

LA **enseñanza** UNIVERSITARIA: A 100 AÑOS DE LA **REFORMA** legados y diálogo entre generaciones.

Southwell, Myriam*

Universidad Nacional de La Plata | CONICET | Argentina.

RESUMEN

Este texto busca ser una reflexión para propiciar una conversación sobre el legado de la reforma universitaria de 1918 como inspiración para avanzar en el sentido de una universidad más inclusiva y comprometida con su tiempo. Por ello, esta intervención tendrá dos ejes: uno referido a pensar lo público y lo común en nuestras instituciones contemporáneas y, por otro, la productividad de inscribirse en un legado de la potencia de la Reforma Universitaria. No se trata de evocar los cien años de la reforma como un recuerdo borroso en el que se puedan amparar prácticas conservadoras. Sino, más bien, para reivindicar sus prácticas subversivas, sus ideas democratizadoras, sus preocupaciones por las injusticias sociales y su dimensión latinoamericana. En suma, la proyección hacia el futuro de una Universidad de excelencia comprometida con la transformación de la sociedad hacia un horizonte igualitario.

PALABRAS CLAVE

Reforma Universitaria;
Transmisión; Inclusión.



Este texto busca ser una reflexión para propiciar una conversación sobre el legado de la reforma universitaria de 1918 como inspiración para avanzar en el sentido de una universidad más inclusiva y comprometida con su tiempo. Por ello, esta intervención tendrá dos ejes: uno referido a pensar lo público y lo común en nuestras instituciones contemporáneas y, por otro, la productividad de inscribirse en un legado de la potencia de la Reforma Universitaria. Enseñar supone transmitir una cultura y ayudar al otrx a incorporarse en una tradición, reconocerse en un linaje y en una historia. Por eso nos detuvimos en la idea del legado, porque, frecuentemente, encontramos que hay algo de ese orden que se quiebra en las instituciones educativas, y que conviene detenerse sobre qué quiere decir esto, y qué caminos y desafíos se abren. Sin transmisión no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, que son otros lugares, los lugares de otra/os. La educación desde su origen mismo ha supuesto establecer ciertas condiciones previas de protección, algunas formas de amparo para albergar un proceso educativo y desde ese origen, el ejercicio de enseñanza fue fortaleciéndose en relación a una posición ética implícita en el acto de educar. En ese

marco, las instituciones formadoras van desarrollando más saberes para formar con carácter más humano, más comprensivo

y más implicado con las vivencias del otro. Nos interesa destacar en primer lugar, por qué la implicación en la protección y el cuidado se vinculan con un posicionamiento ético, que, adquiere profundos sentidos pedagógicos. La existencia misma de chicas y chicos formándose nos impone imaginar un mundo para ellos e imaginar que ellos podrán imaginar el mundo. El cuidado puede ser una forma en que los adultos nos hacemos cargo de lo complejo, insuficiente e incompleto del mundo y que no es como lo quisiéramos, para generar un marco de amparo y así poder formarse. He ahí uno de los sentidos más profundos que hacen tan peculiar y le da profundo significado al trabajo pedagógico, donde nuestra mirada y presencia son irremplazables.

Aludimos al concepto de transmisión, que es una idea que no ha tenido la mejor prensa en los últimos años de la producción pedagógica, probablemente por como la producción pedagógica y didáctica cuestionó aquella vieja idea de linealidad, que involucraba el proceso de enseñanza como una transmisión

Enseñar supone transmitir una cultura y ayudar al otrx a incorporarse en una tradición, reconocerse en un linaje y en una historia.

unidireccional de conocimientos. Claro está que no es esa idea de la transmisión a la que quiero referirme, me alejo de una idea que vuelva a pensar lo educativo como un proceso bancario en términos de Paulo Freire. No es eso, contrariamente, estoy pensando en una noción de transmisión de raigambre en la filosofía y el psicoanálisis, que implica un acto de diálogo entre las generaciones, donde hay una responsabilidad y un compromiso en todo lo que se juega en la transmisión como acto de legar y considerar a los demás como dignos partícipes de ese legado, para vivir entre la riqueza de esa cultura que también les pertenece por derecho. Ello implica reafirmar una vez más, lo complejo de la constitución de las identidades de edad y también una creencia en la posibilidad de generar nuevas articulaciones entre las generaciones en proyectos educativos comunes. Por otro lado, el problema de la transmisión se vincula con el problema de las formas de filiación generacionales. Esa filiación generacional que las instituciones formadoras propician cada día y que implican un acto de reconocimiento de la posición de los sujetos entre-generaciones. Por eso, este centenario de la Reforma tiene que servirnos para repensar la estructura universitaria para hacerla más abierta, más democrática, con perspectiva latinoamericanista, nacional, feminista y popular; que incluya los sectores históricamente más excluidos. No se trata de evocar

preservar y producir formas de igualación.

PENSAR EN LO COMÚN: ENTRE SIGLOS Y ENTRE-GENERACIONES.

Hoy nos encontramos en escenarios de mercantilización y de insistencia en torno a un clásico tópico referido a un mayor estrechamiento de la vinculación con el mercado de trabajo. Quisiera ahora introducir una perspectiva disonante con esta tendencia, tomando aportes recientes de Masschelein y Simons (2014). Los autores plantean que si hay algo que la escolarización ofrece es “tiempo libre” y transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes, al reunir a los jóvenes en torno a “algo” en común. Ellos argumentan que desde el origen de las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que “el capital” (conocimiento, destreza, cultura) es expropiado, liberado como un bien común para su uso, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Los autores plantean que la escolarización tiene que ver con una “suspensión” de un presunto orden natural desigual y, con ello, las instituciones formadoras ofrecieron tiempo libre, es decir tiempo no productivo a quienes por su nacimiento, no tenían derecho a reivindicarlo. Entonces lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio, en cierto modo, desvinculado tanto de la sociedad como del hogar. Así, la intervención de la escuela puede describirse como una democratización del tiempo libre. Es por ello que las propuestas de re-enlazar la educación al orden familiar o con una preparación para el mercado laboral, es otra forma de domesticación. Un intento de convertir de nuevo el tiempo libre, en tiempo productivo. Una forma en la que la institución formadora dejaría de serlo. Así, para Masschelein y Simons (2014), la escuela desarrolla una espacialización y una materialización del tiempo que literalmente separa a las y los alumnas y alumnos del desigual orden social y económico, y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Esa característica, que frecuentemente es pensada como un obstáculo, (la distancia de lo escolar con “la realidad” es valorado especialmente por estos autores como el modo en que la escuela logra ser escuela para que allí se produzcan cosas que no se lograrían en otros espacios sociales. “Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas, y los roles que gobier-

los cien años de la reforma como un recuerdo borroso en el que se puedan amparar prácticas conservadoras. Sino, más bien, para reivindicar sus prácticas subversivas, sus ideas democratizadoras, sus preocupaciones por las injusticias sociales y su

dimensión latinoamericana. En suma, la proyección hacia el futuro de una Universidad de excelencia comprometida con la transformación de la sociedad hacia un horizonte igualitario. En el próximo apartado nos detendremos en un modo de pensar las instituciones de formación como espacio público para

(...) este centenario de la Reforma tiene que servirnos para repensar la estructura universitaria para hacerla más abierta, más democrática, con perspectiva latinoamericanista, nacional, feminista y popular; que incluya los sectores históricamente más excluidos.

nan lugares y espacios específicos, la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no significa la destrucción de esos aspectos” (Masschelein y Simons, 2014:33). Hay una productividad poco reconocida de las instituciones de formación (o que ellas deberían potenciar) que es permitir a los estudiantes que se separen momentáneamente –por un lado del pasado que los lastra y los define en términos de su falta (de capacidad/de talento/de disposiciones) y, por otro, del futuro y que, por lo tanto, se desconecten temporalmente de sus “efectos” que los atan a un lugar particular.

“Por medio de esta suspensión los jóvenes aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias. Es esta suspensión y esta producción del tiempo libre lo que liga lo formativo con la igualdad del comienzo. Esto no quiere decir que concibamos la educación como una organización que asegura que todo el mundo alcanza los mismos conocimientos y las mismas destrezas, una vez completado el proceso, o que todos adquieren todos los conocimientos y todas las habilidades que necesitarán. La formación crea igualdad precisamente en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro creando así una brecha en el tiempo lineal de la causa y el efecto” (Masschelein y Simons, 2014:36-7).

Otro concepto que los autores introducen es el de profanación que remite a lo que es utilizado fuera de su ámbito regular; de alguna manera se trata de aquello que ha sido expropiado y convertido en público. Por la profanación, el conocimiento y la destrezas requeridas socialmente, se liberan y se ponen a disposición del uso público. Y esto es algo que la educación hace regularmente. Por ello la suspensión y la profanación hacen posible abrir el mundo en la institución formadora y que, en realidad es el propio mundo lo que se revela (y no los talentos de los alumnos y alumnas o sus necesidades individuales de aprendizaje) (Masschelein y Simons, 2014). La institución formadora no está separada de la sociedad, pero es un lugar único de profa-

nación y de suspensión a través de las que el mundo es abierto. El profesor es quien hace tiempo allí donde antes no había tiempo.

El interesante planteo de los autores se completa con la idea de que diferentes procesos destinados a la escolarización pueden interpretarse como intentos de domesticación de la potencialidad de la formación, la radical capacidad de la escolarización. Cuestionan que las actuales escuelas se convierten en ambientes de “aprendizaje centrados en el alumno, el poder creativo del individuo y el carácter único del aprendiz” (...) “La joven generación es arrojada de vuelta a su propio mundo vital (...) La persona del que aprende -sus necesidades, su experiencia, sus talentos, su motivación y sus aspiraciones- pasa a ser el punto de partida y el punto final. Aquí la domesticación de la institución formadora significa mantener a los estudiantes en un estado de pequeñez, haciéndoles creer que ellos son el centro de atención (...) y que lo único que tiene valor es lo que ellos valoran” (Masschelein y Simons, 2014:99). La vieja generación se retira a sí misma, y retira sus ideales, pero al actuar así niega a la generación joven la oportunidad de ser una nueva generación. (...) sólo en la confrontación con algo que ha sido puesto sobre la mesa y que no es manejado por la vieja generación se pone a los jóvenes en la situación de que ellos mismos puedan hacer un comienzo, atribuir un nuevo sentido a las cosas que atraen su atención y salir de su inmediato mundo vital. (...) Y con ello desaparece el carácter renovador de la escuela (Masschelein y Simons, 2014:100).

Este modo de pensar la experiencia escolar como construcción de un espacio común, pone de relieve la potenciación de recursos pedagógicos que se ponen en juego para propiciar que suceda allí un proceso formativo que no se da en ninguna otra agencia social. Convertir lo que no era libre en libre, para que allí quede despojado de ciertas ataduras y pueda ejercitarse en un espacio de formación que ha vuelto público lo que no era común, sin estar tan directamente condicionado por la racionalidad causa-efecto. Es una reflexión que impacta significativamente en los modos contemporáneos de organizar la formación.

INSCRIBIR A LAS NUEVAS GENERACIONES EN UN LEGADO

Resulta productivo volver al comienzo y pre-

guntarnos, por qué la referencia a un hecho histórico, la Reforma Universitaria, que sucedió hace 100 años -más allá de la efeméride- para analizar las prácticas de la enseñanza. Anne Marie Chartier -una relevante historiadora de la alfabetización- se refirió al lugar de la historia en la formación docente, en una conferencia que dictó en Argentina, en el marco del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, en el año 2007. En esa intervención ella se preguntaba “¿con qué historia de la educación debemos formar a nuestros docentes?” y para abrir ese interrogante reconstruía el lugar ocupado por la historia desde la concepción que la entendía como “escuela de honor” -mostrando las virtudes de los antiguos: valentía, cobardía, fidelidad, traición- propia de la formación del príncipe, hasta el uso republicano de la historia de la educación y la creación de las cátedras de pedagogía en las universidades, en la noción de que la historia se hacía necesaria para comprender el presente.

En ese texto, Chartier destaca que las investigaciones en distintos objetos dentro del campo de la historia de la educación -historia de la infancia, historia de las alfabetizaciones y la cultura escrita, historia de las disciplinas escolares- condujeron a actuar con mayor prudencia respecto a diagnósticos rápidos, generalizaciones excesivas y valoraciones incluso morales (mejor/peor, bueno/malo) sobre las prácticas educativas en el pasado y en el presente. Este señalamiento hace referencia a que los principios enunciados a lo largo de los siglos (proteger a la joven generación, enseñarle a leer, ejercer su juicio) correspondían a prácticas diferentes a las definiciones contemporáneas. Así, pone de relieve, la enseñanza de la historia de la educación como una condición para evitar algunos anacronismos en los que a veces incurren quienes adoptan categorías del presente para leer el pasado. La perspectiva más pormenorizada acerca de cómo la escolarización produjo formas peculiares, negoció significados, articuló intereses distintos en dosis desiguales, etc. permite reconocer una educación mucho más compleja y actores multifacéticos y de voluntades contradictorias. Estos elementos permiten trascender los juicios “blanco o negro” o “la escuela mejora vs. la escuela empeora”, lo que resulta una perspectiva valiosa para pensar el trabajo docente.

La historia de la educación como parte de la formación de los docentes permite la posibilidad de inscribir la propia experiencia, las decisiones cotidianas, las matrices que operan subrepticamente en una genealogía mucho más amplia. Conocer, por ejemplo, los procesos llevados adelante por profesores y maestros, las invenciones que produjeron, el despliegue de las instituciones frente a problemas concretos, puede posibilitar situar las propias acciones en coordenadas de mucho más largo

alcance y así generar una interpelación mucho más situada respecto a las continuidades de la actualización de los derechos y las posiciones desarrolladas y a desarrollar respecto a arbitrariedades e injusticias en la historia que nos antecede. Eso implica que la historia de la Educación es una potente perspectiva de formación si considera a los educadores como protagonistas de esa historia, situarlos en los claroscuros de sus creaciones, en los procesos que desplegaron las instituciones. Con ello, podrá alcanzar una interpelación, es decir que produzca una movilización interna de experiencias, saberes e interrogantes productivos que activen ese motor de búsqueda de respuestas y de transformaciones en relación al tiempo pasado y a los desafíos del presente. En este sentido, afirmamos el valor formativo de la aporía, que hace visible el carácter insoluble de un problema y al hacerlo, saca provecho, pues despliega numerosas alternativas posibles; como una forma particular de la problematización que en vez de forzar hacia una solución insostenible, asume la complejidad y la posibilidad de lo irresoluble. Por eso, se hace indispensable un trabajo de doble vía, de doble responsabilidad. Por un lado, que la investigación histórica siga avanzando en la producción de conocimiento sobre los espacios de trabajo de los educadores, sus ensayos y problemas, a lo largo de su historia; sobre las tensiones éticas y políticas que se pusieron en juego desde la construcción de los saberes, las medidas de expansión de la educación y las tensiones en la cotidanei-

La historia de la educación como parte de la formación de los docentes permite la posibilidad de inscribir la propia experiencia, las decisiones cotidianas, las matrices que operan subrepticamente en una genealogía mucho más amplia.

dad de las instituciones en su devenir histórico. Por otro lado, acercar esa producción a la formación, permitirá situar a los enseñantes en un lugar productivo y activo en el medio de las selecciones epistémicas y tensiones ideológicas y políticas, posibilitándoles ser parte de la responsabilidad por los avances y la resolución de los dilemas que se han ido generando y que se actualizan con rasgos conocidos y otros nuevos. Ese ejercicio de posicionarlos ante dilemas frente a los cuales no se puede abandonar la tensión decisional es una de las maneras en las que la historia de la educación puede funcionar como “bitácora” que se pone a disposición para que se haga con ella algo propio y distinto.

Relatos históricos sobre las posiciones de poder y lo que habilitaron u obstaculizaron, sobre el papel decisional de los actores intervinientes, puede permitir una inscripción en una genealogía que active un motor reflexivo sobre el lugar decisivo del trabajo cotidiano del docente. La invitación de “ir a las fuentes” además de acceder a la lectura de especialistas, es productiva porque se trata de prácticas que legitiman la investigación como condición de formación y permite situarlos en la evaluación de procesos y de los cursos de acción tomados. Ese tipo de ejercicio puede posicionar a los principiantes ante las dificultades de las situaciones y el espacio de la acción que le corresponde. El gran pedagogo Jerome Bruner valoraba especialmente la narrativa en los vínculos formativos, ubicándola como mecanismo para organizar el conocimiento, como una forma de pensar, de dotar de significado la experiencia. Hay una dramaturgia del saber escolar que es necesaria; contar, narrar todo el conocimiento escolar; con la dramaturgia viene el sentido.

“Es el olor a problema lo que nos lleva a buscar los constituyentes relevantes o responsables en la narración, para convertir la Problemática cruda en un Problema controlable que se pueda manejar con temple procedimental... Permitamos que esos problemas y nuestros procedimientos para pensar en ellos sean parte de lo que se hace en la escuela y en el trabajo en el aula” (Bruner, 1997: 116).

También esa narración puede abrir la potencia de la evocación, destacando el carácter emanci-

patorio del conocimiento, la significación de los procesos y su capacidad transformadora. Porque al entender que esos saberes fueron cruciales en la historia, que constituyeron un gran desafío que permitió

liberarse de creencias arcaicas y que permitieron dar saltos en la inclusión y en la justicia, se puede entender la interacción de diversos elementos de nuestro complejo mundo. Si queremos entender todo lo que está en juego en nuestro complejo mundo contemporáneo, debemos observar lo que estaba en juego en aquellos distintos momentos: la historia de la geografía, de la física, de la filosofía, de la matemática son la historia de la humanidad. Y esa es la historia que tenemos que compartir: el pasado, la comprensión, la problematización, de cara al futuro. Si el conocimiento modifica la mirada que tenemos de las instituciones formadoras, será esa una contribución para formar docentes sin transformar el pasado en necesidad y aquello que tuvo lugar, como destino. De esa manera el conocimiento forma si puede tener un valor de uso en la práctica del oficio; ni generarles impotencia, ni privarlos de responsabilidad profesional. Ese conocimiento debe considerar a los docentes protagonistas de su historia, en la que deben interesarse por los procesos y no sólo por los resultados. Formarse poniéndose en la situación de tomar decisiones y actuar. Enseñar la historia en la formación docente puede ser una manera de enseñarle que la educación es suya. Anne Marie Chartier reseñó que el obispo Bussuet, preceptor del hijo de Luis IV entre 1670 y 1680, utilizó la historia como herramienta para la educación, para formar al futuro rey de Francia. Trataba a la historia como un repertorio de situaciones presentadas de modo que el joven príncipe se preguntara “¿y yo que hubiera hecho?”. Ese ejercicio lo obligaba a clarificar los principios, definir prioridades, combinar datos heterogéneos e imaginar situaciones de acción. Lo conducía a considerar que “lo que finalmente tuvo lugar” sólo era una de las salidas posibles, pero que “los hechos” constituyen un nuevo reparto ineludible. Por eso, concluye, si quieren contribuir a su formación de buenos profesores deben tratar a los futuros docentes como si fueran futuros reyes.

También esa narración puede abrir la potencia de la evocación, destacando el carácter emancipatorio del conocimiento, la significación de los procesos y su capacidad transformadora.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER Jerome (1997).** “La educación, puerta abierta de la cultura”. Buenos Aires, Visor.
- CHARTIER Anne M. (2008).** “¿Con qué historia de la educación debemos formar a nuestros docentes?”. Conferencia, publicada en Anuario de Historia de la Educación. Buenos Aires: SAHE-Prometeo.
- MASSCHELEIN J. Y SIMONS, M. (2014).** “Defensa de la escuela. Una cuestión pública”. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CV

** PhD del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO-Argentina, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNLP. Actualmente es la Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP, investigadora categoría Independiente de la Carrera de Investigador Científico del CONICET, Profesora Titular en la Facultad de Humanidades de la UNLP. Fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y Secretaria Académica de FLACSO-Argentina. Desde 2016 integra el Comité Ejecutivo de ISCHE (International Standard Conference on History of Education). Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011), *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012), *Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (junto con Nicolás Arata, 2014) y *Hacer posible la enseñanza. Vínculos intergeneracionales en la secundaria* (en prensa).*

Contacto: islaesmeralda@gmail.com