.
Licenciada en Relaciones Internacionales.
Decana y docente investigadora de la Facultad
de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.*

Les agradezco enormemente la invitación. Esta oportunidad que me dan me recuerda a un recital que vi de Ceratti cantando con Spinetta, en donde decía que "el sueño se me ha cumplido". Me pasa un poco de eso con Enrique Bambozzi. Nunca habíamos coincidido en un espacio y por eso valoro esta posibilidad de compartir este diálogo, en una ocasión que me enorgullece como miembro de esta casa que es festejar y celebrar el número 25 de la revista, a la vez que homenajear a Enrique, como impulsor de todo esto.

Bueno, dicho esto, imagino que la invitación a hablar de esta temática en este espacio tiene que ver con los temas que me ocupan desde hace muchos años, no solamente como investigadora sino también como ciudadana participante de organizaciones de la sociedad civil y mis trabajos en temas que tienen que ver con la democratización de la sociedad. Mi vida se mueve entre esos espacios: académicos de investigación, pero también de prácticas ciudadanas. Y, además, soy conocida creyente ferviente en las redes y como tal creo que no hay posibilidad de construcción colectiva si no es transitando puentes, también puentes interdisciplinarios. Esto lo compruebo todos los días y ahora les voy a contar algunas experiencias que me llevan a estar cada día más convencida.

Entonces puse es por ello que elegí por título de esta breve presentación: "Profundizar el debate sobre la profundización democrática". Tiene una redacción poco armoniosa pero una enorme intencionalidad. Desde la ciencia política históricamente hemos problematizado la cuestión democrática y cada tiempo ha tenido determinados paradigmas predominantes que han ido de la mano con las transformaciones de la sociedad, con los cambios en el orden social, con la prevalencia de ciertas ideas. Pero a partir de la crisis del pensamiento neoliberal, de los fracasos de las políticas de reformas del estado, nos encontramos en una instancia en la que el desafío de profundizar la democracia (y sobre esto se ha escrito mucho) adquiere características nuevas. La sociedad, principalmente las sociedades latinoamericanas, parecen haber comprobado que no basta con el retorno de los derechos electorales, con la democracia electoral sino que estamos frente al desafío de profundizar la calidad de la democracia y en esta problematización se insertan muchas preguntas que desde la teoría política y desde

la ciencia política venimos haciendo. El título que elegí para esta presentación es el título de un *paper* de John Gaventa (2006) que se llama *Triunfo, Déficit o Lucha. Profundizando los debates sobre la "profundización democrática"*¹ y que me gusta traerlo a colación porque me parece interesante, no solamente desde la perspectiva de quien investiga sino de quien está preocupado por incidir en la transformación. John Gaventa sostiene que para poder profundizar los debates sobre la profundización democrática hay un primer punto que necesitamos tener en cuenta y es que necesitamos generar nuevos

marcos conceptuales, nuevas propuestas conceptuales y también nuevas formulaciones empíricas acerca de lo que entendemos por participación política. Esto parece obvio pero no lo es tanto a la hora de analizar qué investigamos y cómo actuamos en la vida pública respecto de la participación política, tema que después voy a volver a retomar.



Dr. Enrique Bambozzi, Mgter. Pamela Cáceres y Mgter. Gonzalo Gutiérrez

¹ Gaventa, J. (2006). Triumph, deficit or Contestation. Deepening, the «Deepening democracy». Debate. Institute of Development Studies at the University of Sussex.

La otra cuestión es desarrollar nuevas formas de comprensión de los procesos políticos. Nuevamente parece obvio pero en el análisis de los fenómenos sociopolíticos a veces hay algunos aspectos en la vida política que no son tenidos en cuenta y ellos no nos permiten identificar problemas que hoy están en juego y que se convierten en obstáculos para la profundización democrática y que para develarlos necesitamos analizar y comprender esos fenómenos desde perspectivas nuevas. Para ello es fundamental recuperar un enfoque relacional. ¿Qué entiendo por esto? Comprender los fenómenos sociopolíticos desde una perspectiva relacional implica comprender que ellos se insertan en las interfaces entre las esferas públicas, privadas, del estado, del mercado, de la sociedad civil; que no es posible entender la política en términos de ninguna de esas esferas por separado y que esto tiene una enorme implicancia a la hora de entender los fenómenos específicos que queremos estudiar. Pero también en un enfoque relacional implica la comprensión que para entender los fenómenos políticos en general y los procesos democráticos en particular es necesario adoptar perspectivas multinivel que nos permitan entender desde lo micro institucional a lo macro institucional desde las prácticas concretas de los individuos a su conexión con las instituciones y los principios democráticos. Y, finalmente, dice Gaventa, ¿qué implica democratizar cuando adoptamos esta perspectiva, cuándo podemos hablar de una verdadera democratización? Básicamente -y yo diría que esto es una invitación a la acción más que un postulado de índole teórico- democratizar implica visibilizar la verdadera dinámica de los procesos de decisión de modo de romper patrones que impiden ampliar e incluir voces, sobre todo las estructuralmente incluídas.

«Las sociedades latinoamericanas parecen haber comprobado que no basta con el retorno de los derechos electorales, con la democracia electoral sino que estamos frente al desafío de profundizar la calidad de la democracia.»

Recién Enrique decía que participar es democracia, "ser parte" es democracia. Y fundamentalmente ser parte de las decisiones. Cuando nosotros en cualquier nivel institucional social nos encontramos en espacios en donde los procesos decisorios son restringidos para muchos, estamos ante situaciones en las que necesitamos desentrañar qué está en juego para que determinadas veces no puedan tener cabida en las decisiones sobre el devenir de una institución, el devenir de

una sociedad. Entonces, democratizar sería, de alguna manera, hacer visible aquello que no es visible. Y para ello es necesario todo lo anterior que acabo de mencionar. Ahí hay una cuestión que me parece bastante interesante y bastante sencilla para tener en cuenta y es que cuando hablamos de la democracia de una perspectiva relacional aparecen problemas que de lo contrario no veríamos. Les podemos contar algunas experiencias que desde la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales tenemos con docentes que trabajan en escuelas secundarias vinculadas al área de ciudadanía que encuentran muchas brechas en esto de hablar de la democracia en términos de principios, hablar de la democracia en términos de instituciones, o hablar de la democracia en término de los derechos de los jóvenes o de una práctica específica en un momento determinado. Porque la realidad pone en tensión a los principios abstractos y evidencia las brechas de realización. Lo que nos permite echar luz a esos procesos es la posibilidad de identificar que estas tres aristas o estos tres niveles analíticos están íntimamente vinculados. Cuando hablamos de evaluar la calidad de nuestras democracias para poder analizar cuáles son los desafíos en términos de profundización tenemos que tener en cuenta estar tres dimensiones.

Por un lado, lo que entendemos por principios democráticos -que es de índole normativo qué entendemos por instituciones de la democracia (y ahora voy a contar cómo a veces esto se mezcla) y por derechos y capacidades de la ciudadanía o las capacidades de las personas, de los individuos en un determinado marco para actuar en términos democráticos. Y ahí es donde sostenemos que los principios, constituyen el marco de referencia que nos permiten evaluar las instituciones y las prácticas. Si los principios democráticos consisten en, por un lado, en lo que entendemos como el control popular o la soberanía del pueblo, es decir que las personas tienen derecho a controlar los procesos de toma de decisiones que ocurren en una sociedad y por otro, el principio de la igualdad política: todos tenemos el derecho a ser tratados como iguales; estos son los principios regulativos que de alguna manera constituyen la vara con la que deberíamos medir tanto las instituciones como las prácticas en términos de su valor para la realización de la democracia. O podríamos decir, de otra manera y en términos generales, que una sociedad es más o menos democrática en la medida en que esos valores -control popular e igualdad política- son reales, se hacen reales.

Y ahí es cuando aparece un poco de confusión que uno encuentra en los discursos y en las prácticas, que es la identificación de las instituciones como un fin de sí mismo. Las instituciones -aun la democracia representativa- son un medio para alcanzar los principios de control popular y de la igualdad política, no un fin en sí mismas. Es decir que deberíamos evaluar las instituciones, como medio, en la medida en que contribuyen a la realización de los principios democráticos de control popular e igualdad política. Por ejemplo, podríamos preguntarnos en qué medida la democracia representativa, tal como está organizada actualmente, contribuye o no a la realización de esos principios. A veces entendemos que la regulación de los mecanismos de la representación en sí mismos son un fin, una meta a alcanzar, olvidamos que los regímenes electorales pueden y tienen que revisarse y a pensarse en términos de su contribución al efectivo ejercicio de la democracia. Por ello y para no detenernos mucho, nosotros podemos decir que hay dispositivos como las elecciones, los partidos políticos, la representación legislativa, el control horizontal entre poderes o el acceso a la información pública que son instituciones que entendemos contribuyen a realizar los principios democráticos pero no constituyen en sí mismos su realización.

Y en la tercera arista o nivel de análisis está el ciudadano o la ciudadanía. El ciudadano, por un lado, como punto de partida y foco del proceso democrático. Pero entendemos también que el ciudadano, para poder ejercer los derechos políticos, tiene que ver satisfecha o realizada una serie de otros derechos que hacen posible el ejercicio de los derechos políticos. Hablamos de los derechos políticos entendidos en un sentido amplio como la participación política más allá del ejercicio del derecho electoral, su participación en los procesos decisivos y su inclusión en las políticas públicas que afectan el interés general. Pero también existen factores que están vinculados al ciudadano y que tienen que ver con los elementos de tipo cultural y actitudinal, con la voluntad de ejercicio de la ciudadanía activa. Es decir, un ciudadano que está dispuesto a ejercer esos derechos de ciudadanos o derechos políticos y que es capaz de ejercitar un valor esencial para la democracia como es la cultura de la tolerancia y de respeto por la diferencia.

Todo este palabrerío para decir que cuando hablamos de la democratización -y esto se vincula con mis experiencias- estas definiciones de Gaventa nos permiten también repensar

nuestras prácticas como ciudadanos y de las instituciones Por eso recupero lo que dije al principio: la democratización y el debate en torno a la misma se vincula y exige una revisión crítica de la praxis. Por un lado, cuando hablamos de ciertas formulaciones conceptuales y empíricas sobre la participación política es posible identificar que existen conceptos de la participación política fuertemente instalados que la restringen a al ejercicio del derecho al voto y a la mediación representativa, y eso está fuertemente arraigado, principalmente por las formas de organización de la vida democrática y sus instituciones. Tal es así que hay una preponderancia de las instituciones tradicionales que se preservan como incuestionables de mane-

«Democratizar implica visibilizar la verdadera dinámica de los procesos de decisión de modo de romper patrones que impiden ampliar e incluir voces.»

ra acrítica, es decir, no son medidas con la "vara de la democraticidad" a la que me he referido. Esa es la cuestión central, la necesidad de interpelar a las instituciones, ese es el proceso que permitirá avanzar en calidad democrática.

En la medida en que nosotros podemos desarrollar nuevas formas de comprensión de los procesos políticos esto nos permitirá pensar en estrategias para la democratización que - cuando hablamos desde una perspectiva estratégica- son estrategias políticas. Democratizar, desde este punto de vista que implica poner en marcha acciones políticas que permitan transformar la realidad en un sentido de los principios de realización. Entonces nos lleva a la cuestión de la incidencia, la incidencia como una forma de participación en cualquier ámbito institucional que tiene una implicancia transformadora. Además de comprender cuáles son los factores que están en juego, cuáles son los obstáculos existentes en una determinada sociedad, una determinada institución que impiden avanzar en la democratización, se necesita una estrategia consciente y deliberada de transformación y de incidencia. Pero además la posibilidad de recuperar el enfoque relacional nos impone el desafío de asumir que cualquier construcción orientada a la democratización es una construcción colectiva que implica la construcción de capital social y la construcción de ciudadanía. Democratizar implica hacer visibles, evidenciar la exclusión de sectores de la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones generar mecanismos para evaluarlos, para interpelarlos e interpelarnos en nuestra capacidad individual y colectiva de generar procesos de ampliación de la esfera pública.

Finalmente, pensar en profundizar la democracia requiere que entendamos que se trata de un proceso de construcción sociopolítica nunca acabado. Que son procesos que requieren de una reflexión crítica, una dimensión activa de la ciudadanía en términos de transformación y que ello implica nuevas prácticas -que por suerte vemos que se dan en la vida social, que es posible identificar, a lo mejor marginalmente en la vida institucional- que viabilicen la instalación de determinadas problemáticas, que entren en la agenda de discusión los temas relacionados con la insatisfacción con el orden social y el orden de las cosas, y con una actitud proactiva de transformación para hacer algo al respecto.

La democracia o la democratización, no es un proceso espontáneo. Es un proceso eminentemente deliberado y es un proceso también político en el sentido de construir poder para la transformación. Es un proceso de empoderamiento.

«Las instituciones -aun la democracia representativa- son un medio para alcanzar los principios de control popular y de la igualdad política, no un fin en sí mismas.»

En este sentido, quiero contarles brevemente dos experiencias que hemos tenido en la Facultad de Ciencia Política vinculadas, por un lado, a las reflexiones que nos damos en el marco de la actividad de docencia y de investigación y también con los desafíos que vemos en la sociedad. A una llegamos, digamos, casi por casualidad y la otra la pensamos deliberadamente. La que pensamos deliberadamente fue un proyecto de proyección social que estamos llevando adelante desde el año pasado que se llama "Construyendo ciudadanía en el aula" el cual trabajamos en articulación con el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) del Ministerio de Educación de la Provincia. Trabajamos con escuelas y poblaciones de sectores en muchos casos muy vulnerables. Trabajamos en primera instancia con los docentes de las áreas de ciudadanía y lo que hacemos es reflexionar-ensayar en torno a estas proposiciones en donde las tres dimensiones -la dimensión del estudiante y el docente ciudadano, la dimensión de la institución en la que se insertan y la dimensión de lo que entendemos como preceptos normativos de la democracia- están en permanente tensión. Fue un aprendizaje inicial fundamental para nosotros cuando los docentes nos decían "¿cómo puedo yo hablar de las leyes, de las normas, de las instituciones cuando mis estudiantes en la vida cotidiana experimentan que la institución los excluye, que las normas no tienen sentido, que la democracia no tiene ningún

vínculo de sentido con su vida cotidiana y su posibilidad de ser incluidos? "La realidad me dice que como ciudadano no tengo ningún control, no existe control popular, no existe la igualdad política". Es en ese contexto en el que es necesario trabajar y donde es necesario introducir estas perspectivas y desafíos y ahí en donde, como decía Enrique, aparecen los actores de la escuela y fuera de ella. Es necesario establecer esos puentes, porque la realidad de ese estudiante no se inicia ni agota en el aula, sino que la vivencia áulica conecta con lo que ocurre fuera de la escuela.

Al otro proyecto llegamos por casualidad, en el marco de nuestras actividades de incidencia en la Facultad de Ciencia Política, específicamente en el Instituto Federal de Gobierno, estamos llevando adelante un proyecto denominado "Agenda del Gobernador", que consiste en la construcción de capital social a partir de la articulación de distintas instituciones de la provincia de Córdoba en el marco de las elecciones para reflexionar sobre los problemas de la provincia y para incidir en el debate político que se está dando en este contexto. Nosotros nunca esperamos que el proceso se desarrollara de la manera en que se desarrolló y en un determinado momento dijimos "¿por qué no incluimos a las escuelas en estas reflexiones?". Y a partir de ello, con la colaboración de la Facultad de Educación y de otros actores invitamos a las escuelas a utilizar y participar de esta plataforma -una plataforma de participación ciudadana- que podría ser resultarles de utilidad para poder discutir los temas, los problemas de la provincia en el aula, en el marco de un proyecto pedagógico orientado al fortalecimiento de la ciudadanía. Para nosotros este también fue un aprendizaje; descubrir en la marcha del proceso que la escuela era un actor fundamental para ampliar la base de participación y empoderar a los ciudadanos en un contexto electoral. Los jóvenes nutrieron el proceso participativo de una manera sorprendente. Por eso cuando nos preguntamos ¿quiénes son los actores que deben participar en el proceso de construcción/democratización? A partir de esta experiencia nos quedó claro la imprescindibilidad y riqueza de establecer puentes y que la escuela es un actor fundamental en la construcción de ciudadanía.

Muchas gracias.

Culturas escolares democráticas: una perspectiva desde el trabajo de enseñar

Presentación de Gonzalo Gutiérrez

Magíster en Educación. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Córdoba. Director del Instituto de Investigaciones de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), Argentina.

Buenas tardes. Primero que nada quiero agradecer la invitación en nombre del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores (ICIEC) que depende de UEPC, al Dr. Enrique Bambozzi, a la Facultad, felicitarlos por un logro tan importante como haber publicado el número 25 de la revista *Diálogos Pedagógicos*. Y fundamentalmente, quiero agradecer un reconocimiento -o por lo menos así lo hemos sentido nosotros- de que hay una voz pedagógica que los trabajadores organizados sindicalmente tienen para poder compartir con otros actores.

Lo segundo que me interesa compartir con ustedes, es que hace dos días le mandé un correo a Enrique, porque estaba pensando por dónde abordar el asunto de las culturas escolares democráticas que hoy nos convoca. En mi caso, les cuento que no voy a presentar resultados de alguna de las líneas de investigación que venimos desarrollando desde el ICIEC, aunque sí me interesa contarles sobre qué vienen girando, porque es desde allí, que surgen algunas de las reflexiones sobre las culturales escolares democráticas que posteriormente voy a compartir con ustedes. En los últimos tres años hemos estado trabajando con tres líneas de investigación: una que dio lugar a la colección que hemos denominado "La producción de la (des) igualdad educativa en la provincia de Córdoba. 2003-2013", en la cual hemos reconstruido las

principales tendencias educativas en nuestra provincia; otra, cuyos resultados publicaremos en noviembre de este año, donde le damos la palabra a los chicos, que hemos llamado "Un estudio sobre la discriminación en las escuelas desde la perspectiva de los jóvenes". En ella, hemos realizado con apoyo del colectivo Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB), una encuesta por conglomerado y aleatoria, a 2800 estudiantes del último año de la escuela secundaria de los 26 departamentos de la provincia de Córdoba, para conocer la mirada de los chicos sobre la escuela, las situaciones de discriminación que en ella suelen producirse y sus percepciones sobre el trabajo curricular docente en temas vinculados a edu-

cación sexual integral, pobreza, discriminación, etc. Una tercera línea de investigación que venimos trabajando se vincula con las regulaciones al trabajo de enseñar. No tomamos como referencia, normativas explícitas -leyes o decretos- y sí la demanda que el estado realiza a las escuelas de manera directa, por medio de circulares, memos, correos electrónicos, etc. Nos interesa reconstruir qué tipo de demanda se realizan a las escuelas y cómo ellas construyen o no, mejores condiciones de trabajo pedagógico. Un eje vertebrador de estas tres líneas de investigación, gira en torno a cómo se tiende el derecho social a la educación de todos los niños y jóvenes.



Panelistas junto a la directora y a la editora de Diálogos Pedagógicos

Las investigaciones en curso permitieron construir hipótesis sobre algunas cuestiones que las políticas públicas deberían considerar para mejorar las oportunidades educativas de todos los niños y jóvenes que me interesa compartir con ustedes.

Les voy a proponer pensar las "culturas escolares democráticas", que nos reúne en este panel, desde la perspectiva del trabajo de enseñar. Y, en ese punto, UEPC si bien tiene una posición histórica en el campo sindical, vinculada con la defensa de condiciones laborales y salariales, también ha asumido una posición muy clara de cuidado y defensa de la escuela pública y, en dicho marco, de la infancia y la juventud, entendiendo que aquello que otorga identidad al trabajo docente

es la enseñanza. Porque ella siempre remite a una forma de trabajo con la cultura y genera mejores condiciones para la integración y la participación social. En este sentido, desde la perspectiva gremial -o al menos desde la actual conducción de UEPC que viene sosteniendo estas líneas de investigación y de trabajo con las escuelas a través del ICIEC- se sostiene que defender y cuidar la escuela pública requiere otorgar centralidad a su dimensión pedagógica y, en especial, a los modos de relación con el saber propuestos. Una escuela que renuncia a enseñar esperando las condiciones ideales de trabajo pedagógico, que confunde la contención social con inclusión educativa o que se desentiende de las posibilidades de permanecer y aprender de sus estudiantes es poco o nada democrática. Una escuela que renuncia a colocar en el centro de la relación entre docente, estudiantes y familias al conocimiento, tiende a negarse a sí misma como institución pública destinada a democratizar el acceso a los bienes culturales de nuestra sociedad y, en ese punto, se vuelve poco o nada democrática. Una escuela es democrática cuando, además de enseñar, sus estudiantes logran sostener su singularidad apropiándose críticamente de lo que en ella se moviliza.

Entre las condiciones que posibilitan el trabajo pedagógico es importante reconocer que, durante los últimos años, el estado viene asumiendo su responsabilidad en materia de educación pública, entendiéndola como un derecho social y humano social básico y fundante de una sociedad democrática.

En este marco, se realizaron esfuerzos por construir un piso tecnológico con los programas Conectar Igualdad y Primaria Digital, se distribuyeron más de 90 millones de libros en todo el país, entre los años 2003-2015 y se construyeron condiciones para que los chicos puedan sostenerse en la escolaridad, mediante la Asignación Universal por Hijo, programas de becas y el boleto educativo. También se han desarrollado importantes líneas de formación docente, siendo una de las más relevantes en la historia de nuestro sistema educativo, el programa Nuestra Escuela, porque es la primera capacitación universal, gratuita y en servicios. Sin embargo, nos parece que queda pendiente aún, avanzar en un aspecto crucial que viene trabajándose en forma lenta pero que posee gran complejidad y se refiere a una transformación profunda en los modos

«Porque aunque somos iguales en derecho con nuestros estudiantes, también somos desiguales en responsabilidades.

Y la nuestra consiste en generar las condiciones para que el deseo de aprender emerja.»

de organización del trabajo escolar. Es decir, todas las condiciones materiales, didácticas y simbólicas construidas en estos años corren el riesgo de producir nuevos tipos de desigualdades, si no se avanza con nuevas políticas que posibiliten, al interior de cada escuela, construir modos de trabajo pedagógico colaborativo. Esto requiere, entre otras cosas, la construcción de tiempos compartidos en la escuela entre docentes, que permitan superar perspectivas pedagógicas en las cuales la enseñanza se concebía como un trabajo individual. Pero también superar uno de los supuestos pedagógicos fundantes de nuestra escolaridad, donde la educación constituía una oportunidad para los sujetos (que podían aprovechar, en función de su esfuerzo y compromiso, desde una lógica individualista y meritocrática), haciendo abstracción de sus condiciones materiales y simbólicas de vida. Este era un poderoso modo de negar la educación como un derecho que posibilita la construcción de lazos sociales pero, fundamentalmente, que requiere de una distribución democrática de los saberes socialmente construidos.

Hablar de la distribución democrática de saberes socialmente construidos nos remite a la especificidad que adquiere reflexionar sobre la enseñanza en el marco de políticas y esfuerzos sociales profundos de inclusión educativa. Me interesa en este marco, compartir algunas reflexiones sobre la relación pedagógica desde la perspectiva del trabajo áulico que hemos construido desde el ICIEC, articulando el trabajo de compañeros docentes y capacitadores de toda la provincia; los procesos de acompañamiento desarrollados en el marco de nuestro programa Consulta Pedagógica; diálogos profundos con representantes gremiales y nuestra recuperación de producciones académicas que posibilitan dar sustento pero también recrear nuestras apuestas por una educación pública cada vez más justa. En conjunto, la trama de acciones, diálogos y trabajo en las escuelas nos permite sostener que estamos ante nuevos desafíos cuyo núcleo gira en torno a la necesidad de revisar, repensar y recrear la enseñanza para así fortalecer la democratización escolar. Es en este marco que acordamos con Bárcena (2012) cuando sostiene en *El aprendizaje eterno* que es preciso comprender que debemos enfocarnos en enseñar la necesidad de una ciencia y no en enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible de sentir para el estudiante.

Los estudiantes no tienen por qué interesarse en lo que tenemos para enseñar, simplemente porque lo desconocen.

Nosotros, en tanto docentes y adultos, solemos pensar en consecuencias que están en muchas ocasiones más allá de su entendimiento y de su marco temporal. Entonces frases como "esto que te enseñó te sirve para la vida, para que el día de mañana puedas tener un trabajo, para evitarte problemas más adelante" son importantes pero insuficientes. Porque, si bien marcan un sentido que les permite trascender su presente y su individualidad construyendo soportes sólidos para su inscripción en la vida social común, no logran dialogar con sus necesidades e intereses. Y es allí justamente donde está nuestro trabajo ya no como adultos -que en muchos contextos podrían decir estas frases- sino como docentes. Pensando y repensando los modos de trabajos didácticos para que los estudiantes puedan reconocer los sentidos movilizados en torno a los contenidos enseñados, pero que además, puedan disfrutar de conocer aquello que les presentamos como nuevo. Y es aquí entonces donde adquiere relevancia desarrollar intencionalmente múltiples referencias sobre los contenidos trabajados de modo tal, que generen diferentes desafíos cognitivos y promuevan reflexiones sobre las necesidades que en la producción de dicho conocimiento y las situaciones estudiadas se dieron. Así, por ejemplo, podemos preguntarnos con nuestros estudiantes "¿qué hubiera pasado si la corona española no invertía en expediciones que desembocaron en el descubrimiento de América?" O si trabajamos desde la matemática podríamos pensar, para la escuela secundaria, "¿qué supuesto poseen las medidas de seguridad de un local bailable donde se calcula la cantidad de personas por metro cuadrado, el tamaño de las puertas de emergencia, etc.? Cuando allí instalamos las preguntas sobre sus creencias de por qué las cosas suceden de una forma y no de otra, cuando habilitamos un espacio en el aula para que dichas apreciaciones se compartan, cuando a sus intervenciones la interrogamos sin anularlas e interpelamos su sentido común, el conocimiento ingresa como un medio que permite a los niños y jóvenes conocer y analizar el contexto social (pasado, presente y futuro) desde diferentes campos del conocimiento e imaginar nuevas intervenciones de dicho contexto para cambiarlo o modificarlo.

Vemos entonces que no se trata de afianzar la enseñanza desde los contenidos a transmitir sin registro de nuestros estudiantes, pero tampoco de correr detrás de sus múltiples y cambiante intereses. Por el contrario, creemos que la enseñanza democrática debe construirse en completo equilibrio

entre trabajar con las demandas de la política pública plasmadas en definiciones curriculares y los intereses, expectativas y demandas que los niños y jóvenes puedan tener. Es allí, en dicha tensión, donde se hace necesario repensar los sentidos del trabajo de enseñar.

Y es que parte de los problemas que muchas veces denominamos de comprensión en los procesos de aprendizajes estudiantiles se derivan, en realidad, de una falta de claridad, de dudas o incertidumbres que, como adultos, tenemos con respecto al sentido de la escuela, de nuestro trabajo como educadores y del lugar de nuestras apuestas en los procesos de formación.

«Se requieren nuevas políticas preocupadas por acompañar los dilemas de la enseñanza, investigando bajo qué condiciones ciertas propuestas funcionan, socializando experiencias democráticas de trabajo donde el conocimiento se encuentra en el centro de la relación pedagógica.»

Interrogarnos sobre el sentido de nuestro trabajo como educadores nos lleva a dialogar con tradiciones pedagógicas que instituyeron ideas según las cuales, como docentes debíamos saber todo y los estudiantes eran un recipiente vacío que debía llenarse con nuestros conocimientos. En la actualidad, los docentes debemos asumir que no contamos con respuestas para todo

y que tenemos preguntas genuinas sobre aquello que enseñamos. Estos interrogantes deberían poder compartirse con los estudiantes porque allí, en ese vacío de certeza, está la oportunidad de que cada alumno construya lazos genuinos con el saber. Donde nosotros tenemos un "no saber" podemos proponer una pregunta, dando lugar al punto de vista de los estudiantes para interpelarlo con nuevas preguntas. De este modo, el reconocimiento del otro como un igual con quien dialogar y pensar puede articularse para promover experiencias donde los estudiantes deban construir argumentos públicos que requieran de saberes trabajados curricularmente para legitimarse frente a sus compañeros, familias y docentes. De este modo, estaríamos haciendo lugar a lo que Fenstermacher (Fenstermacher & Soltis, 1999) plantea como una "buena enseñanza" donde la preocupación por la variedad epistemológica de lo que enseñamos, se articula con una dimensión moral que no se desentiende de los usos, sentidos y efectos de los conocimientos que transmitimos.

Repensarnos como educadores requiere, entonces, interrogarnos sobre cosas simples pero muchas veces controver-

siales que poseen profundos efectos en la formación ofrecida. Así, por ejemplo, podemos preguntarnos sobre qué les transmitimos a nuestros estudiantes cuando les decimos que antes era todo mejor, que antes esto no sucedía. Pero resulta que ese antes del que hablamos estaba teñido de miedo, autoritarismo, control, desaparecidos, de falta de democracia, cuando ese era un pasado que no tenía un horizonte de futuro. ¿Qué les transmitimos a nuestros estudiantes al idealizar un pasado que en muchas ocasiones tiende a negarlos de su presente, con sus búsquedas, sus opciones y sus formas de vivir tan distintas a las nuestras como las que, en su momento, tuvimos nosotros con nuestros padres? ¿Qué posibilidad de participación podría generarse en un aula donde los diálogos se estructuran sobre este eje? ¿Sabemos qué ocurre cuando algo de este orden logra ser distinto?

Comparto con ustedes, un fragmento de un correo que hace dos semanas me escribió una docente de secundaria acá en Córdoba capital. Y dice textual: "En otro orden de cosas, quiero comentarte lo trabajado en una de las aulas donde doy clase. Es un tercer año de la escuela "xx". Les doy una actividad a los alumnos para trabajar verbos irregulares y era buscar en un texto verbos y determinar cuáles eran irregulares y conjugarlos en un tiempo que les propuse. Una de las alumnas me preguntó si podía poner música y le digo a todos que pongan música de a uno o que uno solo musicalice toda el aula. Y decidieron esto último. Trabajaron con una tranquilidad nunca vista por mí. Incluso la preceptora entró a buscar el libro y preguntó si estábamos en prueba. Te cuento esto porque pareciera que los docentes pensamos que la panacea de la enseñanza es el silencio en el aula".

«Una cultura escolar democrática hace del aula un espacio y tiempo de ensayo para hablar, argumentar y pensar. Una perspectiva educativa comprometida con la construcción de una sociedad cada vez más justa.»

Es interesante apreciar aquí cómo la enseñanza logra hacer lugar al reconocimiento del otro, sus gustos e intereses sin renunciar a trabajar con el saber. Y es que cuando colocamos al saber cómo constitutivo de la relación pedagógica es cuando podemos discernir más claramente, como señala Meirieu (2007) que no puede haber una educación democrática por una cuestión de posición y de responsabilidades públicas (nosotros definimos, como adultos, contenidos, modos y tiempos de trabajo) pero, agrega Meirieu, sí debe existir una educación para la democracia. Cuando los estudiantes se van impli-

cando progresivamente en el sistema de normas sociales de forma reflexiva y deliberativa. Es allí, entonces, donde el aula se transforma en el espacio propicio para que los estudiantes aprendan a compartir con otros su punto de vista, a respetar las diferencias, a buscar modos de resolución democrática de ellas. Diría Bárcena (2012) al respecto que se trata, en definitiva, "de llevar al aprendiz a prácticas de la experiencia del pensamiento" y es por eso que "enseñar es más difícil que aprender, porque implica un hacer aprender".

Tal vez, por ello en la actualidad, como sostiene Bárcena (2012), nuestro sistema está precisando más maestros que profesores. Es decir, más docentes que muestren con el ejemplo en su práctica la pasión por el saber, el compromiso por el destino del otro, la confianza de las posibilidades de aprender de sus estudiantes, el esfuerzo por analizar sus prácticas como modo de reflexionar sobre su relación con los otros. Y no profesores que expliquen reglas teóricas para luego examinar a sus estudiantes calificándolos, mediante comparaciones entre exámenes y estableciendo divisiones entre mejores y peores que producen esa extraña transformación, por la cual quienes saben y no saben se vuelven buenos y malos estudiantes, exitosos y fracasados, brillantes y lentos. Porque es ahí donde se juega la posibilidad, que nos propone pensar Dubet (2005), de no transformar las desigualdades sociales en desigualdades escolares ni a estas en explicativas de nuevas y más profundas desigualdades sociales.

El desafío es entonces reencontrarnos con las emociones que nos generan los conocimientos que debemos enseñar, compartir con nuestros estudiantes lo que nos gusta y apasiona pero también lo que nos desagrada y aquello que nos preguntamos sobre el saber. Por eso es preciso pasar de una enseñanza de la moral sobre cómo relacionarnos con las instituciones, los sujetos y el saber a una enseñanza moral donde nuestra práctica sea un testimonio de cómo les proponemos a los estudiantes vincularse con las instituciones, los sujetos y el saber. Y, es desde el aula, desde donde creemos comienzan a construirse los cimientos de una cultura escolar democrática. Ayudarían muchos pequeños gestos, construir colectivamente acuerdos sobre cómo estar en la escuela y respetarla, tratar con respeto y dignidad -aun en las situaciones más críticas- a nuestros estudiantes pero también a nuestros compañeros docentes, fortalecer nuestros registros de aquellos con quienes compartimos el día a día en la escuela. Dice un estudiante

del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) en una entrevista, "Acá los profesores son distintos. Ponele, un profe reortiva en la parada no te saludaba pero acá sabe tu nombre, te pregunta cómo estás y cómo te fue. Y es el mismo profe..."

En este marco, es interesante recuperar el planteo de Tedesco (2012), quien plantea la necesidad de desarrollar políticas de subjetividad para garantizar mayores niveles de igualdad. Esto supondría trabajar sobre las representaciones que los actores y en especial los docentes poseen sobre el trabajo de enseñar. Así, por ejemplo, podríamos decir que si nuestros estudiantes se muestran desinteresados por lo que enseñamos y no han aprendido aquello que el cronosistema presupone durante el año anterior, nuestro desafío consiste en revisar, repensar y reinventar las formas de trabajo pedagógico didáctico para que ello se logre. Porque aunque somos iguales en derecho con nuestros estudiantes, también somos desiguales en responsabilidades. Y la nuestra consiste en generar las condiciones para que el deseo de aprender emerja, en tomar lo que los estudiantes saben cómo el dato a partir del cual comenzar a enseñar y no como la causa de que aquello que enseñamos no se comprenda.

Si el normalismo nos legó la omnipotencia de creer que debemos saber todo, el neoliberalismo nos instaló la creencia de que nada sabemos y que con ciertos niños y jóvenes nada se puede hacer. Hoy, por suerte, comenzamos a reconocer que ni debemos saber todo ni hay determinismos biológicos o sociales que expliquen o justifiquen que algunos puedan estar en la escuela o no, que puedan aprender o no. Pero también sabemos que son muchas las preguntas sobre cómo hacer para que todos aprendan, que lo hagan en los tiempos previstos en el sistema y desde una perspectiva que los enriquezca como ciudadanos. Es aquí donde se requieren de nuevas políticas preocupadas por acompañar los dilemas de la enseñanza, investigando bajo qué condiciones ciertas propuestas funcionan, socializando experiencias democráticas de trabajo donde el conocimiento se encuentra en el centro de la relación pedagógica. Es decir políticas que alejen la posibilidad de transferir responsabilidades del sistema hacia las escuelas y los docentes en la búsqueda de explicaciones a los problemas de la

«Es preciso pasar de una enseñanza de la moral sobre cómo relacionarnos con las instituciones, los sujetos y el saber a una enseñanza moral donde nuestra práctica sea un testimonio de cómo les proponemos a los estudiantes vincularse con las instituciones, los sujetos y el saber.»

escolaridad actual. Pero, mientras tanto, -y para cerrar- es importante recordar que una cultura escolar democrática hace del aula un espacio y tiempo de ensayo para hablar, argumentar y pensar. Una perspectiva educativa comprometida con la construcción de una sociedad cada vez más justa, comienza a preguntarse, al igual que Meirieu (2007), no tanto sobre el mundo que le dejaremos a nuestros hijos y sí sobre los hijos que pretendemos dejarle a este, nuestro mundo. Tal vez sea en este horizonte desde donde podamos fortalecer el sentido de que enseñar es un proceso de inclusión escolar.

Muchas gracias.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Barcelona: Miño y Dávila.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Fenstenmarcher, G. & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Madrid: Amorrortu.

Meirieu, Ph. (2007). *El mundo no es un juguete*. Buenos Aires: Grao.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín. Fondo de Cultura Económica Argentina.