

## **¿Lluvia, sol o llueve con sol? De contradicciones, dicotomías y síntesis en una praxis educativa**

**Blanco, Andrea**  
**Remolgo, Matías**  
**Rico, Evangelina**

andreaaurorablanc@hotmai.com  
Departamento de Educación  
Universidad Nacional de Lujan

Nuestra propuesta para compartir en este encuentro, está centrada en la experiencia como equipo docente de la asignatura Introducción a la problemática educativa. Primera asignatura, con especificidad pedagógica, en el Plan de Estudios de Ciencias de la Educación. Estas condiciones le otorgan a la materia ciertas particularidades que buscamos atender desde la propuesta que diseñamos. En esta praxis pedagógica cobra particular sentido la interpelación de la realidad, en la búsqueda por aportar a la construcción de pensadores críticos, que se configuren en la interrogación de las tensiones de la sociedad, partiendo desde sus propias condiciones de desigualdad para trascenderlas en la comprensión de aquellos elementos más estructurales productores de dichas desigualdades. Aquellas tensiones que fueran construidas en el proceso histórico también se materializan en los propios procesos de construcción de conocimiento que transitan nuestros estudiantes. En este sentido pretendemos reflexionar acerca del desafío que implica en la universidad pública actual, interpelar cierta lógica que esquematiza los contenidos y las ideas, con la intención de “simplificar” su apropiación, sesgando relaciones. Encontramos en nuestra experiencia, cierta tendencia a reducir la complejidad de la realidad (de algún modo operación necesaria para apropiarse de los contenidos) convirtiéndose en contradicciones insoslayables en nuestra praxis pedagógica. Con la intención de abordar dichos conflictos, fuimos analizándolos y arribando a síntesis parciales que dieron lugar a la formulación de estrategias. En ese quehacer de la pedagogía, pretendemos ir superando los obstáculos en la construcción de una mirada acerca de la realidad que recupere el conflicto, asuma la necesidad de las contradicciones y reestablezca las relaciones que se expresan en determinados momentos históricos. En un contexto en el que la tendencia a la fragmentación es permanente, nuestra necesidad de complejizar la mirada en la búsqueda por ir arribando a una comprensión totalizadora, nos lleva a asumir propuestas de intervención que apunten a rescatar la diversidad de lenguajes y mediaciones comunicacionales. La problematización de los procesos educativos que provocamos en el análisis de la realidad, nos empuja a seguir pensándolos y transformándolos. En uno y otro caso resulta imprescindible la mirada de los otros, y profundamente alentador poder compartirlo con quienes tienen similares preocupaciones.

**Palabras claves:** Problematización - Desigualdad - Praxis - Conflicto



## **Introducción**

El trabajo que venimos a compartir, plantea algunas de nuestras preocupaciones en tanto equipo de la asignatura Introducción a la Problemática Educacional; materia que se ubica en el primer cuatrimestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Lujan. Este hecho, junto a algunas decisiones teórico- ideológicas, van dotando de cierta particularidad al desarrollo de nuestra tarea docente. Nos interesa fundamentalmente explicitar algunos de los interrogantes que nos venimos planteando en ese recorrido y poder reflexionar acerca de nuestra praxis en una mirada colectiva, recuperando los diversos puntos de vista que en la discusión con otros compañeros de ruta podamos ir sumando.

Estos interrogantes, están delimitados por nuestra perspectiva político-ideológica, así como por nuestra mirada acerca de lo educacional en tanto campo de problemas. Se trata de una asignatura introductoria, cuya ubicación en el plan de estudios la posiciona como la primera que aborda la especificidad del campo educacional. Situación que genera a la vez expectativas al estudiantado y desafíos para el equipo de trabajo, al proponernos recuperar dicha especificidad pero promoviendo una mirada relacional que focalice en la articulación del campo educacional con los otros campos que componen la realidad. Mirada que a su vez, resulta imprescindible para el propósito de aportar en la formación de nuestros estudiantes como sujetos críticos. Asumir el conflicto como parte constitutiva del proceso de conocimiento, es la materia prima de nuestra propuesta. Realizar, aunque mas no sea, un pequeñísimo aporte para hacer concientes en el estudiantado su lugar como sujetos históricos, es nuestro gran desafío.

Traer a debatir nuestra propuesta, nos ayuda a la vez a fortalecerla y transformarla, esta es la intencionalidad que perseguimos.

### **La lluvia, solo un punto de partida...**

Desde la perspectiva problematizadora pensar la cuestión educacional implica necesariamente partir del análisis de las condiciones socio históricas, atender a la sociedad como una arena de conflictos cuya bases estructurales están dadas por las desigualdades del sistema capitalista, pero que asumen formas concretas en diversos actores y posiciones. Nuestras preocupaciones están centradas en los aportes que podamos realizar desde nuestro quehacer cotidiano a la construcción de una mirada crítica que vaya cuestionando la hegemonía y que colabore en el proceso de reconocimiento del estudiantado en tanto sujetos históricos, de sus posibilidades para reproducir y/o cuestionar el estado de cosas vigente.

Uno de nuestros propósitos, que de algún modo da forma y contenido a la propuesta, es la búsqueda por provocar procesos de desnaturalización de las significaciones sociales, tanto en torno a lo educacional en términos generales; como en lo particular, sobre los propios estudiantes. Hacer concientes cuáles son las miradas sobre ellos mismos como estudiantes universitarios, poder producir algún análisis acerca de sus expectativas, criticar sus visiones acerca de la universidad se constituyen en algunas de las puertas de entrada al proceso analítico. De ver la lluvia como una inevitabilidad de la natu-

raleza, a pensarla como un fenómeno material en relación con las transformaciones producidas por el hombre.

La universidad pública y gratuita, nos fue arrimando cada día a una mayor cantidad de ingresantes. Si bien es mucho lo que queda por hacer en este terreno, somos fervientes defensores de la universidad pública y el ingreso irrestricto y celebramos los desafíos con que esta posición nos enfrenta. En nuestra universidad, tanto por su localización como por su estructura, los ingresantes representan un abanico de gran heterogeneidad, respecto de edades, lugares de procedencia, estudios previos, junto a una significativa homogeneidad en relación a los niveles socio-económicos<sup>1</sup> de los que proceden y el sentido que cobra en ellos el haber alcanzado los estudios superiores. Este aspecto, lo convertimos en uno de los primeros interrogantes con que se encuentran los estudiantes. Interpelaciones que van desde las condiciones concretas en las que se encuentra este colectivo al iniciar su proceso de formación universitaria, hasta la significatividad social que tiene el conocimiento.

En ese recorrido, partimos de la necesidad de analizar el proceso histórico por el cual, la realidad se nos presenta con las características actuales, así como las razones estructurales por las que las desigualdades de hoy, tienen sus raíces en la conformación de la sociedad moderna. “Adentrarnos en los sinuosos caminos que cimentan la estructuración de la sociedad moderna impone una reflexión sistemática, sobre complejos procesos sociopolíticos, económicos y educacionales que le han dado sustento. Todos somos hijos de la sociedad liberal moderna, es decir resulta difícil sustraerse de los basamentos ideológicos que subyacen a su propia estructuración.” (Dellatorre; Figari, 2006).

Por ello, recorrer este camino requiere un esfuerzo de comprensión de aquellos procesos fundamentales que han ido configurando nuestra sociedad, que hicieron que aquellas desigualdades se expresen, hoy en las condiciones de nuestros estudiantes. Esta sociedad se materializa, también en el quehacer universitario, en la vida tanto de nuestros estudiantes como la nuestra, en tanto, docentes de esta universidad.

Partimos de las situaciones concretas con las que los estudiantes se enfrentan, para iniciar un proceso de reflexión que empuje hacia una praxis en la que se involucren. Es este proceso con sus fisuras, con sus tensiones lo que nos permitirá construir una mirada crítica. Buscamos asumir la complejidad de la realidad; trabajando para no caer en recortes que más que colaborar en la comprensión, nos limita, sesgando aspectos, reduciendo los procesos de formación, llevándonos a establecer relaciones lineales, que impulsa a reproducir un recorrido delineado por los sectores dominantes.

Desde la perspectiva que adoptamos en la asignatura, problematizar la realidad implica necesariamente ponernos en juego, arrimar todas las herramientas que estén a nuestro alcance para colaborar en el pasaje de una conciencia ingenua a la conciencia crítica, o al menos hacer algunos aportes iniciales a ese inacabable proceso.

A esta realidad le corresponde una actualidad educacional fuertemente cuestionada. Tanto las instituciones, como las propuestas pedagógicas, el rol de los docentes, así como los procesos de apropiación, producción y distribución del conocimiento, están

<sup>1</sup> Aunque sería pertinente destacar que existen algunas diferenciaciones entre la sede central y la regional de General Sarmiento, (en esta última los ingresantes componen un sector más empobrecido) en ninguno de los casos podríamos hablar de niveles altos.

siendo interpelados. Pareciera que el mismo sentido común, pone en jaque los procesos educacionales aunque desde miradas superficiales, sin ahondar en la génesis que ha producido este estado de cosas. Sin embargo, “existen otros aspectos y procesos sustanciales en la realidad educativa de la Argentina actual que se muestran como fisuras, producto de conflictos que provocan algunas condiciones de participación y están comprometidos con la necesidad de crear una vida, un pensamiento y un saber sostenido en la solidaridad entre los hombres. Solidaridad, que no es sólo un sentimiento o una actitud ética, es una manera política y social de posicionarse en el mundo ante las preocupaciones que enfrentamos...” (Programa de la asignatura, 2011).

Nos distanciamos de aquellos planteos que ven en la procesos educacionales una realidad estática, acabada que se piensa como la trasmisión de la cultura de una generación a otra, donde a los estudiantes se les asigna el rol de adquirir las habilidades necesarias para desempeñarse aceptando las condiciones sociales como una realidad dada e inamovible.

Las visiones consensuadas ven a los jóvenes ingresantes como “alumnos” (con las connotaciones que ello tiene), que consiguen acceder con gran “esfuerzo” a la “alta casa de estudios”, desprovistos de casi todo, faltos de conocimiento. Hecho que en la mayoría de los casos se justifica en los mismos cuestionamientos al sistema educativo y la larga crisis que atraviesa. Desnaturalizar estas representaciones, develar los sentidos que encubren, así como buscar en los procesos históricos la semilla de estas consideraciones, constituye otra de las preocupaciones. Estamos convencidos que a partir de estas problematizaciones podremos colaborar en que el grupo de ingresantes pueda mediante la reflexión, ir asumiéndose como estudiantes. Verse a si mismos como un colectivo con intereses, inquietudes, propuestas, cuya acción ira modificando su situación mas próxima y en ese recorrido serán un aporte a la transformación de la realidad. Este complejo proceso lo pensamos dentro y fuera de las aulas, en un quehacer organizado como estudiantes que los vaya consolidando como grupo permitiéndoles a su vez reconocerse e ir modificándose.

“Creemos que no alcanza con enunciar, formular y analizar procesos sobre prácticas de dominación si ello no conlleva crear condiciones para la producción, apropiación y transformación del conocimiento en una trama que contenga y exprese los intereses y las necesidades de aquellos actores sociales que padecen una sociedad desigual. En ella, la práctica de la libertad tiene el condicionamiento del bienestar del mercado, es decir del poder de grupos hegemónicos que ejecutan la dominación.” (Dellatorre, 2008).

En este sentido, también buscamos poder interpelar las visiones que del propio conocimiento traen estos estudiantes y en que medida podemos ir reconociendo aun en las perspectivas mas esencialistas, (aquellas mediante las cuales el conocimiento vendrá a “alumbrar” sus vidas y permitirles mayores posibilidades de elección), contradicciones que posibiliten ir transformándolas.

**El conocimiento y el sol: El pensamiento colectivo como forma de trascender las formas únicas de pensar.**

En las formas de construcción de conocimiento dominantes pueden encontrarse paradojas en relación a cómo se construyen las representaciones hegemónicas.

Por un lado se tiende a ocultar la contradicción, los conflictos propios de este orden social a través de la imposición de formas únicas de representar lo real; es así como aparecen en el sentido común saberes en torno a la educación, la política, el estado, los sistemas educativos, el trabajo, las relaciones sociales que no admitirían en apariencia, diversidad de perspectivas basadas en la posibilidad de develar intereses antagónicos.

Uno de estos sentidos únicos que desde el proceso hegemónico se imponen y que muchos estudiantes al ingresar a la universidad suelen explicitar en las primeras clases, es que “la educación universitaria” les permitirá un “cambio” en lo personal (por lo general se refiere en relación a la situación laboral) y un “cambio” en lo social (en el sentido que la educación permite un mejoramiento de la sociedad).

Esta perspectiva tiene su origen en los sentidos de las políticas hegemónicas donde la educación es concebida como una “mercancía” que al ser “consumida” permite el “ascenso social”. En las actividades de los primeros días de cursada podemos identificar claramente como aparecen dichas representaciones sustentadas principalmente en una vinculación de la posibilidad de “estudiar” con la posibilidad de “progresar”. Creemos que dichos sentidos han sido los preponderantes a lo largo de la modernidad asumiendo formas diversas pero que persisten en la raíz misma de las expectativas en relación a la carrera y su paso por la universidad.

Aquí no se hacen evidentes, qué lugar o sentido se le da a la educación, cómo se vincula con el modelo de producción, qué esconde la promesa de “ascenso social”, qué lugar podría tener la educación en la posibilidad de una transformación social.

Retomando la paradoja planteada al comienzo del apartado, el sentido común reinterpretaría la realidad generando una visión escindida de lo real, en antinomias que se presentan como las únicas posibles. Tesis o antítesis, lo bueno o lo malo, la lluvia o el sol. En las formas de construcción del conocimiento se tiende a separar aquellas representaciones consideradas “socialmente válidas”, de aquellas que no lo son.

En este aspecto – paradójicamente – aparece la contradicción pero en su forma antagónica, imponiendo una visión “válida” (tesis) contraponiéndola a otra considerada “no válida” (antítesis). Podríamos decir, continuando con el ejemplo anterior que, aquello que aparece como “socialmente válido” es la adquisición de ciertos saberes dentro de un marco institucional que permitirá la “incorporación a la sociedad”.

Las formas del pensar, los modos de reproducción y distribución de conocimiento se reducen de esta manera a la “transmisión” de aquellos sentidos hegemónicos a través de los cuales el sujeto podrá “integrarse” a la sociedad. Una sociedad basada en un modelo de producción que reconoce cierta diversidad pero a la vez la oculta en el pensamiento, donde los saberes válidos no son válidos para “todos” sino que se especificarán en función de la pertenencia de clase y por tanto la inclusión a la estructura productiva.

Ahora bien, aparecen aquí dos cuestiones contrapuestas en las que nos interesa reparar: por un lado cómo se configura la construcción de un sujeto pedagógico pensado dentro de los límites estrechos de “transmisión”: el alumno; y por otro ubicándonos en una perspectiva problematizadora, la posibilidad y el desafío de pensar al sujeto producto de ciertas condiciones materiales y por tanto con posibilidad de cuestionarlas.

Volviendo sobre la metáfora del título de la ponencia, pensamos aquí en el sol, la luz, la posibilidad de “ver” en la oscuridad. La modernidad, proceso a través del cual se legitiman los sentidos que venimos describiendo, piensa al conocimiento como esa “luz”, el “sol” que guiará a los “alumnos” (sujetos sin luz) a la “verdad”. Verdad que se sustenta a la vez, (como ya lo planteamos al comienzo), en un ocultamiento de las contradicciones y en la escisión entre lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo que permitirá el progreso y aquello que lo impedirá.

Solemos buscar, casi como una obsesión, en los medios de comunicación de masas los pronósticos del clima, buscamos el sol o la nube, buscamos la “verdad” sobre aquello que va pasar. Los medios, centros hegemónicos de construcción de representaciones, se encargan de difundir, de instalar esa obsesión pasando cada dos minutos aquello que en los tiempos actuales parece ser fundamental para planificar nuestros días: el clima. Miramos el pronóstico y salimos como ayer otra vez hacia el trabajo, da igual si hay sol o llueve, tomamos el mismo colectivo, nos encontramos en las mismas calles, trabajamos y volvemos a casa, sin considerar la posibilidad de las contingencias.

En las formas de construcción de conocimiento modernas aparecen estas formas de ocultamiento de las relaciones sociales de producción sustentadas en una contradicción que, aparece como el sol que no puedo tapar pero que escondo bajo mi mano.

Escondo pero no tapo, ahora bien: para plantear la posibilidad de construir un sujeto que deje de ser “alumno”, deje de ser “receptor” de saberes construidos para legitimar un orden social injusto: ¿basta con cuestionar ese orden? ¿alcanza con develar las contradicciones cual si fueran puntos oscuros del sol?.

Pensamos que no. En la experiencia que nos interesa compartir con ustedes ponemos la mirada en la construcción de un estudiante protagonista, un sujeto concebido como histórico y político, parte de una estructura social. Al decir del programa de nuestra asignatura: “Sostenemos la necesidad del ejercicio pleno del pensamiento compartido entre quienes somos sujetos de este proceso. Este objetivo no se presenta naturalmente, se construye y es sustancial darle cabida desde el inicio del proceso compartido” (Programa 2010)

En el proceso de problematización nos encontramos con múltiples desafíos que suponen a la vez diversas estrategias y variados obstáculos. Resulta fundamental retomar la idea de “praxis”, a través de la cual dicho proceso se materializa en aquellas propuestas pedagógicas que definimos, llevamos a cabo y a la vez nos interpelan.

Aparece aquí uno de los núcleos que nos interesa resaltar. En el proceso de “cuestionar” la realidad, de “interrogar” el orden social aparecen sentidos construidos desde una visión hegemónica. La igualdad de posibilidades educativas, la pobreza, el estado, el trabajo, el progreso, el ascenso social intentan ser reinterpretados poniendo en evidencia aquellas articulaciones que el proceso hegemónico oculta, bajo las representaciones de igualdad, bien común, meritocracia.

Sin embargo nos encontramos que la posibilidad de interpelar los sentidos construidos, en algunas ocasiones se vuelve a transformar en un “nuevo salir a la luz”, un “nuevo y diferente sol que alumbra donde había oscuridad y engaño”.

Parfraseando las categorías utilizadas por la asignatura para describir dos perspectivas del campo educativo podríamos decir que en ocasiones se “esencializa la problematización”, es decir nos volvemos a encontrar frente a una forma de



construcción de conocimiento fragmentado que piensa a través de nuevas antinomias pero que no puede (al menos por ahora) poder pensar los procesos desde una perspectiva donde la síntesis se piense en términos de “totalidad dialéctica”.

La paradoja que nos plantea la modernidad en la construcción hegemónica del conocimiento nos empuja a reflexionar sobre las formas de trascender las dicotomías, pensando la praxis, no ya desde el cuestionamiento pasivo, sino desde la síntesis: interrogar/actuar, reflexionar/dar nuevos sentidos, develar/construir.

La experiencia nos interpela y nosotros dejamos que lo haga; intentamos construir una paleta de colores, una matriz conceptual e interpretativa que nos permita conocer colores pero que también sirvan para “pintar” colectivamente nuevas escenas, cuadros, realidades en un sentido más justo. Develar contradicciones debería suponer entonces también poder redefinirlas en saberes que orienten nuevas prácticas.

Trascender la esencialización, por tanto, no solo es contraponer la problematización como proceso donde se develen sentidos “ocultos” sino poder generar los espacios necesarios donde se interpelen las formas mismas de construir esos sentidos.

Es por ello que, también queremos poder debatir acerca de nuestra propuesta pedagógica asumiendo que en este proceso aparecerán contradicciones, obstáculos e intentos certeros por pensarnos como sujetos protagonistas. En el siguiente apartado compartiremos el análisis de algunas de las experiencias concretas de la asignatura.

### **¿Llueve con sol?: nuestra propuesta a modo de síntesis**

Emprender un análisis de la propuesta pedagógica implica a nuestro entender pensarla/discutirla/ tensarla de modo dialéctico entre una multiplicidad de dimensiones política-pedagógicas que asumen los educadores desde una concepción educativa y social determinada; que aporta, consciente o no de ello, a los procesos de reproducción o transformación de la sociedad actual. En ese camino los obstáculos y contradicciones están a la orden del día. La caída de la lluvia, la presencia del sol y, quizás, ambas escenas entremezcladas en el mismo momento, es la metáfora final encontrada para describir la búsqueda de la praxis educacional. Perseguir la coherencia entre “lo dicho”, “lo asumido” y “el quehacer pedagógico concreto”.

Las dimensiones presentes en el debate nos remiten a los marcos de referencias político-teóricos que sobre ellos se van construyendo en un ida y vuelta con el que hacer pedagógico - las formas de selección, secuenciación y diagramación del amplio universo teórico construido, los modos de enseñanza, las relaciones pedagógicas que establecemos entre docentes-estudiantes, los procesos de evaluación y acreditación que optamos en un determinado contexto institucional y social particular-. Nos asumimos como educadores cuya mirada, implica un compromiso político con los procesos de formación y transformación de las estructuras sociales injustas; renunciando, en ese mismo acto, a cualquier intento de erigirnos como educadores desinteresados o simples “intérpretes de la realidad”. Adscribir a dicha posición implicaría clausurar la propia dialéctica de nuestras prácticas docentes.

Aunque los aspectos implicados en el quehacer pedagógico, están vinculados a una reflexión específicamente didáctica-pedagógica, no quisiéramos que dicha focalización reduzca el campo de problemas a cuestiones técnicas y metodologías. Tomaremos en esta oportunidad sólo algunos de estos aspectos, debido a la amplitud de



la querrela que excedería con creces desarrollarla en éste trabajo, sin embargo creemos, podrían ser potencialmente explicativas para dar cuenta de algunos de nuestros debates, incertidumbres, y porque no certezas que día a día desde el colectivo nos vamos formulando.

Tres cuestiones nodales queremos interrogar aquí en torno al pensar política y didácticamente el quehacer concreto. Por un lado, la centralidad de los estudiantes, sus concepciones y condiciones de existencia como sujetos partícipes de la propuesta problematizadora. Por el otro, la modalidad de organización de contenidos. Y por último, compartir una de las propuestas metodológicas que desarrollamos en la cursada de la asignatura.

La centralidad del estudiante en nuestra propuesta de trabajo resulta crucial y punto de inicio al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello diseñamos algunas estrategias con el propósito de obtener una aproximación diagnóstica en torno a las singularidades del grupo de estudiantes que tiene relación, no con los saberes escolares adquiridos previamente, sino con las representaciones, visiones e ideas que los estudiantes se fueron reapropiando a lo largo de su existencia acerca de la sociedad, la educación, la universidad y la carrera. Para ello hacemos una encuesta, o solicitamos que plasmen en afiches mensajes que los representen. Esta actividad de inicio se combina con otra forma de seguimiento como entrevistas selectivas, individuales o grupales, breves cuestionarios, observaciones con registros puntuales que se llevan a cabo a lo largo del curso. Siendo en esta tarea un significativo aporte los ayudantes estudiantiles.

Lo anteriormente dicho plantea, inicialmente, dos aportes; el primero, nos ayuda a que queden expresadas visiones y prácticas instaladas en el proceso de aprendizaje, que suelen convertirse, en obstáculos difíciles de abordar y detectar cuando se trata de grupos numerosos y heterogéneos. Heterogeneidad, que pudiendo aparecer como un problema, buscamos convertirla en un desafío enriquecedor del trabajo en la asignatura. Y en segundo lugar, nos permite leer con cierta especificidad algunas cuestiones que podrían estar incidiendo en el proceso de “deserción”.

En cuanto a la modalidad de organización de contenidos que adoptamos se enmarca en lo que denominamos núcleos temáticos<sup>2</sup>, es decir, unidades de sentido que a su vez se articulan entre sí. Se caracteriza por la selección y búsqueda reflexiva sobre aquellos problemas más relevantes que definen un campo de conocimientos ligados a un proceso de interrogación entre la arquitectura conceptual y las problemáticas actuales. Dichas unidades de sentido están constituidas por diferentes núcleos problemáticos, que trabajamos a partir de una selección bibliográfica formada por un módulo producido por el colectivo docente<sup>3</sup>; diversos textos fuentes, archivos periodísticos y materiales audiovisuales.

Esta forma de estructuración curricular intenta acercarse de manera coherente con la perspectiva educacional asumida, ya que, este modo de presentación de saberes

---

<sup>2</sup> El programa de la asignatura se organiza en dos núcleos temáticos: 1- *“En la crisis de la modernidad: una mirada a la realidad educacional como campo de problematización.* 2- *“La problemática de los saberes y las diferencias culturales: el conflicto como mirada”.*

<sup>3</sup> Dellatorre, G. compiladora (2007) *Problemáticas Educativas en la Modernidad. Tensiones y conflictos en el debate Contemporáneo*, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Publicaciones e Imprenta.

conlleva a que los estudiantes se aproximen a la realidad como un todo complejo e integrado. Frente al cual deben plantearse formas de articulación y vinculación con los restantes núcleos temáticos que participan del curriculum. Esta organización de los contenidos busca ser superadora de la simple sumatoria de temas y autores, tomados aislada y fragmentariamente, pretendiendo una focalización que no limite las relaciones comprendidas en lo real como una totalidad. El conocimiento socialmente disponible colabora y orienta en la dilucidación, y desnaturalización de esa realidad.

Cada uno de los núcleos pretende reparar en diferentes cuestiones que se irán articulando, y confluyendo en la complejidad del análisis de la realidad educacional. Siendo la mirada problematizadora la que sirve de nexo o puente del paso del primer núcleo al segundo.

La apuesta curricular encuentra en la articulación un componente nodal en el tratamiento de los contenidos, que intenta no caer en una formación que construye un pensamiento simplista, fragmentado, aislado. La mirada de la realidad como totalizadora, ira confluyendo en el tratamiento de los contenidos, incluyéndose e implicándose mutuamente en la medida que se avanza en el recorrido de la asignatura y en los análisis de las situaciones concretas planteadas a partir del trabajo con la prensa escrita y el material audio-visual. En las evaluaciones que les solicitamos a los estudiantes que realicen al finalizar la cursada señalaban al respecto:

*“Mi mayor dificultad fue dada en el primer núcleo de la asignatura, sobre todo por la carencia de saberes previos con respecto a lo histórico, político, social y económico. Pero las relaciones planteadas entre los contenidos, facilitó muchísimo su interpretación, la articulación entre estos fue armónica”* (anónimo)

*“Los contenidos fueron bien trabajados, me costó al principio entender la relación entre todos pero no por cuestión de la cátedra, sino de mi formación que tiende, a aprender los conceptos aislados”* (Jessica)

Aquí se pone en evidencia una primera dificultad que deviene de los sentidos que la modernidad y el pensamiento positivista han ido imprimiendo en los sujetos, en sus “modos de pensar” la realidad de manera fragmentada; reconociendo en ello una estrategia de los sectores dominantes en pos de ocultar los correlatos entre los procesos económicos-políticos-ideológicos.

Sin embargo, la apuesta encuentra sus límites en el escaso tiempo que dura el cursado de la asignatura para efectuar un trabajo más profundo. Sumado a los tiempos y procesos internos de los estudiantes para reapropiarse críticamente de una lectura y un “estar” diferente en el mundo, que los constituya y se reconozcan sujetos protagonistas hacedores de la historia. Esta construcción de la praxis (reflexión-acción-transformación), que con esfuerzo denodado intentamos construir de modo conjunto entre docentes y estudiantes también contiene sus límites en el marco de una propuesta académica. No sólo basta en sustituir simplemente una percepción ingenua de la realidad por otra crítica; para lograrlo, se necesita organizarse, participar en procesos organizativos de lucha, tomar contacto con experiencias organizacionales que apelen a la emancipación. Por tanto, la formación crítica es importante pero no suficiente.

Desde el equipo reconocemos esta dificultad e intentamos construir puentes entre los procesos de problematización permanentes que desarrollamos en las clases y el proceso de concientización que al decir de Paulo Freire sería el “*proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador*”. Para ello acercamos y compartimos con los estudiantes experiencias políticas-pedagógicas que vienen desarrollando diferentes organizaciones sociales, estudiantiles y sindicales. Esta articulación se expresa en lo concreto en el desarrollo de diferentes acciones que generen espacios más amplios que la cursada con los estudiantes regulares de la asignatura. La organización de mesas y paneles, cine-debate, que permitan enriquecer la discusión sobre algún tema de la actualidad que esté en consonancia con los nudos problemáticos abordados en la currícula.<sup>4</sup> Recuperándolos posteriormente en la tarea áulica.

La tercer cuestión, se refiere a la metodología de abordaje. Contemplamos múltiples recursos y espacios de trabajo, nuestra propuesta pretende ser abierta y flexible para incorporar nuevas estrategias que emerjan del propio proceso de enseñanza. Si bien, toda propuesta académica implicaría un punto de partida claro y explicitado, como el modo de poner en marcha el proceso de enseñanza, para el caso de la primera asignatura de la carrera, se acentúa la necesidad de ir incorporando las demandas que el grupo pueda ir haciendo, ya sea explicitadas o no en el transcurso de los encuentros.

Uno de los trabajos transversales del cursado de la asignatura que nos interesa traer aquí es la utilización de las notas periodísticas. El trabajo es individual. Se trata de buscar y seleccionar diferentes artículos actuales pertenecientes a medios gráficos en especial, de diarios de alcance nacional que permitan abordar la realidad coyuntural desde los marcos teóricos que aporta la materia. Éste análisis se vuelca en textos escritos individuales.

Este trabajo tiene múltiples pretensiones: problematizar la realidad educacional actual, incorporar y/o profundizar la práctica de lectura de diarios, seleccionar notas que resulten acordes a las problemáticas abordadas en el curso, aportar otras informaciones y saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y configurar una mirada crítica en relación a las intenciones, intereses, supuestos ideológico políticos que subyacen detrás de la construcción y formas de presentación de la noticia.

La prensa escrita se convierte en otra fuente de saberes que se complementa de modo articulado con la bibliografía escrita y el material audio-visual. Nutre y complejiza las búsquedas y los debates, así como potencia la formulación de nuevos interrogantes. Estas experiencias enfrenta a los estudiantes con prácticas concretas de problematización partiendo de situaciones coyunturales que los impulsa a configurar síntesis permanentes entre lo conceptual, las posiciones expresadas en las notas periodísticas y sus propias opiniones. Algunos de los problemas que surgen de estas propuestas son el acceso a los distintos diarios, la selección del artículo que más se vincule con los núcleos temáticos, poder construir un texto escrito con sus procesos analíticos. El desafío que presentamos con esta propuesta resulta a la vez movilizador

---

<sup>4</sup> Hemos organizado debates con especialistas y organizaciones en torno a la Ley de Medios de Comunicación, el día del trabajador, el 24 de marzo, cine-debates a partir de películas que vinculan temáticas, presentación de producciones junto a organizaciones sociales y estudiantes de otras asignaturas y carreras de la universidad y proyecciones de cine dentro y fuera de la universidad, entre otras iniciativas.

para el estudiantado, generando temores, dificultades, pero reconociendo los logros al recuperar el sentido de articular la apropiación de conocimientos con el análisis de la realidad.

Hasta aquí intentamos, explicitar algunos de algunos de los interrogantes, que van surgiendo en el desarrollo de nuestra actividad docente, compartir con ustedes algunas de nuestras certezas como síntesis provisionarias, de aquí en adelante pretendemos profundizar debates en este encuentro que amplíen nuestro campo de problematizaciones.

## **Bibliografía**

Dellatorre, Graciela (2008) “Reconocer y valorizar la memoria colectiva cultural y laboral en organizaciones sociales emergentes”. VIII JORNADAS NACIONALES Y LATINOAMERICANAS. Grupo Hacer la Historia, universidad Nacional de Córdoba

Dellatorre, G; Figari, C (2006) “Problematizar la modernidad: ordenes y discursos estructurantes”. Unlu.

Freire, P (1990) “La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación” Paidós, Madrid

Figari, C.; Dellatorre, G, (2004), “¿De esencias y Voluntades?: La educación en las representaciones de los jóvenes que ingresan a la carrera de Ciencias de la Educación”, II Congreso Internacional de Educación: La formación docente: Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo, Universidad Nacional del Litoral.

Migliavacca, A, Vialriño, G (2010) “Pedagogías críticas, producción de conocimiento y praxis emancipatoria” en Perspectivas y Debates en educación: Unlu

Programa de la Asignatura Introducción a la Problemática Educacional 2010-1011