

Libros de **Cátedra**

Pedagogía de paralaje

Magalí Catino y Virginia Todone (coordinadoras)

FACULTAD DE
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

S
sociales

**Edulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PEDAGOGÍA DE PARALAJE

Magalí Catino
Virginia Todone
(coordinadoras)

Facultad de Periodismo y Comunicación Social



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

Índice

Introducción	5
Advertencia	7
 Prólogo	
Travesías, andares y recorridos en pedagogía, educación y comunicación	9
<i>Mónica L. Paso</i>	
 PRIMERA PARTE	
Matriz epistémica para pensar la/s educación/es	13
 Capítulo 1	
Aproximaciones epistemológicas al campo pedagógico y la/s educación/es	14
<i>Magalí Catino y Virginia Todone</i>	
 Capítulo 2	
Imbricaciones entre los procesos educativos, sociales y culturales	23
<i>Magalí Catino y Virginia Todone</i>	
 Capítulo 3	
La sobredeterminación y los procesos educativos	32
<i>Magalí Catino y Virginia Todone</i>	
 SEGUNDA PARTE	
Coordenadas para abordar las categorías prácticas de la pedagogía	38
 Capítulo 4	
Reflexiones para pensar las funciones de la educación y de la escuela	39
<i>Magalí Catino y Virginia Todone</i>	

Capítulo 5	
Abordaje para repensar la intervención pedagógica.....	48
<i>Magalí Catino y Virginia Todone</i>	
Capítulo 6	
Aproximaciones para (re)pensar la formación	59
<i>Magalí Catino, Virginia Todone y Pablo Pierigh</i>	
TERCERA PARTE	
Desafíos para pensar las tecnicidades y la formación de educadores en comunicación	67
Capítulo 7	
Las tecnicidades desde la cultura: prácticas, consumos y subjetividad	68
<i>Susana Martins y Soledad Gómez</i>	
Capítulo 8	
La formación de educadores en comunicación en la sociedad posindustrial	77
<i>Margarita Eva Torres, María Gelly Genoud y Edgardo Carballo</i>	
Capítulo 9	
Reflexiones sobre y desde la educación en tiempos de pandemia	87
<i>Margarita Eva Torres, Magalí Catino y Soledad Gómez</i>	
Epílogo	
Para seguir pensando.....	91
Los autores	94

Introducción

El material que se presenta en este libro sistematiza el trabajo de más de 20 años de un equipo de colegas a cargo de la asignatura Cátedra I de *Teoría de la Educación* –hoy Pedagogía– que comenzó su recorrido en 1998, con la apertura de la carrera de Profesorado en Comunicación Social en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Somos parte de la construcción de un modo de concebir, enunciar y habitar la pedagogía formados con Julia Silber, nuestra maestra, y a través suyo, recuperamos los aportes de su propio maestro: el pedagogo Ricardo Nassif.

Nos resulta imposible eludir, al escribir esta introducción, las palabras del propio Nassif cuando, en el prólogo a su libro *Pedagogía General* (1984), refiere que

El libro que hoy toma forma impresa es fruto de una labor docente de varios años y no quiere otro destino que el de ser una herramienta de trabajo, un instrumento al servicio del conocimiento y la extensión de uno de los dominios esenciales del hacer y del saber humanos (p. 13).

En la misma línea, la producción colaborativa que hoy presentamos retoma los esquemas de clases de Julia, a veces con más citas directas, con elaboraciones más complejas o con simples frases, pero siempre con la potencia de la autoría y de la experiencia histórica situada de los procesos de los que formamos parte. Hablamos y aportamos nuestras ideas desde la praxis reflexiva, por eso se trata de un material que ha sido reescrito y enriquecido con el correr de los años, a partir de las experiencias siempre singulares y únicas con (a esta altura ya) miles de estudiantes, que nos permitieron y nos siguen habilitando a acompañarles en su proceso formativo en la Cátedra I de *Pedagogía / Teoría de la Educación*.

El aporte central que pretendemos ofrecer es, por tanto, un recorrido, un camino entre otros posibles, conscientes de ser parte de una matriz epistemológica, para la formación de docentes/educadorxs/pedagogxs, en tanto buscamos interpelar las principales categorías y configuraciones de un enfoque pedagógico, para intervenir en procesos educativos diversos desde lo teórico/práctico.

El punto de partida que asumimos es el *enfoque pedagógico* como lugar privilegiado de abordaje sobre y desde la/s educación/es. En este sentido, algunas primeras aproximaciones permiten identificar, desde el punto de vista epistemológico, que no sólo se trata de un objeto complejo, sino que también se reconocen los rasgos centrales de un campo de conocimiento cuyo devenir

histórico lejos está de una continuidad o un reconocimiento único. Con Nassif, asumimos que el hecho educativo es “polifacético y multiforme” (1980, p. 19), que solo puede leerse inserto en la trama de la cultura. Al mismo tiempo que deviene, es sistematizado, y desde dichas reflexiones es impactado y modificado.

El material se organiza en tres grandes núcleos temáticos: el primero recorre un abordaje del campo pedagógico y los principales sentidos y complejidad de la/s educación/es, desde una concepción que reconoce las múltiples imbricaciones con la comunicación y los procesos sociales y culturales. El segundo aborda las principales categorías prácticas para pensar pedagógicamente los procesos educativos en un sentido amplio y sobredeterminado. El tercero recorre problemáticas y coordinadas para situar dimensiones macroestructurales sobre las condiciones específicas del contexto contemporáneo, para pensar la formación de educadorxs en comunicación, incluyendo un espacio final de reflexiones a manera de mapa de desafíos, a partir del evento disruptivo de la pandemia del COVID-19, en un sentido propositivo, desde la Pedagogía y la Comunicación.

Referencias

- Nassif, R. (1980). *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Editorial Cincel.
- Nassif, R. (1984). *Pedagogía general* (2da ed.). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

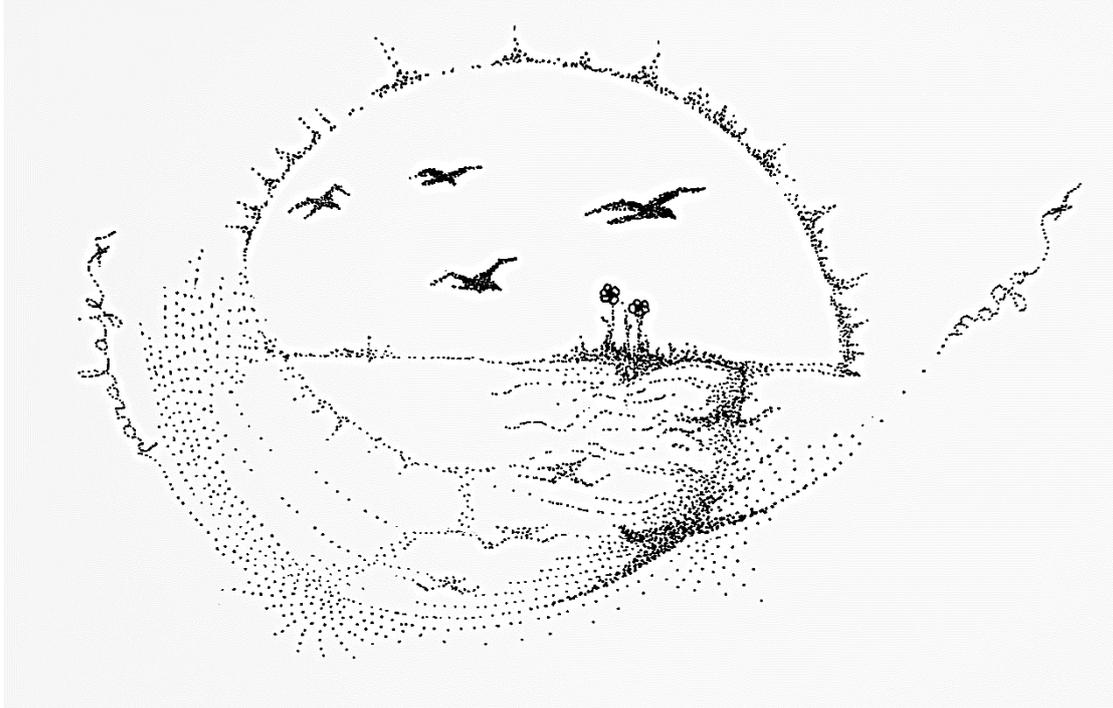
Advertencia

Quien lea este libro debe conocer las razones por las cuales hablamos de una *Pedagogía de Paralaje*. La palabra pedagogía proviene del griego *παιδαγωγέω (paidagōgeō)*, concepto en el cual *παῖς* (gen. *παιδός paidós*) significa “niño” y *άγω (ágō)* significa “guía”, lo que podría traducirse como “dirigir al niño” (Pedagogía, s.f). En la antigua Grecia, el pedagogo era el esclavo encargado de acompañar al niño hasta la palestra (Palestra, s.f) o “didaskaleía”, que alude a lo que en un principio eran escuelas de lucha pero que, con el correr del tiempo, se convirtieron en espacios educativos y sociales donde los intelectuales debatían y daban conferencias.

En tanto, cuando hablamos de paralaje nos referimos a la diferencia en la posición aparente de un objeto producto de la posición que asuma el observador. Slavoj Zizek (2017) refiere que

la definición común de paralaje es el aparente desplazamiento de un objeto (su deslizamiento de posición sobre un contexto) causado por un cambio de posición de observación que brinda una nueva línea de visión. El giro filosófico que debe agregarse, por supuesto, es que la diferencia observada no es solamente “subjetiva”, debido a que el mismo objeto existe “allí afuera” es visto desde dos lugares o puntos de vista diferentes. Es más bien como habría tenido que formularlo Hegel, que sujeto y objeto están inherentemente “mediados”, de modo que un desplazamiento “epistemológico” en el punto de vista del sujeto refleja siempre un desplazamiento “ontológico” en el objeto mismo. O sea, en términos lacanianos, la mirada del sujeto está inscrita desde siempre en el objeto percibido (...) el punto desde el cual el objeto devuelve la mirada (p. 25).

Desde esta perspectiva, entendemos que la mirada que se construye sobre un objeto o situación siempre depende de la posición de quien mira, y que la percepción puede cambiar si se produce un cambio de posición que ofrezca una nueva línea de visión. De hecho, la visión de paralaje implica que constantemente se desplace la perspectiva entre dos puntos para los cuales no hay mediación ni síntesis posible, al mismo tiempo que dicha mirada o enfoque constituya al objeto y lo transforme.



Paralaje, Magalí Catino (2020)

La Pedagogía extiende manos e intenta acompañar, no todo el tiempo, sino por breves momentos a lo largo de la vida. En el acontecer del encuentro, busca direccionar ese instante de presencia con esa otra y no de cualquier manera, sino contribuyendo positivamente para que devenga en artífice de su formación. Por eso, desde nuestra manera de habitar la pedagogía elegimos el *paralaje*, porque el desplazamiento epistemológico también es ontológico. Porque no hay manera de acompañar sin desplazarse, sin asumir el movimiento como una dimensión inherente a la condición humana. Así concebimos a la *Pedagogía de Paralaje*: un potente y potencial lugar epistemológico y ontológico de la posibilidad. Para quien en algún momento de su vida habite la Pedagogía.

Referencias

Palestra. (s.f). En *Wikipedia*. Recuperado el 4 de junio de 2021 de <https://es.wikipedia.org/wiki/Palestra>

Pedagogía. (s.f). *Wikipedia*. Recuperado el 4 de junio de 2021 de <https://es.wikipedia.org/wiki/Pedagog%C3%ADa#Etimolog%C3%ADa>

Zizek, S. (2017). *Visión de paralaje* (2da ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PRÓLOGO

Travesías, andares y recorridos en pedagogía, educación y comunicación

Mónica L. Paso¹

La Plata, junio de 2021

Me invitaron y yo, a mi vez, convido a recorrer este libro que sus coordinadoras, Magalí Catino y Virginia Todone –queridas compañeras de ruta de la docencia universitaria– presentan como el fruto del trabajo de enseñanza e investigación de 20 años de la cátedra I de *Pedagogía* del Profesorado en Comunicación Social, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Si bien la cátedra tiene esa edad, luego de leer esta obra, yo advierto las huellas de temporalidades más extensas, que son visibles en diálogos entre maestrxs y discipulxs, en ideas legadas por unxs, retomadas y resignificadas por otrxs, como herramientas propias del pensar y construir otros mundos sociales y educativos.

Después de leer esta producción colectiva, a mí me gusta pensar en ella como una travesía, de esas que son más bien sinuosas, como un itinerario planeado pero abierto a los acontecimientos y encrucijadas que salen al paso; como un recorrido que se hace y rehace entre los pliegues y repliegues de los procesos de educación, formación e intervención, que son objeto de análisis, interrogación y tematización en el libro y en la tarea docente del equipo-autxr.

Al leer la obra, vislumbro la impronta formativa de la Prof. Julia Silber, fundadora de la cátedra y, a su vez, discípula de Ricardo Nassif, otra figura central de la pedagogía platense, quien también habita en estas páginas. Hacia fines de 2021 se cumplirán 10 años de la partida de Julia Silber, que fue también mi maestra y confieso que me emociona que su aniversario coincida con la edición de un libro de la que fuera su cátedra de la FPyCS, que retoma sus ideas, no simplemente para traerlas sino como plataformas de lanzamiento para vivificar la teorización e intervención, doble tarea que identifica a la Pedagogía en la perspectiva de este campo que ella asumió. No deja de ser una manera de devolverla al presente, de valorar y resituar sus pensares y sentires sobre la educación y la formación en un tiempo otro, que nos interpela a construir una

¹ Prof. en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP). Mg. en Ciencias Sociales, FLACSO. Prof. Titular Ordinaria de Pedagogía General de la FAHCE-UNLP. Docente de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP.

Pedagogía singular de esta hora (una *Pedagogía de nuestro tiempo*, diría Ricardo Nassif), recuperando conceptos que conservan potencial transformador de la realidad.

Julia –prefiero llamarla así– aportó interrogantes y conocimientos propios al campo educativo, con énfasis en la reflexión epistemológica y preocupación por comprender los avatares de la Pedagogía. Fue docente de varias cátedras de esta disciplina en la UNLP y atrajo a más de un/a estudiante y graduadxs a la docencia, investigación y extensión. Al leer este libro encontré revisitadas algunas de las categorías analíticas, como las de intervención, formación y educación y otros tópicos y problemas cuyo análisis focalizó. Quienes seguimos su huella recibimos un legado de conocimientos, algunos publicados y otros inéditos, que se encuentran dispersos en artículos, fichas de cátedra y apuntes de clase y ameritan ser sistematizados. En este libro, mediante una selección de citas, paráfrasis y referencias se va articulando su pensamiento, poniéndolo en diálogo con otras tradiciones y debates, revisándolo desde claves epocales, sensibilidades y temas emergentes. La voz de lxs autores del libro y la de la fundadora de la cátedra, se van entrelazando en un ejercicio de memoria pedagógica crítica y de reconstrucción conceptual que permite ver cómo las nuevas generaciones retoman los saberes ofertados, los rehacen y comienzan a hablar en nombre propio mientras los van traspasando a otrxs sujetxs, como un regalo lanzado al porvenir.

Otra circunstancia de inscripción de este libro es su a/parición (si me permiten el juego de palabras) durante la pandemia de COVID 19, un proceso tan arrasador como desestructurante que impuso desafíos radicales a la sociedad toda y también a la educación. El desplazamiento de los escenarios clásicos del encuentro pedagógico en aras del cuidado de la vida nos lanzó abruptamente a lxs docentes a la experiencia –para algunxs desconocida y atemorizante– de la educación virtual, como alternativa ante la contingencia. Al principio nos descolocamos, pero casi de inmediato nos dispusimos a explorar y decidimos qué era prudente hacer para continuar con la apuesta de siempre, que no es otra que la de mediar para hacerle lugar a otrxs en la sociedad, provocándoles el deseo de formarse y proyectarse hacia el porvenir.

Contra un discurso extendido que ha tratado de imponer la idea –falsa– de que los docentes no dimos clases (mientras lo hacíamos y hacemos virtualmente) y que sostienen que la educación se interrumpió, queremos reafirmar que hemos trabajado intensamente, para albergar a lxs alumnxs durante una pandemia que, si bien golpeó a todxs, lo hizo con mayor brutalidad en sectores sociales más desprotegidos, multiplicando desigualdades preexistentes y precarizando aún más su existencia. La conciencia de nuestra función social y el compromiso de sostener el lazo educativo nos orientaron para navegar en aguas tan turbulentas y –no sin condicionantes y contradicciones– fuimos rehaciendo saberes, montando nuevas escenas pedagógicas, inventando artificios, creando situaciones educativas y escribiendo para compartir nuestros entendimientos de la educación.

Mientras leía el libro no pude menos que pensar en este grupo de cátedra –y en todxs lxs docentes– ejerciendo la profesión durante la pandemia en sus salas de estar o cocinas hogareñas, generosamente convertidas en aulas, capacitándose a la velocidad del rayo, compartiendo dispositivos tecnológicos con lxs hijxs, dedicados a tiempo completo a educar y angustiados por

el acecho de la muerte. Aunque como colectivo profesional estamos habituados a trabajar en condiciones muchas veces alienantes, la circunstancia que atravesamos desde marzo de 2020, en Argentina, no tiene parangón. Ante la fuerte intensificación del trabajo resulta loable que este equipo docente le haya dado forma a un libro de cátedra. La sistematización de conocimientos de autores clásicos y contemporáneos que realizan, la reelaboración de fichas e investigación bibliográfica de cada capítulo, así como las discusiones que seguramente tuvieron para parir la obra están hechas de compromiso y tiempo, en circunstancias en las que echamos en falta el tiempo. Probablemente, la propia pandemia acicateó este esfuerzo de estructuración y escritura de ideas, en el afán de contar con otra herramienta más de comunicación pedagógica pero, seguramente, el libro es la materialización de un sueño largamente acariciado, concretado en una época que aparenta ser poco propicia para ello.

Pienso en este libro como parte de un esfuerzo docente por iniciar/sostener/continuar la conversación pedagógica con lxs estudiantes del Profesorado en Comunicación Social, en el marco de relaciones educativas mediadas tecnológicamente. Lxs autorxs proponen un recorrido –entre otros posibles– por las intrincadas rutas epistémicas y prácticas que articulan la educación, la pedagogía y la comunicación, promueven interrogantes –al modo de una pedagogía de la pregunta freireana– convocan voces de autorxs relevantes, cuyos conceptos o discusiones recogen y resignifican, exponen síntesis parciales y recapitulan lo escrito. Todo ello, como quien pone en una alforja los mejores recursos que pudo construir y los brinda para que otrxs puedan aventurarse en la formación y abrir oportunidades de ser. Al leer los distintos capítulos, se avizora el deseo intenso de que la educación, ese acontecimiento crucial, individual y social, ocurra y transforme la experiencia de sí de lxs estudiantes interpeladx y lxs ayude a asumirse como activos protagonistas de cambios sociales imprescindibles. Cada página es, entonces, una hebra que va hilando una tela para dar soporte al arduo trabajo de la subjetivación humana: señalizando un campo problemático, poniendo a disposición categorías y abordajes con la intención, desmesurada, de formar sujetos capaces de cuestionar/se y de pensar/se y de estar preparadx para construir otros mundos posibles, *inéditos*, pero no por ello menos *viabiles*, al decir de Paulo Freire.

El título del libro, *Pedagogía de Paralaje*, despertó mi curiosidad. Me interrogué por las implicancias que tendría aparejar el universo de la Pedagogía con un concepto originado en el mundo de la astronomía. En principio, lo asocio con cierto nomadismo que da la oportunidad de pensar la educación y la pedagogía desde una pluralidad de perspectivas, mirar este campo desde otros lugares para capturar aristas no percibidas o bien, invisibilizadas por operaciones discursivas que nos atraviesan y condicionan nuestra comprensión. Se me viene a la mente la experiencia del viajero/a que revisitara un paisaje ya transitado y se detuviera en una bifurcación del camino que le pasó inadvertida pero que, al regresar, le provocara deseos de conocer, ya sea por enigmática o inexplorada. Lo que me sugiere la Pedagogía de Paralaje es una actitud de apertura intelectual, para deconstruir y reconstruir, mirar con otros ojos el complejo y multiforme (diría Ricardo Nassif) mundo de la educación. Como tal, puede ser una herramienta valiosa para cuestionar el esencialismo educativo, efectuar una vigilancia de las epistemes rígidas con las que pensamos y actuamos y reconocer que nuestros saberes son móviles, provisionales y

contingentes. Complementariamente, la idea de paralaje viene a subrayar que, indefectiblemente, nos colocamos en una posición, enunciarnos desde algún lugar, aún si no somos conscientes de ello, o si lo negamos. Y explicitar el recorte de la realidad que construimos y compartimos cuando educamos, es constitutivo de una ética profesional que asume que no es posible pero tampoco deseable la neutralidad.

A propósito de posicionamientos, el punto de vista desde el cual los autores de este libro analizan las cuestiones pedagógicas retoma supuestos de una epistemología crítica, en la línea de Hugo Zemelman quien, a partir de pensar lo social como una construcción viable, postula que las Ciencias Sociales tienen que ocuparse no sólo de comprender la realidad sino de analizar la dirección posible de los procesos sociales, tomando en cuenta la voluntad de los sujetos de articular proyectos transformadores. Retomando tales asunciones los autorxs delinean un posicionamiento pedagógico –que comparto también– que reconoce la complejidad, politicidad, eticidad, historicidad, ideologicidad de la educación y reivindica la articulación conocimiento/acción como herramienta para dar sentido a las prácticas docentes. De esta manera, la Pedagogía se concibe y se practica, viéndola implicada en la arena política y, por lo tanto, la labor formativa se orienta a hacer inteligible la/s educación/es en su posibilidad de aportar al futuro. Asimismo, los educadorxs son pensados como sujetxs que toman postura, ante las desigualdades e injusticias del mundo y se disponen a afrontarlas, desde su labor específica de educar. Todo ello, sin menoscabo de reconocer que hay múltiples miradas posibles de la/s pedagogía/s y la/s educación/es y que las posiciones sustentadas son siempre provisorias, abiertas y situadas.

Para terminar este prólogo, quiero felicitar al equipo docente por la producción de este libro de cátedra y agradecerles que me hayan dado la oportunidad de dar la bienvenida a otrxs a este viaje.

PRIMERA PARTE

Matriz epistémica para pensar la/s educación/es

CAPÍTULO 1

Aproximaciones epistemológicas al campo pedagógico y la/s educación/es

Magalí Catino y Virginia Todone

El punto de partida asumido es el enfoque Pedagógico como lugar privilegiado de abordaje sobre y desde la educación. En este sentido, algunas primeras aproximaciones permiten identificar, desde el punto de vista epistemológico, que no sólo se trata de un objeto complejo sino también se reconocen los rasgos centrales de un campo de conocimiento cuyo devenir histórico da cuenta de rupturas y lecturas diversas. En palabras de Julia Silber:

Una nueva coyuntura histórica ha permitido que el tema pedagógico recobre interés. En efecto, se advierte una creciente preocupación en los ámbitos teóricos y prácticos por reivindicar a la Pedagogía como el saber específico sobre la educación. Ese reclamo epistemológico, responde a las demandas que provienen de las complejas prácticas educativas actuales, por lo que queda fuera de consideración en esta presentación, cualquier intento de acometer especulaciones pedagógicas que puedan considerarse puramente abstractas. La Pedagogía fue cumpliendo sus misiones históricas ligada sucesivamente a la filosofía y, a las ciencias naturales y sociales; sometidas en sus reflexiones al poder político; utilizada siempre en sus intervenciones prácticas. Así, en cada época y en cada contexto fue respondiendo, a su manera, a las que se definieron como demandas educativas. Pero también supo ser discriminada por sus compromisos éticos y políticos, cuando logró apropiarse de una autonomía que le permitió contrastar realidades y responder creativamente a los desafíos que proponía la búsqueda de una sociedad más justa (2009, p.1).

Desde este reconocimiento de campo nos adentramos en la primera aproximación al objeto de conocimiento, asumiendo el mismo desde su *complejidad*. Como se verá, este no es un atributo en sí mismo de la educación y sus prácticas, sino una condición de construcción del objeto. El recorrido que proponemos a continuación, desde grandes dimensiones/niveles de análisis, se recupera desde el enfoque pedagógico de Ricardo Nassif (1958, 1982) y plantea una serie de articulaciones que retoman aportes de otrxs referentes del campo.

¿Qué entendemos por complejidad de la educación?

Ya las múltiples acepciones del término educación dan cuenta de la complejidad del campo educativo. Es así que la polisemia del término “educación” y su enunciación en singular permite abrir una serie de reflexiones o preguntas. Si tratamos de definirla, Nassif (1982) nos anuncia las diferentes dimensiones que se ponen en juego en función de la focalización que se asuma, pudiendo entenderla como: una realidad social e individual; un proceso de la condición humana personal y colectiva; una actividad con intención configuradora; o un conjunto de influencias espontáneas; o de efectos o logros formativos; un proyecto de vida; o finalmente, un sistema instituido por la sociedad.

Para abordar esta polisemia de sentidos desde el enfoque pedagógico, se pueden reconocer al menos cuatro grandes dimensiones, que nos permiten objetivar una lectura desde la complejidad, que articula esos sentidos sin establecer a priori una jerarquía o mayor legitimidad de uno sobre otro a la hora de delimitar nuestro objeto de estudio.

Primera dimensión de complejidad

Aparece cuando abordamos la primera característica que identificamos, desde el punto de vista pedagógico, la humanidad. Somos seres humanxs quienes trabajamos en educación y vamos a entrometernos con un otrx, radicalmente humano. Esto significa que nuestra propia condición de humanidad (inacabada) tropieza con la humanidad de la educación del/lxs otrx/s. En tanto somos seres (personales y sociales) de una época (cultural, ideológica, histórica), la misma configura nuestros compromisos y nuestras construcciones de objetividad. Reconocemos una objetividad que no es neutra. Hay en ella elementos que constituyen una toma de posición. Es decir, pedagógicamente reconocemos la objetividad –en tanto podemos explicitar nuestros marcos de pensamiento y posicionamiento– pero no la neutralidad (ya que en tanto seres éticos, portamos disposiciones para actuar) En síntesis, asumimos la eticidad, politicidad e ideologicidad de la educación.

Este reconocimiento involucra una segunda cuestión fundamental: todo proceso/realidad/hecho/fenómeno educativo no “es inteligible en profundidad, si no se la ubica en las coordenadas de una realidad mayor en que se da, o no se la vincula con las dinámicas de los procesos en que se explicita y manifiesta”, (Nassif, 1982, p. 19). ¿Qué implica esto? La ubicación del acontecimiento educativo en las *coordenadas espacio-temporales* en que se da, de la que es producto o resultado, y respecto de la cual establece alguna relación (de refuerzo y/o de oposición, la consolida o la discute en una o varias dimensiones).

Esta complejidad nos lleva necesariamente a reconocer que no hay una condición preexistente de un proceso educativo, sino que un proceso se lo reconoce/significa como educativo en determinadas coordenadas de un orden simbólico.

Segunda dimensión de complejidad

Los múltiples y variados procesos educativos se pueden analizar en función de si son portadores de una determinada intencionalidad educativa o no. En este sentido reconocemos, inicialmente al menos, dos tipos de procesos: aquellos portadores de una intencionalidad específica (escuela, familia, etc.) y los no intencionales (influencia social espontánea). Desde el enfoque pedagógico reconocemos que las prácticas educativas son múltiples y variadas, pueden ser o no portadoras de intencionalidad, esto no necesariamente determina su carácter educativo.

Tradicionalmente –y sobre todo a partir de la consolidación de los sistemas educativos nacionales– se clasifica a la educación como formal (escuela), no formal (espacios, en general, satelitales a lo escolar) e informal o funcional (los procesos sociales, los consumos, etc.). En cualquiera de ellas, la intencionalidad educativa va adquiriendo diferentes matices, cargando a la formal de intencionalidades claras, validadas socialmente, a la no formal con intencionalidades diversas, que van desde la discusión de un orden dominante (educación popular), a ciertas capacitaciones en el ámbito del trabajo, o a la ocupación del tiempo “de ocio” de niñxs, jóvenxs y adultxs, llegando a la informal, en la que las intencionalidades se diluyen al punto de formar parte del sentido común en la socialización de los sujetxs. Esta caracterización tan tajante viene siendo muy discutida desde hace ya varios años, en tanto esa separación no permite dar cuenta de ciertas complejidades en los propósitos, dinámicas, instituciones, organizaciones y sujetxs implicadxs (Sirvent, M. et al., 2006).

Por otro lado, aunque la formalización de los sistemas educativos fue tardía respecto de las prácticas educativas, esa clasificación acompañó la legitimación en el proceso histórico de la concentración en lo escolar del *sentido único* sobre “la educación” (lo que generó como efecto que todo otro proceso fuera invisibilizado como educativo). Educación y escuela aparecen así como sinónimos, escondiendo la operación hegemónica de reducción del campo de lo educativo a lo escolar, dando cuenta centralmente de la consolidación del dispositivo educativo moderno (Varela y Alvarez Uría, 1991; Pineau, 2001; Grinberg y Levy, 2009). Esto ha sedimentado y naturalizado la configuración de lo escolar como la forma (único parámetro) a partir de la cual se entienden las múltiples educaciones, no sólo en el orden social o cultural sino también en las formas subjetivas de comprensión del mundo.

Pretendemos entonces corrernos de la univocidad que se encierra bajo un mismo significante: “la educación”. Contemplamos así una multiplicidad de procesos educativos: educaciones (en plural), donde lo que aparece como elemento común es la centralidad del proceso formativo de lxs sujetxs.

Tercera dimensión de complejidad

Esta dimensión alude a los niveles de análisis. Si la educación es humana, ética, histórica, política, ideológica y situada, el enfoque pedagógico debe combinar el nivel *macro* y el nivel

micro, para dar cuenta de las distintas dimensiones, sus múltiples y potenciales interrelaciones. Se podría considerar, por ejemplo, que el nivel micro referiría al proceso más personal, formativo, interpersonal; y el nivel macro, a la educación como fenómeno y proceso participante de las grandes coordenadas de la sociedad y la cultura (Nassif, 1982). No obstante, es importante referir que siempre los niveles macro y micro son relativos según el anclaje o universo que se analice. Por ejemplo, si la práctica educativa que se enfoca es la institución educativa, el nivel macro sería el sistema educativo y el nivel micro sería la dinámica de los procesos de enseñar y aprender. Pero si el objeto educativo son las formas de enseñar, el nivel macro podría ser la institución educativa y el nivel micro las estrategias específicas y las relaciones pedagógicas. Es importante señalar que más allá de la escala del recorte, no se debe perder de vista la dinámica matricial de dichos niveles.

Los dos niveles mencionados son constitutivos de toda práctica educativa y su abordaje debe realizarse en la relación de tensión e influencia mutua. Con esto queremos remarcar la importancia de no pensarlos como niveles diferentes que corren paralelos, sino que lo que nos interesa es la articulación entre ambos y el movimiento que genera. El contexto configura las condiciones de las situaciones educativas, pero no las determina; así como las prácticas educativas tienen la potencialidad de revertir o ir más allá de lo que el contexto pareciera delimitar, encontrando en él sus condicionantes y posibilidades. Dichas condiciones contextuales no deben entenderse *por fuera de*, sino con presencia interna en el objeto de análisis, generando dinámicas y configuraciones específicas.

Cuarta dimensión de complejidad

En esta dimensión consideramos desde el enfoque pedagógico lo que la educación es y lo que debería ser (en Nassif, idealidad y realidad de la educación). La educación se resuelve siendo, *entre presente y futuro*, es un hecho concreto en una trama de condiciones sociales e históricas, que involucra al sujeto social cuya formación se inscribe en un horizonte de proyecto de futuro. En ese proyecto se pueden identificar los componentes éticos y políticos comprometidos (una sociedad más individualista o más solidaria, un sujeto que pueda pensarse como sujeto histórico o como puro presente, la educación como elemento potenciador de la condición humana o como un dispositivo de formación de recursos humanos competitivos, por nombrar algunas posibilidades). El acto pedagógico ocurre en la relación conflictiva entre lo que la educación es y lo que debería ser.

Dirá Nassif que la educación, en su dimensión de realidad, “es lo que está en el espacio y se desenvuelve en el tiempo” (1984, p. 9), aludiendo así a la posibilidad de recortar e inmovilizar analíticamente al objeto, al mismo tiempo que no pierde de vista su carácter dinámico. Esto nos lleva a ensayar una articulación entre la tensión idealidad-realidad, con la que se produce entre el criterio sistemático y el histórico. Bajo el primero abordamos al objeto distinguiendo sus

elementos, dimensiones y variables, mientras que el segundo nos permite atender a la temporalidad del proceso educativo y de las doctrinas/teorías/discursos pedagógicos.

Es así que, entre el ser y el deber ser, lo sistemático y lo histórico, la educación deviene en un campo de tensiones no sólo en un sentido conceptual sino, y fundamentalmente, entre quienes son lxs sujetxs de la educación y el entramado en el que se conforman. Por lo tanto, ya sea que lo consideremos en el orden de la producción teórica del campo –lo cual ha configurado muchas concepciones y debates acerca de la educación– o en el plano de lxs sujetxs, esta cuarta complejidad da cuenta de lo eminentemente político del territorio de las prácticas educativas.

Si pensamos algunos ejemplos, y rescatamos figuras como las de Domingo F. Sarmiento o Paulo Freire, veremos cómo ellos parten desde su particular contexto y momento histórico, plantean una descripción de lo que la educación está siendo en su tiempo, construyen proyectos educativos en función de sus concepciones respecto a los fines y las funciones que la educación debería cumplir para lxs sujetxs y las sociedades, y definen dinámicas y dispositivos pedagógicos que favorezcan el alcance de esos horizontes de futuro que ambxs imaginaron. Su propuesta pedagógica (y política) se define desde una lectura del devenir histórico de la educación y de los pueblos, y se inscriben también en los aportes que la teoría pedagógica venía desarrollando.

Los dos proyectos tuvieron condiciones de impacto en la configuración educativa y social, se inscribieron en la multiplicidad de opciones de acciones educativas, entrando en tensión y conflicto con otros proyectos que, en la lucha por la hegemonía, hace que se torne imposible que eso que se plantea como idealidad se alcance totalmente. La tarea pedagógica persiste en el continuo intento por alcanzar el ideal, aún con la conciencia de la imposibilidad de su logro pleno.

¿Qué enfoque epistemológico asumimos?

La Pedagogía tiene como finalidad estudiar la complejidad de la educación desde una doble mirada: las acciones que se ejercen por mediación en los individuos (vínculo sujetx/mundo) y las maneras como se van formando lxs sujetxs. Esto hace que no hagamos referencia a “lo pedagógico” sólo atendiendo a las acciones o a sus efectos. Lo cierto es que el vínculo sujetx/mundo viene dándose, y la educación va a ser parte y a entrometerse en esa “barra” en tanto territorio de relación no exento de tensiones, antagonismos, contradicciones y condicionantes.

Es decir, la pedagogía aborda la intervención, en tanto *acción o influencia educativa* y la formación, en tanto *efecto*, aunque no necesariamente producido sólo por las acciones o influencias intencionales. Esto representa el territorio principal de la complejidad epistemológica del campo, del debate y construcciones de las distintas teorías y prácticas educativas.

Las *prácticas educativas* pueden ser intencionales o no y la formación es producto de ambas y del proceso del propix sujetx mediado por el mundo, con todos sus condicionantes. Cuando afirmamos que el/lx sujetx se forma a partir de múltiples espacios y experiencias que lx interpelan, queremos evidenciar que no podemos delimitar de antemano y a priori qué resultará formativo y qué no. Las *intervenciones pedagógicas*, siempre intencionales, deben contemplar lo anterior:

no sólo la multiplicidad de prácticas que resultan educativas para lxs sujetxs, sino también la indeterminación de sus efectos, y lo que el sujetx hace con ellas.

Como hemos señalado antes, si bien la escuela es la institución que se ha configurado como el dispositivo pedagógico por excelencia para la educación intencional, no es la única fuerza social que educa. También se configuran en algún momento como agencias educativas las diversas y múltiples prácticas sociales como las familiares, religiosas, deportivas, los consumos culturales, los medios masivos, las relaciones informales e infinitos etc. Que la escuela tenga un rol legitimado para direccionar intencionalmente la formación, no significa que sus efectos vayan en la dirección esperada ni que la formación no sea producto también de otros agentes sociales. Vale considerar también que en las escuelas acontecen diversas prácticas sociales, las cuales no se configuran como educativas en sí por las instituciones (sobre este tema hay numerosos trabajos que abordan por ejemplo la noción de currículum oculto), pero que tienen efectos formativos evidentes en lxs sujetxs (pueden mencionarse los desarrollos de Benson Snyder, Henry Giroux, Neil Postman, Jonathan Kozol, entre otros).

La pedagogía se ha ocupado hasta ahora de las influencias deliberadas, conscientes, intencionales, de ahí que su objeto se haya restringido y centrado en la escuela (y principalmente en la enseñanza) y haya tenido mucho menor desarrollo en otras prácticas educativas no escolares. Aunque reconozca la influencia de las mismas, carece de un abordaje sistemático. De allí, desde ciertos posicionamientos epistemológicos se refiere como característica del campo pedagógico su angostamiento (reducción de lo educativo a lo escolar), al mismo tiempo que se evidencia la expansión cada vez mayor de su objeto, es decir, las múltiples y variadas prácticas y espacios educativos. En tal sentido es válido recuperar inicialmente el señalamiento que a propósito hicieron Furlán y Pasillas (1994), luego de un desarrollo que, entre otras cuestiones, permite analizar el alejamiento de la Pedagogía respecto de las prácticas educativas concretas. Afirman los autores que la educación

en lugar de especificarse, se expande, desdibujando su propia identidad, desde su nacimiento, contradictoria. Fuga centrífuga (...). La pedagogía se fue instituyendo como discursos académicos en conflicto, diferenciándose del discurso de los actores, pero pretendiendo ser certera, justa y recomendable, como marco explicativo y orientador, precisamente de la práctica de los profesionistas de la docencia (p. 88).

Por otra parte, agregan el señalamiento que la educación es aquello que en cada época se valora como tal, esto es, educarse no significó siempre lo mismo, no se refirió a idénticos contenidos, no se llevó a cabo de la misma manera, sino que supuso crear nuevas prácticas de transmisión cultural.

Es justamente la problematización de la tensión entre *teoría pedagógica* y *práctica educativa* (ya mencionada por Nassif y tantos otros), una de las arenas donde se dirime la pretendida objetividad del saber científico (elaborado por expertos). Desde algunas perspectivas que sostienen la posibilidad de neutralidad se busca normativizar y prescribir la tarea de lxs docentes –rasgo

tan característico del momento de emergencia de la disciplina– a fin de lograr resultados anticipados. Concepciones más recientes que plantean la politicidad, ideologicidad e historicidad a las que está sujeta la pedagogía y las prácticas educativas, proponen criterios (no técnicas, ni meros métodos) de intervención para intentar mejorar las prácticas educativas e incidir en los procesos formativos, sabiendo de la imposibilidad de predecir los efectos, en los cuales se juegan diversos sentidos de futuro social e individual (Silber, 2009).

Nos interesa poder trabajar la construcción de un posicionamiento propio, pedagógico y político, que habilite a pensar a la educación y la historia como posibilidad. Guiadxs por la certeza de que, aun cuando a la educación se le reclama que sea eficaz (dejando por fuera lo subjetivo y lo contingente), y a la política, que diseñe mecanismos eficientes para mejorar los resultados de la educación, los actos educativos que llevamos a cabo a diario nos colocan como mediadores entre la subjetividad de nuestros estudiantes y esos contenidos, saberes, arbitrarios culturales, recortes de mundo, que estamos llamados a transmitir. Necesariamente este lugar de mediadores en la transmisión cultural nos ubica en la posición de tomar decisiones, acción eminentemente política en tanto nos interpela a la hora de encontrar fundamentos a esas acciones que necesariamente involucran a unx “otrx”. Así, lo político no se sustancializa en una persona, en el Estado, en una institución o en un gobierno, sino que al decir de Arendt “la política surge en el *entre* y se establece como relación” (1997, p. 46).

La politicidad e historicidad de la educación sólo son comprensibles en las coordenadas témporo-espaciales de la sociedad. Posicionadxs desde una epistemología crítica, retomamos los aportes de pensadorxs como Hugo Zemelman, Adriana Puiggrós, Paulo Freire, Julia Silber, que sostienen la necesidad de un compromiso de las ciencias sociales con la realidad, en este caso puntual, latinoamericana. Coincidimos cuando afirman que los compromisos prácticos no afectan el carácter científico de los saberes que se producen, puesto que el conocimiento debe tener un sentido de intervención sobre la realidad (Zemelman et al., 1999). Puntualmente, desde distintas obras, Puiggrós y Silber concuerdan en que la pedagogía, en este sentido, estaría llevando la delantera por su histórico compromiso con la intervención.

En el texto *De la historia a la política* (1989), Zemelman analiza, entre otras cuestiones, dos grandes dimensiones que recuperamos para la configuración epistemológica del campo y del objeto que asumimos:

- La realidad desde la perspectiva política: la realidad *está* así no es así. Esto implica considerar:
 - Una concepción dinámica de los procesos históricos, que no llevan necesariamente al progreso entendido en el sentido moderno del término
 - Los procesos históricos no se explican por un evolucionismo ni un determinismo, se llevan adelante por voluntades sociales
 - Las transformaciones sociales son producto de luchas coyunturales entre fuerzas con concepciones antagónicas respecto del futuro
 - Su conocimiento no puede ser anticipado

- Lo político como no restringido al poder hegemónico: es el campo de sentidos en los que se dirimen las constituciones subjetivas y de mundos posibles
 - La política es el proceso de construcción de proyectos en el contexto de las contradicciones sociales, la articulación dinámica de sujetxs, proyectos y prácticas cuyo contenido es la lucha por dar una dirección a la realidad en el marco de opciones viables
 - Contra el positivismo, destaca el papel protagónico del sujetx en la construcción de la realidad.

Alejado de teorías sociales evolucionistas, pero también de las deterministas, Zemelman (1989, 2006) introduce un conjunto de categorías que ofrecen caminos epistemológicos críticos de sumo interés para la Pedagogía: la perspectiva política de la historia, las voluntades colectivas que construyen el futuro/utopía y la parcial viabilidad de los proyectos. Creemos que este análisis conjunto de presente y futuro (prospectivo y propositivo) es esencial a la Pedagogía, en tanto otorga a lxs sujetxs un rol principal o mejor dicho protagónico.

En este mismo sentido, Paulo Freire (1994) recupera el papel de la subjetividad en la construcción de la historia, y remarca la especial relevancia de la educación en la modificación de la sociedad, rechazando comprensiones mecanicistas y deterministas. Cabe recordar que cuando hablamos de sujetx y subjetividad desde estos autores enfatizamos su dimensión colectiva, no meramente individual.

Para terminar este recorrido es importante recuperar el concepto de historicidad (constitutivo de las matrices epistemológicas). No es la cronología, en donde el tiempo es el eje ordenador del acontecimiento. Por el contrario, la historicidad es comprender el fenómeno en la complejidad, en el momento en que se aborda (Zemelman, 2006), sin excluir al sujetx social en su subjetividad. La historicidad es el campo de sentidos del acontecimiento. La historicidad de los objetos y problemas, así como de las categorías/conceptos con que les damos tratamiento, es lo que abre la posibilidad a abandonar el inmovilismo intelectual, y asumir el desafío epistemológico y político de un enfoque pedagógico.

A manera de síntesis del recorrido

Los rasgos de una mirada/enfoque pedagógico, desde una perspectiva totalizadora, comienza por reconocer que:

- La educación es un proceso que se manifiesta en las más variadas formas y direcciones, y no se mueve en los mismos planos y niveles, con lo cual es complejo asumir la unicidad del término “educación”; tendríamos que hablar de las educaciones
- Por otro lado, un enfoque pedagógico, es un “enfoque/mirada” de una práctica social/cultural/comunicacional, que intenta abordar de manera objetiva (no neutra) la especificidad

y dinámica propia de los procesos educativos que involucran (intencionalmente o no) la formación de la condición humana

- El enfoque pedagógico asumido reconoce la complejidad, eticidad, historicidad, politicidad e ideologicidad de toda práctica educativa (siempre condicionada, más no determinada), en tanto comprende un vínculo relacional en el que se pone en juego la transmisión de un campo/recorte cultural, a través de una intervención con el objetivo de formar a un otrx en algunas ocasiones, o como ángulo de mirada sobre los procesos formativos en otros casos.

Referencias

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Ediciones Paidós / I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Freire, P. (1994). *Política y Educación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Furlán, A. y Pasillas, M. Á. (1994). Investigación y campo pedagógico. *Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación* (20).
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes
- Nassif, R. (1982). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O, la modernidad dijo: “Esto es la educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo”. En Dussel, Caruso, Pineau (Comps.) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Silber, J. (2009). *Campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas* [Ficha de cátedra]. Universidad Nacional de La Plata.
- Sirvent, M. T. et al. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal* [Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal]. Universidad de Buenos Aires.
- Varela J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores
- Zemelman, H. et al. (1999). *Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*. México, Colección Editorial Política.
- Zemelman, H. (2006) *El conocimiento como desafío posible*. Colección Conversaciones Didácticas. México, Instituto Politécnico Nacional (IPN); Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).

CAPÍTULO 2

Imbricaciones entre los procesos educativos, sociales y culturales

Magalí Catino y Virginia Todone

Venimos de presentar la amplitud del concepto de educación del cual partimos para pensar el campo epistemológico de la Pedagogía (en su doble compromiso teórico/práctico), lo cual nos exigió plantear lo inescindible de su relación con otras esferas de lo social y lo cultural. Nos interesa ahora profundizar en algunas premisas que nos permitan ordenar la especificidad de los procesos educativos, al mismo tiempo que seguir sosteniendo su innegable imbricación con las esferas antes mencionadas. El recorrido pretende aportar a la configuración de la mirada pedagógica, a partir de delimitar los rasgos que las prácticas educativas asumen desde esa perspectiva. Recordemos que no hay práctica educativa que pueda pensarse por fuera de una sociedad y su cultura, como tampoco podemos subsumir una esfera a la otra, haciéndolas desaparecer así analíticamente.

Cada mirada –o cada campo disciplinar– define ángulos de análisis y construye categorías con las cuales estudia los procesos. Indefectiblemente, esta secuencia de reflexiones con categorías no responde a un orden de lo real, esencial o a priori del objeto, sino que pretende ser comprensivo e interpretativo. Esto es, una misma práctica contiene elementos sociales, culturales y educativos, pero sobre ella se podrán hacer elaboraciones distintas desde el campo de la comunicación, de la pedagogía, de la sociología, de la antropología, etc. La mirada compleja no se compone de la yuxtaposición o sumatoria de lo que cada campo aporta, sino que en este caso el enfoque pedagógico recupera esos aportes para enriquecer su análisis e incorporarlos a categorías que le son propias, construyendo una mirada totalizadora.

Avanzaremos ahora en recuperar aportes que nos permitan reconstruir la función socializadora de la educación, la fuerza educativa de toda práctica de socialización, y algunas consideraciones que aparecen cuando lo cultural en términos de campos de significación es tenido en cuenta para reflexionar sobre las prácticas de transmisión y producción cultural de los grupos sociales.

A partir de los aportes de Nassif (1982) podemos afirmar que los *procesos sociales* son un hecho relacional que se da en comunicación y a través de la participación de sus miembros en actividades de interés común, lo cual configura a su vez su dimensión cultural. Por ende, toda experiencia social es vitalmente educadora, en tanto la práctica social supone experiencias que interpelan y a partir de las cuales se construyen sentidos. Tanto la cohesión social (transversal)

como la continuidad social (longitudinal) se articulan sobre un campo cultural de sentidos, esta es una función social básica. La educación es una necesidad biológica, social y cultural. En esta misma línea de reflexión el pedagogo americano John Dewey, en su libro *Democracia y educación* (cuya primera edición es de 1916) afirma que

no sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación es educativa. Ser receptor de una comunicación, es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que, de un modo restringido o amplio, se ha modificado la actitud propia, tampoco deja de ser afectado el que comunica. La experiencia. La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro... Puede muy bien decirse, por consiguiente, que toda organización social, que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida, es educadora para quienes participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo (Dewey, 1995, p. 16).

La primera función de la educación es la socialización, al mismo tiempo que, siguiendo a Nassif (1982) todo proceso social es vitalmente educador. “La función educativa de la sociedad, no es ni transitoria, ni arbitraria, es permanente e inevitable” (p. 47). Entendemos entonces que la instrumentación tendente a satisfacer la educación (de una época) es una producción/invencción/objetivación socio histórica cultural. Es decir, la definición, el reconocimiento y la legitimidad de ciertas prácticas como educativas y el tipo de formación de la infancia/juventud es una construcción sociocultural e histórica, que define sus instancias de formalización.

Podemos entonces afirmar que la educación es un proceso social y que toda práctica social es *potencialmente* educativa (Buenfil Burgos, 1992). Para realizar esta afirmación hay tres hechos que la identifican en su especificidad, aunque cambien los contenidos, los agentes y las formas de transmisión:

- la coexistencia en cada sujeto de su ser personal y su ser social
- la formación de una condición relacional de ser sujeto (infancia, joven, adulto, libre, ciudadano, entre otros), que se juega en relaciones de antagonismos desde los diferentes polos de identidad que lo constituyen
- las adquisiciones culturales se logran mediante un proceso de transmisión que posibilita la continuidad histórica -no lineal ni armónica- de la sociedad y la cultura.

Si bien la educación comienza por la socialización/endoculturación su objetivo es la formación –en sentido amplio– del sujeto, por adquisición de la cultura, es decir, su humanización. El interés pedagógico por la cultura se define porque el objetivo es considerar cuáles son los elementos cuanti y cualitativamente valiosos para transmitir; esto es claramente referido por Nassif (1982) y Furlán y Pasillas (1994), entre otros.

En este sentido, Ricardo Nassif (1982) afirma que reconocer la dimensión cultural de los procesos educativos permite identificar el movimiento de la subjetividad a la objetividad cultural y viceversa, así como reconocer el campo de las interacciones de sentido. Todo proceso educativo pone en juego la transmisión de un *recorte o arbitrario cultural*, es decir un campo de objetivaciones culturales (sentidos) considerados valiosos. Los mismos serán subjetivados, es decir apropiados, aprendidos y aprehendidos por el sujeto. Pero, además, dicha subjetivación no es lineal, involucra siempre algún grado de resignificación y creación, ya que el sujeto no es un mero receptor pasivo y la transmisión no es mecánica. Por otra parte, en la medida en que dichas creaciones culturales logren ser compartidas, se producirán nuevas objetivaciones culturales, que renovarán el campo de los elementos culturales, que podrán ser o no, contenido de la transmisión.

Entendemos que la educación es un proceso y síntesis cultural, transmite cultura, y además la educación individualiza, produce y transforma la cultura. Puiggrós afirma: “Es un proceso de enseñanza/aprendizaje cuya función principal es transmitir/adquirir la cultura (...) La transmisión/adquisición de la cultura debe entenderse como campo de la significación” (1995, p. 100). Sintetizando, podríamos afirmar dos rasgos sobre los procesos educativos:

- Su función primaria es la adaptación y la socialización a través de la transmisión de las objetivaciones culturales (endoculturación)
- A esta fuerza conservadora o reproductora debemos tensionarla con los efectos resultantes de nuevas objetivaciones generadas por la recreación, modificación o transformación de esa herencia, subvirtiéndola en alguna medida.

Vale mencionar que tal como lo plantea Nassif (1982) las fuerzas conservadoras o reproductoras, así como la función transformadora o creadora no son positivas o negativas en sí mismas, sino inherentes a la dinámica de los procesos educativos, adquiriendo significación según el posicionamiento asumido para su análisis. De la misma forma, Buenfil Burgos (1992) nos advierte respecto a que ya sea que se sirva a propósitos de dominación o de liberación, siempre que una práctica social interpele a los sujetos estaremos hablando de práctica educativa.

No podemos pensar en los procesos educativos por fuera de los sociales, los culturales y los comunicacionales. Identificarlos como educativos, en su especificidad, responde a un trabajo de objetivación teórica por el cual, desde cierto enfoque, caracterizamos a una práctica como tal. En este sentido planteamos también la necesidad de analizar las posibilidades de la(s) educación(es) como instancia(s) de mejoramiento individual y social. Como afirma Adriana Puiggrós: “La educación, como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de procesos histórico sociales” (2017, p. 17).

Para interpretar la relación entre procesos sociales y educativos, Puiggrós (1986) refiere que “no existe en la realidad proceso educativo alguno determinado exclusivamente desde fuera por causas que se gestan en otra parte” (p. 30). Sí existen múltiples contradicciones políticas,

económicas, ideológicas “*que se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica*” (p. 30). De esta manera, en la situación educativa podemos identificar esas contradicciones como constitutivas de la misma, no exteriores.

¿Pensar la práctica educativa como un acto histórico, político y ético?

A partir del desarrollo anterior, intentaremos dar respuesta a este interrogante, que se nos impone como ejercicio de posicionamiento frente a una configuración de campo que parece tener bordes porosos y difusos, y que, si bien admite como posibilidad y como características a las múltiples contradicciones, no plantea un relativismo respecto al orden de lo deseable. En ese sentido, reconstruimos algunos rasgos de lo que podría ser una *práctica educativa crítica*, que es la que asumimos como pedagogs y como educadorxs a la hora de acercarnos a una respuesta posible. Para ello retomamos, en este apartado, aportes que consideramos nodales del pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire (1997):

- La primera cuestión que se pone en juego al pensar la práctica educativa es que es ejercida por sujetxs, educadorxs y educandxs, portadores de determinadas ideas de mundo (humanidad de Nassif). Por lo tanto, el primer paso es reflexionar desde qué concepción de mí mismx y de lxs otrxs estoy partiendo. Como vimos, lxs sujetxs son históricxs y se hacen y rehacen socialmente y de forma constante. Todas las experiencias sociales nos hacen, nos constituyen con sentidos múltiples, diversos y hasta contradictorios. En ese hacernos sujetxs devenimos condición humana. En tanto sujetxs históricxs, somos entonces sujetxs incompletxs, inacabadxs, inconclusxs. Estos rasgos denotan el carácter móvil y contingente de la subjetividad.

Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro es problemático y no inexorable (Freire, 1997, p. 20).

Responsabilidad y compromiso en ese estar siendo en la historicidad aparecen como notas ineludibles de esta condición humana.

- La segunda cuestión, derivada de la anterior, es que somos tanto producto como productorxs de la sociedad y la cultura. En algún sentido, somos invención de nosotrxs mismxs, creamos la sociedad, el lenguaje, la cultura y la historia. Es justamente en el saber-nos inacabadxs donde está la radicalidad de la experiencia humana y donde reside la

posibilidad de la educación, ya que dicha incompletud hace a la educabilidad. En este sentido, la incompletud es constante, no somos incompletxs porque necesitamos que algo o alguien nos complete, sino porque nuestra condición humana así lo es, no hay esencia preexistente que nos defina, ni un a priori que marque “lo que debemos ser”, ni posibilidad de lograr una sutura/cierre de la subjetividad.

- Esta experiencia radical de la conciencia de inacabamiento, que refiere a la tercera cuestión, es lo que nos permite reconocer el no yo de mí. El/los mundo/s, en tanto mundo natural, histórico, social y cultural es el primer no yo. Sin embargo, ese mundo no está dado, es en tanto lo significativo. En el acto de conocer lo diferente de mí, me reconozco, porque la identidad es siempre relacional. Esto establece una relación del yo (social, colectivo) con el mundo, intentando comprender el mundo y nuestro lugar en él. En el acto de conocer lo diferente de mí, me reconozco.

Esa relación así planteada, con su conciencia de incompletud, abre a la pregunta. Este proceso ubica a la curiosidad como motor del acto cognoscente. Es en este sentido que Freire habla de “lectura del mundo” como momento precedente a la lectura de la palabra. Este segundo elemento fundamental que mueve el conocimiento, es la curiosidad. Sin ella, no habría conocimiento. Este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al *ser más*, que consiste en la humanización del sujetx. Esta búsqueda del ser más, no es individual, no es aislada, sino en comunión.

- Esta búsqueda define una cuarta cuestión nodal en el pensamiento freireano: la esperanza, sin ella no hay búsqueda. La esperanza es un rasgo de la condición humana y es política, porque es la que abre a la construcción de las condiciones necesarias para que los posibles futuros encuentren viabilidad en el curso de la historia.

El proceso de inteligibilidad de la realidad se vuelve comunicación de lo que fue comprendido, y así esto se abre a la posibilidad y a la transmisión. En la relación dialógica se manifiesta la conflictividad del proceso de transmisión, así como lo abierto e indeterminado de la comprensión.

- Es por ello que la quinta cuestión atiende a que la tarea fundamental de quien educa es facilitar, detonar, provocar en lxs educandxs la posibilidad de constituir inteligibilidad, es decir, colaborar en construir una comprensión del mundo y poder comunicar esa comprensión de sentido. Es la especificidad de la tarea docente facilitar/provocar/generar una simplicidad que haga inteligible el mundo.
- Esta intervención, dimensión constitutiva de toda pedagogía, es una intervención en el mundo, a través de la práctica educativa, de la responsabilidad, de la estética y de la ética. En la capacidad de intervenir el mundo, se habilita la posibilidad de su transformación con múltiples direccionalidades, revelando así la condición ética en las formas de leer la realidad y actuar en ella.
- De allí, que la sexta cuestión es vivir y practicar éticamente el mundo, tarea fundamental de lxs educadorxs y educandxs. No hay inmovilismos, no hay historias sin sentidos, y por ende no hay un único sentido o historia, eso es para Freire ideología inmovilista

representada en los últimos tiempos por los postmodernismos y los neoliberalismos. Desde esta perspectiva no hay práctica educativa sin incompletud, sin curiosidad, sin capacidad de intervenir el mundo, sin ser sujetos constructores de historia y a la vez siendo sujetos históricos, es decir hechos por ella (de allí la necesaria deconstrucción pedagógica de la tarea docente).

¿Qué características tiene la pedagogía y su objeto (las educaciones)?

Es fundamental reconocer que el quehacer educativo no es armónico, siempre es un espacio de encuentros y conflictos, donde además lo coyuntural está condicionado al objeto y a la producción teórica. Estas cuestiones han llevado en muchos casos a la práctica educativa a focalizarse en un saber instrumental que se agota en técnicas y metodologías, perdiendo densidad y relación con las circunstancias en las que ella opera. En relación con esto, algo similar sucede con el objeto de estudio que estuvo y está a préstamo de otras disciplinas que se encargan de enunciarlo y, por ende, de construirlo.

Julia Silber (2009) planteó que la pedagogía

se presenta todavía como un haz de pensamientos no practicados y de prácticas no teorizadas [...] que al mismo tiempo que regulariza e interviene, se sabe insegura e indefinible porque su objeto que es objetivo –formar– se le diluye en los pliegues de la historia de cada sujeto (p. 5).

Ante esta afirmación, la autora sostiene que la Pedagogía también es desconcierto y certeza, desencanto y esperanza y agrega en una interesante provocación: “Es una ciencia con sentimientos o un sentimiento que no aspira a ser ciencia” (p. 5) y redobla la apuesta, en pos de avanzar en la problemática del campo a partir de invitar a rever la complejidad de la educación, a redefinir la formación y a elaborar criterios de intervención implicados en las prácticas sociales-educativas (Silber, 2009, p. 3).

En la misma sintonía, el pedagogo francés Phillipe Meirieu (1998) argumenta en función de asumir “la insostenible ligereza de la pedagogía”:

El discurso pedagógico es, por definición, objeto de debates, incluso de polémicas, porque es, en su esencia, un discurso de lo indecible; porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito; porque sólo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, ésa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella. A veces es conmovedor por su ingenuidad, a menudo irritante por su esquematismo; no deja indiferente a nadie, y es incesantemente fustigado por las “mentes enérgicas” que quisieran dominar a los seres del mismo modo que

dirigen instituciones y organizan sus carreras. Es sobre todo débil, porque conoce su debilidad. Los demás creen, de ese modo, tenerlo bajo control; pero él sabe que nadie tiene realmente control sobre otro ser humano, o, por lo menos, que nadie tiene realmente derecho a convertir ese control en un sojuzgamiento (pp. 92-93).

Asumimos que el campo de problemas y reflexiones a desarrollar reconoce la precariedad y la contingencia.² Entendemos que, como campo de conocimiento, pensar y hacer, la pedagogía es una teoría “débil” y comporta los rasgos que venimos señalando:

- Objeto inabarcable y complejo
- Objeto móvil por su singularidad
- Condición de futuridad e historicidad
- Imposibilidad de control mecánico sobre sus procedimientos y métodos.
- Constitución teórico / práctica

Estas características adquieren significancia particular en el marco del análisis de prácticas sociales desde un enfoque pedagógico, más allá de que las mismas porten una intencionalidad educativa o no. En el caso de los procesos o acciones que resultan educativas aunque esa no sea su intencionalidad, estaríamos poniendo nuestra mirada sobre los efectos formativos generados por interpelaciones que emergen de esas experiencias o prácticas sociales, pero que se constituyen como tales en las condiciones de resignificación del sujeto. Sin embargo, cuando estamos frente a una práctica que se piensa como educativa desde su origen o definición, lo pedagógico estaría dado por la intencionalidad educativa de un proceso o dispositivo que explicita objetivos formativos, con compromiso de mejoramiento definidos, aunque no pueda garantizar los resultados.

Entendemos que la rigurosidad de los planteos pedagógicos se asume desde la explicitación de los lugares de certidumbre y de incertidumbre, así como del tratamiento sistemático dado a la temática, pero no por la verdad del acontecimiento (en clara referencia a las posibilidades de objetividad, más no de neutralidad). No se quiere discutir sobre el estatuto científico de la pedagogía como disciplina, sino asumir su debilidad a conciencia, y desafiar la necesidad de pensar una epistemología pedagógica que recorra las complejidades y no las verdades de un objeto inabarcable, móvil e irrepetible, de allí nuestro acento puesto en el enfoque pedagógico.

Nuestra forma de comprender a la pedagogía implica saber:

² Retomamos este concepto de Buenfil Burgos (1994) cuando afirma que la “contingencia se refiere al evento imprevisto o característica extraordinaria que modifica el carácter del objeto. Su estatus es constitutivo, no de desviación ni parasítico de una esencia permanente” (p. 36). Esto nos permite dar cuenta de la movilidad del objeto al mismo tiempo que de las luchas, tensiones y contradicciones que son constitutivas del campo. Habilita a pensar en la compleja articulación de la cual resulta la configuración de lo hegemónico en el discurso pedagógico, y por eso mismo considerar otras prácticas que lo constituyen e interpelan.

- Que de su objeto se duda hasta de su singularidad
- Que es un objeto al cual nunca se puede terminar de objetivar
- Que es un objeto que muta y se transforma en la relación entre sujetos en situación, a cada instante
- Que se es condición humana, llamada a intervenir para lograr la transmisión humanizante.

De allí que, para poder abordar un proceso educativo con intencionalidad de mejoramiento, el enfoque pedagógico busque sistematizar y desarrollar criterios que posibiliten proponer marcos de interpretación, así como lineamientos de intervención.

A manera de síntesis del recorrido

- Para comenzar, se establecieron algunas coordenadas para dar cuenta de las imbricaciones entre los procesos educativos, sociales, comunicacionales y culturales.
- Analizamos la fuerza educadora de la socialización, así como la función socializadora de las prácticas educativas. Señalamos la dimensión conservadora y transformadora o productora de los procesos culturales, y ubicamos allí lo específico de las prácticas educativas desde un enfoque pedagógico. Marcamos a la comunicación y al lenguaje como prácticas inherentes a la construcción de lo social.
- Pusimos luego el foco en los rasgos analíticos a un nivel micro, entre los sujetos de las prácticas educativas. Desde allí abordamos las características de la educación como hecho histórico, político y ético, para dar cuenta de lo que implica una práctica educativa desde un posicionamiento pedagógico crítico.
- A partir de las especificaciones anteriores se ordenaron las características de la pedagogía como enfoque y su objeto, la/s educación/es.

Referencias

- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación* (Tesis de maestría). Recuperada del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. Ciudad de México: DIE-CINVESTAV-IPN / CONACYT.
- Dewey, J. (1995). *Educación y Democracia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Furlán, A. y Pasillas, M. Á. (1994). Investigación y campo pedagógico. *Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación* (20).
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

- Nassif, R. (1982). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- (2017). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Silber, J. (2006). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. *V Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- (2009). *Campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas*. [Ficha de cátedra]. Universidad Nacional de La Plata.

CAPÍTULO 3

La sobredeterminación y los procesos educativos

Magalí Catino y Virginia Todone

En este recorrido abordamos algunos puntos de reflexión a partir de recuperar el aporte de la categoría de sobredeterminación desde el desarrollo que realiza Buenfil Burgos (1992) para comprender los procesos educativos, sociales, culturales, comunicacionales y sus articulaciones.

Elegimos analizar las relaciones entre lo educativo y social en términos de procesos, porque son dinámicos e inconclusos, resaltan el cambio y la transformación, más que la lógica de estructuras o entidades abstractas; se entrecruzan temporal y espacialmente en un momento y espacio determinado, son múltiples y no siempre diferenciables, son tanto individuales como sociales. En síntesis, asumimos epistemológicamente un cambio de énfasis de los objetos a las dinámicas, no hay objetos aislados sino acontecimientos, sucesos que se interrelacionan de un modo particular y específico, situacionalmente.

Recuperamos a Adriana Puiggrós (1986) cuando afirma que

Si la relación educador-educando está históricamente constituida, ha podido conformarse de muchas formas distintas. Existen múltiples combinaciones posibles de las determinaciones políticas, económicas, sociales y culturales que actúan en la conformación de lo pedagógico. Ellas están limitadas por las posibilidades que los tiempos y los espacios sociales e ideológicos imponen. Al mismo tiempo, formas de articulación arbitrarias para la lógica que rige nuestra imaginación y nuestra racionalidad, rompen la mecánica del determinismo y abren posibilidades alternativas (p. 111).

Esta referencia a la ruptura de la mecánica de la determinación nos permite abrir un campo de preguntas. Asumir la determinación obtusa, sutura y/o cierra toda posibilidad al enfoque pedagógico en un sentido crítico propositivo, y nos deja frente a un inmovilismo epistemológico y político.

Entender los procesos como determinados es una posible explicación. Esto tiene implicancias hacia una configuración epistemológica en la cual “la educación” es “la transmisión” de “la cultura”. El entrecorillado resalta el carácter, reificado y en singular de cada uno de los términos, a lo que hay que sumar que en dichos posicionamientos no se explicitan las afirmaciones o sentidos subyacentes que sostienen esas concepciones teóricas (sentidos de lo social, el sujeto, lo educativo, lo cultural, entre otros).

Entonces, si la educación tiene un carácter determinante, más allá de la posición político/ideológica que se asuma, es irremediamente opresiva en el sentido de negar el carácter subjetivo e histórico del otrx, en tanto se piensa con el poder de configurarlo (aclaración que consideramos sustantiva por el carácter lineal dado a las nociones opresor/oprimido o conservación/transformación o tradicional/progresista, cuando se los piensa en pares dicotómicos o bajo una lógica binaria).

Si desde esa lógica nos ponemos a pensar en cómo se configuran los aspectos más micro de la práctica y el vínculo educativo, encontraremos posicionamientos pedagógicos para los cuáles educadorx y el educandx tienen características fijas que lxs definen (educadxr como poseedrx del conocimiento, con carácter activo, que ejerce la autoridad o poder sobre el educandx; el educandx como aquel a quien hay que proveer de lo que no tiene, merx receptorx del conocimiento, sumisx y obediente), donde la educación es algo que se ejerce desde afuera y desde arriba. Las posiciones de educadorx y educandx son así definidas como esenciales e inmutables. Asimismo, ese conocimiento que se transmite –campo cultural– es presentado como un universal abstracto (“la” cultura, “el” conocimiento) que en tanto tal no se discute ni se pone en tela de juicio su legitimidad. Además, ese conocimiento de mundo no le pertenece, ni le es accesible de manera directa al sujetx, sólo puede apropiarse de él a través de un único orden de verdad (saber científico).

En la mayoría de estas configuraciones teóricas, el sujetx es determinado por las condiciones o es responsable únicx de sus logros y alcances. De allí que podemos encontrar explicaciones que intentan poner todo el acento en las condiciones contextuales, en las cuales el sujetx es merx resultado o producto de ellas; o en el otro extremo, explicaciones que borran toda situacionalidad y que lx colocan como único artífice responsable de su realidad y su destino (reconocible por ejemplo en las afirmaciones donde el “éxito” o el “fracaso” son los descriptores y ejes argumentales).

Desde la otra perspectiva, Freire (1997) y otros representantes de la pedagogía crítica combaten el sustancialismo considerando a educadorx y educandx como posiciones intercambiables, discursivas, y, por lo tanto, abiertas, y activas, de ahí su acento en el diálogo. Entonces no hay linealidad, tomar conciencia de la diferencia del educadorx con el educandx, cobrará sentido en la situación educativa. Ambxs se definen relacionalmente y se verán atravesadxs por un campo de múltiples luchas (técnico profesionales, disciplinarias, económicas, ideológicas, políticas, de género, etc). Son sujetxs condicionadxs, producto y productoxs de las condiciones sociales que los constituyen y definen.

Así, partimos de afirmar que la educación como intento de creación de “individuos” (determinación) es imposible como proyecto completo, como discurso sin contradicciones y antagonismos, como transmisión de la totalidad de la cultura o imposición plena de un arbitrario cultural (currículum), o en tanto formación/fabricación del otrx, en términos de causa/efecto. Esto lo podemos comprender a través de una mirada que recupere los efectos formativos. Es decir, la formación de subjetividades (o los efectos formativos reconocibles) en relación no solo a lo escolar, intencional, formal sino en el marco del sentido amplio de la educación que venimos

proponiendo. Ello solicita entender la formación como un proceso complejo, dialéctico, sobredeterminado, tensional, que sucede en ciertas coordenadas espacio-temporales, en las que se imbrican diferentes prácticas y concepciones de la vida social y cultural que son pasibles de considerarse educativas o que devienen formadoras.

El concepto de sobredeterminación permite pensar lo social en términos de configuración, cada uno de los elementos en juego son significantes que, tal como lo piensa Lacan, no tienen un significado “propio” sino que producen sentido en su articulación con otros significantes. La práctica discursiva configura las relaciones sociales, en tanto relaciones de sentido, a través de la articulación de elementos que, por esta operación se vuelven momentos de una cadena signifiante.

El aporte que desde nuestra perspectiva pedagógica le reconocemos a la sobredeterminación lo podríamos esquemáticamente referenciar en los siguientes aspectos centrales. La sobredeterminación carece de intencionalidad y de un anclaje o referencialidad fija (educad_x/educand_x), y acontece en la interpelación. Por otra parte, ofrece un modo/lógica de análisis que involucra reconocer las determinaciones como condicionantes múltiples; en ese sentido, los mismos no son externos a los procesos (educativos, sociales, culturales) ni a lxs sujetxs; esto es, hay una presencia interna de dichos condicionantes en las situaciones educativas y en las subjetividades. En relación a ello, el sujetx no es merx receptor sino que la interpelación, al constituirse como tal, le exige alguna actividad o movimiento (resignificación).

Es fundamental comprender el carácter discursivo de toda posición de sujetx; se entiende que las subjetividades, entonces, son los intentos de organización de las experiencias, son provisorias y relacionales y se diferencian por la particular inscripción del sujetx en una estructura. En este sentido, Laclau (1988) sostiene que toda identidad es ambigua y, por lo tanto, no logrará constituirse como diferencia en una totalidad cerrada. No hay clausura, sino que la identidad será en mayor o menor medida un significante flotante (pp. 67-68). Desde esta concepción, un agente social no es nunca un “hombre en general”. Contrariamente, es un sujetx concreto constituido por redes discursivas precisas y limitadas, redes de experiencias que afirman la limitación, finitud e historicidad del sujetx y niegan toda trascendencia. El significante flotante se refiere a la negación del anclaje fijo entre significado/significante. Al mismo significante le corresponde en realidad una pluralidad de significados.

(...) la especificidad de la categoría de sujeto no puede establecerse ni a través de la absolutización de una dispersión de "posiciones de sujeto", ni a través de la unificación igualmente absolutista en torno a un "sujeto trascendental". La categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobredeterminación acuerda a toda identidad discursiva (Laclau y Mouffe, 2004 [1985], p. 163).

Es, por lo tanto, en base a una multiplicidad de posiciones, que lxs sujetxs se constituyen, lo cual permite reconocer y enfocar las maneras como extraen sentidos de sus experiencias y las

formas culturales disponibles mediante las cuales estos entendimientos son constreñidos o estimulados (Mc Laren, 1998, p. 60).

La subjetividad subraya la contingencia de la identidad y el hecho de que los individuos se constituyen desde un flujo descentrado de posiciones, a partir de múltiples polos de identidad, que dependen intensamente del discurso, lo social y la memoria para mantener una sensación de coherencia en un mundo en constante cambio. El sujeto, finalmente, es el resultado de procesos de identificación y decisión.

¿Qué impide, entonces, la sutura del sentido de “lo educativo”?

Como venimos afirmando, desde la perspectiva que sostenemos, el educadorx no transmite toda la cultura sino recortes, arbitrarios culturales. La arbitrariedad cultural, aunque se presente como universal y como estructura de la verdad, es la negación de la totalidad cultural.

En todo proceso educativo se producen arbitrarios, dispositivos que estabilizan la función reproductiva. Explicitar el recorte implica aceptar la existencia de otros arbitrarios y asumir el propio posicionamiento.

En el par educador-educandx, este último porta saberes, puede reconocer el error o lo parcial del educadorx. Así, su configuración es relacional, y se hace necesario entender los factores externos (siempre con presencia interna) que atraviesan y configuran esa relación.

Reconocer la incompletud de la educación y de los sujetos son condiciones necesarias para superar la concepción pedagógica que sostiene la reproducción del mensaje del educadorx y la posibilidad de recepción de forma idéntica. La educación es un espacio/tiempo de construcción de sujetos cuya condición central es la producción de la diferencia educadorx/educandx. El malestar del educandx es indispensable para hacer la educación imposible, y la historia posibilidad.

¿Qué características tiene un proceso educativo, desde este aporte?

Entendemos entonces que la educación es un proceso abierto, y le reconocemos -a partir de los aportes de la complejidad de Nassif (1982) y la sobredeterminación- los siguientes rasgos:

- Toda práctica educativa es relacional y relacionante. La misma se define por relaciones entre elementos dentro de una constelación social determinada, frente a la consecución de un proyecto. En tanto tal, sólo es comprensible en su carácter dinámico, aconteciendo.
- El diálogo es el sostén necesario de la relación pedagógica para, al mismo tiempo, trascenderla e insertarse como una praxis política, en la que el mundo es una mediación en la construcción y constitución de los sujetos y sus prácticas.
- El carácter precario e inconcluso de la educación en el sentido de que nunca puede llegar a una situación de estabilidad final, de sincronía, de cierre entre educador/saber/educandx. Por

otra parte, dada su articulación con otros procesos y su situacionalidad, siempre acontece la irrupción de elementos exteriores que impactan y transforman la misma, por lo cual no es predecible.

- El carácter prospectivo de todo proceso educativo involucra una temporalidad, como realización de un proyecto de sujeto y de sociedad. Componente utópico que se despoja de ser una categoría abstracta para llenarse de "contenido". Esta referencia aparece claramente en Nassif (1982), en la utopía y en la tensión entre realidad/idealidad y en Zemelman (1999) con la categoría de historicidad y su relación con lo potencial y lo posible.
- La proyección política del proceso educativo forma parte de la naturaleza social del mismo. Involucra reconocer que es un proceso esencialmente político, en tanto implica un espacio de lucha por la construcción del conocimiento (individual y social) acerca del sentido social y cultural del enseñar y de aprender determinadas visiones del mundo y modos de intervenir en él.
- La educación se inscribe como proceso de transmisión de las pautas culturales, históricamente dadas o vigentes para reproducirlas y mantenerlas; y también es vínculo en cambio constante, desarrollo de las capacidades humanas para la transformación y la creación subjetiva y cultural.
- Se produce en la tensión y en la cuota diferencial de poder que se construye en la relación de los sujetos y el conocimiento.
- En síntesis, los procesos educativos no son la tríada de los objetos educador-educando-conocimiento, sino la dinámica y fuerzas de los vínculos/relaciones que acontecen entre los mismos sobredeterminadamente.

Referencias

- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación* (Tesis de maestría). Recuperada del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Laclau, E. (1988). Politics and the limits of modernity. En Rosa Buenfil Burgos, R. N. (Coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Laclau, E. y Mouffe, C. ([1985] 2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mc Laren, P. (1988). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nassif, R. (1982). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Todone, V., Catino, M. y Pierigh, P. (2015). Procesos de formación en la construcción del lazo social: aportes para pensar las prácticas sociales como prácticas educativas. *Revista Horizontes sociológicos*, 3(5).

Zemelman, H. Dieterich, H. y otros. (1999). *Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*. Ciudad de México: Colección Editorial Política.

SEGUNDA PARTE

**Coordenadas para abordar las categorías
prácticas de la pedagogía**

CAPÍTULO 4

Reflexiones para pensar las funciones de la educación y de la escuela

Magalí Catino y Virginia Todone

Estas reflexiones van a iniciar con un campo de incertezas, cuestionándonos en un diálogo abierto, interpeladxs por las funciones de la educación en tiempos de particular incertidumbre, para arribar a una serie de preguntas que nos habiliten transitar otro paso más, desde y sobre la complejidad de la educación.

La educación tiene una innegable y necesaria función conservadora, de traspaso, y al mismo tiempo el fin último de la educación es la formación de la condición humana o como plantea Arendt “la esencia de la educación es la natalidad” (1996, p. 186), ese inicio que en cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo, que no estaba previsto. Ese nacimiento rompe la continuidad del tiempo, nacer es estar *en proceso de*.

Partimos del hecho de que toda sociedad, considerada en un momento determinado de su historia, define un sistema, formas y aquello que identifica como prácticas educativas (un cierto sentido y modelo normativo de educación). Es decir, sostiene y legitima las formas de la transmisión, de las pautas culturales que considera valiosas y que le han permitido configurarse como tal desde y en lo histórico, político y cultural, para proyectarse en el tiempo. Esto supone, claramente, luchas constantes que se dan por la definición de lo que va configurándose como lo legítimo y lo valioso, repletas de antagonismos y contradicciones.

De ahí que las objetivaciones culturales compartidas se transportan a través de ese modelo al mismo tiempo que lo producen. Por lo tanto, no es producto de una acción individual, sino que es una compleja configuración dinámica, resultado abierto de la vida en común, que expresa sus necesidades y aspiraciones, finalmente sentidos de lo vital.

Por otra parte, el entramado social nos excede en tiempo y espacio, viene siendo el sedimento cultural, simbólico y político de la humanidad que ha contribuido a crear y recrear lo que hoy se considera lo educativo. Nosotrxs como sujetxs llegamos a un mundo que viene siendo antes de nuestra presencia en él.

La educación entonces es portadora de unas determinadas funciones atribuidas, las cuales, en la medida que son vividas y habitadas, van siendo reconfiguradas permanentemente. Pero esa compleja construcción social y cultural producto de la vida excede las formas espontáneas de la transmisión y requiere definir formas específicas.

Inicialmente podemos reconocer respecto de esa especificidad educativa que su función central es la de conservar esas formas valiosas de lo humano y cultural, al mismo tiempo que transformar, con un sentido de futuridad y de proyecto, eso que no es a partir de lo que viene siendo. Condición humana inacabada, diría Freire.

Podríamos entonces preguntarnos cómo la estructura de la Modernidad y sus instituciones (entre ellas la escuela) –que se ven erosionadas, cuya función de ordenamiento social es fuertemente cuestionada en tanto no dan cumplimiento “eficientemente” con la formación de lxs sujetxs sociales demandados– adquiere otros matices analíticos a la luz de la pandemia del COVID-19. Esta situación puede ser aprovechada por la escuela para reposicionarse como institución formadora, si enfrenta el dilema ético y político que implica redefinir sus funciones en los términos en que va a llevar a cabo esa acción, lo cual supone una confrontación seria y responsable con la realidad que es y viene siendo. La escuela del siglo XX posibilitó la inclusión (en unos determinados sentidos), marcó parámetros de exclusión y definió una idea de igualdad, que al mismo tiempo profundizó la injusticia social (y humana). ¿Hoy cómo reconstruimos esta matriz? O se solidifican esos pilares y repetimos mecanismos y efectos, o reinventamos la escuela, sus sentidos y sus funciones. Inventamos o erramos, dijo Simón Rodríguez (que también fue un moderno).

Sirva entonces como primer ejercicio, por un lado, identificar que la educación en un sentido amplio cumple con las funciones de conservación y transformación, personal y social/cultural. Y que además de ellas, las formas de lo escolar dado por una configuración histórica muy específica, responde a unas funciones focalizadas respecto de la preparación de la condición humana.

En los capítulos anteriores ya situamos como premisa inicial que la Pedagogía tiene la compleja, inseparable y doble tarea de teorización e intervención, sobre y en educación, lo cual involucra posicionarse desde un enfoque que se define desde la ciencia social crítica³. No entramos en la histórica discusión interna del campo respecto a si la pedagogía es ciencia, técnica o arte, regulación y explicación, que tal vez en estos tiempos de pandemia ameritaría una pregunta.

Ahora nos interesa retomar los inicios modernos de la pedagogía. No la podemos pensar sin recuperar el legado de la Ilustración, junto con sus márgenes y sus víctimas, es decir, sin la Modernidad/Posmodernidad en su humanidad y su inhumanidad, respecto a las demandas que supone al campo de las prácticas educativas y sus funciones. En ese sentido, también abordaremos la Modernidad como inicio de la crítica, evitando caer en la asimilación de Modernidad con positivismo y la falsa oposición dicotómica con la crítica.

³ Recuperamos el sentido habermasiano, aunque no lo compartamos totalmente.

¿Qué funciones educativas y qué desafíos actuales?

La sociedad, la cultura y los sujetos que construye la Modernidad

Recuperar la clásica definición de Durkheim respecto de la educación nos permitirá situar un punto de partida en las coordenadas para repensar las funciones atribuidas a la misma dentro del proyecto de la Modernidad, que marcó (y aún persiste) profundamente en los sentidos de la escuela:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales o morales, que reclaman de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio social al que está particularmente destinado (Durkheim, 1991, p. 34).

A partir de esta definición y de la propia de Kant [1803 (2003)], que plantea que el hombre es lo que la educación hace de él, permitiéndole el paso de la naturaleza a la cultura, se podría decir que la educación era portadora de una función y un objetivo: formar al hombre⁴ para el proyecto moderno. Más allá de las funciones de la educación como proceso, y de condensar todos los sentidos de la educación en una forma específica (la escuela), la Modernidad necesitaba –como bien expresa la definición de Durkheim– un “tipo” de sujetos que fuera portadores de ciertas características físicas, intelectuales y morales: el ciudadano y trabajador requerido por los nacientes Estados Nacionales. Esta definición toma un carácter generalizado, se universaliza y extiende el objetivo y función de preparar “a los hombres del mañana”. Sería preciso decir entonces en qué consiste esta preparación, a qué objetivos tiende, a qué necesidades humanas responde, para darnos cuenta que estamos hablando de un conjunto muy específico de características que naturalizamos y a partir de las cuales otorgamos un omnipresente poder de fabricación a lo educativo/escolar, sedimentando un sentido político, social y cultural que le atribuye a “la educación” una serie de funciones.

El proceso histórico de constitución de los estados modernos, republicanos y capitalistas tuvo sus bases en el Iluminismo, el cual no fue ni lineal ni homogéneo en muchos aspectos, y tampoco exento de contradicciones y antagonismos, con sus matices distópicos. Este legado sienta sus bases en dos ejes estructuradores: la razón, con un concepto de hombre cartesiano⁵ y la fe en el desarrollo del pensamiento científico y el progreso, como consecuencia lineal de lo anterior.

La conformación de los estados nacionales y el desarrollo de la industrialización requerían la definición de ciertos dispositivos para lograr la centralización política y la unificación cultural. Por

⁴ Mantenemos esta denominación –el hombre– a fin de dar cuenta del sentido del discurso propio de la Modernidad.

⁵ Nos referimos al sujeto racional de Descartes, su “pienso, luego existo”.

un lado, la unificación y articulación horizontal, que no era compatible con el estado de una sociedad polisegmentada. De ahí que la operación antropológica de la burguesía fue convertir su mundo en “el mundo” y su cultura en “la cultura”. Estas dos cuestiones permitieron constituir lo *real* como dado, a partir de escindir la historia y las prácticas sociales y al mismo tiempo reconciliar las diferencias en la idea de una sola cultura para todxs. Ambas cuestiones configuraron un sentido totalizador y universal, cuando en realidad son parciales y particulares. Por otro lado, lograr la integración vertical, definiendo la configuración de relaciones sociales nuevas donde el sujetx es desligado de la solidaridad grupal y libradx a sí mismx, al mismo tiempo que es religado a la autoridad central, el Estado, que pasa a ser el único aparato jurídico de cohesión social.

La secularización de la sociedad (pasaje de lo religioso como orden explicativo del mundo, la naturaleza, los fenómenos sociales y del sujetx mismx, a la Razón), y el desarrollo de descubrimientos científicos y avances tecnológicos, supusieron una nueva comprensión de mundo, alejada de un orden explicativo desde lo sagrado y más cercana a explicaciones y representaciones devenidas de la razón científico-técnica (Casullo, 1997). En este marco, se torna sustantivo conservar los *principios de verdad sobre lo real y la cultura*, al mismo tiempo que viabilizar los mecanismos que posibiliten sacar al sujetx de la barbarie/naturaleza instintiva, a través del camino racional y de la ciencia (de nuevo como única vía de la verdad y órdenes de cognición). Así, la modernidad sienta las bases de la crítica, poniendo al sujetx de razón en el centro, y en este proceso consolida órdenes epistemológicos con fuerte pregnancia en los niveles subjetivos y prácticos de la vida (modos de pensar, sentir y actuar). El dispositivo escolar se constituye como instancia principal en la función de unificación de la cultura, de conformación primero y de reproducción después de esos órdenes epistemológicos, matrices de intelección de la realidad, funcionales a la formación del buen ciudadanx y del trabajador disciplinadx.

La concepción antropológica de la cultura que sostenía este período, hoy se caracteriza como unicista, involucra un etnocentrismo autolegitimado y una visión cosificada de la cultura externa y ajena al sujetx. Esto es fundamental a la hora de pensar en la educación y la definición de qué se va a transmitir, cómo, cuándo, por qué, quién, con qué objetivos, y cuáles van a ser sus propósitos.

Así, la principal función definida para la educación será la de garantizar la transmisión y conservación del legado cultural. Esta función de socialización (secundaria, en el caso de la escuela) está atravesada por la tensión que se define a partir de dos objetivos principales mencionados anteriormente: la formación del ciudadanx y la del buen trabajadorx, ya que sus lógicas intrínsecas son opuestas (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1998).

El proceso de endoculturación de lxs sujetxs va a ser diferencial según el origen, clase, sexo, etc. Aunque el arbitrario cultural legitimado y hegemónico sienta las bases de una homogeneización arrasadora de otras formas culturales, ya sea negándolas o ignorándolas, y la potencia del dispositivo escolar en una primera instancia se centre en invisibilizar o desvalorizar la cultura propia de aquellxs sujetxs cuyas formaciones identitarias no se corresponden con la cultura hegemónica (buscando su asimilación a la cultura dominante), todo en pos de una idea de promoción de la igualdad; el origen desigual, no reconocido ni considerado, (re)producirá desigualdad,

diferenciación negativa y clasificación, tanto a nivel subjetivo, de participación e inserción política, como laboral, responsabilizando al sujeto de sus logros y de sus fracasos.

La escuela es así portadora del objetivo de lograr el isomorfismo (sujeto/sociedad), aunque en su interior se trasladan en sus funciones las siguientes contradicciones:

- Los distintos intereses, individuales y sociales que tensan: statu quo/resistencia, es decir, el arbitrario cultural legitimado por la escolarización y los diferentes capitales culturales de los sujetos-grupos
- Las diferencias entre la estructura, propósitos y funcionamiento escolar y las exigencias del mundo del trabajo en una lógica capitalista.
- La incompatibilidad entre la anterior y las demandas de otras esferas de la vida social: política, familiar, etcétera.
- La disociación entre las apariencias formales y la realidad fáctica.
- La contradicción entre el discurso de igualdad de oportunidades y las diferencias de origen que pasan a ser responsabilidad individual.

Las funciones de la educación desde el enfoque pedagógico

Conservación y transformación como funciones sociales de la educación

La funcionalidad de la educación, en un sentido amplio, se asienta en estas dos funciones generales de conservación/reproducción y transformación sociocultural e individual, siendo el ser humano (situado en coordenadas de espacio-tiempo) el que le da sentido a las mismas. Ambas existen en la educación como una tesis y una antítesis, que se resuelven en la realidad en una síntesis, cuando el abordaje responde –como dice Nassif– a una pedagogía humanizadora o crítico-creativa. Ninguna de las dos funciones es portadora de positividad o negatividad en sí mismas o a priori, sino que son inherentes a todo proceso social y educativo⁶.

Hay un mundo que nos preexiste, viene aconteciendo. A modo de presentación de ese mundo, Meirieu nos dice:

Ya estaba ahí antes que tú, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones (...) ahí está, formo parte de él y debo introducirte en él. Debo, para empezar,

⁶ Hacemos acá dos señalamientos respecto a esta dialéctica. En primer lugar, que esa relación entre tesis y antítesis es de tensión, no de confrontación; esto es, los elementos se consideran mutuamente constitutivos de las funciones educativas, no separados y distintos. En el caso de Nassif, su marco teórico y epistemológico lo lleva a pensar a la síntesis en términos de la superación resultante de la tensión antes mencionada, en tanto valora a lo educativo desde un posicionamiento pedagógico crítico. De allí, la síntesis resulta en una pedagogía humanizadora y crítico-creativa. En referencia a esto, nuestro segundo señalamiento: no necesariamente la resolución de la tensión (siempre precaria y contingente) produce una síntesis en términos de superación de lo anterior, con ese sentido positivo que le da el autor.

enseñarte las normas de la casa, de la *domus* que te acoge. Tendrás que someterte a ella y eso, sin duda será para ti una fuente de preocupaciones (...) Integrarse a la *domus* siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos a adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse. Es normal, al fin y al cabo, que aquél que llega acepte algunas renunciaciones para tomar parte de la vida de aquéllos que te acogen (1998, p. 22).

La función de conservación o reproducción no debe ser entendida literalmente, nunca es lineal ni total, sino que es la planta de lanzamiento y condición necesaria para la función de renovación, el desenvolvimiento y proyección futura del sujetx. En la comprensión de la propia educación, es imposible pensarla sin que en ella se ponga en juego la transmisión de aquello que es considerado valioso. Desde el punto de vista de la epistemología crítica, lo que se recorta como valioso es siempre un arbitrario, no así desde la no criticidad, que entiende que lo culturalmente valioso es universal o lo único legítimo.

Pero, además de la conservación que articula la primera función (sea ésta escolar, familiar, etcétera), la educación porta la fuerza transformadora, en el sentido de que en la medida que el sujetx aprenda, aún de manera reproductiva o memorística, siempre existe el potencial de que se transforme esa condición humana y social. Es decir, un sujetx que aprende a leer y escribir, aún de manera mecánica, se transforma como tal.

Si a la función transformadora la pensamos con una direccionalidad crítica, se nos impone volver a la consideración del sujetx como inacabado, la educación como posibilidad, los futuros múltiples. La práctica educativa se orienta hacia el desarrollo del proceso de formación del sujetx de una época, buscando lograr la transformación social y la humanización.

En este sentido, rectora de la educación es su prospectividad, el componente utópico que asentado sobre la reflexión y conciencia crítica de las condiciones presentes permite una anticipación del futuro, no en términos de predicción sino de encauce de las acciones y procesos posibles. Es el elemento dinamizador de la acción educativa y de la realidad sociocultural conducida por la esperanza (temporalidad) en tanto categoría política que habilita a la lucha por avanzar hacia una utopía pensada como *inédito viable* (Freire, 1999).

En relación con la temporalidad de la educación, leída en la tensión entre realidad (lo que es) e idealidad (lo que debe ser, no en términos de idealizaciones sino político-valorativos), Zemelman (2006) ofrece una perspectiva epistemológica crítica que nos ayuda a empezar a recorrer este camino marcado por la necesidad de leer la realidad con categorías que salgan de los parámetros de pensamiento dominantes y nos permitan –además de explicar e interpretar– intervenir sobre el presente para construir el futuro. ¿Cómo explicar el salto del presente al futuro, del "es" al "debe ser"? Una vez más, se hace evidente la relación por momentos contradictoria y continuamente tensional entre las fuerzas conservadoras o reproductoras, y las de renovación o transformación. En ellas, el sujetx jugándose su sentido individual y social.

Implicancias de un enfoque epistemológico histórico/político

Iluminismo, Modernidad y criticidad

Para poder abordar este eje, nos parece necesario revisitar no de manera historiográfica, sino de historicidad, la construcción de la Modernidad en términos de subjetividad. Es decir, cómo ha sido el proceso de conformación de un cierto campo de sentidos.

Para ello, es importante reconocer que la crítica es parte de la conformación de la subjetividad moderna. La crítica es fundadora de la Modernidad, es lo que permite la ruptura con un orden anterior y ubica al sujeto y a la razón como instrumentos fundadores de un nuevo orden. La racionalidad científica se enfrenta a un mundo por descubrir y explicar, a un mundo por comprender para dominar, dominarse/crearse a sí mismo, inventarse un futuro pensado bajo las lógicas del progreso lineal sostenido en el conocimiento científico, con esa fe que expresa Kant en el destino de perfectibilidad del sujeto, siempre que la razón lo guíe.

Para Kant [1803 (2003)] la crítica de la razón (la de la verdad) se hace a través de la razón misma (la verdad misma). Esto significa que no hay una exterioridad, un afuera, algo más allá de la razón y la verdad, que pueda decir algo sobre dicha razón y dicha verdad. Para esta noción de crítica kantiana, lo que el sujeto hace es ver “la realidad” que es así, y aplicar dichas nociones o valores de verdad. Es decir, que dicha noción de la crítica lo que va a hacer es ponderar la distancia respecto de lo lejos o lo cerca que se está de la norma (razón y verdad). Esta base consolidó los principios de “la normalidad”, lo “justo”, lo “bello”.

De allí que el isomorfismo fue el sostén principal de las funciones dadas a la escuela y articuladora de la alianza entre Estado, familia y escuela. Recuperar el pensamiento de Kant es central al momento de reconocer que es en la Modernidad el momento en que se asientan las bases de la crítica. Sin ella sería incomprensible la crítica de la crítica a la que buscamos arribar y que queremos deconstruir (si vale la expresión) para poder disponer de la crítica propositiva de cara al enfoque pedagógico que venimos desarrollando.

Otra noción de la crítica es la del genealogista, que considera que se puede situar al borde/costado/límite de la razón. En este caso, pensar también es juzgar, pero dicho acto involucra interpretar, es decir, crear valores. Valorar e interpretar hace referencia a hacerse cargo de la operación discursiva a partir de una voluntad, y no a partir de reglas. De allí el importante aporte que esta noción le ha dado a la posibilidad de la acción del sujeto y lo político, entendiendo a esto último en términos de construcción de los sentidos de lo colectivo, del estar juntos.

Desde este enfoque, la crítica no sería una administración de lo que es considerado como la verdad, sino más bien una producción, una posibilidad, una tensión, en definitiva, la voluntad de salir de un estado insatisfactorio, no sólo en términos subjetivos sino también sociales. Así, en la genealogía hay una incompletud, que no busca el origen de las ideas, los valores o las verdades, sino que muestra cómo estas emergen a partir de las relaciones de fuerza del mundo, con lo cual lo real no es así, sino que está de una determinada manera. Desde la perspectiva pedagógica, además se trata de esa posibilidad y potencialidad de la denuncia del mundo que anuncia. Asume

que el mundo está así, pero podría estar de otra manera (tal vez más justa, más inclusiva, o de otras maneras aún no imaginadas). Esto, desde el punto de vista pedagógico es fundamental para pensar el movimiento entre teorización e intervención y la tensión necesaria de las funciones de la educación.

Un paso más hacia la crítica

Zemelman (1999) afirma que

El pensamiento crítico no puede asumir la forma de simple atribución de características de una situación dada, sino que tiene que implicar una postura que comprometa otras lecturas de la realidad desde la perspectiva de posibilidades de acción. Ello porque la crítica no es descripción sino potenciación de lo no manifestado; reconocimiento de lo oculto y develamiento de parámetros organizadores de visiones sobre la realidad; en otras palabras, muestra a la realidad como una indeterminación susceptible de ser revestida con otros contenidos. Por eso el pensar crítico es el pensar de lo inédito, a partir de una convicción que asume el doble carácter de ser simultáneamente epistémica y ética: la realidad nunca está completa, acabada, porque ningún poder puede coparla y doblegarla. De ahí que la afirmación relativa a estar en la realidad supone afirmar que se ha de construir. No resulta extraño, entonces, que el pensar crítico reconozca un anudamiento con el pensar utópico, aquél que versa sobre la gran aventura de la realización humana como siendo el permanente rescate de lo humano por el hombre que se hace víctima de sí mismo al deshumanizarse. La crítica es la alerta, lo utópico el sentido en que se fundamenta.

Es desde este enfoque que nos resulta interesante repensar que la definición de la criticidad responde a una crítica a la crítica que dio las bases a la Modernidad. Esta crítica de la crítica – que llamaremos pedagógicamente crítica propositiva– atiende, como plantean tanto Nassif (1958, 1982) como Freire (1994, 1997, 1999) a la utopía como denuncia de la realidad y anuncio de otra nueva. Reconoce que dicha posibilidad no tiene una definición a priori, ni un parámetro de verdad, sino que es esperanzadora, y como definen ambos autores requiere de una conciencia crítica como acto enunciator de un futuro posible. La conciencia no tiene un guión o contenido verdadero o preestablecido, sino que involucra la relectura de mundo a partir de la capacidad creadora, la curiosidad y la eticidad.

De allí que recuperamos la concepción de ciencias sociales en Zemelman et al. (1999) la cual nos permite abrir un horizonte de posibilidades: las ciencias sociales implican la comprensión de los procesos reales y el análisis de sus posibles direccionalidades. El análisis conjunto de presente y futuro es esencial a la Pedagogía, por lo que también vienen al caso nuevamente las palabras de ese inicio: cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo que no estaba previsto. Ese nacimiento rompe la continuidad del

tiempo, nacer es *estar en proceso de*. Finalmente, este enfoque epistemológico le es un desafío a la pedagogía no sólo porque supone visitar la construcción teórica y la intervención, sino también asumir que toda teorización es en sí misma un acto político que interviene sobre la intervención en el mundo.

Referencias

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Ediciones Paidós / I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Casullo, N; R. Forster y A. Kaufman (1997) *Itinerarios de la modernidad*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1991). *Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Freire, P. (1994). *Política y Educación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Kant, E. [1803 (2003)]. *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- (1982). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz
- Pérez Gómez, Á. y Gimeno Sacristán, J. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zemelman, H. (noviembre, 1999). Teoría y Método de las Ciencias Sociales. *Hacia una Nueva Agenda Social Latinoamericana: Momento Histórico y Ciencias Sociales*. Puebla, CLACSO.
- Zemelman, H. et al. (1999). *Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*. México, Colección Editorial Política.

CAPÍTULO 5

Abordaje para repensar la intervención pedagógica

Magalí Catino y Virginia Todone

La propuesta es abordar la especificidad de la relación pedagógica a partir de un trabajo sobre la categoría de intervención como constitutiva de la Pedagogía en el marco de las condiciones y exigencias actuales que la educación le plantea. Recuperamos la afirmación de Philippe Meirieu en la entrevista que le realizó Alejandra Birgin, referida a que en estos tiempos en que la educación se encuentra frente a un proceso de democratización importante, la pedagogía se vuelve más necesaria. Agregamos que, en ese sentido, la pedagogía requiere de una revisión de sus principales categorías, de cómo se posiciona frente a la relación teoría-práctica, y de cómo y en qué sentido sus propuestas de intervención inciden en la tensión entre conservación y transformación de lo sociocultural. Estas cuestiones serán abordadas desde algunos interrogantes, que nos permiten recorrer distintas aristas de análisis.

¿Desde qué sentidos se aborda la relación pedagógica?

La relación pedagógica: diferentes ángulos de mirada

La reflexión sobre la relación pedagógica, esto es, las formas en que se plantea el vínculo pedagógico, supone explicitar las diferentes maneras de entender al sujeto que aprende, al educador y al carácter de los saberes que se ponen en juego en la transmisión; así como también ubicar al hecho educativo en las coordenadas más amplias en las que cobra sentido (su relación con lo social y los fines a los que la educación aspira).

Distintas configuraciones de la relación pedagógica podrían plantearse haciendo un paralelismo con las relaciones entre educación y sociedad que referimos en capítulos anteriores. Estas cuestiones abren como campo de reflexión imprescindible para la pedagogía a las categorías de intervención y de formación, al asumir la determinación o la sobredeterminación del proceso educativo. Así, a riesgo de ser esquemáticos, desde las dos lógicas mencionadas, la relación pedagógica podría entenderse de la siguiente manera:

Categorías	Determinación	Sobredeterminación
Educación	Es la transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las jóvenes.	Es un proceso de transmisión/adquisición de la cultura, que debe entenderse en el campo de producción de significaciones, que nunca es unidireccional.
Dimensión social	Puede variar históricamente de contenido pero no varían ni sus posiciones ni sus funciones.	Es abierta. Está histórica y políticamente constituida. Varían los contenidos, las posiciones y las funciones.
Dimensión cultural	El arbitrario cultural de la transmisión es una condensación cultural convertida en universal cultural abstracto.	El arbitrario cultural de la transmisión es una condensación cultural posible, entre otras, en las que irrumpen factores externos que la desordenan, la cuestionan.
Transmisión	La transmisión es lineal, se plantea como una continuidad.	La transmisión reconoce las diferencias culturales, la discontinuidad entre una y otra cultura, susceptibles de ser articuladas.
Posición educador-educando	Es esencial, predefinida y fija, está determinada por la estructura social. Es inherente a los roles que ocupan lxs sujetxs. No son posiciones intercambiables. Se oponen mutuamente.	Existen múltiples combinaciones posibles de las determinaciones (económicas, políticas, sociales y culturales) que actúan en la conformación de esas posicionalidades. Su naturaleza es histórico-política y están discursivamente constituidas. Son roles intercambiables que se constituyen mutuamente, en relación.
Relación Pedagógica	Continuidad y linealidad. Educador y educando son términos oposicionales, fijos y cosificados.	El reconocimiento de la humanidad, de las diferencias culturales, la discontinuidad, es susceptible de ser articulada. Entre educador y educando hay diferencias de posiciones, asimetría. Es móvil.
Educando	Es ignorante, pensado como un ser pasivo, prefigurado por la mirada del otrx (tábula rasa, recipiente vacío).	Adquiere identidad alrededor de una “madeja de discursos educativos” que lo configuran de maneras diversas. Es activo, construye el conocimiento, lo pone en relación, lo significa.
Formación	Fabricación del otrx. Con acento en los procesos de conocimiento.	Nadie forma a nadie. Histórico-política, ética, dialéctica. Subjetiva. Condición humana.
Educador	Es el poseedor del saber. Es garante de la reproducción/conservación. Sobrepone la cultura válida al inculto.	Es el “otrx”, término necesario de la relación pedagógica. Es el mediador entre el educando y lo que se transmite.
Intervención	Lineal. Imposición. Calculable, predefinida. Centralmente instrumental y metodológica.	Intención de influenciar y de modificar la práctica. Incalculable en sus efectos.

Si a la relación pedagógica se la concibe como cerrada, susceptible de ser predecible en sus actos y sus efectos, es porque las respuestas al qué enseñar, para qué y a quién están dadas. Entonces asumimos que la realidad es así, que está determinada. De esta manera, pasa a ser central la respuesta a cómo enseñar, como cuestión técnica y metodológica, para procurar las mejores formas de resolver las estrategias a adoptar, el orden o secuencialidad de la clase, etcétera.

Sin embargo, si a la relación pedagógica la concebimos como abierta, como campo de lo incalculable, en el que se dirimen los sentidos y las significaciones de aquello que se pone en juego en la transmisión, entonces es necesario desnaturalizar las preguntas (qué, para qué, a quién, cómo). La realidad es lo posible, está así, pero podría estar de otra manera, está sobre-determinada. La historia se construye desde los microespacios, no es algo que esté por fuera de lxs sujetxs; por lo tanto, primero debemos preguntarnos por las finalidades de la educación y, en función de ello, por la validez social de aquello que se transmite. Luego estaremos en condiciones de pensar cómo hacerlo. La educación constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una relación, la relación pedagógica, que hace a la condición humana.

En este sentido recuperamos las palabras de Paulo Freire:

Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado (...) Mi papel fundamental como educador es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador” (1997, pp. 20-21).

Es entonces necesario comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.

Intervención y formación: dos caras de un mismo proceso

Es pertinente ahora recuperar los dos sentidos desarrollados por Nassif (1982) que etimológicamente atraviesan a la educación y sus maneras de concebirla:

- **Educare:** implica nutrir, alimentar, remite a la acción llevada a cabo sobre lxs sujetxs por agentes externos. La acción puede tener como sinónimo influencia (Furlán y Pasillas, 1994) o lo que Buenfil Burgos (1992) retoma como interpelación. En este sentido, las influencias o interpelaciones pueden ser deliberadas o no, sin embargo, la intervención siempre es una acción deliberada. De allí la diferencia entre práctica educativa e intervención pedagógica. Volviendo a la etimología, esta dimensión del concepto se refiere a la heteroeducación (Nassif, 1982)
- **Ex-ducere:** remite a sacar, conducir desde dentro hacia fuera las formas personales en que el sujetx se va constituyendo y configura su identidad. La expresión revela que ese

desarrollo se produce en un proceso reflexivo de desenvolvimiento. Es lo que comúnmente se llama autoeducación (Nassif, 1982). Aquí la práctica sobre la que se pone el acento es la formación.

Ahora bien, ¿es posible pensar la formación del sujeto sin ningún tipo de mediación que la provoque o la impulse? ¿Tiene alguna razón de ser la intervención pedagógica si no es suscitar un proceso de formación en el sujeto? ¿Podemos responder afirmativamente a estos interrogantes sin caer en esencialismos y sin subsumir o superponer un proceso al otro? ¿Por qué elegimos trabajar con las categorías de intervención y formación, y no de enseñanza y aprendizaje?

En la historia de la educación y de la pedagogía, puede verse que la palabra educación fue usada en ambos sentidos y con mayor énfasis en uno u otro, sin embargo, tal como afirma Nassif en su *Pedagogía General* (1984) “ninguno de estos modos puede darse aislada y absolutamente, como si nada tuvieran que ver entre sí. Se complementan, se insertan uno en el otro, se sintetizan en la vida misma” (p. 7). De esta manera, el abordaje de las categorías de intervención y formación serán trabajadas separadamente sólo a los fines analíticos.

¿Qué entendemos por *intervención pedagógica*?

Desde su constitución como disciplina, la Pedagogía estuvo siempre ligada a la idea de intervención, definiendo esta última como algo que *viene-entre*, lo que ocurre entre *la pauta dicha y la acción*. De esta manera, la intervención parecería tener un sentido deliberado (reforzada por el término “racional”), a la vez que queda abierta a aquello que se pone en juego en la acción educativa (creencias, actitudes y emociones, de referencia personal pero necesariamente también socio-cultural). La declinación de la idea de intervención corrió paralela al estrechamiento de la propia Pedagogía, que finalmente se materializa en las categorías enseñanza y aprendizaje (como prácticas exclusivamente escolares). La preponderancia de las ciencias de la educación dentro de un paradigma empírico-analítico condujo a la hegemonía de la explicación por sobre la normatividad, con lo cual la idea de intervención pierde fuerza en la producción de conocimiento pedagógico, dejando a los docentes (sujetos del *hacer* educativo) la preocupación por ello en las resoluciones de carácter técnico-metodológico. Gana presencia en las formulaciones del campo un enfoque fuertemente vinculado a las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y el énfasis en las cuestiones didácticas (generales y específicas por nivel educativo o por campos del conocimiento), conformando una alianza que suele encerrar a la cuestión pedagógica en el “cómo enseñar, qué contenidos, a qué sujetos”, mientras que la reflexión teórica y problematizadora de la práctica educativa en su complejidad parecía permanecer en un plano separado. Esto marcó una fuerte separación entre el “hacer educativo” y la “teoría pedagógica”. Esto se refleja en el orden nominal, que también es de carácter epistemológico, cuando por ejemplo comienza a reemplazarse dentro de los planes de estudio la denominación “pedagogía” por “teoría de la educación”, con desplazamientos en el campo teórico al sustento en la sociología de la educación.

Con el inicio de las pedagogías críticas, en la década de 1970, y también con la emergencia de la didáctica crítica, se comienzan a problematizar las prácticas educativas en tanto prácticas político-sociales atravesadas por el poder y comprometidas en la transformación social, constituyéndose así en prácticas contrahegemónicas. La perspectiva crítica, con su prioridad en el análisis de la educación como problema sociopolítico y en la búsqueda de respuestas pedagógicas desde la peculiaridad propia del hecho educativo, reavivó su sentido intervencionista en un sentido complejo y multidimensional. Avanzó en los estudios acerca de las contradicciones sociales y prestó atención privilegiada a la formación del sujeto social en el sentido del desarrollo de su autoconciencia.

A propósito, Furlán y Pasillas (1994) reflexionan sobre las implicancias de “intervenir sobre la práctica”: ¿acaso la práctica no está ya intervenida a través de dispositivos de estructuración y vigilancia? ¿No se trata más bien de una intervención sobre la intervención? En este sentido, es que los autores entienden lo pedagógico como un esfuerzo de racionalización de lo educativo que prevalece sobre otras prácticas instituidas. Y definen al pedagogo, siguiendo a Snyders, como “incitador de la interrogación y como aprovisionador de criterios para la opción. Custodio del buen fin, y de la acción consciente en relación a ese fin, incitador del consenso” (Furlán, 1988; s.d.).

Analíticamente, también debemos tener en cuenta las diferencias entre la práctica y la intervención. Como plantea Silber, “la intervención es el intento de modificación de la práctica desde una acción consciente, de la que puede o no resultar modificada la práctica y, de serlo, no necesariamente en el sentido esperado” (2004, p. 4).

Entonces, ¿cómo intervenir?... o ¿desde dónde? Las formas y propósitos que la intervención pedagógica puede asumir son múltiples y tan variadas como posturas respecto a lo que se entienda como educar, sus alcances y sus fines, su relación con la conservación y transformación de un orden cultural y social, los sentidos que se construyan respecto a las posibilidades de la educación, y las concepciones en torno a los sujetos partícipes de la práctica pedagógica. Así como abordamos con anterioridad los sentidos que adquieren la educación y lo educativo cuando se recorta al dispositivo escolar moderno, también recuperamos el aporte fundamental de Freire, y la ruptura epistemológica que supone no desde la crítica a la escuela, sino a la relación pedagógica entre educadorxs y educandxs de una manera más general, es decir con categorías aplicables no solamente a los docentes y los estudiantes (sujetos escolares) sino a todos los sujetos sociales vinculados por la educación.

A manera de ejemplos de posturas que plantean la intervención pedagógica podemos citar algunos autorxs y/o perspectivas que la abordan desde diferentes ángulos de mirada.

Intervención pedagógica centrada en el vínculo o relación entre sujetos

Para trabajar este punto retomaremos a Estanislao Antelo (2005), quien en *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar* recupera la noción de intervención para analizar sus rasgos de incalculabilidad, desmesura, que se explica desde la no correspondencia entre las

intenciones de la influencia que se ejerce sobre el otrx, respecto del efecto final. Lo incalculable es el encuentro con el otrx y sus efectos diversos, devenidos de la particularidad y libertad de ese otrx de no aceptar la propuesta, o en caso de hacerlo de atribuirle sentidos diferentes al esperado, o simplemente de no sentirse interpelado. El otrx puede ser indiferente (y suele pasar), es justo en ese derecho a la indiferencia, en donde debemos buscar el valor agregado de la experiencia de educar, “ofertando más allá de la demanda” (Antelo, op.cit.) porque si trabajamos sólo con lo que el educandx nos reclama o le interesa, corremos el riesgo de restringirlx en sus posibilidades y, según el autor, de hacer algo muy distinto a lo que la educación como práctica social nos reclama.

Por otro lado, se menciona que el vínculo educativo implica forzar el comportamiento del otrx, dimensión generalmente ausente en las reflexiones pedagógicas. El vínculo pedagógico es una manera de meterse con el otrx, entrometerse, para que se produzca algún tipo de transformación en él. “Para que haya educación tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser. No se puede reducir la experiencia educativa a la experiencia de aprender” (Antelo, 2005, p. 177).

Intervención pedagógica centrada en lo institucional

Desde una perspectiva psicoinstitucional, Eduardo Remedi (2004) nos habla sobre la intervención pedagógica que intenta producir cambios en algún aspecto o nivel de los espacios y prácticas que tienen por fin formar a otrxs. Intervenir es, para el autor, interponerse al desarrollo de una acción que se viene desarrollando, es mediar en un territorio definido por formas de acción instituidas. La complejidad, cuando hablamos de intervención a nivel institucional, aparece en el trabajo sobre prácticas que tienen el carácter central de ser prescriptivas. Partiendo de las dinámicas entre lo instituido y lo instituyente, profundiza sobre la necesidad de negociar significados, interpelar a lxs sujetxs que habitan una institución, portan sus mandatos, reproducen esquemas de pensamiento y acción, al mismo tiempo que se tensionan en la producción de nuevos rasgos.

Es interesante en su planteo la reciprocidad que marca, en tanto señala que aquél que interviene también es intervenido en la práctica, al ser interpelado en sus concepciones, valoraciones, juicios, etc.

El concepto de experiencia situada para nosotros es central, yo no hago intervención en la teoría, yo no hago intervención en el aire, no hago intervención en un escritorio, no puedo realizar intervención si no estoy metido en esa experiencia situada (p. 5).

De esta manera, se construye una mirada que pone en diálogo constante al que interviene con lxs sujetxs que hacen a la institución y sus prácticas, y las formas de (re)construir significados en torno a las mismas, con el fin de poder configurar repertorios comunes que permitan asumir compromisos mutuos.

Intervención pedagógica centrada en las funciones de la educación

Otros dos autores retomados por Silber (2008) en un trabajo en el que aborda particularmente la intervención docente, parten de identificar los efectos de crisis y desintegración que generan las políticas neoconservadoras y neoliberales desde contextos geográficos diferentes: Ángel Pérez Gómez (España) y Svi Shapiro (Estados Unidos).

A partir de identificar los rasgos aparentemente contradictorios que poseen la educación para el mundo del trabajo en un esquema capitalista y la formación ciudadana en términos democráticos, Pérez Gómez (1992) plantea que la escuela cumple efectivamente funciones de socialización (de carácter más adaptativo al orden social), y debería desplegar aquellas vinculadas a la humanización, planteando y consolidando dos ejes de intervención: el desarrollo radical de la función compensatoria y la reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia. Respecto a la primera, que pone el foco en las diferencias causadas por el sistema social y económico, considera que “la escuela no puede anular tal discriminación, pero sí paliar sus efectos y desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable, si se propone una política radical para compensar las consecuencias individuales de la desigualdad social” (p. 29). Se plantea, así, al currículum como elemento que puede contribuir en ello.

La igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, sí es el reto educativo de la escuela contemporánea” (p. 30).

La reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia apunta a trabajar con los estudiantes los principios de interpretación de la realidad, que guían su práctica cotidiana, problematizando sus percepciones, actitudes e intereses. A propósito, señala el autor que

No quiere esto decir en modo alguno que el conocimiento, las actitudes o formas de actuación reconstruidos por el alumno/a en la escuela se encuentren libres de condicionamiento y contaminación; son el resultado, también condicionado, de los nuevos intercambios simbólicos y de las nuevas relaciones sociales. La diferencia estriba en que el alumno/a ha tenido la oportunidad de conocer los factores e influjos que condicionan su desarrollo, de contrastar diferentes propuestas y modos de pensar y hacer, de descentrar y ampliar su limitada esfera de experiencia y conocimiento y, enriquecido por el contraste y la reflexión, tomar opciones que sabe provisionales (p. 41).

Es interesante vincular esto con la idea de “intervención sobre la intervención” planteada por Furlan y Pasillas (1994) así como con las ideas de condicionamientos múltiples y sobredeterminación desarrolladas por Freire (1996) y Buenfil Burgos (1992) respectivamente, puesto que aportan a la complejización analítica que requiere la práctica educativa y sus efectos sobre los sujetos y las realidades.

Svi Shapiro (1989), desde una posición posmarxista y en base a los aportes de Chantal Mouffe y Ernesto Laclau, realiza un interesante análisis de problemas clave a los que se enfrentan individuos y sociedades dentro de los esquemas neoliberales. Partiendo de criticar la visión reduccionista de la educación (punto en contacto con el planteo de Buenfil Burgos y apartándose de visiones tradicionales) que atribuyen a la escuela el poder de configurar a la sociedad, afirma que

Ningún agente social, simple o principal, tiene las claves de la reconstrucción educativa, sino que esa tarea de reconstrucción es un esfuerzo conjunto de una amplia variedad de movimientos y grupos que en modo alguno pueden ser entendidos como reducibles entre sí (p. 36).

De esta manera, las relaciones complejas que logran construir una hegemonía en el campo de lo educativo, lo hacen a partir de la articulación entre múltiples antagonismos, que implican a actores de diversos espacios, con diferentes posicionalidades.

A partir de la reestructuración de una estrategia que resulte contrahegemónica y se enfrente a una racionalidad hegemónica que se define por ser individual-adaptativa, propone una pedagogía social-intervencionista, que contiene las dos caras de una moneda: una analítica y contrastadora, y otra creadora, imaginativa y esperanzadora. Remarca como puntos principales de su propuesta democrática, los siguientes ítems:

a) Preocupación por uno mismo y por la colectividad: una ciudadanía asertiva, que haga frente a la pérdida de poder, ampliamente compartido, de individuos y grupos. b) Continuación de la lucha por la igualdad: de derechos, de acceso, de oportunidades y de resultados. c) Desarrollo de las actitudes, los valores y las prácticas necesarios para lograr una comunidad (local, nacional o global) socialmente responsable (pp. 45-46).

Así, la elaboración de un currículum que refleje las intenciones contrahegemónicas y emancipadoras, que colabore no en la acumulación de conocimientos y técnicas, sino que pueda constituirse en un “proceso de alfabetización cultural crítica” se torna de suma relevancia como parte de una instancia de intervención pedagógica con fines democráticos.

Intervención pedagógica centrada en los ámbitos

Se comprenden acá prácticas educativas incluidas en la educación popular, la educación social, y otras que se focalizan en diversos espacios sociales y educativos, generalmente por fuera de lo escolar, aunque puedan plantearse puentes y redes con estas instituciones, a fin de atender la problemática de una comunidad.

El campo de la Pedagogía Social, por ejemplo, encuentra su desarrollo en la imposibilidad o insuficiencia del modelo fundado por el sistema educativo moderno para atender situaciones y problemáticas socioeducativas que la escuela tradicional no comprende, y que se articulan con la situación de vulneración de los derechos sociales, económicos y/o culturales que han afectado a la posición del sujeto en una red de relaciones, a veces muy seriamente (situaciones de precariedad social grave), pero no necesariamente (alcanza con que algunos de los derechos sociales sean vulnerados para que la pedagogía social encuentre un lugar posible de intervención). El objetivo de estas intervenciones “es la reinención de los vínculos, para poder construir posibilidades, plataformas, enganches, etcétera, para la inclusión. Y, en situaciones de extrema precariedad, poder tejer algún tipo de dispositivo donde el sujeto finalmente pueda asirse” (Núñez, 2003, p. 352).

Este y otros enfoques sobre la intervención abarcan un amplio abanico de posibilidades que se definen por problemáticas socioeducativas específicas y el planteo de abordajes que pueden comprender otros ámbitos. Los temas y/o problemas de intervención se definen a partir de una demanda, atendiendo a la edad y condición social de los sujetos.

La intervención se gesta a partir de la identificación de un problema, de una necesidad o de una demanda de apoyo, etc., siendo el diagnóstico una herramienta fundamental para su detección, a partir del cual se deciden los alcances y se realiza el diseño de una estrategia de intervención viable y pertinente fundamentada en aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que derivarán en el logro de las metas establecidas y la evaluación de los resultados del proceso que se concretan en un informe que da cuenta de la acción interventora (Negrete, 2010, p. 6).

De esta manera, las áreas que se definen como posibles son diversas: salud, sexualidad, inclusión social, calidad de vida, medio ambiente, educación de jóvenes y adultos, entre otras. A propósito, Negrete señala cuatro aspectos que caracterizan a las intervenciones educativas:

- La extensión de la actividad educativa a otros espacios, no escolares
- El diseño de diversos modos de abordar el quehacer educativo
- La tarea de educar como medio para arribar a otro propósito, no como fin en sí mismo
- Los contenidos no están previstos e incluyen temas y problemas múltiples (2010, pp. 36-37).

Como puede observarse, el campo de posibilidades de intervención desde la Pedagogía comienza a mostrar su diversificación, más producto de las exigencias y/o necesidades sociales que la interpelan como campo, que desde su intención de salir de la "zona de confort" que implica pensarse en relación a las prácticas escolares.

Breves referencias finales y una propuesta de reflexión

En este abordaje sobre la construcción del vínculo pedagógico y de las distintas perspectivas o ángulos de mirada sobre la intervención pedagógica, el propósito fue ofrecer una mirada más focalizada y amplia sobre la misma, a partir de la cual ir construyendo un enfoque epistemológico que nos permita posicionarnos frente a nuestras prácticas.

Como en algún momento hemos mencionado, esta manera de entender a la Pedagogía se plantea desde un posicionamiento crítico frente a la educación y sus posibilidades de contribuir en la transformación de un orden social que se nos presenta por momentos abrumador, por otros desafiante, pero siempre bajo una complejidad de factores que hacen a la necesidad de un marco ordenador y orientador de nuestras intervenciones.

Referencias

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: Dicker, G. y Frigerio, G. (Comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación* (Tesis de maestría). Recuperada del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Furlán, A. y Pasillas, M. Á. (1994). Investigación y campo pedagógico. *Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, (20).
- Furlán, A. (1988). *La formación del pedagogo. Las razones de la institución*. Ciudad de México: UNAM-UNESCO-ANUIES.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Nassif, R. (1982). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- (1984). *Pedagogía General*. Bogotá: Cincel- Kapelusz.
- Negrete, T. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, (13). Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Remedi, E. (28 de marzo al 2 de abril de 2004). La intervención educativa. *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*. Hotel Cibeles, México.
- Sáez Carreras, J. (diciembre, 2003). Entrevista a la profesora Violeta Núñez. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, (10).

- Shapiro, S. (1989). Educación y democracia: Estructuración de un discurso contra hegemónico del cambio educativo. En *Revista de Educación*, (291).
- Silber, J. (2008). Nuevas significaciones de la intervención pedagógica en la formación docente. Consideraciones sobre criterios de intervención. *Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

CAPÍTULO 6

Aproximaciones para (re)pensar la formación

Magalí Catino, Virginia Todone y Pablo Pierigh

Este capítulo orienta las coordenadas que ya fueron inicialmente definidas, en parte, en los capítulos anteriores, asumiendo perspectivas y discursos desde distintas configuraciones teóricas. La formación puede ser comprendida como proceso reconfigurador de la experiencia de sí (Larrosa, 2005; Ferry, 1997) o anamnético (Mélích y Bárcena, 2014); dialéctico (Nassif, 1982), subjetivo–histórico (Zemelman, 1998; Lizárraga Bernal, 1998); o individual-competitivo (Drucker, 1993). Haremos referencia a aspectos centrales de algunos de ellos, respecto a la necesaria reconfiguración del vínculo pedagógico.

Para poder adentrarnos en la categoría central de la pedagogía, la formación, haremos un recorrido por las cinco alertas (entendemos epistemológicas) que recuperamos del aporte de Meirieu (1998):

- La educación es un proceso que se sitúa en la relación sujeto/mundo que viene dándose. En tal sentido, la función educativa es favorecer la construcción de sí mismo como sujeto en ese mundo, siendo parte de una historicidad y consciente de su condición de partícipe, comprendiendo el presente y la posibilidad potencial de futuro. Esa función educativa tiene, así entendida, algo inevitable, que es la imposibilidad de fabricar al otro o moldearlo a mi gusto.
- La transmisión de saberes no se realiza nunca de manera mecánica y no puede concebirse como una duplicación de idénticos. El proceso educativo supone siempre, una relectura/reconstrucción/resignificación por parte del sujeto de saberes/actitudes/valores/prácticas que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué le contribuyen. De esta forma, la transmisión nunca es completa y supone en ese ejercicio de traducción la posibilidad de “traicionar” aquello que se recibe.
- En tanto se reconoce esa producción del sujeto, todo aprendizaje involucra una decisión personal irreductible del que aprende. No hay posibilidad de tomar por el otro la decisión de aprender. Ya sea como resultado del proceso anterior o por rechazo de la interpelación, la posibilidad de esa decisión es aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle
- Se reconoce así, por un lado, el no poder del educador respecto a esa decisión de dejarse afectar, al mismo tiempo que se evidencia el poder que sí tiene (el educador) sobre

la generación de condiciones que posibilitan u obturan esa decisión. Si bien la intervención pedagógica no puede desencadenar mecánicamente la formación, sí puede generar espacios de seguridad en los que el sujetx pueda atreverse a implicarse en el proceso costoso que implica la práctica formativa, en tanto nos enfrenta a cuestionamientos sobre lo que se viene pensando, los marcos de referencia e intelección del mundo y nos ubica frente a territorios a veces desconocidos.

- Es así que la pedagogía ha de reconocer la andadura y ha de integrar la impredecibilidad constitutiva de la praxis educativa, el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otrx en el núcleo de sus preocupaciones y, por lo tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre de la ciencia predictiva.

Podemos afirmar, a partir de estos señalamientos de Meirieu, que la formación del sujetx deviene de su inscripción en una matriz histórica y sobredeterminada, de prácticas educativas diversas, de intervenciones pedagógicas y de los propios procesos y decisiones del sujetx. La intervención pedagógica es una muy específica práctica educativa que intenta o que se mueve en pos de la formación a sabiendas de estas múltiples dimensiones y siendo consciente de que ese irreductible y singular encuentro en la práctica educativa es el espacio-tiempo pedagógico de mayor proximidad y humanidad. Aún en un encuentro, también con lo inhumano y des-subjetivante de otras prácticas que habita el sujetx. El desafío pedagógico es construirnos en ese frágil proceso de teorizar para intervenir nuevamente, porque el sujetx va siendo. De ahí la importancia ética y política de construir un posicionamiento pedagógico.

¿Desde qué sentidos abordar la formación en la relación pedagógica?

La categoría de formación es susceptible de ser abordada desde diferentes perspectivas. Aún dentro de un enfoque crítico, encontramos aquellos que ponen el acento en la subjetividad y los procesos personales, los que la recuperan desde la memoria social en su dimensión ética, y quienes enfatizan en su dimensión política e histórica. Haremos una caracterización general de los aspectos centrales de ellos.

Formar se constituye en una experiencia subjetiva

Como experiencia reflexiva

Para el pedagogo francés Ferry (1997), la formación tiene que ver con adquirir cierta forma: “Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (p. 53). En este sentido, plantea la diferencia respecto a la enseñanza y del aprendizaje, los cuales están comprendidos dentro de la formación, pueden operar como soportes de la misma, marcando incluso

dinámicas, pero separándose del desarrollo personal que implica encontrar, construir, las formas que permitan cumplir con las tareas que exige un rol (el ser docente, por ejemplo). De este modo, afirma el autor que

una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y un formado (...) nadie forma a otro. El individuo se forma, él es quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría de forma en forma (...) el sujeto se forma solo y por sus propios medios (...) formarse es transformarse en el contacto con la realidad, y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación (pp. 69-70).

Poner en marcha estas dinámicas que permiten formarnos nos exige reflexionar sobre la práctica, pero en tiempos y espacios definidos para ello, poniendo a jugar las representaciones que se tienen respecto de la realidad en la que unx debe actuar. En este sentido, la práctica no es un tiempo/espacio para la formación, la experiencia en términos de acumulación de tiempo desempeñándose en una práctica específica no nos mejora necesariamente en nuestro quehacer, debemos reflexionar sobre ella, sus variantes, sus posibilidades, y la propia actuación.

Como condición experiencial

Jorge Larrosa (2005) parte de cuestionar las perspectivas pedagógicas que entienden a la formación como resultado de la aplicación de un conjunto de técnicas (pedagogías positivistas o tradicionales) o como resultado de mecanismos que inculcan a lxs sujetxs los elementos que les permiten luchar contra la ideología dominante, formando una conciencia crítica (pedagogías críticas). Según su perspectiva, ambas han agotado lo que tenían que decir respecto a la educación y propone el trabajo sobre el par *experiencia/sentido* como potencial para indagar sobre las modificaciones del modo de ser del sujetx. Larrosa se refiere a un proceso de subjetivación por el que se produce y se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma a través de modalidades concretas de dispositivos pedagógicos entendidos en el interior de una configuración históricamente dada de saber y poder.

En su trabajo *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes* (2005) propone una indagación de lo que entiende por experiencia, pero sin explicitar un concepto de la misma puesto que esto supondría correr el riesgo de encerrar nuevamente su significado, el cual debe ser construido y revisado de forma continua. Larrosa plantea que

tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla... no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un *logos* del acontecimiento (...) La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no

se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento (p. 5).

Encontramos en estos aportes del autor elementos potentes para reflexionar respecto a la intervención pedagógica y la imposibilidad de transmitir la experiencia como hecho dado que el otrx puede incorporar. Aparece acá la necesidad de que la intervención pedagógica cree las condiciones que le permitan al otrx sentirse interpelado e inscribirse desde su condición subjetiva, en la trama de la experiencia humana y colectiva. De allí, la lectura de una perspectiva subjetivista del proceso formativo ligado a la experiencia, que aunque es propia al mismo tiempo forma parte de lo social y cultural más amplio, que me permite significarla y significarme en ella como sujetx colectivo, histórico.

Formarse implica construcción de la memoria colectiva

En una línea similar a la anterior, pero poniendo el énfasis en la memoria y en la dimensión ética de la educación, Joan Carles Mèlich y Fernando Bárcena (2014) afirman que, así como la historia moderna de occidente se muestra como la historia de todo lo bueno que se pretende encerrar bajo el nombre de civilización, tiene su contracara en la historia de lo inhumano que también generó. En este sentido, plantean que asumir la condición histórica del sujetx es asumir la historia de los totalitarismos. El recuerdo, la memoria, permiten romper la historia de los vencedores.

La subjetividad se convierte en subjetividad humana no solamente cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta de la vida del Otro, de su sufrimiento y de su muerte (p. 20).

Los autores ubican, así, a la alteridad como elemento insoslayable de la formación del sí mismx. La subjetividad se forma *anamnéticamente*: “No hay una verdadera realidad, ni posibilidad de “justicia” sin restitución de lo que ha tenido lugar” (p. 29). El sujetx es memoria, pero recuerda selectivamente. Ahora bien, la memoria no refleja lo sucedido como un espejo, sino que es interpretativa y, por eso mismo, su función es reflexiva. Es necesario develar el pasado como fuente del presente, para ello la narración se constituye como el recurso privilegiado. “Ya no podemos pensar como antes, ya no podemos ser como antes, ya no podemos vivir como antes, ya no podemos educar como antes... Ahora es urgente pensar lo Otro del Concepto, la Alteridad radical” (p. 171). Este es un componente fundamental si pensamos en los procesos de formación como formación de lo humano, de la condición de humanidad.

Formar en sentido dialéctico

Desde un enfoque dialéctico es Ricardo Nassif quien acerca el aporte central para entender que la formación deviene del conjunto de las influencias externas al sujeto desde un contexto socio-histórico determinado y a las acciones concretas que tal sujeto realiza, en tanto sujeto social, como agente de producción cultural. La formación así entendida, da sentido a una compleja dialéctica ya que conduce tanto al desarrollo personal a la vez que comporta la adaptación o la crítica social. En tal sentido Silber (2007) afirma respecto de Nassif:

“el componente central lo constituye la dialéctica individuo-sociedad, ya que tiene en vista, por un lado, la realidad de la existencia de un contexto socio-político y económico, y, por otro, las potencialidades humanas de desarrollo personal. Esas potencialidades, al mismo tiempo que concurren al crecimiento individual, son posibilitadoras de la transformación de aquel contexto, por lo que el humanismo pedagógico puede moverse simultáneamente en los planos social e individual (contexto y persona, persona individual y persona social).” (p.20)

Es así que la formación en un sentido dialéctico, refiere de manera directa a un humanismo pedagógico concreto. Desde el aporte que recuperamos de Nassif se sitúa a la educación como proceso dialéctico a través de sus funciones de conservación y transformación, individual y social, el que transcurre históricamente y encuentra su síntesis y corolario en el proceso formativo de la condición humana.

Formar es enseñar a pensar: una perspectiva política

Hugo Zemelman (2006) se pregunta:

Si no estamos construyendo un pensamiento teórico porque no estamos comprendiendo los fenómenos de nuestras realidades, con toda su carga histórica, y la propia historicidad del fenómeno, ¿cómo podemos “formar” a la gente joven? ¿cómo se puede “formar” a alguien, en el sentido de enseñarle a pensar? (p. 30).

De esta manera, entiende a la formación ya no como resultado de la transmisión de contenidos disciplinares –información–, “sino que tendría que ver con la lógica de razonamiento de lo que se contiene en esos sistemas clasificatorios, lo que es algo más que información: es pensamiento cristalizado en conocimiento” (p. 33).

Desde este mismo enfoque, Alfonso Lizárraga Bernal define a la formación como “la resultante de la articulación de procesos socio-históricos y procesos individuales. Los primeros operan

como procesos condicionantes y los segundos como procesos de significación de la formación del individuo” (1998, p. 151). Plantea que las relaciones de poder permean y atraviesan todas nuestras acciones cotidianas, condicionando nuestras formas de pensar la realidad y, en consecuencia, de actuar sobre ella. El ejercicio de un pensamiento crítico favorecería la desnaturalización de la realidad, permitiendo el tránsito de una formación adquirida a una formación potencial y posible, en la cual la reflexión y transformación desde los micro espacios cotidianos adquieren centralidad. Si el sujeto decide iniciar un cambio en su proceso de formación, y logra cierta estabilidad en él a partir de la generación e interacción en un nuevo campo de relaciones, lo que sucede es que se naturaliza ese cambio porque se ha provocado una “reestructuración de la interioridad y de las exterioridades contextuales microcotidianas” (p. 175).

En sintonía con Zemelman, la clave estaría en trabajar sobre la desparametralización del pensamiento, de las estructuras que marcan nuestros marcos de intelección del mundo y de nosotros mismos, puesto que ellos están configurados desde paradigmas europeos y occidentales que han hegemonizado –intentando una sutura– el campo de lo pensable, de lo preguntable.

Formarse es aprender a aprender / individual-competitivo

Retomamos esta concepción que, si bien no proviene del campo de la Pedagogía, tiene plena vigencia en las políticas educativas de corte neoliberal que se han implementado en América Latina desde la década del 90 y que han impactado en la producción teórica sobre la educación y en el sentido común de los sujetos. Para referenciarla, recuperamos la lectura de Peter Drucker (1993) y sus planteos respecto a los requisitos y demandas de una sociedad poscapitalista en relación al saber –su carácter– y a la persona instruida. Esto exige una redefinición sobre el saber, ahora asociado al hacer y a la productividad, a la *techne*, y a las capacidades de gestionar. Si bien esto implica el desarrollo de diferentes habilidades, llevadas a cabo en instancias distintas en la vida productiva, el autor resalta la importancia de la rotación en los puestos de trabajo y, por tanto, la necesidad de desenvolverse en ambos ámbitos. Estas finalidades macro dan el marco a la formación y requieren una disciplina del aprender. La formación debe ser “atractiva”, pero disciplinada, procurando siempre resultados observables, medibles y precisables. El saber no puede concebirse sin especificar, sin bregar, sin perseguir su rendimiento.

La formación así entendida procura la coordinación articulada y sistemática de un saber hacer práctico, productivo, hiperfuncional, adaptativo y deshistorizado.

Un sujeto dotado de inteligencia práctica, de saber tecnológico, que es producto y condición de un “humanismo tecnológico”, consciente de la productividad que tal saber debe desplegar, adecuado y preformateado a y por las nuevas tecnologías, competencias para “autodirigirse”. Desde este universo discursivo, ya no se hace referencia a los sujetos (sus diversidades, las dinámicas contradictorias en su constitución subjetiva) sino que se habla de la “persona universal”, que en vez de constituirse como sujeto histórico, inacabado, con futuros posibles, es parte de una sociedad global poscapitalista (inexorable en el desarrollo lógico de las sociedades

occidentales), cuyo futuro puede ser auspicioso, en tanto estos nuevos saberes que debe desplegar le permitirán dominar la realidad.

A manera de recapitulación general

Comenzamos este libro asumiendo la relevancia de desarrollar una mirada amplia y compleja sobre el campo educativo, analizando la dialéctica que articula los procesos educativos con los sociales y culturales, situando los procesos generadores de educación/es. En este sentido, planteamos la necesidad de analizar las posibilidades de la(s) educación(es) como instancia(s) de mejoramiento individual y social. La lógica de la sobredeterminación nos permitió, entre otras cosas, abordar lo educativo como resultado de prácticas que contienen a las funciones de la escuela como institución legitimada en la transmisión del arbitrario cultural pero que a la vez la exceden ampliamente, marcando así la necesidad de contemplar otros espacios y prácticas que resultan formativos para lxs sujetxs, con sus sentidos contradictorios pero en muchos casos con mayor fuerza interpelatoria. Esto impacta en la construcción de un enfoque epistemológico, en tanto atraviesa la problemática de la pedagogía como disciplina y nos lleva a un ejercicio necesario de acercamiento y revisión de las nociones de educación, intervención educativa y formación.

Desde este recorrido llegamos a la relación pedagógica. Relación entre quienes se constituyen en protagonistas del proceso educativo para luego situarnos en las acciones educativas. Si recuperamos las dos configuraciones de la relación pedagógica (Catino y Todone, 2020) que impactan directamente en los sentidos que damos a la intervención y a la formación, desde una concepción restringida podemos identificar aquella que entiende la intervención pedagógica reducida a la enseñanza o a una cuestión técnica y metodológica, y la formación entendida sólo como aprendizaje o incorporación de contenidos o información, en una lógica causa/efecto, determinado por dicha acción (la posibilidad de la transmisión mecánica o lineal). Sin embargo, si a la relación pedagógica la concebimos como campo de lo incalculable, en el que se dirimen los sentidos y las significaciones de aquello que se pone en juego en la transmisión, entonces la educación constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra la condición humana. La intervención es un intento de modificación de la práctica y la formación deviene de los efectos de las múltiples prácticas educativas (no intencionales, intencionales), de las intervenciones pedagógicas y de los procesos que el propix sujetx realiza desde las condiciones de sobreterminación.

Si la categoría básica de la Pedagogía es la formación, ésta es la que da sentido a una compleja analítica ya que conduce al desarrollo personal a la vez que implica adaptación y crítica social. Desde estas últimas funciones, adquieren su direccionalidad las de conservación y de renovación de la cultura. El desafío ético que nos interpela la cotidianeidad en las condiciones actuales, que se renueva y adquiere nuevas dimensiones frente a lo inédito de la experiencia

social y sus impactos en los procesos formativos de todxs (tanto de quienes tienen la responsabilidad de educar como de quienes están ocupando el lugar de estudiantes).

La reconstrucción del campo pedagógico debería ser percibida no como una estructura cristalizada, sino esencialmente dinámica y contextualizada, que analice los procesos educativos en sus intrincados recorridos sociales, y que, desde una elección de posibles futuros, engendre estrategias viables para su concreción. Se hace necesario reafirmar, al respecto, la necesidad de incluir, entre otras memorias necesarias, la memoria pedagógica para poder interpretar la realidad no sólo “tendiendo a”, sino viviendo hoy la utopía desde la práctica social y educativa de todos los días.

Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Catino, M. y Todone, V. (2020). *Algunas notas sobre la sobredeterminación para pensar los procesos educativos* [Ficha de cátedra]. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93727>
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Larrosa J. (2005). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentros y Seminarios del Departamento de Teoría e Historia de la Educación*, Universidad de Barcelona.
- Lizárraga Bernal, A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. *Revista de Tecnología Educativa*, 8 (2).
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Silber, J. (2007) Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif. Archivos de Ciencias de la Educación. ISSN 2346-8866. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Zemelman, H. (2006). *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.

TERCERA PARTE

Desafíos para pensar las tecnicidades y la formación de educadores en comunicación

CAPÍTULO 7

Las tecnicidades desde la cultura: prácticas, consumos y subjetividad

Susana Martins y Soledad Gómez

Abordar las transformaciones culturales desde la comunicación y la educación nos permite recuperar, analizar e interpretar los distintos escenarios que configuran a lxs sujetxs y condicionan los modos de ver e intervenir en el mundo. En ese sentido, la cultura mediática y el mercado se erigen como lugares clave de constitución de identidades y se perfilan como elementos protagónicos del contexto. Analizar estos procesos desde la comunicación, la cultura y la educación nos da la posibilidad de recuperar el eje de las tecnicidades como elemento de transformación y de producción de nuevos sentidos sociales y culturales posibles. La educación, entendida como proceso en su historicidad e institucionalización, ha tenido como característica central la necesidad creciente de garantizar la conservación de la cultura y la sociedad en vistas a un tipo específico de sujetx y de proyecto. El actual escenario de cambios muestra que lo permanente es el proceso mismo de la transformación, que tiene implicancias directas en las renovaciones periódicas de los currículos y en mecanismos permanentes de actualización. La presencia cada vez mayor de la tecnología digital en la vida cotidiana está borrando los límites tradicionales entre lugar/espacio; producción/consumo; actos únicos/simultáneos; tiempo síncrono/asíncrono; personas/instituciones; libertades/restricciones.

En el marco de este debate, asumimos las prácticas culturales como espacios configuradores de la subjetividad. Por ello, a lo largo del proceso formativo en la materia, nos abocamos a indagar cuáles son esas prácticas sociales en las que están inmersos los jóvenes, qué procesos permiten inferir y qué conceptos desarrollar para que, a su vez, nos permitan postular nuevas categorías de análisis para abordar la complejidad del mundo actual.

Desde esta perspectiva, algunos de los cuestionamientos, que guían nuestra mirada para producir este texto, son:

- ¿Cuál ha sido el rol de las instituciones, en tanto macrorrelatos, en la conformación del sujetx moderno?
- ¿Qué transformaciones sufren las subjetividades en un escenario de crisis institucional y cambio de status ontológico de la Modernidad?
- En el escenario actual, ¿qué prácticas funcionan hoy como lugares de interpelación de los jóvenes?
- ¿Qué papel juegan, dentro de dichas interpelaciones, las tecnologías?

En este apartado intentaremos pensarnos y reflexionar respecto de qué prácticas tecnológicas funcionan como espacios de interpelación de los jóvenes en el presente escenario y qué transformaciones en el nivel de la subjetividad implican dichas prácticas.

Abordar procesos de formación de subjetividades en escenarios actuales, donde las transformaciones culturales se tornan cada vez más dinámicas y veloces, implica mirar estos procesos desde su historicidad, analizando los valores e ideas del pasado que persisten en el presente y las tendencias que permiten mirar hacia un futuro de cambio y transformación.

La complejidad del entramado densamente mediado y mediatizado implica mirar históricamente la producción social de sentidos, normas, valores, marcos de percepción y códigos culturales prevalecientes en un espacio-tiempo, para comprender las formas en que se desarrollan esas transformaciones y sobretodo el desafío que asumimos de intervenir.

Esta mirada, que se sostiene en el abordaje interdisciplinario, permite indagar dichas mediaciones desde las continuidades, desplazamientos y rupturas culturales que se producen entre sujetos socializados en diversos espacios. Entendemos que estamos ante una formación inmersa en tecnologías de decodificación, donde ya no existe la regulación de los usos tecnológicos, pues estos son parte esencial de la vida en el cotidiano. Al respecto, Van Dijck (2016), expone que el hecho de que “la socialización se vuelva tecnológica, no solo alude a su desplazamiento al espacio on line, sino al hecho de que las estructuras codificadas alteran profundamente la naturaleza de las conexiones, creaciones e interacciones humanas” (p. 42).

La cultura como configuradora del sujetx

La pregunta por la cultura es la pregunta por lo simbólico, por la configuración de los procesos de identidad en lxs sujetxs sociales. La dimensión de lo simbólico y su relación con la subjetividad no puede pensarse por fuera de la matriz de época y los parámetros que cada configuración espacio-tiempo establece para pensar un modo de ser sujetx.

La escuela –pero también la familia y las instancias de la primera socialización– tienen un rol central como institución del Estado en la transmisión de los saberes y valores válidos, la cultura “hegemónica y universal” que se legitima en las instituciones indicadas para tal fin. Por ello encontramos en el proyecto cultural de la Modernidad parámetros normativos, valorativos y reglados de las capacidades que el sujetx debía desarrollar asociados al disciplinamiento de los cuerpos y al buen uso de determinadas tecnologías que les permitieran adquirir habilidades para el mundo laboral del futuro.

En ese sentido Paula Sibilia en *Redes o paredes* habla del hombre-máquina: “Un tipo de cuerpo y un modelo de subjetividad cuyo escenario privilegiado transcurría en fábricas y colegios (...) y cuyo instrumental máspreciado era la palabra impresa en letras de molde” (2012, p. 47)

A este cuerpo controlado y diestro le correspondía un espíritu *introspectivo*, que se consideraba hospedado en el interior de cada unx y al que había que “modelarse y nutrirse tanto por las moralizaciones familiares como por el aprendizaje escolar” (p. 47). Se trataba de un yo contenido,

obediente, moral y correcto que no sólo cumplía las normas por temor a las sanciones sino porque estaban incorporadas en su cosmovisión desde temprana edad y dividían el mundo claramente entre aquello que era lo bueno y lo malo.

Hoy, nos encontramos en escenarios globalizados donde, junto a la desintegración de los relatos ordenadores del mundo, surgen nuevas formas de construir la subjetividad y también nuevos modos de ser, estar juntxs y actuar en el mundo.

Subjetividades construidas alrededor de un yo más expansivo, “más epidérmico y dúctil, capaz de exhibirse en la superficie de la piel y de las pantallas, edificando su subjetividad en esa exposición interactiva” (p. 48). Pero también desarrollando sus capacidades en una multiplicidad de ámbitos y grupos que exceden lo meramente escolar.

Por ello adquiere sentido preguntarse por esas otras prácticas que suceden en lugares impensados, que atraviesan lo urbano, que se plasman en gestualidades y comportamientos diversos, que entran en tensión (o no) con instituciones altamente jerarquizadas y organizadas en estructuras que aún pueden leerse como marcos fuertes.

Prácticas que, incluso, no pueden (o no saben) nombrarse como tales pero que dotan de sentidos la vida cotidiana de jóvenes que han perdido valores o parámetros de referencia en las instituciones modernas. Prácticas que se desplazan entre el mundo de lo privado y de lo público sin pudor, sin anclaje, sin etiqueta. Que construyen vínculos laxos, flexibles, momentáneos a veces, duraderos, otras.

Prácticas tecnológicas: tecnicidades y transformaciones

Los aportes del campo de la Comunicación/Educación constituyen una nueva forma de leer los modos y expectativas, los protocolos de usos y producción que los medios digitales aportan a la escena educativa (Dussel, 2014; Southwell, 2013). El énfasis en estas teorías estará en el vínculo con lxs sujetxs de la educación, porque el vínculo del binomio comunicación/educación son las relaciones de lxs sujetxs que producen sentidos a partir de prácticas educativas.⁷

Asumimos junto a Martín-Barbero (2002) la idea de que el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Así, la tecnología remite hoy no solo a unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. En ese sentido, es importante resaltar que las tecnicidades no son las técnicas, las tecnologías o los dispositivos técnicos, sino los saberes sociales, las prácticas culturales, los poderes en juego, los sentidos dominantes, pero también los sentidos resistentes que se condensan, se potencian o se silencian en los dispositivos técnicos, así como los contextos que se

⁷ Se definen prácticas educativas en sentido amplio según Buenfil Burgos (1992).

crean en torno a ellos, son sus historias y sus presentes. No son sus usos únicamente, sino también lo atinente a la producción de sentido en la educación. De esta forma, los procesos educativos están siendo interpelados, no solo por la enorme cantidad de contenidos disponibles dislocados y diseminados, sino también por los modos en que se transmite, se legitima y se produce el conocimiento.

En ese orden de ideas, Da Porta (2018) expone que las tecnicidades implican algo más que usos, son una de las mediaciones constitutivas de nuestra cultura contemporánea, pues no solo habitan, atraviesan, constituyen y desafían las prácticas comunicacionales. Así, recuperar el concepto de tecnicidades nos permite salir de la lógica dual y teleológica “medios-fines” que nos lleva a pensarlas según los efectos logrados. Si consideramos las tecnicidades como las formas culturales, políticas, sociales y rituales en que las tecnologías se hacen parte de la vida social, entonces es posible reconocer cuestiones que son centrales hoy para el campo de la Comunicación/Educación en el que la historia de este posicionamiento político/académico plantea problemáticas propias de las cuales tenemos mucho que decir, investigar, denunciar y transformar.

Pensar las técnicas desde la lógica de tecnicidades nos lleva, también, a explorar de qué modo se articulan con las subjetividades con los deseos, los temores, las aspiraciones, las expectativas sobre el futuro y las creencias personales, es decir, con los modos de ser y de estar que están permeados y constituidos por esas tecnicidades.

El posicionamiento crítico permite comprender la educación y sus dinámicas desde una perspectiva amplia que la reconoce como proceso cultural, valorando al sujeto como creador de cultura. Este enfoque asume la relación educación/sociedad/cultura en permanente dinámica de tensión y conflicto, haciendo hincapié en las condiciones subjetivas y discursivas, en tanto la realidad son construcciones no unívocas (estatutos del saber: *episteme*, *doxa*, *praxis*, *techné*, ciencia). Sobre esto, Ricardo Nassif explica:

En este terreno aparecen obra como la de Theodor Brameld (1961) quien, aprovechando las conclusiones de la antropología cultural, examina la cultura como *el contexto de la educación* y pone la problemática educativa en una vinculación muy estrecha con la teoría cultural en sus diversos niveles de análisis. En el ámbito más concreto de la praxis educativa, Paulo Freire (1994) se apoya en el concepto más antropológico de cultura. Su primera meta es hacer comprender al sujeto que también él es creador de cultura, así como la necesidad de la lectura y la escritura como medios liberadores de comunicación (1958, p.69).

De esta forma, concebimos la relación entre procesos culturales/educativos/sociales/comunicacionales como mutuamente imbricados, y que en su movimiento promueven tanto lógicas de reproducción y como de transformación cultural. Así, pues, el sujeto de la educación, a partir del movimiento entre la objetivación/subjetivación cultural, será el promotor de todos esos procesos en sus múltiples roles (educador, educando, trabajador, político, etc.).

Desde estos enfoques, los procesos formativos son parte de esta lógica de asimilación y transformación cultural. En este sentido, la formación es permanente, subjetiva y experiencial; es la experiencia la que forma como proceso histórico y personal. Las configuraciones de las prácticas educativas y las maneras de construir la enseñanza en esta corriente ponen el acento en lxs sujetxs de la educación, en tanto sujetxs en relación, porque se reconocen sus experiencias en torno a todo aquello que los constituye: sus tiempos, lenguajes, contextos, configuraciones y discursividad. Autores como Mc Laren (1998), Ferry (1997), Cornu (1999), Meirieu (1998), Larrosa (2000), entre otros, realizan aportes al campo pedagógico según esa concepción. Algunos rasgos que las definen radican en el análisis de la configuración de subjetividades desde las propias experiencias que realiza el sujetx, oponiéndose a la idea de la educación como fabricación. También reconocen lo indeterminado de los procesos educativos, promueven la inclusión en ellos de las ideas de libertad y autonomía, advirtiendo sobre el no poder del educador sobre las decisiones del sujetx que aprende (Meirieu, 2011). Además, el sujetx del que se trata no es únicamente significado como sujetx escolar (Buenfil Burgos, 1992).

Prácticas sociales, prácticas educativas

Hace un tiempo nos preguntábamos: ¿qué es lo que hace que una práctica sea definida como educativa? ¿Cuál es la especificidad de los procesos educativos? Si la pregunta es sobre la formación del otrx “para completarlo”, ¿dónde se está formando el sujetx? ¿Sólo en la escuela o en ámbitos educativos formales?

¿Es posible leer en clave educativa otras prácticas sociales? Rosa Nidia Buenfil Burgos (2010) nos ayuda a pensar estos procesos en clave postestructuralista en el texto *Dimensiones éticas políticas en educación desde el análisis político de discurso*. Allí pone el acento en qué implica pensar la educación desde una dimensión ética política y desde el análisis de discurso, retomando ideas centrales de Laclau (1988).

Se trata, sin dudas, de un texto complejo que se pregunta:

¿Cómo educar en valores cuando sabemos que éstos no son absolutos y su universalidad es frágil, histórica y producto de una relación política que puede modificarse? (...) ¿Cómo educar cuando sabemos que no es posible formar al sujeto centrado y pleno? (Buenfil Burgos, 2010, p. 1).

Y desde las dudas y los vacíos, la autora propone un ejercicio de descentramiento para pensar la acción política y la construcción subjetiva.

Allí es donde radica, a nuestro entender, la centralidad de la pregunta por la formación: en la acción política, ética y educativa que forman parte de la construcción subjetiva. En ese sentido, Buenfil

Burgos plantea que las prácticas no pueden pensarse desvinculadas de los procesos discursivos que las contienen y que, dicha discursividad es performativa, es decir, implica y conduce la acción.

La autora pone el foco en la categoría de la decisión “como acto constitutivo del sujeto (que concierne a lo político, lo ético y lo educativo; su problematización es clave para que la intervención en esos ámbitos sea menos ingenua y dogmática” (Buenfil Burgos, 2010, p. 1). Esta elección teórico-metodológica tiene implicancias concretas sobre lo que entendemos por educación y, fundamentalmente, por intervención. La perspectiva laclauiana le permite reconciliarse con aquello que de impuro tienen las categorías, sobre todo la de identidad.

Esta identidad teórica impura, híbrida o sobredeterminada sostiene su sistematicidad y consistencia posibles en la crítica al esencialismo, la idea de fundamentos últimos (u originarios) y la defensa del carácter discursivo e histórico del ser (Critchley y Marchart, 2008; Marchart, 2009). Desde este enfoque, la educación no tiene una esencia atemporal, universal a priori, ni un sentido derivado de la razón trascendental o comunicativa, sino que es *producto de construcciones sociales en la historia de las comunidades, por lo que su normativización siempre es temporal, incompleta y distorsionada*. Esta visión también nos permite reconocer que la educación, como concepto, se define por la manera en que aparece enunciada en cada caso, cómo es usada en cada contexto enunciativo, y que ninguno de ellos puede reclamar el sentido definitivo, verdadero o correcto del significante (Buenfil Burgos, 2010, p. 5)

De modo que, si lo educativo ya no debe pensarse como una entidad cerrada, sustantivada, entonces podemos pensarla como un desplazamiento que depende de los modos en que es enunciado, es decir que adjetiva determinadas prácticas. Sostener ese lugar de lo educativo nos permite plantear que las prácticas sociales que incluyan encuentro, interpelación, vínculo, intercambio y sociabilidad pueden leerse como espacios educativos, constitutivos de las subjetividades de los y las jóvenes.

El objeto *educación* se pregunta entonces por el horizonte de formación (¿cómo formar a los sujetos?) pero también por cómo intervenir en el mundo y en los sentidos en los que les toca vivir. Sin esta potencia de intervención transformadora, sólo estaríamos frente a la reproducción automática de valores (función que inicialmente la educación intentó cumplir en su afán normalizador y homogeneizante). Sin embargo, cuando lo central es *el otro*, la pregunta se desplaza hacia las prácticas sociales, en clave educativa. ¿Qué significa esto? Pensar las prácticas en las tramas discursivas, asumiendo que no hay elementos extradiscursivos.

Dice Buenfil Burgos:

El discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, en este sentido, espacio de las prácticas educativas, si se quiere no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significantes” (1991, p. 184).

La advertencia que la autora nos hace respecto de que la categoría de discurso es “potencialmente fructífera” a la hora de estudiar la educación “permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica social” (1991, p. 184).

Desde esta matriz es que nos preguntamos: ¿cuáles son los procesos que interpelan a los jóvenes, qué objetos están construyendo y oficiando de lugares de interpelación discursiva y cómo se articulan en sus vínculos y relaciones cotidianas? ¿Dónde están los jóvenes? ¿Qué hacen cuando no están en la escuela? ¿Cuáles son sus consumos, sus recorridos urbanos, sus intereses? ¿Qué experimentan en sus corporalidades? ¿Cuál es el rol que las tecnologías, no pensadas como artefactos, sino como espacios de intercambio simbólico, tienen en sus vidas cotidianas?

Sobre estas preguntas, que hoy compartimos hemos realizado nuestras intervenciones pedagógicas al interior de nuestras cátedras en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Estos interrogantes nos posibilitaron pensar dos dimensiones: la especificidad de los procesos educativos y las transformaciones culturales como una zona desde donde mirar los procesos de construcción de identidad.

A modo de cierre

El desarrollo de la pedagogía en el campo de articulación de la Comunicación/Educación, permiten considerar el abordaje de las prácticas educativas desde una perspectiva que desarrolla el concepto de mediación, entendido como los lugares donde lxs sujetxs participan e interactúan comunicacionalmente desde una dimensión política y una perspectiva cultural, siempre de acuerdo con las exigencias de las circunstancias (Martín-Barbero, 1998). Este lugar dialógico reflexivo, constituye un elemento central en la articulación que en este apartado se propone entre Comunicación, Educación y tecnologías, pues, plantea una mirada epistemológica que, sobre la base de una pedagogía crítica, aporte elementos que redefinen las prácticas educativas dentro de una cultura digital que parece estar en permanente mutación.

Los estudios sobre lo digital y sus prácticas se encuentran en un proceso de reivindicación de los procesos educativos, asumiendo la potencia de los contenidos que le competen a nivel disciplinar en la complejidad de los procesos educativos. Este escenario involucra la reflexión sobre las herramientas de varios campos disciplinares (Comunicación, Educación, Informática) para pensar problemas que en la dinámica de movimientos culturales y sociales les competen, como, la formación para el desarrollo de la competencia digital de los ciudadanos, las nuevas formas de vínculo, la constitución de nuevas subjetividades o las nuevas alfabetizaciones digitales.

Referencias

- Buenfil Burgos, R.N. (1991). Análisis de Discurso y Educación. *Documento Die, Departamento de Investigaciones Educativas de Guadalajara*, (64). Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparades-cargar/seminario4/bunfilburgosdiscursoyeducacin.pdf>
- Buenfil Burgos, R.N. (2010). Dimensiones éticas políticas en educación desde el análisis político del discurso. *Sinéctica Revista electrónica de Educación* (35), Universidad Jesuita, Guadalajara. Recuperado de www.sinectica.iteso.mx
- Critchley, S. y Oliver M. (2008). (Comps.) *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Da Porta, E. (2018). Habitar narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación, *Revista Científica de la REDCOM*. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/download/5048/4070/>
- Dussel, I. (abril, 2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Revista EPAA/AAPE*, 22 (24). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650449>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Freire, P. (1994). Primeras palabras II. En *Política y Educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1988). Politics and the Limits of Modernity. (Trad. esp. autorizada: Buenfil, R. N. (Coord.) (1996). Debates políticos contemporáneos. En *Los márgenes de la modernidad*. Ciudad de México: Plaza y Valdés-PAP. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200103031909/Ernersto-Laclau-y-la-investigacion-educativa.pdf>
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mc Laren, P. (1998). Desde los márgenes geografías de la identidad, la pedagogía y el poder II. En *Pedagogía identidad y poder en el multiculturalismo*. Santa Fe: Ediciones Homo Sapiens.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Meirieu, P. (febrero, 2013). Educar en la Incertidumbre II. [Conferencia] (s.d).
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca. Buenos Aires.

- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Editorial Santillana. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171109032145/pdf_727.pdf
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI

CAPÍTULO 8

La formación de educadores en comunicación en la sociedad posindustrial

*Margarita Eva Torres, María Gelly Genoud
y Edgardo Carballo*

Hacia finales de la década del 90 surgieron en la Argentina los profesorados universitarios en Comunicación a partir de dos hechos relacionados: por un lado, el fuerte desarrollo de reflexiones y prácticas que tienen como objeto el campo de Comunicación/Educación; y por el otro, la inclusión de contenidos del campo comunicacional como objeto de formación en el sistema educativo formal, que inauguró la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993. La reforma educativa que habilitó esta ley sumó, además, la exigencia de la tenencia del título docente para el ejercicio de la docencia en el nivel medio. Este escenario propició que la formación docente se abriera a un conjunto de disciplinas que tradicionalmente no ofrecían carreras de profesorados.

No podemos eludir, además, que el creciente desempleo que se profundizó en la década del 90 también generó un movimiento de los profesionales en búsqueda de una estabilidad laboral que se iba desdibujando. Podemos afirmar que muchos egresados de distintas carreras se vieron compelidos a completar su formación con capacitaciones específicas, bien para mantener sus horas cátedra, como para acceder a ellas.

La educación, como todo proceso social, está históricamente situada y sobre ella impactan las lógicas de la época en la que se inscribe. En ese marco, la relación entre la educación y el Estado adquiere distintos rasgos y se redefine en función del modelo de sociedad. Por eso, es necesario *leer* las condiciones históricas y las articulaciones complejas, y a veces contradictorias, que se establecen entre educación, sociedad y cultura. Sólo de ese modo, atendiendo a la historicidad e ideologización de la educación, será posible dar cuenta de dimensiones como la vinculación de la educación con el contexto de globalización en las que se insertan las reformas educativas, así como de los múltiples condicionantes que configuran los procesos y lxs sujetos que la protagonizan.

Desde ese posicionamiento, el proyecto de investigación enmarcado en la cátedra de Pedagogía *Comunicación/Educación: formación de formadores en comunicación social en universidades nacionales de Argentina. Tendencias y perspectivas*, dirigido por Magalí Catino, realizó relevamientos y análisis que permiten sostener que la aplicación de la reforma educativa en la década del 90 se tradujo, hacia el interior de la Educación Superior, en la implementación de cambios y estrategias que obedecieron no sólo a la adecuación de los campos de saberes hacia el

perfil de profesional que el modelo requería, sino también a las demandas propias de los actores que pujaban por configurar su especificidad y su campo de acción profesional cada vez más estrecho y disputado.

En el tipo de sociedad que se consolidó desde finales del siglo XX, a la que denominaremos sociedad posindustrial, se depositó también desde lo educativo la expectativa de generar sujetos capaces de gestionar sus propias trayectorias vitales y de asumirse individualmente responsables de su destino.

A partir de un claro debilitamiento del Estado, ya corrido de su lugar de sostén del sujeto, comenzó a visibilizarse lo que Denis Merklein (2013) alude como nuevos modos de individuación, en los que el sujeto debe producirse a sí mismo, cualquiera sean las condiciones materiales de su existencia.

Estos nuevos rasgos de la sociedad se caracterizan por la instauración de una serie de medidas que buscan que el sujeto se asuma como “activo y responsable”, lógica que también afecta a las instituciones. En ese sentido, Merklein advierte que

esta presión ejercida sobre los individuos toma la forma de una responsabilización. Cada cual es declarado responsable no sólo de su propia suerte, sino también de su actuación social y de las consecuencias de su participación en la vida social. Estos mandatos de individuación encarnan a su vez una exigencia generalizada de activación de la voluntad individual. Ella obliga al individuo a la mejora de su desempeño, a invertir en su futuro o a asegurarse contra los avatares de la existencia (...) Podríamos afirmar que hay individuos e individuos: los unos ciertamente se liberan toda vez que se reduce el Estado (aquellos que disponen de capital o de cimientos suficientes para asentar sobre ellos su independencia social), mientras que hay otros que saldrán perdiendo (esto es, con sus márgenes de libertad recortados) cada vez que la reducción del Estado resulte una disminución de sus protecciones sociales o por una sumisión sin mediaciones a los caprichos del mercado (2013, p. 45).

Este contexto propició no sólo la reconversión del sistema educativo, sino también la reconversión individual, en el sentido de que sus actores debieron *invertir* en sí mismos para devenir en el sujeto que el nuevo modelo requería. Un sesgo que se mantuvo desde entonces es que ese proceso de reconversión es constante ya que el acotado mercado laboral exige de competencias y actualizaciones cada vez más específicas y que obligan a los educadores a realizar permanentes capacitaciones, cursos y postítulos.

En esa línea, Robert Castel (2010) describe un cambio en el régimen del capitalismo que nombra como la “desestabilización de los estables” y repara en cómo se vieron afectadas las “maneras de producir e intercambiar y los modos de regulación que se habían impuesto bajo el capitalismo industrial” (p. 16).

En este marco, priman el desempleo y la precarización laboral. El trabajo, que en otras épocas operó como el gran organizador social, ya no alcanza para estar incluido y se consolida el fenómeno de la alternancia e inestabilidad laboral como destino. Esta reconfiguración modificó no

sólo las lógicas del funcionamiento social, sino que operó en la constitución de nuevas subjetividades que ya no pueden sujetarse a la seguridad que otrora el tejido social supo ofrecer. En la sociedad industrial, la inscripción en los colectivos laborales —a la vez que homogeneizaba—, aseguraba la integración social al brindar, además del salario, otras seguridades como la obra social, complejos vacacionales y recreativos para la familia, viviendas y barrios obreros, jubilación, etc. En la Argentina, este proceso se vivió aceleradamente a partir de la década del 90, en el marco de una reforma del Estado que se tradujo en el desguace de lo público y en la pérdida de la capacidad del Estado de regular la relación entre mercado y trabajo.

A partir de la descolectivización y la caída del relato del progreso —el “nada a largo plazo” (Sennet, 2000) — y el desentendimiento del protagonismo del Estado como garante del bien común, se inaugura una etapa de falta de certezas, donde la Educación Superior no promete a los graduados la inserción laboral y por eso la docencia emerge como una posibilidad más cercana de acceder a un ingreso y un trabajo con relativa estabilidad.

A diferencia de lo que acontecía en la era del capitalismo industrial, donde la formación estaba intrínsecamente vinculada a las posibilidades de acceso al trabajo y ascenso social, en la sociedad posindustrial, el sistema educativo, en este caso la Educación Superior sobre la que reflexionamos, debe replantearse para qué, en qué y cómo forma a lxs sujetxs cuya única certeza es la incertidumbre. Esas preguntas inherentes a la Pedagogía, emergen como parte de un profundo replanteo de la función social de la universidad frente a las importantes transformaciones de las últimas décadas a nivel global.

Zygmunt Bauman (2017) nos advierte:

El futuro se ha transformado y ha dejado de ser el hábitat natural de las esperanzas y de las más legítimas expectativas para convertirse en un escenario de pesadillas: el terror a perder el trabajo y el estatus social asociado a éste, el terror a que nos confisquen el hogar y el resto de nuestros bienes y enseres, el terror a contemplar impotentes cómo nuestros hijos caen sin remedio por la espiral descendente de la pérdida de bienestar y prestigio, y el terror a ver las competencias que tanto nos costó aprender y memorizar despojadas del poco valor de mercado que les pudiera quedar (p. 16).

El achicamiento y corrimiento del Estado de la esfera social, la desregulación, la flexibilización laboral y la desprotección de las personas son los efectos de la sociedad posindustrial que transforma a los trabajadores en emprendedores de sí mismos. Comienza un estadio donde se han desplazado hacia el sujetx las responsabilidades que antes recaían, en gran medida, en el Estado. A cada quien le toca, en esta configuración económica, buscar soluciones personales a problemas estructurales histórico-sociales y, en el marco de relaciones ferozmente competitivas, el ser humano se ve obligado a luchar, en términos de Bauman por los “despojos de la competencia”.

Si en la sociedad industrial los distintos sectores pugnaban por acceder a un mejor status y la educación, así como lo colectivo tenía un rol preponderante de protección de lxs sujetxs, en la sociedad posindustrial priman lógicas antagónicas. Con Castel (2010) observamos que

[...]se asiste a una individuación creciente de las tareas, que exige movilidad, la adaptabilidad, la asunción de responsabilidad por parte de los operadores, como se dice de buena gana en la actualidad, porque el término trabajador ha dejado de ser up to date (...) Los antiguos colectivos de trabajo ya no funcionan y los trabajadores compiten unos con otros, con efectos profundamente desestructurantes sobre las solidaridades obreras. Del lado de las trayectorias profesionales también se asiste a la misma movilidad (...) Las carreras profesionales se han vuelto discontinuas, dejan de estar inscriptas en las regulaciones colectivas del empleo estable. Así, es el propio estatuto del empleo el que resulta desestabilizado a través de la discontinuidad de las trayectorias y la fluidez de los recorridos (pp. 25-26).

Estas dinámicas impactaron en la Educación Superior en diversas dimensiones, especialmente la inherente a los planes de estudios que fueron objeto de revisiones a los efectos de adecuar la formación a las exigencias del mercado laboral que requería profesionales competentes, especializados, abiertos a la innovación tecnológica, con un fuerte sesgo hacia la productividad y la eficiencia. Los profesorados en Comunicación Social nacieron en este contexto.

Al analizar el impacto que las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas que la década del 90 tuvieron en las universidades y en la Educación Superior en general, Catino, Morandi y Ros (2005), refieren que

Se han ido planteando estrategias que configuraron transformaciones progresivas en el sistema de Educación Superior, no sin generar conflictos institucionales y sectoriales aún en debate: nuevas modalidades de gestión, coordinación, financiamiento y evaluación; mecanismos sistemáticos de evaluación y acreditación de las instituciones; y nuevas articulaciones con el sector productivo y el Estado (contratos a terceros, transferencia tecnológica, creación de universidades-empresas, entre otras). En lo relativo a las reformas curriculares, éstas se caracterizaron por promover carreras de grado más cortas, títulos intermedios, planes de estudio flexibles, mayor diversidad de orientaciones y especializaciones (p. 104).

La emergencia de profesorados en Comunicación Social, a fines de la década del 90, como así también de otras disciplinas que tradicionalmente no formaban para la docencia, dan cuenta de la multiplicación de orientaciones y especializaciones propias de las nuevas exigencias que describen las autoras. Como Cora Gamarnik (2009) señaló, la comunicación hace su ingreso en el sistema educativo por la ventana; cuando esta se efectivizó:

[...] se hizo en el marco de la reforma educativa de los noventa, una reforma hecha al amparo de las directivas del Banco Mundial –principal organismo orientador de las políticas educativas nacionales en esa década–, cuya lógica implicaba, entre otras cosas, incorporar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura. Además, dichos contenidos se incluyeron sin que haya habido una política previa específica de formación docente. Esto contribuyó a que la enseñanza de temas ligados a la comunicación, y a los medios de comunicación en general, quede a cargo, en muchos casos, de docentes no capacitados específicamente para llevarla a cabo. Ante estos objetos nuevos para los cuales no habían sido formados, los docentes comprensivamente reaccionaron adaptando los nuevos contenidos a modelos de análisis familiares que ya practicaban, por ejemplo, en relación con la literatura. (p. 204).

En este contexto de reformas que afectaron lo educativo y que fueron objeto de profundos debates, surgieron los primeros profesorado universitarios en Comunicación reivindicando la especificidad en la enseñanza de un campo de saberes considerado como la hermana menor de las Ciencias Sociales. Los profesorado inaugurados por la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN) en Olavarría, en 1996; la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en 1998; y la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en 1997, fueron claves para dar impulso a la constitución del resto de los profesorado en Comunicación en el país. Hacia 2000, se creó el profesorado en Comunicación Social en la Universidad Católica de Santiago del Estero y también en ese período aparecieron algunas propuestas de profesorado en Comunicación en Institutos de Formación Docente terciarios, públicos y privados, en diversas jurisdicciones del país, sin vigencia en la actualidad.

En los casos de la UNICEN y UNLP, los profesorado se constituyeron como una carrera independiente de la licenciatura, pero con articulaciones con la misma. En el caso de la UNR, fue requisito ser egresado de la licenciatura en Comunicación para ingresar al profesorado. Se perfilaron, así, dos modelos alternativos de oferta académica en los profesorado del área. El modelo más restrictivo, que exige culminar previamente la licenciatura para acceder al bloque de asignaturas pedagógicas, será centro de debates en años posteriores, cuando la demanda por la formación docente se revitalice con nuevos sentidos y necesidades. Si bien la demanda laboral aparece atravesando la definición de los profesorado en Comunicación desde su constitución, fue a partir de 2001 cuando la necesidad de ampliar el espectro de inserción de los egresados de las licenciaturas apareció, en algunos casos, como el fundamento central en los planes de estudio de los profesorado aprobados a partir de esa fecha. La necesidad de un título docente habilitante se volvió clave para el ingreso a la docencia formal, dado que los docentes formados en otras áreas sociales ocupaban los cargos disponibles, dejando fuera de ellos a los formados en Comunicación por carecer de título docente.

En la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) se aprobó el profesorado en Comunicación en 2002 y en la UBA en 2004. Ambas universidades propusieron un plan de estudio articulado con la licenciatura similar a lo establecido en UNICEN y la UNLP. Mientras que, atravesados por las mismas demandas, la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) creó el

profesorado en Comunicación en 2002 y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en 2004. En estos dos últimos casos, se estableció como requisito ser egresado de la licenciatura para acceder al profesorado.

Hacia una nueva etapa

El modelo político económico que implicó el corrimiento del Estado durante la década del 90, incrementó los niveles de pobreza e indigencia, que ascendieron al 57,5% y 25% de la población, respectivamente, con una desocupación que alcanzó el 21,5% en 2002, según la Encuesta Permanente de Hogares del mismo año. A su vez, la crisis de deuda externa y el colapso de la economía argentina se tradujeron en una drástica reducción del presupuesto educativo. Durante ese período, la escuela pública vio desplazada la centralidad de la tarea pedagógica hacia la función de contención social.

La Ley Federal de Educación había transferido la gestión y el financiamiento de la educación a las provincias. El resultado de la descentralización del sistema educativo fue la fragmentación en veinticuatro sistemas desarticulados que acentuó las desigualdades regionales. Así, el sistema educativo se transformó en un mosaico de situaciones que, en relación a títulos docentes, se expresó en la existencia de 1.500 titulaciones diferentes en todo el territorio nacional, con diversas competencias y alcances jurisdiccionales. Como se mencionó anteriormente, los profesorados comenzaron a extenderse hacia disciplinas que tradicionalmente no ofrecían la formación docente, con una creciente privatización de la oferta formativa. Según el diagnóstico del Ministerio de Educación Nacional (2015) hasta mediados de 2000, la oferta privada de Educación Superior para la formación docente era más importante que la estatal con una débil regulación e importantes vacíos normativos.

La educación en Argentina, producto de las transformaciones de la década del 90, devino en un sistema fragmentado, desfinanciado, desvalorizado y sin planificación.

Así es que, entre 2003 y 2007, el esfuerzo de la política educativa nacional se centró en restablecer el diálogo y la concertación con las provincias junto con acciones destinadas a recuperar la centralidad pedagógica de las escuelas. Producto de este proceso de diálogo surgieron nuevos criterios y acuerdos sobre la educación pública que dieron origen a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006.

Esta norma plasmó nuevos consensos en relación a la educación, que afectaron a la formación docente, con repercusiones también en los profesorados en Comunicación Social. Se concibió a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe garantizar el Estado.

Esta ley, a su vez, estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, con efectos en la oportunidad laboral ya que implicó un aumento en la matrícula de alumnos del nivel en todo el país. Eso redundó en la expansión del sistema con la creación de nuevas escuelas y cargos docentes.

Asimismo, esta ley dispuso el carácter nacional de la formación docente y la cohesión e integración del sistema, con un mínimo de cuatro años de duración para las carreras de formación docente y procuró el fortalecimiento del campo de la práctica y la inclusión de recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas. En este proceso de establecimiento de criterios generales respecto de la formación docente, es que, en 2010, se incorporó a los profesorados universitarios en el artículo 43° de la Ley de Educación Superior, que fija la acreditación periódica de las carreras cuyo ejercicio puede comprometer el interés público.

En este contexto, surgió la Red de Profesorados Universitarios en Comunicación Social (PROUNCOS) con la finalidad de establecer líneas de acción vinculadas a los procesos de evaluación y acreditación de los profesorados, como así también en la definición de los perfiles de formación profesional y recorridos curriculares de sus planes de estudio. Este espacio devino en una estrategia de consolidación de la especificidad de los profesorados en Comunicación.

Los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras se consolidaron como una política que se sostuvo en el tiempo. Stella Maris Abate y Verónica Orellano (2015) refieren que

en el marco de los cambios producidos en los últimos años en la política educativa internacional a nivel superior, distintas instituciones de educación universitaria del país y del extranjero buscan convergencia con entidades similares para definir el perfil de las demandas académicas, estándares de calidad y competencias comunes para atender el avance de los conocimientos y los requerimientos de la sociedad (p. 4).

Así como se produjo un debilitamiento del rol del Estado como regulador de las relaciones entre mercado y trabajo, podemos advertir que esa función arbitral siguió vigente en otras dimensiones, en este caso, en la supervisión del funcionamiento y políticas gestivas en el campo de la educación.

Los periódicos procesos de evaluación institucional regulados en la Argentina por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que depende del Ministerio de Educación de la Nación, obedece a la tendencia global de homogeneizar carreras y titulaciones.

A partir de la plena vigencia de la Ley de Educación Nacional hasta hoy, se crearon cuatro nuevos profesorados en universidades nacionales: el de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI) en 2009; el de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en 2010 (que exige ser egresado de la Tecnicatura en Comunicación); el de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) en 2012; y una nueva oferta en la UNR en 2014, que se suma al profesorado inaugurado en 1997, manteniendo en la actualidad ambas carreras: una para egresados de la licenciatura y otra cuya titulación es en Comunicación Educativa. Por otra parte, la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) han iniciado un proceso tendiente a la conformación del profesorado en Comunicación.

En esta etapa se incorporó la enseñanza de la Comunicación en todos los niveles en un contexto de expansión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que obligó a repensar la relación con los saberes, los fenómenos comunicacionales en tanto transforman la

subjetividad y los procesos de significación social. Los profesorados en Comunicación, se enfrentan —en la actualidad— al desafío de pensar la manera de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de repensar el vínculo con el conocimiento que introducen las TIC. Este contexto obligó a replantear los planes de estudio de los profesorados creados durante la primera etapa. La UNCuyo en 2008 amplió la posibilidad del ingreso incorporando a egresados de la licenciatura de otras casas de estudios. Por su parte, la UNLP, materializó en 2017 la reforma del plan de estudios del profesorado luego de un proceso de evaluación y transformación curricular iniciado en 2011. Del mismo modo, la UNQUI en 2015 reformó el plan de estudios del profesorado.

En tanto, la UNER y la UNICEN han iniciado el debate en torno a la necesidad de modificación de sus profesorados. En este punto, resulta necesario recordar que los procesos de definición de los planes de estudios no son una tarea sencilla, sino que son el resultado de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas atravesados por tensiones y negociaciones entre diferentes actores institucionales.

En el caso de la UNLP, la necesidad de actualización del plan curricular respondió a tres dimensiones: las transformaciones sociales, culturales y económicas del país; las transformaciones en relación al campo de la comunicación y la educación, y el proyecto político-institucional de la facultad que propone una práctica ligada a la búsqueda de la emancipación social.

Es necesario recalcar que los planes de estudios también se encuentran atravesados por la idiosincrasia de cada institución, de allí el objetivo que se propuso el proyecto de investigación que surgió en el seno de esta cátedra. Ese rasgo característico de cada institución también se puede observar en la nominación de los títulos que cada casa de estudios establece. Así, encontramos profesorados en Ciencias de la Comunicación, en Comunicación Educativa y en Comunicación Social, algunos haciendo énfasis en los aspectos semiológicos, otros culturalistas, sociales y educativos.

Podemos advertir que, en esta etapa, los profesorados se enfrentan con el desafío de formar educadorxs para una sociedad sin certezas. En los nuevos planes de estudios encontramos algunos puntos en común: la necesidad de un currículum que provea marcos generales desde los cuales situarse en una sociedad caracterizada por la globalización; procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por el uso de tecnologías; nuevas formas de percepción del mundo que incluyen los entornos virtuales, la educación a distancia y las herramientas web; un docente que logre comprender y operar en este dinámico escenario donde se configuran nuevos ámbitos en los que procesos educativos se concretan; diversificar el espectro de acción del profesor a nuevos espacios, atento a la necesidad de habilitar nuevas áreas de inserción laboral.

A modo de cierre

Los profesorados universitarios en Comunicación se encuentran en un período de incremento sostenido de su matrícula. A diferencia de las primeras etapas, en la actualidad, la carrera del profesorado se consolida como trayectoria única de formación y no como complemento de la

licenciatura. Un dato a observar es el papel que ha desempeñado la Red PROUNCOS en la consolidación de los profesorados universitarios en comunicación. Además, encontramos en las transformaciones socioculturales devenidas de las nuevas tecnologías, el núcleo de los actuales desafíos del campo.

Las lógicas de la sociedad posindustrial descritas y que se caracterizan por un fuerte proceso de individuación, precariedad e inseguridad, también tensionan a la Educación Superior, al verse afectada por exigencias cada vez más difíciles de satisfacer.

Referencias

- Abate, S. M. y Orellano, V. (2015). Notas sobre el currículum universitario. Prácticas profesionales y saberes en uso. *Revista Trayectorias universitarias*, 1 (1). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307>
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Catino, M., Morandi, G. y Ros, M. (2005). Tendencias en la Educación Superior. Desafíos para la formación en comunicación en un escenario de redefiniciones. *Revista Redefiniciones*, 103 -109.
- Gamarnik, C. (2009). La didáctica de la comunicación: por qué y cómo enseñar comunicación en las escuelas. *Revista Oficios Terrestres* (24), 204-210. Recuperado de <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/45037>
- Ley 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993 (Argentina).
- Ley 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995 (Argentina).
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006 (Argentina).
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel et al. *Individuación, precariedad, inseguridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La Política Educativa Nacional 2003 - 2015*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución 50 de 2010. [Ministerio de Educación de la Nación]. Inclusión en la nómina del art. 43 de la Ley 24.521 el título de Profesor Universitario.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Planes de estudios

Universidad de Buenos Aires (2003). Plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/carreras/profesorados/prof-cs-de-la-comunicacion/>

- Universidad Nacional de Córdoba (2010). Plan de estudios del Profesorado universitario en Comunicación Social. Recuperado de <https://fcc.unc.edu.ar/fcc-carreras/profesorado>
- Universidad Nacional de Entre Ríos (2004). Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social. Recuperado de https://www.fc.edu.uner.edu.ar/?page_id=587
- Universidad Nacional de La Plata (1997). Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Plan-Profesorado-en-Comunicaci%C3%B3n-Social-Plan-1998.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata (2014). Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Plan-Profesorado-en-Comunicaci%C3%B3n-Social-Plan-2017.pdf>
- Universidad Nacional de Lomas de Zamora (2012). Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social. Recuperado de <https://www.sociales.unlz.edu.ar/wp-content/uploads/2018/11/ProfComunicacionSocial.pdf>
- Universidad Nacional de Quilmes (2015). Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/carreras/30-profesorado-de-comunicaci%C3%B3n-social.php>

CAPÍTULO 9

Reflexiones sobre y desde la educación en tiempos de pandemia

Margarita Eva Torres, Magalí Catino y Soledad Gómez

La etimología del término pandemia dice exactamente eso: reunión del pueblo. La tragedia es que, en este caso, para demostrar solidaridad lo mejor es aislarnos y evitar tocar a otras personas. Es una extraña comunión de destinos. ¿Serán posibles otras?

Boaventura de Sousa Santos, LA CRUEL PEDAGOGÍA DEL VIRUS

Desde la perspectiva de la comunicación y la educación, este artículo pretende reflexionar sobre el momento histórico en el que se inscribe nuestra existencia y nuestro quehacer como mujeres/madre/profesionales... interpeladas y sacudidas por una circunstancia global insospechada.

La pandemia emerge como un incidente, algo que irrumpe y detiene el curso de las rutinas y de pronto el mundo –signado por la silenciosa autoexplotación, la desigualdad y un sistema económico depredador–, se ve fuertemente sacudido y estrepitosamente situado frente al abismo de la propia construcción de su humanidad saqueada. Es que, “cuando la perturbación, en este caso disruptiva, coloca el imperativo de la transmisión, que es la que nos permite situarnos en el reconocimiento del otro, la conmoción no nos puede ser indiferente” (Catino, 2013, p.18).

El nuevo incidente –enemigo invisible como lo llamaron los medios de todo el mundo– produjo un cimbronazo a gran escala y en todas las dimensiones de la vida.

Frente a una brutal incertidumbre, nos vimos obligadxs a detenernos y no quedó otra posibilidad que observar(nos). Nos quedamos frente a nosotrxs mismos, tratando de entender lo inentendible, de aceptar lo inaceptable: la fragilidad y la contingencia de la humanidad.

¿Cómo habitar un momento que, además de que nos cala profundo, no nos ofrece memorias a las cuales apelar para situarnos? Nos quedamos estáticxs frente al asombro, al borde del precipicio, hendidxs en el desconcierto. Abruptamente quieta la inquietud de búsqueda.

Pero el mandato urgente de seguir haciendo, de buscar los modos de continuar con la vida productiva como si nada pasara es “un signo de pánico que se traduce en un estado de intensidad motivado por el miedo a algo que implica un peligro masivo sin ninguna posibilidad de enfrentarlo” (Kaufman, 2020, s/p.).

El estado de alerta permanente en que vivimos, que se manifiesta, por ejemplo, en la presión laboral, fue bien descrito por Han (2012) cuando caracterizó a la sociedad contemporánea como una “sociedad del rendimiento” que deviene en una “sociedad del dopaje”.

La exigencia por un hacer casi desesperado se volvió más tangible en el marco de la pandemia y la respuesta humana se opone a la señal del planeta y no hace otra cosa que reaccionar con las mismas lógicas del rendimiento y la autoexigencia desmedida.

Entonces es necesario preguntar/nos: ¿no será esta humanidad la versión póstuma de lo inhumano? ¿Por qué nos cuesta tanto detenernos y mirar(nos)? ¿No toleramos lo que emerge cuando el artificio libera todo lo obturado por la inercia existencial?

La conciencia de la muerte se vuelve más nítida y no hay placebo que pueda mitigarla. Las respuestas fetichistas se derrumban y nos quedamos desnudos frente a la pregunta imposible de formular: ¿cuál es el sentido de la humanidad?

El fantasma del ego se derrite y ya no hay de dónde sujetarse. Entonces, desvalidx, el ser humano vuelve su mirada y se encuentra en otra igual de suplicante, en un cuerpo igual de vulnerable. Los miedos, exacerbados por el discurso mediático hegemónico, introducen al sujeto en una vorágine sin límites, donde debe forzar al máximo su capacidad de autosostenimiento.

Las lógicas humanas que se observan frente a la pandemia sugieren que no hacemos otra cosa que escapar, pergeñar nuevos modos de actividad para no pensar lo que acontece. En ese sentido, Kaufman advierte sobre la necesidad de “oponerse al pánico” que “es un ejercicio de serenidad, aunque se tenga miedo, porque no somos héroes” (2020, s/p.).

No puede darse ningún cambio histórico que no implique la producción de “nuevas significaciones y la transformación de las prácticas sociales de la gente de acuerdo con diferentes definiciones y ritmos” (Hall, 2017, p. 71).

El sacudón existencial de la pandemia nos ofrece un terreno propicio para insistir en la necesidad del retorno hacia la condición humana y a la vida cotidiana, que es la dimensión donde el ser y el estar de la existencia le impone inteligibilidad al mundo y porque “las prácticas sociales no existen fuera de las significaciones que negociamos para ellas, las significaciones a través de las cuales y con las cuales vivimos” (Hall, 2017, p. 81).

Propiciamos una reflexión que tiene el horizonte puesto en la generación de nuevas prácticas epistémicas, nuevas formas de estar en el espacio, de decir, de narrar, de ser, formar subjetividades comprometidas éticamente. Quizá sea el momento de la indisciplina como acto emancipador, promover el entreaprendizaje y resignificar la emergencia, pero salirse de las formas parametrizadas del pensar implica un trabajo intersubjetivo, donde hasta el propio sentido de lo humano vuelva a resignificarse.

Es imperioso recuperar la humanidad en un mundo que manifiesta la radical inhumanidad, de lo no nombrado. Mélich nos señala que “la subjetividad se convierte en subjetividad humana no solamente cuando el sujetx individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta, además, de la vida del otrx, cuando responde por el otrx, de su sufrimiento y de su muerte” (2000, p. 17).

Al parecer, el contexto global nos ofrece la posibilidad de rearmar el mundo y en esa construcción todxs contamos con un tramo de herramientas y de condición humana para aportar. Romper el discurso unidimensional que pone al coronavirus en un lugar de síntesis totalizadora, es una tarea subjetiva de reconocimiento de lo posible. Tenemos ante nuestros ojos un mundo desconocido, ante el cual no tenemos respuestas, apenas si podemos esgrimir alguna pregunta, porque ante la plena incertidumbre se debilitan también las posibilidades de lo preguntable.

El aislamiento es hoy prescriptivo, pero las lógicas individualistas en las que funcionamos ya contribuían, desde antes, a la invisibilización del otrx. Y en ese proceso, el asombro doloroso de la imagen de un colectivo humano, del que somos protagonistas, partícipes y responsables.

Movidxs intempestivamente a detenernos, pareciera una contradicción que no lo es. Y ese radical movimiento de quietud, nos sitúa en un abrir y cerrar de ojos en el proceso de transmutar la quietud inquieta, en inquietud quieta. Absoluto movimiento del estar y vertiginoso sinsentido del ser, que pendula en una brecha necesaria e insalvable de el/la paralaje que nos constituye. Nos encontramos despojadx en el incierto camino de lo intangible, habitando la inquietud quieta, que logra el vacío del encuentro.

Somos pura natalidad todos los días... que son ahora, que siempre es hoy. Porque la radical existencia en esta cotidianeidad planetaria hoy nos sitúa inéditamente en que somos todxs yo/tú, y la única sensación de certeza es la fragilidad y la finitud. Y surge la pregunta por la posibilidad de un mundo por venir que está en nuestras manos casi de manera hilariante en su pura presencia, y entonces queda comprender y comprometernos con un acontecimiento que exige un verdadero denuedo, para reinventar las formas de estar juntxs, que son ahora porque el tiempo no existe...

Lejos de alimentar los pesimismos, la pregunta es cómo transformar las situaciones de injusticia en la articulación epistémica y práctica. El futuro dependerá, en gran medida, del ejercicio individual y social de no aceptar la realidad como algo dado y al tiempo no sólo como un eterno fluir, sino como un momento en el que el ser humano, la esperanza del mundo en términos de Freire (1993) pueda resurgir y reinventarse.

Somos educadoras con muy poco equipaje. Sólo tenemos la plena certeza de la incertidumbre (hoy más que nunca), realizando una tarea como la educación (que trabaja con la posibilidad de lo que no es) intentando formar la condición humana.... movidas por la esperanza tejida de fragilidad.

Referencias

- Catino, M. (2013). Sobre la incalculable trama del estar juntos: la condición humana en situación de catástrofe. *Revista Question*. pp. 17-21.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Hall, S. (2017). *Estudios culturales 1983. Una historia teórica*. Buenos Aires: Paidós.

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.

Kaufman, A. (abril 27, 2020). Entrevista periodística. Recuperada de <http://provinciario.com.ar/index.php/2020/04/27/alejandro-kaufman-sobre-la-pandemia-los-medios-susci-tan-el-panico/>

Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.

EPÍLOGO

Para seguir pensando...

Hemos tratado de exponer nuestra perspectiva de la pedagogía desde el punto de vista del paralaje, que, como explicamos, implica desplazamientos y un constante movimiento para comprenderla en su multidimensionalidad.

Habiendo avanzado en la escritura sistemática sobre esa trama, volvemos a preguntarnos por la pedagogía y las múltiples sobredeterminaciones que impactan en ella y la habitan.

Algunas pocas certezas nos asisten y en cada capítulo tratamos de dar cuenta de cómo tejemos esa trama, porque sabemos que la matriz en la que nos situamos no debe quedar al margen de un análisis que pretenda ser –como diría Nassif– riguroso, más nunca neutro.

Nos ubicamos en una corriente epistémica que remite, inicialmente, a la imposibilidad de asumir que el conocimiento acerca de lo histórico y lo social no sea relativo. Consideramos que la cantidad y multiplicidad de teorías e interpretaciones que existen, dan cuenta de que la ciencia está muy lejos de librarse de los valores y poco puede decir respecto de los enunciados de verdad y universalidad. Lo demuestran las dificultades de predictibilidad de los procesos históricos que bien fueron referidos por Hugo Zemelman y que hemos recuperado en capítulos anteriores.

En tal sentido, estas formulaciones teóricas estarían brindando sistematizaciones conceptuales que no sólo fundamentan y explican, sino que también influyen e impactan en tales proyectos, como expresiones de visiones de mundo. La *Matriz de Pensamiento* se refiere a

la articulación de un conjunto de categorías y valores constitutivos, que conforman la trama lógico-conceptual básica y establecen los fundamentos de una determinada corriente de pensamiento. Dentro de las coordenadas impuestas por esa articulación conceptual fundante se procesan las distintas vertientes internas como expresiones o modos particulares de desarrollo teórico. Estas vertientes constituyen ramificaciones de un tronco común y reconocen una misma matriz, no obstante, sus múltiples matices (Argumedo, 2004, p. 79).

Es así que no pueden ser eludidos los contextos de producción de conocimiento, ya que las dinámicas de los procesos históricos, políticos, sociales y culturales, tienen una incidencia decisiva en la producción conceptual, sobre todo en el campo de las ciencias sociales.

Es por ello que reconocemos que nuestra producción de conocimiento está inscripta y situada respecto de ciertos sentidos de saberes, valores, experiencias y memorias, que

otorgan significado y orientan la acción, convirtiendo al lugar epistemológico en un lugar eminentemente político.

Situados en la pandemia del COVID-19, en un contexto de guerra (Rusia-Ucrania), en medio de evidencias cotidianas de un cambio climático que ya está entre nosotros (solo por enunciar algunas condiciones disruptivas de lo situado y contingente de este momento), nos sentimos profundamente interpelados respecto a nuestra función pedagógica en esta coyuntura. Las preguntas iniciales respecto a la función social de la educación adquieren una relevancia exponencial, no solamente por las condiciones en que esta situación nos encuentra, sino por el acontecimiento que supone. Hablamos de acontecimiento como algo que irrumpe, que marca un antes y un después, y que interpela fuertemente a nuestra condición humana y a un acto que no concebimos por fuera de esa humanización, por fuera de un cuerpo (el nuestro, social e individual) que hoy se ve afectado de una forma inédita.

Aun en este contexto, no queremos ni podemos renunciar a construir el acto pedagógico en el “estar ahí”, intentando formas y canales que nos posibiliten hacerlo, teniendo en cuenta que nuevas formas de vinculación nos están sucediendo, no las conocíamos de antemano, al menos no bajo estas condiciones. Compartir ese “estar ahí” nos permite –nunca nos garantiza– la construcción de un vínculo sin el cual no hay acto pedagógico posible. Al mismo tiempo, nos demanda inventar, aprender, apropiarnos de unas capacidades y herramientas que estaban disponibles, pero no pensadas para configurar el vínculo pedagógico en nuestras prácticas cotidianas.

¿Cuál es, entonces, nuestra función educativa? ¿Garantizar los medios para la adquisición de cierto cuerpo de conocimientos? La respuesta sería afirmativa de forma contundente desde el paradigma de la Modernidad y la idea que centra a la educación como instrucción y adquisición de conductas propias del rol que nos toca ocupar y/o para el que nos estamos formando. Sin embargo, nuestra visión de la educación, si bien no niega esto, lo excede en múltiples aspectos. Y en este contexto, donde hay una realidad que nos desborda, un mundo que se está reconfigurando, donde lo distópico se vuelve más palpable aún, la pregunta sobre qué queremos conservar respecto del orden y la herencia cultural, y en función de qué proyectos de futuro queremos intervenir pedagógicamente, se vuelve particularmente inquietante. Si la educación y la pedagogía implican futuros posibles, una planta de lanzamiento en términos de Nassif, una apuesta hacia la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, si la educación es utopía y esperanza, ¿cómo la hacemos viable en estas condiciones?

Por otra parte, preguntarse por las funciones educativas involucra reconocer que, inicialmente, siempre han descansado en la capacidad de una sedimentación o configuración social y cultural, que podía legitimarse como respuesta posible ante el mundo, que al menos suponía continuidad. Hoy es complejo, asombroso e inaudito, porque asistimos a un mundo que no podemos ni imaginar, que no puede sostener su legitimidad, ni puede dar una respuesta. Este es un hecho que nos interpela y nos conmueve, precisamente porque no tenemos respuestas. Sí sabemos que estamos encontrándonos, intentando reconfigurar e inventar con los tramos o trazos de preguntas, saberes y no respuestas, el hecho ético y político de pensar las funciones de la educación y de la escuela.

Por momentos angustiadx, profundamente humanxs, estamxs desafiadx a acompañarnxs y reinventar, con cada unx, el pensar qué funciones creemos que debe o podrá tener la educación. ¿Qué compromisos nos articulan?

Aquí, traemos y hacemos nuestras las palabras de Julia Silber (2009):

La reconstrucción del campo pedagógico se percibe entonces no como una estructura cristalizada sino esencialmente dinámica y contextualizada, que analiza los procesos educativos en sus intrincados recorridos sociales, y que, desde una elección de posible futuro, procura engendrar estrategias viables para la construcción de una sociedad más justa (p. 7).

Más que nunca sostenemos una pedagogía de paralaje, que pueda moverse, para que la posición epistemológica no sea el objeto sino el enfoque (la posición del observador) en un mundo dinámico y en un indescriptible flujo de cambios, y que para hacerlo tiene que renunciar a la certidumbre y asumir que su fortaleza es el carácter precario e inconcluso de sus inciertas afirmaciones, porque el movimiento también es ontológico (de los sujetxs concretos). Y lo hacemos reconociendo que su tarea también es saberse situada en la brecha entre la humanidad y su propio exceso, lo inhumano.

Referencias

- Argumedo, A. (2004). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Silber, J. (2009). *El campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas* [Ficha de cátedra]. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://issuu.com/versos-propios/docs/silber_julia_-_elcampo_pedagogico_disquisiciones

Los autores

Coordinadoras

Catino, Magalí

Prof. en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Esp. en Gestión de la Educación Superior, Instituto de Investigaciones en Educación Superior, Facultad de Odontología (FO-UNLP). Profesora Titular Regular Pedagogía/Teoría de la Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Profesora titular del Seminario Comunicación y Procesos Socioculturales, Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Directora de Evaluación y Seguimiento Académico, Secretaría de Asuntos Académicos, Presidencia UNLP. Categoría III en el Programa de Incentivos. Directora de proyectos de investigación en el campo de la Pedagogía y la Comunicación. Integrante del Instituto de Investigaciones en Comunicación Social (IICOM-UNLP) y del Instituto de Investigaciones en Educación Superior (IIES-UNLP).

Todone, Virginia

Prof. Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Mg. en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (FFyL-UNAM). Prof. Adjunta de Teoría de la Educación/Pedagogía, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Prof. Adjunta de Pedagogía I y Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria de Fundamentos de la Educación (FaHCE-UNLP). Docente de Pedagogía en instituciones de formación docente. Ha participado en eventos académicos y publicado artículos referidos al campo pedagógico, el pensamiento pedagógico latinoamericano y las líneas de investigación de los proyectos que ha integrado, vinculados a la formación en los profesorados en Comunicación Social de universidades argentinas (2016-2020) y los procesos formativos en la construcción del lazo social (2010-2016).

Autores

Carballo, Edgardo Esteban

Prof. en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Adscripto Graduado de la Cátedra de Teoría de la Educación (FPyCS-UNLP). Participante de proyectos de voluntariado de la FPyCS-UNLP y de la Facultad de Psicología Social (FPsi-UNLP) (2014- 2020). Voluntariado Universitario Proyecto de Continuidad Educativa, y Trayectorias Educativas, Proyecto de Terminalidad Educativa.

Genoud, Gelly

Lic. en Sociología y Profesora en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Lic. en Comunicación Social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Doctoranda en Comunicación. (FPyCS-UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos del Taller de Producción Textual. Facultad de Psicología (FPsi-UNLP). Adscripta graduada de la cátedra Pedagogía (FPyCS-UNLP).

Gómez, Noelia Soledad

Mg. en Tecnología Informática Aplicada en Educación de la Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata (FI-UNLP) y Prof. en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Ayudante Diplomada de Pedagogía Cátedra 1 y Seminario de Transformaciones Culturales y Educación (FPyCS-UNLP). Investigadora en formación del Laboratorio de Investigación en Nuevas Tecnologías Informáticas de la FI-UNLP. Participa de varios proyectos de investigación y extensión en el área de Tecnologías y Educación. Docente contenidista de la Dirección de Tecnología Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente cursa el Doctorado en Comunicación de la FPyCS (UNLP).

Martins, María Susana

Esp. en Comunicación Digital, Lic. y Prof. en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Docente titular del Seminario de Transformaciones Culturales y Educación y Adjunta de Introducción al Estudio de los Lenguajes y los Discursos (FPyCS-UNLP). Actualmente se desempeña en el área de la Dirección de Planificación y Comunicación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Autora de los artículos *Profesorados en Comunicación Social: tecnicidades y perfiles de egresados* (2017) y *Subjetividad contemporánea en relatos biográficos: el yo que sufre tiene la palabra* (2015). Investigadora formada en el Proyecto de Investigación sobre Formación Docente en los Profesorados de Comunicación Social (FPyCS-UNLP). También es Maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Pierigh, Pablo

Lic. en Comunicación Social y Prof. en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Profesor colaborador Seminario de Comunicación y Procesos Socioculturales, Maestría en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes (UNQui). Profesor Adjunto en Estrategias Educativas Situadas y Procesos del Aprendizajes y Didáctica, Ciclo de Complementación Curricular de la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAa). JTP de Lingüística General, Facultad de Psicología (FPsi-UNLP) (2017-2021). Ayudante diplomado de Pedagogía / Teoría de la Educación - Cátedra 1, Introducción a los Estudios del Lenguaje y los Discursos, Lingüística y Métodos de Análisis Lingüísticos (FPyCS-UNLP).

Torres, Margarita Eva

Lic. en Comunicación Social y Prof. en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Doctoranda en Comunicación (FPyCS-UNLP). Prof. Adjunta a cargo del Taller de Producción Textual, Facultad de Psicología (FPsi-UNLP). Adscripta Graduada de la cátedra de Pedagogía (FPyCS-UNLP). Distinción Dr. Joaquín V. González, al mejor promedio de egresado de la FPyCS-UNLP, Municipalidad de La Plata. Premio Silvio Frondizi al mejor promedio del Profesorado en Comunicación Social de la FPyCS-UNLP.

Pedagogía de paralaje / Magalí Catino ... [et al.] ; coordinación general de Magalí Catino ; Virginia Todone ; ilustrado por Magalí Catino ; prólogo de Mónica Paso. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2022.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2099-7

1. Pedagogía. 2. Educación. 3. Formación Docente. I. Catino, Magalí, coord. II. Todone, Virginia, coord. III. Paso, Mónica , prolog.
CDD 371.148

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2022
ISBN 978-950-34-2099-7
© 2022 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA