

EDUCACIÓN, FORMACIÓN DOCENTE Y SABERES

Hacia una soberanía pedagógica

Mónica Fernández Pais¹ y Silvina Justianovich²

Volver a la educación como punto de partida

*“la verdadera soberanía de un pueblo
nunca ha consistido sino en la voluntad general del mismo”
Mariano Moreno (1810)*

La posibilidad de una educación soberana, es decir, con autonomía en el campo de las ideas y su transmisión, es el interrogante que elegimos para comenzar este capítulo. Es allí mismo, en los orígenes de la constitución misma de la nación que nos encontraremos con un pa-

1 Doctora en Educación por la UNER y licenciada en Ciencias de la Educación de la UBA. Estudia temas de Derechos del Niño y primera infancia. Es Profesora, investigadora y Directora de la Especialización en Infancias y Juventudes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es directora de la Cátedra Libre Paulo Freire de la UNLP. Fue Directora Nacional de Educación Inicial. Forma parte del equipo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano de CTERA. Obtuvo el Premio Mejor Obra Teórica 2018, de la Fundación El Libro, por "Historia y pedagogía de la educación inicial en Argentina".

2 Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Docente de la cátedra Prácticas de la enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) y de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Directora de Currículum y Planes de Estudios de la Secretaría de Asuntos Académicos, Presidencia UNLP. Integrante del Departamento Pedagógico de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

trón colonial de poder (Quijano, 2014) y saber a resistir con inventiva para no errar como advertía Simón Rodríguez (2016). Afirmar y defender el derecho a la educación pública y gratuita es quizás el primer gesto soberano en tiempos de lógicas transnacionales. Sin embargo, es necesario considerar la complejidad del asunto que no evade la importancia de delimitar cuando se trata de soberanía regional o nacional, siempre heredera de múltiples procesos colonizadores.

En este sentido, la educación asume una vez más un lugar protagónico y es a través del lenguaje de la transmisión que reclama un gesto soberano que supere la comprensión colonial, según la cual, la gramática es una especie de capataz de nuestra actividad intelectual (Freire, 2018, p.29). Así, lo educativo es considerado acto político, acto de conocimiento y hecho creativo cuya praxis se apoya en ideales siempre en disputa. La responsabilidad de la Universidad pública reside en dos tareas, la producción de conocimiento y su difusión. Se trata entonces de apostar a la producción de conocimiento situado/local, al servicio de las problemáticas de nuestras sociedades en el marco de los problemas de nuestra América, con gramáticas construidas en comunidades amplias y territoriales.

El sujeto soberano o sujeto autónomo está hoy conectado y su encuentro con el conocimiento lo exime de asistir a las aulas mientras sostiene conexión en redes internacionales. Es allí, donde la pregunta por la soberanía pedagógica con la que soñaron Sarmiento, Alberdi o Ramos Mejía, se vuelve enigma y se impone el imperativo por la inventiva pedagógica. En dirección contraria a aquellos ideales nacionalistas, nos impulsa un deseo integrador que articule los saberes de nuestros pueblos originarios como primer gesto emancipador. Allí, radica la importancia de la igualdad de las inteligencias de la que habla Jacques Rancière (2017) que la escuela y la universidad debe cobijar. ¿De qué modo la universidad será la ordenadora de saberes

soberanos? ¿Cómo hará la escuela para interrumpir ese destino que se presenta definido por los algoritmos?

Acerca de la soberanía pedagógica

La soberanía pedagógica debe asumirse como una problemática ligada a la distribución, apropiación y producción de conocimiento en un contexto global. Problemática que es tensionada por los procesos de definición y jerarquización de saberes y prácticas, objetos de enseñanza y formación de los sistemas educativos, según las lógicas impuestas por diversos organismos internacionales a partir de las pruebas estandarizadas y acreditaciones. Resulta necesario construir la agenda de la educación en todos sus niveles y modalidades a partir los saberes socialmente validados cuya construcción es producto de las discusiones comunitarias.

América Latina y Argentina, en particular, se encuentran ante una oportunidad para la inclusión generosa de todos los sectores sociales a partir de la construcción de nuevas modalidades de apropiación del saber, procesos de investigación y producción del conocimiento de diversa índole e inscripto en diferentes campos de saber, en el que la docencia tiene un rol protagónico. Se trata de profundizar la autonomía intelectual que se construye a partir de una mirada crítica de los fenómenos globales y territoriales. Asimismo, es oportuno poner en valor los desarrollos teóricos locales con la esperanza de la producción creativa que abone a una pedagogía de la emancipación que abreva de distintos campos del saber.

Formación docente y producción de saber(es)

La producción de conocimiento en la Universidad pública es un imperativo político ineludible. Ejemplo de ello es cómo –en los

últimos dos años– la pandemia causada por el SARS-CoV2 demostró que las políticas públicas e inversiones dirigidas a ciencia, tecnología y educación fueron aquellas que posibilitaron mejores condiciones para contrarrestar y/o para hacer frente a los efectos de la misma. En ellas, las Universidades públicas tuvieron un rol central.

Posicionadas desde la defensa de lo público y situadas en nuestras funciones docentes, de extensión e investigación, la producción de conocimiento supone el compromiso de hacerlo colectivamente y pensarlo al servicio de problemáticas sociales comunes, de sus territorios y realidades, en tanto bien público. Siguiendo a Chehaibar, situar el vínculo currículo-sociedad, desde la mirada de la pedagogía crítica latinoamericana,

coloca a la universidad pública como promotora de saberes multiculturales situados históricamente –de conocimientos socialmente productivos, en términos de Adriana Puiggrós–, anclada en todos los campos del saber y bajo los principios de la libre expresión, la pluralidad, la libertad, el respeto y la tolerancia. Esto implica potenciar su lugar como constructora de conciencia ciudadana, de nación y de región, así como en la generación de conocimiento como bien común, con responsabilidad y pertinencia social. (2020, p.86)

La Universidad Nacional de La Plata cuenta con 37 profesorado universitarios que se inscriben en 5 de sus 17 facultades. Como parte del sistema formador, tiene la responsabilidad de viabilizar dos funciones indelegables en el sistema educativo argentino: la formación docente inicial y permanente; y la producción de saber sobre y desde la enseñanza y la formación que, en términos de Terigi, “se requiere para el cumplimiento de su función formadora” (2008, p.1)

Nos proponemos, entonces, recuperar algunas dimensiones de esas funciones que se nos abren como desafíos en el sostenimiento

de proyectos político-pedagógicos de formación docente en clave latinoamericana y que ubican procesos de soberanía pedagógica como un norte irrenunciable. Como sosteníamos inicialmente, y en diálogo con lo enunciado por Pedersoli en esta misma obra, entendemos que nuestra universidad tiene un rol central en ello.

En primer lugar, nos interesa advertir que pensar la formación docente desde el entrecruzamiento de la formación inicial y continua de los estudiantes y graduados en nuestra universidad supone atender no sólo la función de enseñanza y formación profesional de grado, sino también la función de extensión e investigación en tanto todas ellas articulan con el sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades de La Plata y Gran La Plata, tales como Institutos Superiores de Formación Docente, Centro de Fomento, Clubes, Fundaciones, Organizaciones sociales y socio-comunitarias, Jardines, Escuelas Primarias, Secundarias, Bachilleratos Populares, Centros Comunitarios, entre otros. Todos ellos, dan cuenta de una diversidad de espacios educativos con distintos grados de formalización donde se diseñan, desarrollan y sostienen acciones pedagógicas que enriquecen mutuamente a los sujetos e instituciones involucradas en procesos de formación significativos y locales. Asimismo, subrayan la función social de nuestra Universidad con su territorio.

En segundo lugar, y vinculado directamente con este reconocimiento más amplio de las instituciones y espacios formativos, emerge la centralidad de reconocer la heterogeneidad de prácticas de enseñanza que tienen lugar para pensar procesos de formación docente situados y en diálogo con los contextos donde se inscriben. Asumimos la enseñanza como prácticas sociales, en tanto se inscriben en contextos históricos, institucionales, curriculares, disciplinares que las condicionan y configuran. En tanto prácticas sociales, entonces, no devienen acciones individuales que despliegan los sujetos, sino profundamente políticas y socio-históricas, fuertemente institucionalizadas y estructuradas, posibilitándose su continuidad y persistencia, su reproducción y perdurabilidad (Edelstein, 2011; Ros, 2014;

Barcia y otras, 2017). Posicionadas desde aquí, la formación docente merece ser pensada desde la centralidad de las prácticas de enseñanza en las que se forma y para las que se forma. El análisis y la reflexión de las mismas desde la experiencia y trabajo docente se convierten en una dimensión irrenunciable y que tiene como protagonista al docente. Sujeto que, en estas coordenadas, asumimos como colectivo, en tanto portadores y constructores de saberes desde sus propias prácticas, y en tanto sujetos con capacidad de deliberación y acción para intervenir y transformar su realidad. Es desde allí, que los colectivos docentes devienen como legítimos sujetos productores de saber sobre y desde la enseñanza y la formación. Como parte de la función formadora, sosteníamos más arriba, la Universidad pública debe promover espacios de producción y circulación abierta de saberes locales que, en diálogo con sus contextos, posibilite sostener la reflexión sobre los procesos que brinda, sobre las problemáticas de su tiempo y sobre la potencia de construir conocimiento al servicio de las problemáticas de nuestras sociedades en el marco de los desafíos de nuestra América. Emerge entonces, una tercera dimensión que supone no sólo la producción de conocimientos como parte fundamental del trabajo docente (conocimientos con los que trabajamos, de hecho), sino también la necesidad de producir conocimiento acerca de las propias prácticas de enseñanza para revisitarlas, reflexionarlas y transformarlas.

En el cruce entre los contextos de formación, las prácticas docentes y de enseñanza como prácticas centrales en los procesos de formación inicial y continua, y los sujetos que las configuran y constituyen, pensamos la soberanía pedagógica como discurso y como acción transformadora, de interpelación permanente para discutir el mundo que pretendemos enseñar, con quiénes, y al servicio de qué proyectos y horizontes en clave de nuestra pedagogía latinoamericana.

Saberes soberanos

Desde la perspectiva de la universidad y la escuela pública, consideramos que sólo hay un modo de construir saberes soberanos, capaces de condensar el pensamiento propio y cobijar el del colectivo nacional. Se trata de volver a la categoría de saberes socialmente productivos, para reconocerlos no como los saberes “populares” atribuidos a algunos sectores sociales; sino como aquellos con potencial democratizador para modificar las estructuras en las que se inscriben. Así, los saberes socialmente productivos, definen saberes del trabajo y de lo social que se contraponen a las competencias o capacidades que impone el discurso neoliberal en el mundo del trabajo y educativo.

Paulo Freire, el pedagogo que condensa el pensamiento popular en América Latina y que se ha vuelto bandera en la región ante el nuevo embate a su figura por las derechas liberales tanto en Brasil como en Argentina, promovía en su obra el valor del encuentro dialógico. Un encuentro apoyado en las realidades concretas del que pretende enseñar y del que aprende. De allí nace su idea de enseñar a partir del mundo de aquellos hombres concretos a través de una educación problematizadora, al investigar ese mundo del Otro/a que se está educando. De esta manera, el educador dialógico, restituye a los hombres su propio universo temático que se enriquece a través del proceso de concientización. Esos temas que van ordenando conjuntos de ideas, concepciones, valores y expectativas se constituyen en lo que Freire llamó “unidades epocales” que como temas de época incluyen los antagonismos y las tareas que deben ser realizadas y cumplidas. Estos temas envuelven y son envueltos por situaciones límites que es necesario superar y que si no son percibidos como tales llevan a las y los sujetos a la mera adaptación. Cuando se identifica el problema a superar, surge el “inédito viable” (Rodríguez, 2015). Al asumir la conciencia histórica, y la posibilidad creativa esperanzadora, Freire plantea la posibilidad de transformación al asumir que no somos, sino que *estamos siendo*. Esa es la tarea, el mayor desafío

es identificar y consolidar saberes soberanos a través de los inéditos viables sin convertirnos en los personajes impiadosos, competitivos y destructivos de la narrativa neoliberal que habitamos, como nos alerta Adriana Puiggrós (2019).

Referencias bibliográficas

- Barcia, M.; de Moraes Melo, S.; López, A. (2017). *Prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP-UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Chehaibar, L. (2020). “Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia”. En: Casanova Cardiel, H. *Educación y pandemia. Una visión académica*. IIUSE, UNAM. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2018). *La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela plataforma de la Patria*. Buenos Aires: UNIPE -CLACSO.
- Quijano, A. (2014). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rancière, J. (2017). “La igualdad en la revuelta educativa. Una conversación con Jacques Rancière”. En: Giuliano, F. *Rebeliones éticas, palabras comunes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual: surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodríguez, S. (2016). *Obras completas*. Caracas: UNESR.

- Ros, M. (2014). “Las prácticas docentes en la Universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia”. En Morandi, G. Ungaro, A. *La experiencia interpelada*. La Plata: EDULP-UNLP.
- Terigi, F. (2008). “Priorizar la producción de saberes sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación”. Conferencia dictada como parte del panel Los espacios de prácticas y residencias desde las políticas públicas. Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.