

LA ESCUELA SECUNDARIA CONSTRUYE APRENDIZAJES.
Experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación.

Pedagogía, Formación y Escuela

► Alicia Carranza
Maestra y pedagoga.

Ex docente en el grado y posgrado sobre
cuestiones de políticas e instituciones
educativas en la FFyH/UNC.



La escuela secundaria construye aprendizajes: experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación / Gonzalo Martín Gutiérrez... [et al.]; coordinación general de Luciana Corigliano... [et al.]; editado por Gonzalo Martín Gutiérrez; Micaela Pérez Rojas. - 1a ed. - Córdoba: Alaya Servicio Editorial; Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, 2020. Libro digital, PDF - (La escuela construye / 3)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8425-05-4

1. Educación Secundaria. 2. Derecho a la Educación. 3. Pedagogía. I. Gutiérrez, Gonzalo Martín, ed. II. Corigliano, Luciana, coord. III. Pérez Rojas, Micaela, ed. CDD 373.01

- **UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**
- **INSTITUTO DE CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LOS EDUCADORES DE CÓRDOBA**

Autoras y autores:

Gonzalo Gutierrez / Micaela Pérez Rojas / Gonzalo Assusa / Gabriel Kessler / Enrique Castro González / Eduardo González Olguín / Alicia Carranza / Agustina Zamanillo / Mónica Uanini / Andrea Martino / María Eugenia Rotondi

Editores

Gonzalo Gutierrez / Micaela Pérez Rojas

Equipo de coordinación de producción

Luciana Corigliano / Laura Pellizzari / Micaela Pérez Rojas / Eugenia Rotondi / Agustina Zamanillo

Edición y corrección

Carla Fernández

Equipo de redacción de experiencias

Gino Maffini / Ariel Orazzi

Equipo de elaboración de fichas didácticas

Sofía Álvarez / Jennifer Cargnelutti / Romina Clavero / Luciana Corigliano / Florencia Lo Curto / Micaela Pérez Rojas / Marion Petersen / Eugenia Rotondi / Julia Villafañe / Agustina Zamanillo

Diseño gráfico y diagramación

Eugenia Zazú y Martín Cardo / zetas.com.ar

Impresión

Alaya Servicio Editorial

Agradecimientos especiales a:

Melina Storani, Alejandro Bosack y Liz Kent

PRESENTACIÓN <i>Juan B. Monserrat</i>	6
INTRODUCCIÓN Contra viento y marea, la escuela secundaria construye aprendizajes <i>Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas</i>	8
ARTÍCULO La escuela secundaria en América Latina. Democratización con desigualdades perennes <i>Gabriel Kessler y Gonzalo Assusa</i>	14
ARTÍCULO Radiografía de la educación secundaria argentina en el siglo XXI <i>Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Enrique Castro González, Micaela Pérez Rojas y Eduardo González Olguín</i>	24
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	
▶ Herramientas para pensar el mundo en la formación de una ciudadanía plena	44
ARTÍCULO Pedagogía, formación y escuela <i>Alicia Carranza</i>	60
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	
▶ Revisitar la ciudad para conocer la poesía	72
ARTÍCULO Transformaciones históricas en la organización del trabajo escolar: Los proyectos escolares como oportunidad en la secundaria <i>Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas</i>	82
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	
▶ Un viaje a lomo de libros, la más luminosa montura	104
ARTÍCULO Las Ciencias Naturales y su enseñanza: historias, políticas y desafíos <i>Agustina Zamanillo y Mónica Uanini</i>	116
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
▶ Haciendo ciencia, escuela y comunidad	132
▶ La investigación como estrategia pedagógica y compromiso social con problemáticas ambientales del barrio	148
▶ “Aprender haciendo”, el combustible del conocimiento	168
ARTÍCULO Ser estudiante en la escuela secundaria. Entre oficios, méritos y esperanzas <i>Andrea Martino y María Eugenia Rotondi</i>	190
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
▶ “Nadie elige lo que no conoce”: El derecho a la educación como conquista	206



Pedagogía, Formación y Escuela¹

► **Alicia Carranza** / Maestra y pedagoga. Ex docente en el grado y posgrado sobre cuestiones de políticas e instituciones educativas en la FFyH/UNC.

Intentaremos despejar semánticamente algunos términos que en el trabajo docente y en la vida de las escuelas están inextricablemente articulados: educación, formación y pedagogía. Los dos primeros aluden a procesos y acciones; mientras que el tercero, a la disciplina que los analiza y propone mejorarlos.

Por educación, en sentido amplio, se puede entender casi todo lo que influye desde lo familiar, social y cultural en nuestras vidas, sobre todo en la niñez y la adolescencia, porque lo que ocurre en esas etapas no es neutro, sino que tiene mayor incidencia en la formación de las identidades.

Otro sentido del vocablo refiere a experiencias que están planificadas con el objetivo de producir algún efecto específico, aunque siempre con un grado de indeterminación variable. En esta acepción, se identifica a la escolarización o educación formal, pero también a la educación

no formal si esta ocurre en diversos ámbitos con algún grado de previsión en las experiencias y en los resultados esperados.

La idea de formación remite a un proceso de límites más indefinidos en el tiempo, aunque como proceso forma parte de las anteriores, que se trama con una experiencia más profunda de la subjetividad, con lo que el sujeto ha vivido con mayor compromiso racional y emocional, y potenciado y proyectado, a veces, a lo largo de su vida. La reflexión sistemática sobre este proceso forma parte de una pedagogía que apuesta con énfasis a la escucha, a la comprensión de las trayectorias subjetivas y a la creatividad en el proceso de la transmisión. Posee un plus de indeterminación aun más fuerte que el que intentamos señalar para los resultados de la tarea de enseñanza en cualquier ámbito educativo.

¹ Este artículo fue escrito en el año 2019. Algunos fragmentos de este trabajo están contenidos en Carranza, A., "Los sentidos posibles de una pedagogía de la formación", en Abratte, J. P., Carranza, A. y Sosa, M., "Pedagogía de la formación. La experiencia de la carrera de posgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC (2015)".

Con respecto a la pedagogía, se la considera una disciplina, en tanto es un campo académico sistematizado, aunque con una escasa o ambigua codificación en relación con otros campos (por la diversidad de problemáticas y metodologías que propugna, los variables resultados de sus propuestas, la necesaria relación que mantiene con otros contenidos de las ciencias sociales, entre otros aspectos), lo que la vuelve una disciplina con cierta característica de incompletud, susceptible de ser considerada dentro del campo de las ciencias humanas o del arte, o de ambos conjuntamente. Esa condición de apertura, de no cierre, deviene de las transformaciones de los contextos en los que se deben interpretar las condiciones cambiantes en que se desenvuelven los procesos educativos y sus prácticas, que interpelan con fuerza el trabajo docente y se expresan en la cotidianeidad de las instituciones.

Complementariamente y, en ocasiones, hasta contradictoriamente, la pedagogía como disciplina ofreció, a lo largo de la historia, distintas concepciones y prácticas educativas, algunas flojamente estructuradas y abiertas a la innovación y otras más clasificatorias o fuertemente autoritarias. Lo anterior, en sintonía con el contexto social y político imperante o en un registro crítico del mismo, proyectando orientaciones posibilitantes de otros efectos, sujetas a otro orden imaginado. En ambos casos, siempre posee una dimensión regulativa sobre los procesos educativos; demanda un grado de racionalización de lo que conviene realizar, con reflexiones fundadas sobre las orientaciones, que propicia para obtener algún resultado de lo que se pretende.

Intentaremos señalar, en primer lugar, la función reguladora de la pedagogía, para luego reflexionar sobre su articulación con el proceso de larga duración denominado formación.

La pedagogía como discurso regulativo

Hemos seleccionado los desarrollos de Bernstein (1997) por la fertilidad teórica de la definición “discurso regulativo”. Para el autor, este es, en sí mismo, la condición

de cualquier discurso pedagógico, cuya particularidad radica en crear una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, es decir, reglas de orden (jerarquías, vínculos, autoridad, espacios, tiempos, saberes), de relación (con esos saberes y con los sujetos) y de identidad (formas de ser enseñantes y estudiantes). Este orden es antecedente a la transmisión de saberes específicos y condición de que la misma se logre o se frustre en cualquier proceso educativo y específicamente en la escuela.

Entendemos que Bernstein califica como moral a estas regulaciones en el sentido de que configuran decisiones que afectan a cuerpos y conciencias de los sujetos que transitan los espacios educativos. Esta regulación moral no se refiere solo a valores y conductas individuales de las y los enseñantes en las relaciones que establecen en los procesos de transmisión. En el ámbito institucional, también se alude a las orientaciones que en cada escuela se desarrollan: el conjunto de ideas y prácticas que “hacen” cotidianamente a una escuela, la disposición a obrar según los sentidos que hayan podido construir sus integrantes sobre las mencionadas regulaciones. Y tienen una dimensión política en tanto se resuelven en el ámbito del poder que ejercen para practicarlas las y los integrantes de la institución, en sintonía o en disputa con el poder de las normativas del sistema o con el poder de las ideas hegemónicas consagradas por grupos sociales.

Desde esta concepción de la pedagogía como discurso regulativo, entendemos que la función y los procesos específicos de la escuela –aquellos que la diferencian de otras instituciones sociales– se desarrollan dentro de un orden que conforma la pedagogía que se practica (qué jerarquías se consideran, qué calidad de vínculos se desarrollan, qué formas de autoridad se ejercen, qué valores y saberes se priorizan, qué espacios y tiempos se habilitan, qué maneras de ser enseñantes y estudiantes se legitiman).

En distintas épocas, se fueron consagrando determinados modelos o paradigmas de un orden político-ético en educación, es decir, diferentes pedagogías que

proyectaron prácticas concretas sobre el proceso de transmisión.

Con el tiempo, las prácticas pueden naturalizarse e incorporarse con la fuerza de lo inmodificable; se puede abandonar, en el trabajo escolar, la reflexión sobre el orden que las contiene, reflexión que sostenemos como la tarea de “hacer” pedagogía.

En ese proceso de naturalización de ciertas prácticas es necesario incorporar en nuestro análisis otras influencias que, provenientes del campo laboral y administrativo, se mixturán con las prácticas pedagógicas y generan reglas básicas “de ser y hacer” que suelen subordinar y debilitar el poder de la regulación pedagógica.

Con la progresiva masificación y burocratización del sistema educativo, los controles más definidos sobre el trabajo docente se fueron consolidando en las dimensiones administrativa y laboral y, por ello, estas se erigieron en contención y límite de la dimensión profesional pedagógica... En la experiencia de los maestros, estas distinciones y dimensiones que hacen posible el análisis operan simultáneamente, integrándose en una representación y una experiencia unívoca de su trabajo. (Ezpeleta, 2004: 412)

A la pedagogía se la puede incorporar entonces de forma consciente, reflexiva o como práctica naturalizada y entramada con otras regulaciones; se pueden mostrar grados de coherencia entre lo que se dice y lo que se practica, o contradicciones. Estas opciones pedagógicas pueden naturalizar el orden imperante o ponerlo en cuestión; formatean el proceso de socialización de las alumnas y los alumnos y la socialización profesional de las y los docentes; generan climas institucionales, vínculos, interacciones, políticas institucionales explícitas, micro-políticas implícitas, currículum oculto, identidad institucional, formas de enseñar y aprender.

Rockwell (1997) denomina a todo esto el “contenido” de la experiencia escolar cotidiana. Indagar este contenido

es dilucidar formas de transmisión, de organización, de relaciones e identidad. Es decir, reglas, la mayor parte implícitas, naturalizadas, que sostienen un orden de sentidos compartidos o no, que pueden ser puestos a consideración (desinvisibleizados, desnaturalizados)

En síntesis, la pedagogía como disciplina regulativa consiste, como primer núcleo de sentido, en reglas que imponen un cierto orden político-ético a las tareas y a la identidad de las y los docentes y, en el marco de ese orden, conjuntamente con otras dimensiones que regulan el trabajo docente (laborales, administrativas y didácticas), se construyen las prácticas de la transmisión/adquisición.

Un núcleo del conocimiento pedagógico, como campo disciplinar, reside en desentrañar esas opciones pedagógicas en los diferentes momentos históricos de la humanidad. La historia es necesaria para reconstruir los sentidos que ayer impregnaron las prácticas, la inercia con que esos sentidos y esas prácticas persisten y las posibilidades de cambiarlos. Podemos comprobar, a lo largo de la historia, cómo las distintas pedagogías, sostenidas por autores y experiencias (Comenio, los jesuitas, Rousseau, la escuela lancasteriana, la escuela nueva, etc.), han necesitado de un soporte moral que justificara un disciplinamiento (fuerte o relajado) de las relaciones y de los cuerpos para la transmisión de saberes, cuyos sentidos están correlacionados, aunque no en forma lineal ni unívoca, con dimensiones significativas del contexto social.

Podemos observar, en consecuencia, que entre las distintas pedagogías son posibles aquellas que proporcionan ejemplos de desujeción de ciertos modelos hegemónicos y proponen experiencias educativas que asumen otras posibilidades de educar o, si se quiere, sujetadas a otro orden posible.

Los avatares de la pedagogía como disciplina

El discurso pedagógico se inicia con la modernidad en nombre de valores trascendentes apelando a la verdad, el saber, la civilización, en una disposición de salvación de las almas que, se consideraba, todavía no estaban maduras

o se encontraban en situación de peligro en y para la sociedad: el pastorado. Más tarde, el siglo XX fue prolífico en pensadores que desmontaron muchos de los pilares sobre los que se edificó esta pedagogía (Dussel y Caruso: 1999). Las nuevas conceptualizaciones criticaron el orden moral que se promovía y desocultaron su contribución al disciplinamiento conservador de los cuerpos y las conciencias bajo un discurso idealizado sobre la formación integral, en base a valores considerados universales y benéficos para el desarrollo personal y social.

En un registro crítico a esas construcciones idealizadas, la ideología del pastorado fue desplazada por una visión política de la escuela y la pedagogía, consideradas como necesarias y funcionales al nuevo orden social que implicaba la formación de los Estados nacionales, el avance del capitalismo y la necesidad de contar con ciudadanos que respetaran las leyes del Estado y contribuyeran a la gobernabilidad de la sociedad y al orden social a través de la inculcación de determinadas representaciones de ese orden.

Esa desocultación terminó, por lo menos en el mundo académico, con la inocencia y la omnipotencia de la pedagogía. Las teorías pusieron patas para arriba las funciones declaradas de la educación y denunciaron las funciones invisibles de la reproducción social.

En relación con lo anterior, hoy sabemos que la representación de la pedagogía como posibilitante de un orden ético y político no se construye con solo voluntad individual y grupal sobre valores privilegiados desde el sentido común o la voluntad de hacer el bien (pastorado), sino que, como representación e imaginario social, está conectada a un orden más general relacionado con el poder y la regulación social.

Pedagogía y contemporaneidad

Como señalamos, el siglo XX es testigo de las producciones críticas de las ciencias sociales y humanas que promueven nuevas conceptualizaciones sobre la pedagogía y avanzan hacia propuestas desmitificadoras. El desocultamiento de la funcionalidad de la pedagogía y la escuela

para sostener la gobernabilidad de los Estados se produce al mismo tiempo que los avatares de los cambios económicos, sociales y culturales contemporáneos ponen en cuestión justamente el poder de los Estados y de las instituciones en la regulación de la vida social.

Desde una mirada general sobre el mundo contemporáneo que no se detiene a analizar las resistencias parciales y los cambios más focalizados, observamos efectivamente que, desde mediados del pasado siglo, la humanidad está atravesando un cambio de época cuyos hechos históricos más notables son el impacto combinado de una revolución tecnológica basada en las tecnologías de la información/comunicación, la formación de la economía global, las políticas neoliberales que la materializan y un proceso de cambio cultural, cuyas principales manifestaciones son la transformación del rol de las mujeres en la sociedad y el aumento del desarrollo de una conciencia ecológica (Castells: 1994).

En ese contexto, la economía global se desregula desde el control que ejercían los Estados nacionales hacia el que ejercen los mercados, y la lógica de la ganancia sobrepasa a la de la distribución y el bien común. En relación a valores, sentimientos y prácticas sociales, se impone un modo de comprender y vivir el mundo en relación a objetivos más individuales que colectivos, una tendencia a reemplazar la ética del trabajo por la estética del consumo en sociedades desarrolladas; mientras que en las más débiles, el consumo es una gratificación para unos grupos y una expectativa frustrada para las mayorías; una actitud de indiferencia hacia la participación política, un debilitamiento de los compromisos individuales y grupales hacia las instituciones en general, incluidas las educativas; un quebrantamiento de los lazos de confianza y lealtad hacia las instituciones que fueron proveedoras de los dispositivos de control y reproducción social básicos de la sociedad moderna: Estado, familia y escuela.

Pareciera verificarse un reemplazo en el control social que ejercían estas instituciones, sobre todo la familia y la escuela, por el control directo que sobre las conciencias ejercen los medios masivos en general y las nuevas formas de acceso y uso de la información. Las producciones

teóricas de los últimos años reflexionan sobre estos procesos señalando cambios y crisis de relevancia. Se destacan diagnósticos tales como el desfundamiento de las instituciones, la desintegración del lazo social, la vulnerabilidad de los Estados nacionales, el desprestigio de la autoridad, el fracaso de las leyes, la fluidez de los principios, la muerte de la tradición, la hibridación de la cultura y la crisis de la escuela.

Delineando un análisis de las primeras décadas del siglo XXI, estos planteos consideran asimismo otros fenómenos sociales como el aumento sin precedente de la pobreza en algunos países, con la consiguiente desigualdad y marginación social. Aunque estas realidades han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad, lo distintivo en la actual configuración social parece focalizarse en la magnitud que adquiere la inestabilidad institucional, la incertidumbre provocada por la vertiginosidad con que se suceden los acontecimientos y su impacto continuo en las instituciones y en los sujetos.

En el campo de la educación, las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), en la medida que crean las condiciones y estímulos para acceder a conocimientos y al procesamiento de la información, posibilitan, a su vez, nuevas búsquedas cognoscitivas, nuevos avances tecnológicos, nuevos conocimientos.

La renovación permanente y acelerada de estas formas de innovar en la propia producción cognoscitiva impactan tanto las maneras de gestionar las instituciones educativas (menos burocráticas, más horizontales) como las estrategias de enseñanza de nuevos contenidos y los procesos de apropiación de los mismos; y se advierte el surgimiento de nuevas desigualdades y nuevos analfabetismos entre los grupos que acceden o no a estos nuevos conocimientos y a los usos diferenciales de estos recursos.

Estas circunstancias de la contemporaneidad alimentan visiones pesimistas sobre un mundo que, en efecto, cambia, aunque no necesariamente en un sentido lineal y apocalíptico. En algunos casos, estas interpretaciones, además de señalar procesos que se comprueban, pueden desembocar en una representación determinista de la historia.

Sin embargo, nuevas conceptualizaciones de las ciencias sociales y de la pedagogía se desmarcan de una visión determinista, apocalíptica y terminal y desarrollan una perspectiva relacional que pone al descubierto las complejas imbricaciones entre macro y microestructuras.

En un esfuerzo por analizar e interpretar esas complejas imbricaciones, estas perspectivas representan un invite para que –sin dejar de advertir las consecuencias de políticas que avanzan en la concentración de la riqueza, privatización de los bienes públicos y, en consecuencia, mayor desigualdad e injusticias– se promuevan pedagogías posibles y posibilitantes de complejos procesos de cambio educativo en las instituciones y, por consiguiente, en los sujetos. Sin abandonar las críticas sobre las macroestructuras económicas y sociales y las consecuencias de esos procesos estructurantes, invitan a desmarcarse de una concepción totalizadora del derrumbe y focalizar la atención de lo que “nos está pasando” aquí y ahora a nosotras mismas y nosotros mismos como sujetos enseñantes y a nuestras alumnas y nuestros alumnos, interpelando las trayectorias personales articuladas con dinámicas institucionales. Instituciones y sujetos son los núcleos para operar regulaciones, diversificadas, más focalizadas, más dependientes de situaciones diferenciadas en sociedades con niveles crecientes de fragmentación social, en las que el poder también se descentraliza hacia todos y cada uno de los actores institucionales.

Lo anterior conduce a sostener que el estudio de las macroestructuras educativas (las políticas, los programas, los mandatos) requiere un análisis simultáneo de los procesos de traducción y asignación de sentidos que los actores institucionales producen sobre estas regulaciones: estrategias de aceptación, resistencia, negociación, rechazo, resignificación y cambio, que revelan una concepción del poder como relación construida y productiva en distintas proporciones, en todos los niveles del sistema.

Estas perspectivas relacionales entre macro y microniveles del sistema educativo no suponen una visión optimista e ingenua que no valore el poder asimétrico de los condicionamientos de la experiencia social en los diferentes grupos y clases sociales, sino que también comprende las posibili-

dades que tienen hoy las ciudadanas y los ciudadanos en sociedades democráticas que avanzan sobre derechos y participación política. Este es un aspecto relevante que caracteriza asimismo al siglo XXI.

Intentando interpretar a la pedagogía en la contemporaneidad, podemos señalar que la construcción de esa regulación moral de las relaciones sociales que posibilita los procesos de transmisión/adquisición (reglas que ordenan las jerarquías, los vínculos, la autoridad, los saberes, las identidades, las formas de ser enseñantes y estudiantes, siempre en forma relativa) es compleja; producto, por un lado, de condiciones estructurales que atraviesan la vida cotidiana de la escuela y, por otro lado, de capacidades y condiciones institucionales e individuales para resignificar esos efectos, para redefinirlos y encausarlos en determinadas direcciones, y para analizar y resolver cuestiones que no dependen tanto del contexto como de las singularidades individuales y grupales que explican dinámicas diferentes.

En síntesis, el discurso de la pedagogía y su práctica están afectados particularmente, por un lado, por las condiciones estructurantes y, por otro, por las posibilidades que catalizan esas condiciones según el conocimiento, el deseo y el poder del que se encuentran investidos los miembros de la institución.

Anteriormente mencionábamos el carácter incompleto del saber pedagógico, cuestión que retomamos aquí para reconocer esa necesaria incompletud en la regulación del complejo, heterogéneo y cambiante campo de la educación y señalar que esta condición no debe interpretarse como déficit, sino como una necesaria flexibilidad de las conceptualizaciones que ofrece para una regulación más acorde a las capacidades institucionales y subjetivas de quienes trabajan en las escuelas.

Parafraseando a Mouffe (2007) cuando reflexiona sobre la sociedad democrática, podríamos argumentar que la pedagogía contemporánea debe proporcionar formas de identificación colectivas en torno a los valores éticos y políticos de libertad, inclusión social e igualdad, pero requiere de un debate sobre alternativas posibles de implementación de sus prácticas y siempre existirán variaciones

respecto al modo en que esas alternativas deberían ser implementadas.

Hoy parece necesario hablar de pedagogías posibles, inventadas según el orden pedagógico consensuado en sus principios generales, aunque reinventadas permanentemente en sus prácticas regulatorias. Y entonces, la pedagogía se incluye no solo en las humanidades, sino en el campo del arte, de la creatividad.

Pedagogía, formación y escuela secundaria

Entendemos que cuando se trata de educación escolarizada, se concibe un proceso necesariamente regulado en base a opciones pedagógicas que, en el marco del orden político-ético al que estuvimos refiriéndonos, encauza el contenido de los procesos de enseñanza mediante estrategias de intervención diseñadas, accionadas y evaluadas. Debemos insistir, en este punto, con que las opciones pedagógicas están tramadas con las condiciones y posibilidades que ofrecen las dimensiones administrativas de las reglas del sistema y con las posibilidades institucionales construidas y reconstruidas por los sujetos que lo integran.

En esos contextos institucionales, ¿qué se puede entender por formación? Habíamos señalado que la idea de formación remite a un proceso de larga duración que se trama con la experiencia de la subjetividad, con lo que el sujeto ha vivido y potenciado a lo largo de su vida. También apuntamos que la reflexión sistemática sobre este proceso forma parte de una pedagogía que apuesta con énfasis a la creatividad en el proceso de la transmisión. Posee un plus de indeterminación incluso más fuerte que el que intentamos señalar para los resultados de la tarea de transmisión/adquisición en cualquier ámbito educativo.

La formación no solo es parte de la pedagogía en su función de instaurar un orden ético-político del proceso educativo, de encauzarlo mediante estrategias diseñadas a esos efectos, sino que está relacionada con experiencias menos controlables y más difíciles de evaluar. Esto no quiere decir que el proceso de transmisión de saberes específicos sea tarea sencilla y produzca los resultados dise-

ñados. Ya sabemos que lo que enseñamos no necesariamente es receptado y asimilado. En el mejor de los casos, se asimila parcialmente y puede ser modificado, pero algo de los saberes específicos que pretendemos transmitir en la escuela debe perdurar, en algunos casos, sin modificación.

La formación sería transmisión en el sentido de un pasaje no solo de saberes, sino fundamentalmente de las formas como nos implicamos con esos saberes, del pasaje de una experiencia más íntima con el conocimiento que contiene una dimensión emocional, fuerte, que despierta sensibilidad, imaginación y afecto y tiene perdurabilidad en la vida de las personas.

Hoy no se discute el lugar que ocupa el afecto y las emociones en el desarrollo de lo cognitivo y en la construcción de identidad. Y es indiscutible la importancia del lugar que deberían ocupar estos aspectos cuando se trata de adolescentes y jóvenes estudiantes de la escuela secundaria, en tanto es este tramo de la escolarización donde las crisis se manifiestan con más fuerza. Entre las y los docentes suelen imponerse visiones pesimistas y dilemáticas sobre la situación actual y los cambios posibles. Se suelen interpretar los signos de la época como parte de un proceso irrecuperable de deterioro. Existen expresiones como “los alumnos cada vez saben menos”, “no se interesan por nada”, “los padres cada vez se ocupan menos de la educación de sus hijos”, “la escuela es impotente para contrarrestar lo que impone el contexto”, entre otras.

Es interesante y productivo observar en muchas escuelas un giro psicológico y profesional para que estos diagnósticos, en buena parte ciertos, sean expresados desde un discurso más racional, reflexivo, crítico y comprometido, usando las herramientas provenientes de las disciplinas sociales y humanas que intentan explicar estos acontecimientos, y comprender los procesos individuales y sociales que conmocionan a la escuela y los sujetos.

Desde esa perspectiva, creemos que, como núcleo central del proceso de formación, se debería intentar esta experiencia de transitar, desde la descarga emocional individual de las representaciones pesimistas y dilemáticas, hacia otras visiones más argumentadas y compartidas que

La formación sería transmisión en el sentido de un pasaje no solo de saberes, sino fundamentalmente de las formas como nos implicamos con esos saberes, del pasaje de una experiencia más íntima con el conocimiento que contiene una dimensión emocional, fuerte, que despierta sensibilidad, imaginación y afecto y tiene perdurabilidad en la vida de las personas.

permitan una comprensión de las posibilidades y de los límites de una renovación pedagógica en el trabajo cotidiano en las aulas y fuera de ellas, renovación que intente desmarcarse de una visión rutinaria de la enseñanza para experimentar otra que se comprometa más con una visión formativa a largo plazo.

¿Qué experiencias perduraron en mi vida estudiantil para intentar otras formas de ser estudiante y más tarde enseñante? Recuerdo las clases de Literatura con una profesora que transmitía no solo contenidos específicos (“enganchados” a nuestras inquietudes juveniles y no siempre ajustados a la prescripción curricular), sino su pasión por esos contenidos, el vínculo que esa entrega inspiró a sus alumnas y alumnos y el descubrimiento de disfrutar la literatura.

¿Qué perduraron de las funciones de teatro en la escuela? No tengo el recuerdo preciso de algunas obras que se representaron, pero se transmitió algo del orden de lo creativo, de la experiencia vital de sentir la necesidad de preguntarse, preguntarnos y ensayar hipótesis sobre el drama humano.

¿Qué significado tuvo el viaje con las y los pibes de la primaria? Primero, poner “en carne y hueso” el mapa, tan abstracto y poco decidor y, sobre todo, mirar de cerca a las y los habitantes, sus necesidades, sus formas de vida, además de hacernos corresponsables del cuidado de las y los más pequeños. ¿Qué transmitió esa experiencia? Cada uno lo sabrá. Pienso que la dimensión de lo social dejó de ser un discurso y los conceptos de ciudadanía, derechos humanos y solidaridad caló más hondo en cada una de nosotras y cada uno de nosotros.

¿Por qué disfrutamos de las clases de Química y Biología? Quizá porque se desarrollaban en el laboratorio, manipulando instrumentos, o salíamos a la plaza a reconocer las plantas. Pocas veces lo hacíamos en el aula.

Por cierto, la experiencia formativa no debe dejarse al

azar y a la espontaneidad. Se diseña con todo cuidado previendo situaciones y delineando objetivos y actividades, como toda empresa educativa, como dispositivos de formación integrados (Davini: 1995). Sin embargo, los efectos son poco previsibles y las evaluaciones tradicionales, contraproducentes.

Son muchas y muchos las y los pensadores² que se interesan específicamente por el proceso de la transmisión formativa y que advierten sobre la necesidad de avanzar en la elaboración de un proyecto pedagógico compartido que supere la reproducción acrítica y el espontaneísmo. Algunas y algunos despliegan una serie de sugerencias y estrategias didácticas orientadoras (dispositivos), experiencias alejadas de las rutinas áulicas y que apuestan a implicar más al sujeto en lo racional y afectivo, utilizando, entre otros, recursos estéticos como el cine, la literatura, el teatro y la música.

Pensando en las y los docentes, Birgin y Serra (Birgin: 2012) reflexionan acerca del vínculo entre cultura y formación docente. Al respecto, sitúan las experiencias culturales en el centro de la formación general docente como insumo de pensamiento y como desplazamiento de las formas de transmisión tradicionales.

La transmisión formativa es un proceso que, a su vez, es parte del proceso educativo y de la construcción de una pedagogía más inventada que sancionada; es una experiencia cognoscitiva y emocional que rebasa, excede, cuando lo que moviliza tiene efectos perdurables y compromete profundamente a la alumna, el alumno y la o el docente.

Entendemos que estas consideraciones valen tanto para una maestra o un maestro de primaria, una profesora o un profesor de secundaria como para una profesora o un profesor de nivel superior en la medida que, incorporadas a la enseñanza en los distintos niveles del sistema, produzcan modificaciones importantes en los sujetos y cambios que tendrían sus efectos en la participación en la vida social.

² Entre las pedagogas argentinas, se puede consultar a Birgin (1998 y 2012), Birgin y Serra (2012), Serra (2011), Davini (1995), Dussel (1999), Edelstein y Coria (1995), Edelstein (2011), Alterman y Coria (2014) y Sosa (2014).

La variedad de lo situado aquí y ahora de cada institución obliga a pensar los acontecimientos pedagógicos en cada lugar, en cada escuela; consensuar el orden moral o ético-político de los principios que no se negocian (igualdad, inclusión, derechos), pero discutir y concertar las formas en que se deberán implementar en cada escuela e inventar nuevas regulaciones que atiendan a necesidades diversas. La invención tiene un invite a la participación, a la reflexión y al estudio sistemático.

Adquieren un valor sensible en la formación de docentes que trabajan con adolescentes y jóvenes y en las prácticas que ellos puedan desplegar en la escuela secundaria en tanto esta representa el tramo más significativo en el intento de forjar identidades con convicciones democráticas, sensibilidad social y conciencia de derechos.

¿Y nuestras escuelas secundarias? Cuando desarrollamos estas reflexiones no ignoramos la situación de muchas de nuestras escuelas y las dificultades que sus docentes sufren en la cotidianeidad de las instituciones. Hoy se vive una de las etapas más conflictivas del devenir político, social y cultural del país, con la expulsión masiva de trabajadoras y trabajadores del mercado laboral y escasas posibilidades de reinserción; marginación y empobrecimiento de amplios sectores sociales; procesos de exclusión y desafiliación social y jóvenes que heredan los sentimientos de frustración de sus madres y padres, con escaso capital cultural que no ayuda a insertarse con éxito en la escuela tradicional. La institución educativa ha dejado de ser el lugar solo de la transmisión del conocimiento en el aula, para convertirse en la caja de resonancia de los conflictos sociales.

En relación con lo anterior, la organización y gestión de las escuelas se encuentra hoy frente a situaciones de

gran complejidad. Una de ellas refiere a las características de la población que asiste actualmente al nivel medio, la cual es altamente heterogénea en relación a sus trayectorias escolares previas, sus condiciones socioeconómicas, sus historias familiares, lo que posiciona a las alumnas y los alumnos de diferentes modos frente al valor y sentido de la escuela. Esto implica que sus apuestas por ella adquieran diferentes connotaciones (transitar, sobrevivir, formarse, permanecer, abandonar); apuestas que se traducen o evidencian en la convivencia escolar, en la disciplina, en la relación entre pares y con adultos; problemáticas que permean la relación pedagógica y directa o indirectamente inciden en el rendimiento educativo; ponen en jaque a la escuela media dando cuenta de que esta “habría perdido capacidad de configurar identidades juveniles” (López y Yapur: 2006).

Y entonces repetimos la pregunta: en los contextos institucionales más complejos, ¿qué se puede entender por formación? Con todas las dificultades a la vista, la posibilidad de una experiencia de formación que apueste al largo plazo se dirime fundamentalmente en la escuela. Para posibilitarla, hoy tenemos que producir desde ahí la mejora, con las herramientas de las que se pueda disponer, entre ellas, las ar-

tísticas (música, teatro, cine), las tecnológicas (el uso creativo de dispositivos), las sociológicas (visitas, entrevistas) y las deportivas.

La variedad de lo situado aquí y ahora de cada institución obliga a pensar los acontecimientos pedagógicos en cada lugar, en cada escuela; consensuar el orden moral o ético-político de los principios que no se negocian (igualdad, inclusión, derechos), pero discutir y concertar las formas en que se deberán implementar en cada escuela e inventar nuevas regulaciones que atiendan a necesidades diversas. La invención tiene un envite a la participación, a la reflexión y al estudio sistemático.

Si se considera que la apuesta a la experiencia formativa en el secundario es fuerte y necesaria, desde el Estado se deberán privilegiar políticas que apoyen la tarea de las y los docentes, porque son estas y estos profesionales quienes pueden liderar una empresa educativa de estas características.

En ese sentido, debemos advertir sobre decisiones que alteran esa posibilidad. La presencia de fundaciones y ONG corporativas que fomentan el emprendedurismo, con entrenamientos en tiempos reducidos y que alientan

expectativas exitistas en contextos laborales deprimidos, debilitan la concepción de formación para el largo plazo. Representan ideologías economicistas que no valoran el trabajo docente diario y persistente ni el vínculo que lo posibilita. Por cierto, la tradición educativa de nuestro país fortalece la resistencia contra esas ideologías.

El mandato para las escuelas es arduo, en el sentido de mantener la inclusión, la calidad de los aprendizajes y las experiencias formativas que apuesten a configurar identidades juveniles que construyan horizontes de vida más significativos. La creatividad pedagógica que esto requiere necesita, por un lado, del compromiso del Estado para proveer de las condiciones infraestructurales, técnicas y salariales que aún faltan. Por otro lado, las instituciones, haciendo uso de su poder, necesitan la flexibilidad para la experimentación y apostar por una pedagogía con reglas más inventadas grupalmente que sancionadas desde referentes consagrados. Con todas las complejidades que hoy presenta el desafío de la formación de nuestras y nuestros jóvenes, la escuela sigue siendo la única institución que puede tratar de “revertir” algunos signos culturales a través de un proceso de subjetivación diferente al que ofrecen otras instituciones de la sociedad. ●

Bibliografía

- Bernstein, B.**, (1997). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión escolar*, Ed. CIDE, Santiago de Chile.
- Birgin, A.**, (1998). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas en juego*, Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Birgin, A. (comp.)**, (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Carranza, A.**, (2005). "Escuela y gestión educativa", *Revista Páginas* N° 5 de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC, Córdoba.
- Carranza, A.**, (2015). "Presentación de la Carrera Pedagogía de la Formación" en Abratte, Carranza y Sosa, "Pedagogía de la formación", experiencia de la carrera de posgrado de la FFyH, UNC, Córdoba.
- Castells, M.**, (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Davini, M. C.**, (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F.**, (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Caruso, M.**, (1999). *La invención del aula*, Ed. Santillana, Buenos Aires.
- Edelstein, G. y Coria, A.**, (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- Edelstein, G.**, (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Ezpeleta, J.** (1997). "Reformas educativas y prácticas escolares" en *Políticas, instituciones y actores en educación. CEM*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.)**, (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Ed. Noveduc, Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.)**, (2005). *Educación: ese acto político*, Ed. Del Estante, Buenos Aires.
- Hargreaves, A.**, (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Ed. Morata, Madrid.
- Meirieu, P.**, (2004). *En la escuela, hoy*, Ed. Octaedro, Barcelona.
- López, V. y Yapur, J.**, (2007). "La escuela secundaria en Córdoba: reestructuraciones curriculares y organizacionales. Análisis de una propuesta de innovación, Proyecto Escuela para Jóvenes". Trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, FFyH, UNC, Córdoba.
- Popkewitz, T.**, (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, Ed. Morata, Madrid.
- Rockwell, E. (coord.)**, (1997). *La escuela cotidiana*, FCE, México.
- Sosa, M. y Saur, D.**, (2014). "Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la UNC" en Carli, S., *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.



Si te interesó este artículo podés leer el libro completo acá:

<https://www.uepc.org.ar/conectate/nueva-publicacion-gratuita-de-la-serie-la-escuela-construye/>



*Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba*



Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

