

El campo de las Ciencias de la Educación en la trayectoria de los actores. Entrevistas a Alfredo Furlán y Susana Avolio de Cols

The field of Educational Sciences in actor's trajectories Interview with Alfredo Furlán and Susana Avolio de Cols

E.: Nuestro país tiene una larga tradición en la formación de profesionales en Ciencias de la Educación ¿Cómo rememoran ustedes el momento de su ingreso a la formación y posteriormente a la profesión?

Alfredo Furlán: Mi entrada a la formación y a la profesión fue un proceso un tanto complejo. Voy a describirlo brevemente. Estudié la secundaria en la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla en donde tuve profesores que abrieron perspectivas importantísimas para mi trayectoria posterior. Por ejemplo, allí trabajamos el libro de Aebli sobre una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget, que en esos años comenzaba a divulgarse. Soy miembro de una de las últimas generaciones de maestros recibidos con títulos de Enseñanza Media, en 1966. El título me abrió posibilidades de trabajar, pero mi familia me financió por tres años más, período en que estudié Educación Física en el IPEF, al tiempo que estudiaba Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba. En 1970 comencé a trabajar como Profesor de Educación Física y seguí estudiando en la rebautizada carrera de Ciencias de la Educación hasta que me recibí en 1973. En ese entonces concursé por una ayudantía en la cátedra de Pedagogía, dirigida por Magalí Andrés, secundada por Marta Teobaldo, Justa Ezpeleta y Guillermo Villanueva (de quienes admiré el rigor analítico) y además me integré a un equipo dirigido por Susana Barco que llevaba a cabo un programa de formación docente en Río Cuarto cuya Universidad acababa de fundarse (de quien aprendí a escuchar a los docentes, entre otras cosas). En 1974 me ofrecieron un cargo de profesor adjunto de tiempo completo en la Universidad de Río Cuarto, donde estuve compartiendo casa con Federico Castro y Delia Spila, pedagogos avezados con quienes formamos un equipo que trabajamos en Santa Rosa de La Pampa, en formación docente con apoyo televisivo. Esto último bajo la batuta de Gustavo Vainstein (de quien admiré su inteligencia y creatividad). Echado de Río Cuarto -acababa de morir Perón y con Isabel se iniciaron las intervenciones a las universidades- nos fuimos a Santa Rosa donde estuvimos hasta fines de 1975. Allí trabajé con Juan Carlos Tedesco, Azucena Rodríguez y Juan Carlos Geneyro (con cada uno de ellos aprendí y admiré distintos aspectos de la actividad académica). De allí nos fuimos a México (mi esposa y yo nos casamos en el '71 y desde

entonces compartimos las andanzas por los diferentes rumbos).

He nombrado los lugares y las personas con cuya interacción generaron algunas experiencias muy importantes en mi formación y en el inicio de la profesión. Faltan muchas más y relatar en forma más amplia cuáles fueron los aprendizajes con cada uno de los profesionales con quienes tuve la suerte de trabajar. Fui “producido” como Cientista de la Educación por sucesivos estudios diversos y de experiencias típicas de esos años, mezcla de logros y algunos porrazos, sobre todo por la situación política que vivía la Argentina de esos tiempos.

Susana Avolio: Mi formación como pedagoga comenzó hace más de 50 años. En 1956 terminé mis estudios de magisterio en la Escuela Normal Nro. 4 y decidí iniciar estudios de Pedagogía. Ese año se iniciaba la carrera de Ciencias de la Educación, en reemplazo de Pedagogía, es decir que pertenezco a la primera promoción de egresados de la UBA, con María Teresa Sirvent, Lidia Fernández, Silvia Brusilovsky, Silvia Pulpeiro y Norberto Fernández Lamarra. El Director en ese momento era el Profesor Juan Mantovani. Me recibí de Licenciada en 1961.

Fuimos alumnos de importantes profesores argentinos como Juan Mantovani, Marcos Victoria, Gilda Romero Brest, Ana Maria Barrenechea, Américo Ghioldi, Félix Horacio Bravo, José Bleger, Manuel Horacio Solari, Aníbal Villaverde y Ricardo Monner Sanz.

La carrera en la UBA ya existía como Pedagogía, pero en ese momento cambia el nombre por Ciencias de la Educación. Fue un cambio de denominación que creo implicó también un cambio de enfoque. De ser una carrera con una fuerte formación filosófica pasó a tener mayor peso de formación científica. Me acuerdo que Mantovani planteaba en sus clases de Pedagogía lo que él denominaba el árbol de las Ciencias de la Educación, donde el tronco era la pedagogía, las raíces eran la filosofía y la psicología, y luego estaban las ramas que eran las Ciencias de la Educación que en ese momento comenzaban: Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, etc. Creo que implicó una reestructuración, un cambio de paradigma de la vieja carrera de Pedagogía. De hecho nosotros teníamos muy poca base filosófica en nuestra formación. Recuerdo haber tenido de un total de 28 materias, solo dos obligatorias: Introducción a la filosofía y Filosofía de la Educación, a cargo de Mantovani, creo que Antropología Filosófica era una de las seis materias optativas. Había una concepción humanista basada en valores, pero en cierta forma abstracta, poco anclada en la realidad. Algunas de las lecturas que recuerdo de los prácticos de Filosofía era Alejandro Korn; en Historia de la Educación y Pedagogía leíamos directamente las obras de los grandes pedagogos, el Emilio de Rousseau, Democracia y educación de Dewey.

E: Al inicio de sus respectivas trayectorias ¿cuáles consideran que eran los temas relevantes que estructuraron el debate del campo pedagógico?

Alfredo Furlán: Era una época en que todavía gravitaba el desarrollismo promo-

vido por la UNESCO, la AID y otras agencias internacionales. Muy destacadamente se propulsaba la planeación centralizada de los sistemas educativos y se iniciaban los intentos de descentralización del gobierno educativo. Este era el tono general que promovía el discurso oficial, mejor dicho, los discursos oficiales que se iban modificando con el correr de los sucesivos gobiernos o responsables de los Ministerios. Pero la racionalidad de la planeación era el fondo discursivo que constituía el paisaje básico de la época.

Simultáneamente, en los medios académicos comenzaban a circular los primeros textos de Bourdieu y Passeron, de Althusser (los aparatos ideológicos de Estado), la explosiva “Carta a una Profesora” de los alumnos de Barbiana, la Pedagogía Institucional de Michel Lobrot. Textos de Ivan Illich, Tomas Vasconi. Comenzaba a llegar el sonido brasileño de Paulo Freire. Todo esto impactaba, cada uno en su propia medida, en las materias teóricas que constituían los fundamentos del campo, contrapunteando al tono racionalizador que emanaba de los círculos tecnocráticos. La Revista de Ciencias de la Educación, dirigida por Juan Carlos Tedesco, era el medio que distribuía los diversos materiales por todo el país, donde hubiera pedagogos sedientos de aires polémicos.

También en didáctica se iniciaba la divulgación de nuevas ideas: en 1971 la Revista publicaba el magnífico artículo de Rodolfo Bohoslavsky “Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializador” que causó un profundo impacto en los medios académicos. En el año ‘73 aparecía “¿Antidáctica o nueva didáctica?” texto importantísimo de Susana Barco, al que se le sumaban los artículos sobre formación docente y trabajo grupal de los franceses como Filloux; los “Aportes para una actualización de la teoría didáctica” que escribía Clotilde Yapur, más el trabajo de Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein sobre el método. Habría que agregar los trabajos de Pedro Lafourcade quien abría la reflexión sobre el tema del curriculum, adelantándose a la polémica que se desarrollaría unos 15 años después.

Susana Avolio: No sé si había un eje estructurador, puedo recordar la didáctica como uno de los ejes o área que se ocupaba específicamente de los problemas de la enseñanza, otro era el eje político educativo, y otro, la organización escolar. Estos problemas se abordaban desde una perspectiva científica y humanística.

Recuerdo que a mi egreso, había diferentes opciones para los profesionales en Ciencias de la Educación. Egresé en 1961 y al año siguiente, inicié mi desempeño profesional como docente con el cargo de ayudante de segunda ad-honorem en la cátedra de Didáctica General. A partir de allí, me inicié en el ámbito de la didáctica que abarcaba fundamentalmente la formación y el asesoramiento a los docentes, en ese momento recién surgía la teoría curricular y no se pensaba mucho en el asesoramiento institucional. Participé junto con otros miembros de la cátedra de Didáctica, a través de Pedagogía Universitaria, en la construcción de las pruebas de ingreso a la Universidad y en el asesoramiento a docentes de las Facultades de Ingeniería y Arquitectura en la UBA.

Retomando tu pregunta, mi tarea fue ser docente y asesorar a otros docentes. Si

pienso en mis colegas, creo que lo común era la docencia, aunque ya en ese momento algunos estaban en la gestión institucional, en los organismos técnicos del Ministerio y asesorando a editoriales.

En esa época había bastante influencia de la OEA, se había creado la Oficina Regional de Desarrollo Educativo y empezaron a existir los órganos de planeamiento educativo en el ámbito ministerial, había un curso de la OEA que se dictaba en Chile y algunos de mis compañeros se formaron y se dedicaron al planeamiento educacional orientado al sistema educativo.

La cátedra de didáctica a la que pertenecía tenía dos profesores titulares: uno en el primer cuatrimestre Manuel Horacio Solari para los alumnos de Ciencias de la Educación y en el segundo cuatrimestre Aníbal Villaverde, para los alumnos de otras carreras. Los ayudantes trabajábamos los dos cuatrimestres con cada uno de los dos profesores quienes enfatizaban distintas dimensiones en el estudio de la enseñanza, podríamos decir que uno tenía un enfoque más racional-técnico y el Prof. Villaverde pertenecía a una corriente que privilegiaba lo psico-socio-afectivo en el trabajo del aula. Menciono este hecho pues para mí fue muy importante, dado que esta situación me permitió ir construyendo un enfoque amplio de la Didáctica y de los problemas de la enseñanza, no sólo técnico-instrumental. Nuestra Jefa de Trabajos prácticos era la profesora Nidia Elola, una profesional muy rigurosa, le debo a ella mi formación en el área, leíamos bibliografía en castellano y en inglés, y se hacían reuniones de cátedra en las que analizábamos los textos y preparábamos las clases.

En 1970 se produjo una vacante para ocupar el cargo de Jefa de Trabajos prácticos en la cátedra de Pedagogía a cargo de la profesora Ethel Manganiello de Cassani. Fue muy importante para mí esta experiencia, pues me brindó la posibilidad de profundizar las bases filosóficas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas de la tarea del docente en el aula, temática a la que me había dedicado fundamentalmente en mis años de ayudante en la cátedra de Didáctica General. La profesora Manganiello, sostenía una postura de defensa de la pedagogía nacional y la necesidad de adoptar una actitud crítica ante las teorías y prácticas que se imponían por moda. En esa época se comenzaba a difundir el modelo tecnológico conductista como base para planificar, conducir y evaluar el aprendizaje.

Esta formación adquirida en el desempeño de la cátedra universitaria durante diez años hizo que cuando se realizó una de las primeras grandes reformas educativas que yo recuerdo como profesional, en el año 1971-la creación de la denominada Escuela Intermedia- comencé a ser contratada para asesorar a los docentes en el ámbito del Consejo Nacional de Educación y de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Se desarrollaban cursos con el propósito de capacitar a los docentes para que pudieran enseñar de acuerdo con los criterios que la Reforma establecía. Allí comencé con lo que sería una de las líneas importantes de mi desempeño profesional: el trabajo con los docentes que ya estaban ejerciendo la docencia para contribuir en su desarrollo profesional.

Paralelamente, me desempeñaba como docente en los recientemente creados Institutos de Formación Docente, fui responsable de distintas materias vinculadas con mi formación didáctica, participé en la construcción del diseño curricular y como consecuencia de esta experiencia escribí mis primeros libros sobre Didáctica, que llevaron el nombre que en ese momento se utilizaba: Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje.

Hasta ese momento solo trabajaba en la cátedra, en algún profesorado y me dedicaba a criar a mis hijos. Después de ese período verdaderamente empecé a trabajar en mi profesión con mayor intensidad.

Al inicio de mi carrera los temas relevantes que estructuraron el debate del campo pedagógico fueron planeamiento, curriculum, evaluación y psicología social.

A fines de la década del '60 se comienza a difundir la teoría del curriculum, nuestros libros de referencia eran Tyler, Saylor y Alexander e Hilda Taba. Estos autores proponían un modelo de planeamiento que tenía en cuenta las ideas básicas a enseñar, el contexto, destacaban el papel del alumno en la discusión de la propuesta elaborada por el docente y sostenían una concepción de aprendizaje basado en la experiencia.

En la década del '70, se comenzó a difundir el modelo tecnológico conductista de planeamiento didáctico. Este fue adoptado por los organismos técnicos del Ministerio de Educación para orientar a los docentes en la implementación de la reforma educativa iniciada en 1971. Comenzó a circular bibliografía de origen estadounidense y mexicano como Chadwick, Briggs, Mager, Gagné, que planteaban un enfoque tecnicista del planeamiento educativo.

Simultáneamente, se comenzaban a difundir planteos críticos. Desde perspectivas diversas, se difundieron trabajos y reflexiones que ponían en cuestión el rol de la escuela. Algunos exponentes de estas tendencias fueron: Illich y Reimer, desde una postura radical que proponía la desescolarización, Althusser, Bourdieu.

También se difundía la Psicología Social y en especial en nuestro país la Teoría de los grupos operativos representada por Pichon –Riviere.

Desde la cátedra de Pedagogía sosteníamos una postura crítica hacia los modelos pedagógico-didácticos importados sin análisis ni reflexión, pero no coincidíamos con aquellos enfoques que proponían la desescolarización. El debate giraba en torno a la adopción de un modelo pedagógico-didáctico importado de base conductista y un modelo crítico nacional.

Mi concepción de la Didáctica fue siempre integral, considerando el aula como un sistema abierto dinámico, singular, histórico. Recuerdo que uno de los temas que nos preocupaban era el del método, frente a la concepción tecnicista proponíamos, sin demasiada teorización en ese momento, una idea del método como integrador y unificador de los procesos que se daban en el aula. En ese momento no éramos conscientes de la idea de los modelos teóricos subyacentes, la discusión se centraba en evitar los reduccionismos tecnicistas. Tenía la preocupación de ampliar nuestra formación, eso me llevó a hacer un posgrado en Comunicación Sistémica y dos especializaciones,

una en Educación a Distancia y otra en Tecnología Educativa, siempre con la idea de poder trabajar mejor con los docentes.

A pesar de esta manera de enfocar la Didáctica, cuando salió mi libro sobre planeamiento, conducción, muchos consideraron que mi enfoque era conductista, lo cual casi llegaba a ser una mala palabra en esa época. Esto me dolió, pero también aprendí que a veces criticamos modelos sin conocer a las personas, más que el sentido, se critican las palabras. El título del libro “Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje” remitía al modelo conductista, pero era el nombre que en ese momento se le daba a la materia didáctica.

En realidad fueron cuatro libros: en el primero de ellos, que llame “La tarea docente” explicité mi marco teórico, tenía un capítulo sobre curriculum, otro sobre educación y otro sobre aprendizaje, es decir, lo que sería el marco teórico de referencia, que servía de base a los otros tres libros.

Creo que en esa primera etapa de mi desempeño profesional, en los '70, se pretendía imponer una mirada conductista, acrítica, alejada de lo social que se constituyó en el tema de debate para las décadas posteriores.

E: Alfredo ¿qué diferencias observa entre Argentina y México respecto de la profesionalidad de las Ciencias de la Educación, en todos estos años?

Alfredo Furlán: Actualmente pocas diferencias. La más notable es la elaboración cada 10 años de los Estados del Conocimiento (EC) y la existencia del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) que es quien los promueve. Tengo entendido que en Argentina no hay algo similar. Los EC son los balances de lo que se ha investigado en la década, sobre 17 áreas temáticas (que abarcan desde Teoría y Filosofía de la Educación hasta Convivencia, disciplina y violencia escolar). Han tenido una continuidad de tres décadas, lo cual ha implicado un esfuerzo notable. Contar con estos trabajos, facilita muchas cosas, por ejemplo la realización de las tesis de grado, pues allí se encuentran los antecedentes que existen en México prácticamente de todos los temas. Estas tareas que se realizan en forma voluntaria y sin emolumentos han ayudado a mejorar la convivencia dentro del gremio, y a hacer un poco menos jerárquicas las relaciones entre los antiguos y los nuevos profesionales e investigadores. Complementan estos cometidos la realización bianual de los Congresos nacionales de investigación educativa donde se exponen toda suerte de investigaciones e intervenciones realizadas por los jóvenes profesionales y también por los “ya no tan jóvenes”. Para que la renovación se produzca eficientemente harían falta más plazas adscriptas a las áreas constituidas. Acá las universidades no tienen la estructura de las cátedras, que son un importante canal de formación en Argentina. Además de los postgrados, que eso sí, existen en ambos países.

E: La formación especializada de profesionales en Ciencias de la Educación ¿de qué manera consideran que ha impactado en el campo educativo y escolar en general?

Alfredo Furlán: Es difícil establecerlo con claridad, porque la educación básica en México está actualmente en manos del Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE), que controla los más amplios sectores escolares y también, de la Secretaría de Educación Pública, constituyendo una mafia poderosa que filtra cualquier movimiento que se trate de hacer. Contrasta notablemente con la CTERA, que es una confederación de sindicatos con las más diversas tradiciones y que mantiene una lucha constante en defensa de condiciones de trabajo dignas para maestros y profesores.

El SNTE es una estructura vertical y cooptada por los sucesivos gobiernos a cambio de prebendas apetitosas para la cúpula corrupta. Por ejemplo, la Dirección de la Lotería Nacional.

Por otra parte, las carreras de Pedagogía y los posgrados capacitan de manera errática para intervenir en cualquiera de los niveles y modalidades del sistema escolar. Es decir, la preparación es muy mediocre. Por lo tanto, la culpa es parcialmente del SNTE. También fallamos en proveer al campo de profesionales con una buena base formativa e ideas fértiles para intervenir.

El impacto positivo se restringe a un mejoramiento de los discursos que sostienen los funcionarios del sistema escolar, que muy pocas veces son destacados investigadores, aunque a veces sucede, pero no duran demasiado en esos cargos. Parece existir una fuerte barrera que separa y mantiene alejados a los funcionarios de los miembros de grupos productores de conocimientos. Este es un tema candente que se discute en el COMIE: el impacto de la investigación educativa en la generación de políticas públicas. La certeza de que es bajo el impacto es lo que prevalece. Pero sí creo que hay burócratas más ilustrados, producto de los numerosos posgrados, que hasta el SNTE promueve, y de la abundancia de libros que circulan en los mercados.

Susana Avolio: La formación especializada en Ciencias de la Educación en los niveles de profesorado, licenciatura y posgrado permitió contar con profesionales que desarrollan líneas de trabajo e investigación que aportan a la comprensión y solución de problemas educativos en los distintos ámbitos.

En las últimas décadas los profesionales de Ciencias de la Educación han tenido un importante papel como asesores pedagógicos a nivel aula e institución. También se han desempeñado en los organismos responsables de la gestión de los distintos niveles del sistema educativo, asesorando en la toma de decisiones y elaborando documentos para la orientación de los docentes en su tarea a nivel aula, institución y vinculación con la comunidad.

De todas formas, ya que la pregunta apunta al impacto, tal vez sea necesario expresar que es difícil evaluar el impacto real de los asesoramientos pedagógicos realizados en los distintos ámbitos, dado que en muchas oportunidades por motivaciones más bien vinculadas con la gestión del sistema, quedan reducidos al texto escrito, la teoría proclamada y no hay mucho espacio para realizar tareas de largo alcance que provoquen cambios sustantivos en la práctica.

Pienso que cada uno de nosotros, hizo lo que pudo, pero hace más de 40 años que venimos hablando de nuevas teorías y todavía en la escuela siguen las viejas prácticas. Evidentemente no todo depende de los científicos de la educación, desde que recuerdo se toman decisiones políticas sin tomar en cuenta las situaciones reales. En la década del '70 se pretende imponer el modelo tecnológico-conductista, en la década del '90 el constructivismo se hizo ley, lo mismo que el trabajo por proyectos. Recuerdo un inicio de clases en el que pocos días antes se dispuso como método obligatorio de enseñanza de la lecto-escritura en la provincia de Buenos Aires "el método de Emilia Ferreiro". Los docentes hicieron lo que pudieron. Como era de esperar, tres años después, se llegó a la conclusión de que el método no era tan bueno como se pensaba. En este caso, como en muchos otros se pretende implementar un buen método sin analizar si se dieron las condiciones para su empleo. Recuerdo haber estado alguna vez en una reunión en el departamento de Ciencias de la Educación, en la Facultad y escuchar decir que los tiempos de la política no son los tiempos de la pedagogía y creo que es muy cierto. Los cambios reales son procesos estructurales que se van sedimentando y llevan mucho tiempo.

Dentro de este marco, creo que también tenemos que asumir el papel que nos cabe como especialistas en educación y ser conscientes de la responsabilidad que tenemos en el poco impacto de las propuestas. A veces estamos muy alejados de la realidad del docente, de sus ideas, dificultades, intereses. Hablamos en abstracto, nos dedicamos a producir documentos para lucirnos frente a nuestros colegas utilizando un vocabulario complicado, no cuidamos el vínculo con el docente y no nos preocupamos por proponer situaciones prácticas en las que se pongan en juego los principios teóricos. Somos portadores de modas que no sabemos si funcionan y cómo funcionan en nuestra realidad. Hay poca investigación.

Recuerdo que Fernández Pérez, que es un viejo pedagogo español, decía que por muchas técnicas nuevas que haya, si no cambia la falsedad funcional de pensar que la enseñanza no debe estar al servicio del lucimiento del docente sino que su sentido es ayudar a promover el desarrollo de la persona del alumno, no hay educación. El centro de nuestra tarea como especialistas debiera ser ayudar al docente en su proceso de formación y desarrollo profesional, a que reflexione sobre sus prácticas y asuma la necesidad de mejorar continuamente su tarea y no mostrar cuan actualizados estamos en las últimas teorías pedagógicas.

Entonces, para mí el impacto es pobre, a veces por razones políticas, por problemas de gestión a nivel sistema educativo, por las realidades institucionales, esto lleva a que se den cambios nominativos, pero no reales. Y de esto podrían darse muchos ejemplos. Se habla de taller en lugar de materia pero el docente sigue enseñando de manera tradicional, se pretende hacer proyectos institucionales porque sí, como si eso se hiciera en un día. En este contexto, los propios pedagogos colaboramos a veces con este bajo impacto por algunas de las razones que te mencionaba.

Considero que es un desafío para los profesionales que nos desempeñamos como

asesores y en cargos técnicos, lograr que los docentes se apropien de los enfoques teóricos actuales, que según nuestro criterio, deben sustentar las buenas prácticas en la enseñanza en un determinado momento.

Eso debiera llevar a revisar nuestra propia formación y la manera como desempeñamos nuestro rol. En muchas oportunidades, los mismos pedagogos constituyen un obstáculo para el desarrollo profesional de los docentes.

E: Al observar las diversas prácticas profesionales que desarrollan los profesionales en Ciencias de la Educación ¿Qué cambios sustantivos han observado a lo largo de sus trayectorias? ¿Qué prácticas consideran residuales y cuáles han emergido en los últimos años?

Alfredo Furlán: Algunos cambios. El más importante es el tipo de preguntas que uno se hace cuando tiene que intervenir en una institución. Antes uno se preguntaba ¿qué conflicto institucional generó la necesidad de que yo intervenga? ¿Qué posiciones se enfrentan en el conflicto? ¿Cuál es la correlación de fuerzas que existe entre las distintas posiciones? ¿Cuál será la mejor solución que se podrá aportar desde la intervención?

Desde hace una década y media las preguntas que se formulan son ¿Qué necesidades que no se satisfacen los llevó a contratar a la agencia consultora? ¿Qué resultados obtuvo la institución en las últimas evaluaciones en las que participó? ¿Cómo se desempeña la institución en el mercado del ramo? Y más preguntas por el estilo. Las prácticas residuales, o mejor dicho, los aspectos residuales que subsisten en las buenas prácticas, son leer todo lo significativo que aparece en el medio profesional especializado o adyacente, para ser una persona culta, sensible y abierta; aprovechar al máximo los instrumentos disponibles, y ocuparse de producir textos u otros formatos de comunicación con ideas para que los colegas discutan.

Susana Avolio: A lo largo de mi trayectoria profesional se han producido cambios importantes en los enfoques y modelos teóricos que sustentan la práctica de los profesionales en Ciencias de la Educación.

También se ha ampliado el campo en sentido transversal; no únicamente son agentes educativos la escuela y la familia, sino que se educa a partir de otras muchas instituciones, medios y ámbitos no siempre reconocidos como específicamente educativos.

Los cambios sociales, el incremento de la matrícula, el avance científico tecnológico, los fenómenos migratorios, la globalización y los procesos de democratización, han promovido el surgimiento de nuevas problemáticas respecto del sentido de la educación y de la escolaridad en el siglo XXI, de los desafíos para responder a estas demandas sociales.

Estos cambios impactaron en el conjunto del campo profesional del pedagogo y surgieron requerimientos sociales, personales, técnicos y políticos que promovieron cambios en la identidad profesional y en los modos en que se desempeña la profesión.

Estos cambios han producido una reconfiguración del campo profesional. Podríamos decir que hay ámbitos y prácticas que permanecen a través de los años, como la

docencia en nivel superior y universitario y el asesoramiento pedagógico a nivel aula e institución.

Sin embargo, aunque hay tareas que permanecen en el tiempo a lo largo de mi trayectoria, ha cambiado el enfoque, la perspectiva de estudio. En el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje han surgido nuevos problemas como el estudio de la construcción de conocimientos y saberes en espacios de educación formal, construcción de la subjetividad, cómo atender a la diversidad, problemática del rol docente y de su formación, resolución de conflictos, etc. Del mismo modo la teoría curricular se vio enriquecida por los aportes de la sociología del curriculum que contribuyó a plantear nuevos enfoques y perspectivas en el planeamiento y evaluación curricular. Lo mismo podemos decir del impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que han revolucionado la tarea de diseño y producción de materiales didácticos.

Es decir, que aunque la escuela sea el objeto de estudio a lo largo del tiempo y el pedagogo antes y ahora trabaja como asesor en una institución, el campo del asesoramiento se ha complejizado en cuanto a las dimensiones que abarca, a las interrelaciones entre los distintos ámbitos y también a la importancia de explicitar los encuadres o enfoques que lo fundamentan.

Respecto de la investigación -ámbito que prácticamente en mis años de formación no existía- en los últimos años se amplió la cantidad de profesionales que participan en proyectos debido, en gran medida, al crecimiento de la educación superior y las políticas de incentivos.

Por otra parte, las transformaciones sociales, tecnológicas y las reformas producidas en la política educativa promovieron una demanda a las instituciones que impactaron en el campo ocupacional de los especialistas en educación. Las instituciones educativas se encontraron frente a la situación de que no contaban con los recursos humanos preparados para iniciar, aplicar y evaluar todas las acciones que implicaba la Transformación Educativa. Fue necesario preparar a los docentes, evaluar la oferta educativa institucional y la relevancia del curriculum.

Entre las prácticas que fueron emergiendo se fue privilegiando el desempeño de los egresados en Ciencias de la Educación en los Equipos Técnicos de los Organismos Gubernamentales participando en la gestión y el gobierno del sistema, desempeñándose en el ámbito del curriculum y de la formación docente. A nivel institucional los principales roles fueron el de Asesor Pedagógico y Tutor y en las universidades, el asesoramiento y coordinación de equipos para realizar la autoevaluación institucional. También se desempeñan en los organismos de evaluación de la calidad a nivel sistema educativo.

Otro ámbito en el que se desempeñan los especialistas en educación es el vinculado con el trabajo. Las características y necesidades de los espacios ocupacionales cambian en relación al avance de las tecnologías y el desarrollo productivo, y con ello la necesidad de un aprendizaje permanente por parte de los trabajadores. Esto demanda roles especializados de los profesionales en educación para asesorar en el diseño e implementación de propuestas de formación técnica y profesional.

El desarrollo de las nuevas tecnologías, los programas de inclusión digital, la educación a distancia y el e-learning representan nuevas configuraciones de trabajo profesional de los profesionales de Ciencias de la Educación.

Creo que dentro del campo de la Didáctica se mantiene el asesoramiento pedagógico en planeamiento, evaluación, la producción de libros, materiales, documentos y la formación docente en distintos ámbitos.

Otras prácticas se han transformado en residuales, han ido desapareciendo con el tiempo. Por ejemplo, se puede mencionar el ejercicio de la docencia en el Nivel Medio sobre todo, desde la desaparición de los bachilleratos pedagógicos. Otras tareas que han ido desapareciendo para los egresados de Ciencias de la Educación, son las vinculadas con los aspectos psicológicos del aprendizaje, que fueron cubiertos por egresados de las carreras de Psicopedagogía y Psicología.

E: ¿Qué desafíos y problemas se presentan a los científicos de la educación frente a las demandas educativas -sociales, escolares- actuales? (Se pregunta por las demandas sociales a los profesionales)

Alfredo Furlán: Hay un caudal de demandas sociales contradictorias pero tengo serias dudas que se dirijan predominantemente a los científicos de la educación. Claro que no es lo mismo “que se presentan” a decir que “son dirigidas” pero me tomo la licencia de interpretar de ese modo la pregunta para decir algo que me preocupa: en los últimos lustros he estado trabajando el tema de la violencia en las escuelas y me resulta notorio lo difícil que es plantear esa problemática en el ámbito de nuestra profesión. En general le huimos a los temas que incluyan patologías, que involucren a la muerte, y que omitan un final feliz. La educación tiene que ser siempre edificante y sostenerse en un discurso esperanzador. Los problemas complicados, como el de la violencia resultan más afines a los psicólogos cuya formación los prepara para lidiar con los inconvenientes con menos ataduras que los pedagogos. Los tesisistas de pedagogía tienen la tendencia a revisar un problema y a plantear la solución ahorrándose el investigar si se ha intentado antes y qué resultados se produjeron. Dan por sentado que el solo hecho de plantear una bienintencionada propuesta es factor suficiente para que las cosas marchen como es debido. Aunque las propuestas sean sideralmente erróneas, esto puede pasar desapercibido y tomarse como trivial. Ignoro si en La Plata suceda tal tendencia, pero me parece que amerita una reflexión. Tiempo atrás pensé que los profesores hablaban poco de sus experiencias de trabajo con los estudiantes de Ciencias de la Educación, estaban en general más preocupados por incorporar a sus programas las últimas novedades del mercado editorial -cosa que no está mal- que de comentar sus intervenciones.

¿Por qué digo que se presentan demandas contradictorias? Porque depende del sector que las requiera. No son las mismas demandas las que provienen de las élites que las que se originan en los sectores populares. Luego hay demandas encontradas que son asignables a distintos grupos etarios, o a partidos políticos. etc.

Susana Avolio: Como sabés, soy coordinadora de las actividades educativas de la Feria del Libro. Todos los años intentamos descubrir las demandas que surgen de la propia realidad de la escuela. Este año, a nuestro juicio, las demandas tienen que ver con cómo lograr que todos los alumnos que ingresaron a partir de las políticas de inclusión realmente aprendan. Las preguntas que nos planteamos son: ¿Cuál es realmente el propósito de la escuela? ¿Están los docentes preparados para promover que todos los alumnos aprendan, para manejarse con otros códigos, para manejar los conflictos en la escuela, para ayudarlos a construir su saber? Creo que hay una demanda sobre cómo cumplir con el derecho a la educación. Si es un derecho hay que saber ejercerlo, y ahí surgen otros debates, dentro de lo que se puede exigir a la escuela, la pregunta que nos planteamos es cómo puede contribuir el docente para mejorar la calidad de la enseñanza.

Creo que nosotros como especialistas en educación tenemos una gran responsabilidad en transformar las prácticas docentes. En términos de esa formación creo que ha habido experiencias exitosas, sería injusta si no lo reconociera. La transformación actual es valiosa, pero como toda propuesta implica un gran desafío.

Si analizamos la situación desde una perspectiva más amplia, vemos que las transformaciones del presente implican el fortalecimiento de los sistemas democráticos con cada vez mayores niveles de participación ciudadana y protagonismo de los grupos y los sujetos. Entre esas transformaciones se pueden mencionar cambios en la estructura productiva como consecuencia de la globalización, y la incorporación y difusión de los cambios científicos y tecnológicos, que han generado “nuevos escenarios” y desafíos para los científicos de la educación. Estos últimos, en muchos casos, participan en los diferentes niveles de decisión e implementación de las políticas públicas para la educación que permitan al Estado garantizar la unidad del sistema, atender a las diversidades, revisar y reorganizar las instituciones escolares en el marco de los nuevos papeles que debe asumir la escuela tanto en los aspectos pedagógicos como sociales.

Asimismo, los programas de inclusión digital plantean el desafío de asesorar en la construcción de comunidades educativas virtuales.

*E: ¿Cuáles son los temas nuevos y cuáles los que perduran en el campo de la Pedagogía?
(Se pregunta por una agenda de temas de reflexión o investigación)*

Alfredo Furlán: Es difícil identificar lo nuevo y lo viejo en una agenda para la reflexión y la investigación. Voy a plantear cuáles, a mi entender, son los temas más relevantes y dejo de lado la cuestión de la novedad (lo que pasa es que pueden ser novedad para algunos, mientras que para otros son preocupaciones ajenas).

La labor de la Pedagogía consiste en construir una visión sintética de hacia dónde se dirige el mundo, movilizar una posición y orientar a los agentes encargados de la práctica educativa acerca del rumbo que debe tomar la acción llamada educación.

La acción llamada educación es un componente crítico del conjunto de influencias que interactúan con los sujetos en crecimiento y que se desenvuelven en códigos diversos.

Las familias, los medios de comunicación, las TIC, las iglesias, la publicidad, etc., transmiten valores y pautas de conducta que pueden chocar con las que pretende transmitir el código de la educación, muchas veces con mayor eficacia de penetración y de estabilización que este último. Se hace imprescindible que la escuela adopte una actitud militante, reafirmando las posiciones educativas en combate, si es necesario, con las otras influencias. La escuela dispone de varios dispositivos para ejercer su labor de transmisión de los componentes más valiosos de la cultura, es decir, aquellos que permitan integrarse críticamente a la sociedad democrática en movimiento. A saber, el dispositivo curricular y didáctico, el dispositivo evaluativo y el dispositivo disciplinario que son los tres dispositivos formativos principales, más el dispositivo de la vida colectiva que aprovecha la presencia de grupos de pares y las relaciones con un colectivo de adultos encargados de la generación de efectos de las acciones educativas, en un tiempo socialmente reservado a través de la obligatoriedad, para producir tales resultados.

A partir de tales tareas se abre la siguiente agenda:

Discernir hacia dónde se dirige el mundo: el problema del cambio climático; del agua y los alimentos; el problema energético; de la urbanización como tendencia; el hambre y la desigualdad, la globalización de las economías, la creación de bloques supranacionales, el papel de los estados y de las comunidades locales, las migraciones; los conflictos y los riesgos de guerras; la presencia del narco. etc. Las posiciones que debe adoptar la educación frente al mundo, en función de una ética que establezca como prioridad la justicia y la solidaridad entre los hombres y que defienda la libertad responsable por el destino colectivo de la humanidad.

Discernir las tendencias que genera el mundo del trabajo y de la ciencia: las que se derivan de la globalización; las que provienen del avance de los conocimientos y de las innovaciones; los trabajos y los mercados; la incertidumbre estructural; la complejidad y el trabajo en equipo; la inter-poli-trans-disciplinariedad, etc., y sus consecuencias para el trabajo educativo.

Conocimiento de la Nación y las tendencias post-nacionales: estudio de las regiones y sus necesidades educativas. Conocimiento de las tradiciones regionales y de su desarrollo histórico. La existencia de etnias y grupos con cosmovisiones particulares.

Conocimiento de la unidad en construcción de los Estados Latinoamericanos y del Caribe. Relaciones interculturales entre instituciones académicas de la zona en construcción. Relaciones con otras regiones del mundo. Intercambio académico con universidades del mundo.

Conocimiento de los códigos educativos y sus relaciones con otros códigos. La relación pedagógica y la auto-formación. Aprender a vivir y a vivir juntos. Los códigos familiares. Los medios de comunicación. La publicidad. Los códigos en la vida laboral. El aprendizaje a lo largo de la vida. Las TICs. Su utilización en la escuela. Las redes sociales. Las artes y la experimentación de nuevos códigos. Apreciación de las artes. El cuerpo y las prácticas culturales. La subjetividad y los sujetos en el mundo actual.

Conocimiento de las escuelas y sus dispositivos. El edificio y sus lugares. Los tipos

de gestión directiva. La micropolítica escolar. Las escuelas y los proyectos. El dispositivo curricular y didáctico. La selección y la organización de contenidos. El curriculum como coordinación del trabajo colectivo. El dispositivo evaluativo. Funciones evaluativas. Las evaluaciones estandarizadas. El dispositivo disciplinario. La biopolítica en la escuela. El fenómeno de la violencia. Crítica a la autoridad y a la legitimidad de los docentes en el ejercicio de su labor.

Educación y derechos humanos. Los impactos de los derechos humanos en la actividad escolar. Los derechos humanos en las realidades de nuestros países. La problemática de los géneros. La formación para la ciudadanía. Democracia y educación en las escuelas. Conocimiento de la legislación.

Conocimiento de la historia. Panorama de la historia mundial. Los sistemas educativos y su historia. Historia de las Ciencias Sociales y de la Educación. Historia de las prácticas educativas en Latinoamérica. Estudios comparativos.

Las intervenciones profesionales. Análisis de procesos de intervención. Tipos de intervención. Los problemas y conflictos en las intervenciones. La formación docente. Las reformas y las prácticas. Las políticas públicas en educación. Discusión de alternativas.

En fin, se podrían seguir agregando temas, pero creo que estos son los principales de una agenda de reflexión, investigación y de formación.

Susana Avolio: El título de grado debiera dar una sólida base teórica y una formación profunda en aspectos básicos porque la profesión se construye a lo largo de la vida. Los especialistas en Ciencias de la Educación deberían tomar fuertemente el debate del curriculum, de los modelos, de las problemáticas de la formación, de las nuevas tecnologías, educación y violencia, diversidad, etc. Debiéramos ser más abiertos a discutir estos temas. Que haya una sólida formación teórica no significa información desvinculada de la práctica, al contrario no hay mejor teoría que aquella que permite resolver los problemas de la práctica.

E: En los últimos años se viene estableciendo, casi como una certeza, la pérdida de la eficacia simbólica de la escuela ¿cuál es su visión como investigador/a acerca de esta afirmación?

Alfredo Furlán: Creo que puede ser una realidad, sobre todo para sectores medios y altos, pues se han desarrollado otras formas de acceso al conocimiento que compiten con las escuelas. Pero esto obliga a los pedagogos a probarlo y a buscar formas de reactivar la eficacia del trabajo escolar, pues la escuela es el principal medio colectivo de reunión de las generaciones jóvenes, con adultos entrenados para que el encuentro transcurra como una convivencia pacífica y productiva. La percepción de muchos especialistas es que la escuela vive una crisis (terminal, se podría decir) y que si no se moderniza tiene asegurada la bancarrota. Hay una idea que yo se la escuché a Alejandro Castro Santander, que tenemos escuelas del siglo XIX, maestros del siglo XX y alumnos del siglo XXI. Más allá de un principio de verdad contenido en tan audaz frase, no está de

más recordar que el gesto reformista está presente desde el nacimiento de la pedagogía moderna; en la Didáctica Magna, donde Comenio escribe un capítulo que titula “Las escuelas pueden reformarse para mejorarlas”. Es un gesto de nacimiento que llevamos en nuestro ADN profesional, así que habría que dilucidar qué tanto es una costumbre, percibir una pérdida de la eficacia simbólica y si se puede establecer objetivamente desde cuándo y en qué tipo de mensajes se produjo el decremento.

Susana Avolio: Muchas de las personas de mi generación somos ejemplo de la eficacia simbólica de la escuela, pues en general, a pesar de haber nacido en un hogar humilde, cuyos padres -hijos de inmigrantes- no terminaron la escuela primaria, tuvieron en su familia la formación personal, y en la escuela pública la formación intelectual, cultural que les brindó la posibilidad de adquirir las herramientas y los símbolos culturales que permitieron insertarse como ciudadanos y profesionales en la sociedad en la que les toco actuar.

En lo personal vengo de una tradición de escuela pública, mis padres me dieron una formación sólida en valores, en la responsabilidad, en el valor del estudio, y en lo académico, toda mi formación transcurrió en la escuela pública.

Evidentemente no se puede comparar la sociedad de mediados del siglo XX en la que estudié, con las problemáticas sociales actuales. El ámbito de la educación no ha quedado al margen y los cambios aparejaron el debilitamiento de la autoridad pedagógica y la deslegitimación de la escuela como institución principal de socialización, el incremento del fracaso escolar, la deserción, el ausentismo, la sobreedad, la falta de rendimiento de los alumnos en los cursos, el deterioro de las condiciones laborales del docente y la sobrecarga de tareas para afrontar la emergencia/nueva cuestión social.

La escuela se ve obligada a cumplir una función asistencial, descuidando su función de enseñar.

Por otra parte, el avance científico-tecnológico, la aparición y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la complejización del conocimiento, contribuyen a la pérdida de eficacia dado que existe una gran distancia entre el saber escolar y las demandas sociales y personales de los alumnos.

Cuando comparo mi escuela con la escuela de mis nietos veo que han cambiado los escenarios, la calidad educativa es otra, las formas de acceso a la educación. Nuestra escuela era válida para un grupo de gente, eran las escuelas de las Maestras Normales Nacionales, producto de una época que ha cambiado.

Nuestra escuela está estructurada para una realidad que se ha transformado drásticamente. Responde al modelo clásico de transmisión de información en una sociedad en la que existe un mar de información. Hoy se requiere que la escuela ayude a construir saberes. Frente a la masificación mantiene una estructura para atender a grupos reducidos, horarios y estructuras rígidas.

Uno de los problemas principales es la inadecuación entre los valores, temas, lenguajes que constituyen el saber escolar y las necesidades e intereses de los jóvenes. Es

como que existen dos estilos, dos códigos, dos gramáticas, que es necesario articular: las propuestas de la escuela y las de los jóvenes, sus familias y la sociedad.

La crisis no es un concepto nuevo, recuerdo que hace muchos años reflexionábamos ante las teorías antiescolares propuestas por Illich sobre si se trataba de una crisis de la escuela o en la escuela. La crisis forma parte de un proceso histórico. Ante esta situación podemos dejarnos arrastrar por un sentimiento de caída al vacío, no ver salida, idealizar el pasado.

La crisis de las instituciones en esta época es intrínseca a las contradicciones de la modernidad. En general tengo una postura esperanzada, así que considero que la escuela debe refundarse para recuperar su eficacia simbólica. Para ello deberán construirse figuras institucionales más democráticas, más diversificadas y más humanas, replantearse los fines, metodologías, estructuras, vinculaciones.

La educación debería constituirse en una verdadera pedagogía social, para que la escuela pública no se reduzca a ser un mero contenedor social.

Tengo confianza que a partir de las tecnologías se logren algunos cambios, pero la tecnología no es todo sin un planteo didáctico adecuado, un proyecto educativo, y ahí es importante la formación docente, para que se tenga claridad sobre para qué educar, cuáles son los fines pedagógicos.

E: ¿Cuáles son los temas que deberían considerarse o ampliarse en la formación actual de los profesionales en Ciencias de la Educación?

Alfredo Furlán: Una comprensión del mundo en que vivimos. Una mayor capacidad crítica, de estudio, investigación y diálogo (de escucha e interlocución). Una formación en análisis de discurso puede ser de mucha utilidad. Creo que la mayoría de temas que enlisté cuando respondí a la pregunta por la agenda, estaba pensando en la formación de los profesionales de la educación.

Susana Avolio: Si bien cada Facultad tiene sus propios planes de estudio, en general creo que los planes de estudio tratan de responder a la diversidad de ámbitos de desempeño profesional, con escasa formación específica en cada uno de ellos y poco espacio para la construcción de habilidades propias de un buen desempeño de su rol.

Se enseñan métodos, modelos pero no se trabaja suficientemente en la construcción de un saber teórico que permita operar sobre la realidad con fundamento.

No se ayuda a los futuros profesionales de Ciencias de la Educación a construir su identidad, a adquirir formas de trabajo, basadas en el análisis de situaciones, la resolución de problemas, la práctica reflexiva y el trabajo en equipo. Los problemas de la práctica profesional debieran ser troncales, permitirían no sólo analizar, reflexionar, debatir, argumentar, elaborar propuestas, sino también ayudar a que cada uno vaya construyendo la identidad profesional.