

Relación educador/educando desde una mirada crítica y feminista en el contexto actual de pandemia

M2

ET4

Lerra Antonella, Torrico Jaquelina Gabriela.
jaque_torrico97@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El presente resumen ampliado en principio se enmarcó como trabajo final para la cátedra Fundamentos de la Educación perteneciente al Profesorado en Trabajo Social FTS- UNLP. Actualmente se presenta a las XII JIDEEP, a realizarse en la Facultad de Trabajo Social - UNLP, en el año 2021, desarrolladas de manera virtual debido al contexto actual.

Hoy en día, Argentina se encuentra atravesada por el DISPO (Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio) como medida preventiva frente a la pandemia generada por el COVID-19; virus que emergió y se expandió por el mundo cambiando e influyendo en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana, incluyendo la vida escolar.

De esta forma, nos planteamos como objetivo analizar la relación educador/educando en el contexto actual de pandemia producido por el surgimiento de COVID-19; aquí nos interesa profundizar en las formas y perspectivas de abordar la educación. Nos surgen algunos interrogantes como ¿Estamos en presencia del declive del programa institucional de la modernidad? Si es así, ¿desde dónde deben posicionarse lxs docentes? Y¿Cómo debemos pensar los fundamentos de la educación en estos tiempos?

Así, partimos de la hipótesis de que, teniendo presente los cambios y desafíos emergentes en la educación, la misma debe ser abordada desde una pedagogía crítica y feminista.

2. CONTEXTO: DECLIVE DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL

La pandemia vino a poner en tensión el sistema educativo y los modos en que se dan los procesos de enseñanza/aprendizaje. Así, podemos afirmar que hoy en día nos encontramos presenciando lo que Dubet (2003) denomina el declive del programa institucional, ya que el mismo está atravesando un proceso de transformación, que se agudizó y aceleró con la pandemia; es así que los marcos que parecían estables, ya no lo son.

Dubet (2003) define el programa institucional a partir de cuatro características, que no es más que la escuela en su forma moderna, y que en la actualidad podemos decir se encuentra en declive: la primera refiere a la separación entre la escuela y “el mundo”, allí donde lo sagrado cobra relevancia, y que hoy en día se redefine en el desencantamiento del mundo, ya que “las instituciones laicas han abandona-

do referencias religiosas mediante la ruptura entre lo privado y lo público” (Dubet; 2003: 22). La segunda, la tarea docente en términos de vocación, es reemplazada por la profesión: no consiste más en identificarse con determinados valores sino en “realizarse a sí mismo subjetivamente mediante su competencia profesional según el *ethos* protestante del trabajo” (Dubet; 2003: 24).

La tercera característica que identifica a la escuela como un “santuario”, se redefine de modo tal que se pone fin al mismo, dejando por fuera todas las cuestiones religiosas. Y la cuarta, y última, refiere a que la socialización es una subjetivación, es reemplazada por la autonomía del individuo, comprendiendo a lxs alumnxs como sujetxs de su propia educación.

En relación a esto, Viñao (2002) propone el concepto de cultura escolar, el cual está “constituido por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, hábitos y prácticas [...] sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartida por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (2002; 59). Para el autor, este concepto permitirá definir la mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones, que son las instituciones educativas.

Debemos tener presente que estas mutaciones no implican necesariamente el fin de la escuela, sino más bien que forman parte de estos cambios sucesivos que la misma atraviesa desde sus orígenes.

3. PEDAGOGÍAS Y RELACIÓN EDUCADOR/EDUCANDO

Estos cambios mencionados, van a ser modificados e intensificados a partir del contexto actual de pandemia, a partir de un pasaje de la pedagogía tecnicista a la pedagogía crítica, lugar donde lxs educadorxs tienen una función primordial; a partir de las nuevas medidas y nueva “normalidad” adoptadas para continuar con el funcionamiento de la educación, hoy en día llevada adelante desde la semi-presencialidad.

3.1. Pedagogía tecnicista

La pedagogía tecnicista presenta “la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes de nuestra sociedad” (Gimeno Sacristán;1982: 3); comprende a la educación como un instrumento de corrección de las distorsiones, y al sujeto desde una perspectiva de tipo individualista.

Bajo esta pedagogía, el objetivo central de la escuela es aumentar la fuerza de producción para la reproducción del sistema. Este proceso es “el que define lo que los profesores y los alumnos deben hacer, así como cuándo y cómo lo harán” (Robin;2018 :3). Así, la educación es utilizada como un arma fundamental para sostener el modelo social instalado; como un elemento ordenador y civilizador para los fines que pretende la clase hegemónica dominante.

Aquí, las escuelas “están dirigidas a los trabajadores subordinados tienden a privilegiar relaciones sociales en las cuales, al practicar papeles subordinados, los estudiantes aprenden la subordinación” (Da Silva; 1999: 15). Es decir, la institución

educativa propone mantener el orden social vigente a partir de depositar en los educandos aquellos saberes que necesitan saber para cumplir el rol que pretenden.

A lo largo de la historia se fue considerando el rol docente desde el lugar del poder y del saber y es así como se aplica desde esta pedagogía. Nos encontramos con una relación educador/educando basada en el control y regulación de conducta de lxs alumnxs, convirtiendo a la pedagogía en un proceso rutinario; se ubica al educando desde un rol pasivo, subordinado a cumplir lo que pretende el educador; mientras que este último desde un rol activo, de superioridad; así se evidenciaba previo a la pandemia.

De esta forma, se interpreta el “saber”, el conocimiento, como una donación de aquellxs que se consideran sabixs hacia lxs ignorantes. Así, Giroux (1985) va a plantear que en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico (pág. 62).

3.2. Pedagogía crítica

En términos de McLaren (2003), la pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. Esta perspectiva parte de la identificación del carácter político de la educación, además de la necesidad de desnaturalizar los procesos educativos. Se busca que cuestionen y desnaturalicen lo que ha sido dado como natural e indiscutible: se busca la potencialidad de la educación para transformar las realidades sociales de lxs sujetxs; por lo tanto, se la piensa como una herramienta de lucha en contra de la clase hegemónica.

Coincidimos con Giroux (1985) en considerar la función de la educación como creadora de intelectuales críticos que cuestionen la cultura dominante y que generen un discurso alternativo distinto al propuesto por el poder dominante. Aquí la relación entre educador/educando es más recíproca: se abre al diálogo, a reconocer y respetar los saberes de los educandos.

Desde esta perspectiva, el educador debe acompañar el proceso de problematización, sin intentar convencer ni adoctrinar al educando: problematizar las culturas dominantes y acompañar a que esx otrx comience a reflexionar, Es necesario aceptar además que “la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico” (Meireu; 1998: 77)

Se comprende a la escuela como aquel lugar de emancipación y liberación del sujetx/estudiante; cuyo fin es estimular las pasiones, imaginaciones e intelectos del estudiante con el objetivo de poder criticar aquello que lx oprime; en términos de Freire, la educación se construye con y desde los oprimidos.

Lx docente se encarga de crear pedagogías contrahegemónicas que despierte en lxs alumnxs un sentido crítico, para poder llevar adelante algún tipo de acción transformadora. Se ubica desde la comprensión de cada estudiante particular, desde una mirada respetuosa hacia los conocimientos de esx otrx, pensada desde la

horizontalidad y no desde la verticalidad, ya que en este tipo de educación enseñamos y aprendemos a la vez, es decir que generamos un proceso de construcción de conocimiento colectivo; entendiendo que se debe “acoger a aquel que llega como sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia” (Meireu; 1998:72).

3.2.1. Importancia de la pedagogía feminista

Consideramos que la pedagogía crítica, debe ir de la mano de una pedagogía feminista, entendiéndola como esta última como “una manera de nombrar una posición en la batalla cultural, que cuestiona al conjunto de las relaciones de poder” (Korol; 2007: 17); ya que históricamente se les impone a los niños y a las niñas su rol en la sociedad.

En la sociedad, se encuentran instalados determinados estereotipos, formas de mirar discriminatorias, que fortalecen las posiciones de desigualdad, estableciendo estigmatizaciones. La escuela ayudó a consolidar estas cuestiones en su función normalizadora.

A lo largo de la construcción del rol docente se fue considerando que el mismo “encajaba” con los atributos de la mujer, surgiendo así la feminización de la docencia. En sus inicios, el “proyecto político - pedagógico finisecular ‘necesitaba’ de una serie de ‘cualidades’ en los docentes que hacían de las mujeres el sujeto más indicado para el ejercicio del magisterio” (Morgade; 1997: 68). Esto se da a partir de la construcción social de estereotipos basados en el binarismo, donde se les adjudica ciertas características al hombre, y otras a la mujer, ya que responden a ciertos intereses considerados “naturales”, como que el enseñar es “naturaleza” de las mujeres. Históricamente se nos ha considerado como pasivas, con determinadas cualidades u obligaciones, como materner, la pertenencia al espacio privado, a lo doméstico, caracterizadas por la afectividad.

Es en función de esto, que la pedagogía crítica parte desde el movimiento feminista, que nos invita a pensar desde una perspectiva de género, respecto a la diversidad, y la complejidad de las formas de desigualdad social reproducidas por el sistema capitalista patriarcal, a través de las diferentes instituciones. Así, entendemos al feminismo como un movimiento social y político, que nos permite construir una teoría crítica sobre la realidad, comprendiendo que el rol que se le atribuye tanto al hombre como a la mujer, son construidos socialmente, haciendo a estas mujeres parte de una lucha colectiva para mejorar las condiciones de vida, y por relaciones más equitativas.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El sistema capitalista, a través de la educación, manifiesta sus intereses no solo a través del ejercicio de la fuerza, sino, de su ideología instrumentalista, produciendo sentidos y significados, ganando el consentimiento de lxs oprimidxs, ejerciendo así el control sobre estas clases sociales. La pandemia vino a poner esto en evidencia,

siendo necesarios otros procesos de enseñanza/aprendizaje, comprendiendo que la pandemia nos afectó a todos los sectores de la misma manera.

“Hoy la situación de la pandemia nos sacó de la calle, del territorio, y de la lucha en la calle como praxis pedagógica. Es necesario pensar [...] la pedagogía crítica como un proceso revolucionario, proceso que no puede pensarse desde las lógicas de lo establecido, de lo instituido en tensión con lo instituyente” (Alfieri y otros; 2020: 11)

Consideramos de fundamental importancia tener presente, en términos de Lerner (1996), que es necesario evaluar permanentemente cuáles son los efectos reales de las actividades propuestas y de las intervenciones del educador, cuáles son los aprendizajes que efectivamente se han producido; teniendo presente los fundamentos de la educación a considerar en el contexto actual de pandemia.

Hoy en día, docentes y estudiantes se encuentran transitando las aulas de forma compleja e interrumpida, con determinados protocolos: algunxs asisten a la institución, otrxs trabajan/estudian desde sus casas, atravezadxs por su cotidianidad. En relación a ello, es fundamental comprender que no podemos aislar los procesos pedagógicos del contexto en el que vivimos. Nadie aprende fuera de su contexto cultural, de sus vivencias personales; y es allí donde se van construyendo significados que van a incidir en estos procesos de aprendizaje.

Entendemos así que se debe partir de una pedagogía crítica, comprendiendo las implicancias que tuvo el COVID-19 en la vida de lxs sujetxs, desnaturalizando aquellos conceptos que son impuestos por la sociedad, y dándole voz a las vivencias de lxs estudiantes. Así, la educación debe ser concientizadora. En consonancia con esta, la pedagogía feminista debe ser transversal en la educación, permitiendo una emancipación integral por parte de las mujeres que son constantemente oprimidas, ya que somos el último eslabon de la cadena de la desigualdad y jerarquías.

Esta emancipación tiene que ver con la cuestión del género, pero a su vez, con la igualdad de condiciones. Ya que, en este contexto, se intensificó y se evidenció las opresiones sobre la mujer, en particular la docente; donde debe atender las necesidades del hogar como así también a sus familias, ya sea en sus deberes o cuestiones de salud las 24 horas del día; y a su vez, mantener reuniones y tareas laborales.

Los efectos de la pandemia nos dan la oportunidad de replantearnos la efectividad del sistema educativo, por lo que, a partir de las reflexiones aquí desarrolladas, nos surgen nuevos interrogantes como ¿es posible implementar la pedagogía crítica y feminista en el contexto actual de pandemia? ¿de qué forma? ¿Podemos evitar que se vuelva a la “normalidad” del sistema capitalista patriarcal?

En este contexto, tanto lxs educadorxs como lxs estudiantes deben empatizar entre sí respecto de sus situaciones particulares, abandonando aquellas prácticas de disciplinamiento y control por parte del docente, por ejemplo, en cuanto a la conectividad o la asistencia a las clases presenciales, apostando a acompañar la problematización de su entorno. Pero además considerando que debe ser una relación recíproca respecto a que lxs docentes también debieron adaptarse a esta nueva y emergente modalidad.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alfieri, E, Lázaro, F, y Santana F. (2020) Las pedagogías críticas y las educaciones populares en tiempos de la pandemia. En Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. CLACSO.
- Da Silva, T. (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte, Auténtica Editorial. Cap. II Apartado: Donde la crítica comienza: ideología, reproducción, resistencia.
- Dubet, F. (2003) Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. IPE-UNESCO, Bs. As.
- Freire, P. (2003): Pedagogía de la Autonomía. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores Argentina.
- Freire, P. (2009) El grito manso. Capítulo 2: Práctica de la pedagogía crítica. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1985). Educación, reproducción y resistencia. En M. Ibarrola (Ed.), Las dimensiones sociales de la educación. México: El Caballito.
- Korol, C. (2007) "La educación como práctica de la libertad". Nuevas lecturas posibles. (pág. 9 – 22) En KOROL C. (Comp) Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular.
- Lerner, D. (1996) El maestro, la enseñanza y el aprendizaje. En CASTORINA, J. A. et al.: Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. Buenos Aires, Paidós.
- McLaren, P. (2003) La vida en las escuelas. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes. Cap. "A mitad de recorrido por una verdadera 'revolución copernicana' en Pedagogía"
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes legítimos. En Morgade, G. (comp.) Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina, 1870-1930, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Robín, S. (2018) La pedagogía tecnicista. Texto N° 8. Módulo 1. Ficha de Cátedra Pedagogía 1.
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid. Morata.