

Irreverencia. Las estructuras de poder como obstáculo para la intervención pedagógica

❖ **VETERE, VIRGINIA** | vetere@quimica.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas, UNLP, Argentina.

RESUMEN

En este trabajo se presenta un relato de experiencia pedagógica donde se describen las tensiones puestas en juego ante el intento de una intervención educativa en una cátedra de primer año de la universidad.

El origen de la intervención fue una convocatoria lanzada por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Exactas para presentar propuestas que aportaran a encontrar soluciones a la deserción observada durante el primer año. Durante más de dos años la propuesta fue analizada en los distintos espacios institucionales, donde las principales discusiones y obstáculos fueron de orden jerárquico. En este proceso resultó llamativa la escasa discusión en torno a dimensiones didácticas y pedagógicas. Por el contrario se originaron fuertes tensiones cuando se interpeló el orden establecido. En nuestra comunidad la estructura de cátedra con las/os profesoras/es titulares a la cabeza está muy arraigada. Su autoridad no se cuestiona y, en vista de los acontecimientos, tampoco su forma de enseñar. Estas figuras son una expresión de la lógica de nuestra institución, de su historia y de su identidad. Esta propuesta interpeló esta tradición y puso en tensión las estructuras de poder.

Esta experiencia dejó muchos interrogantes: ¿Cómo se legitima el trabajo de una/un docente? ¿Por su formación? ¿A través de la opinión que las/os estudiantes tengan de ella/él y de su desempeño? ¿Por su jerarquía?

Tal como expresó Remedí en su conferencia sobre La intervención educativa, en las prácticas de intervención estamos trabajando entre lo instituido y lo instituyente. Intervenir es tomar una posición y esto, en palabras del autor, “es la parte complicada” (Remedí, 2004).

PALABRAS CLAVE: Intervención, Poder, Jerarquía, Instituido.

INTRODUCCIÓN

Al bucear en la memoria para escribir este relato comencé a pensar primero en describir la experiencia concreta de diseñar un curso con estrategias alternativas para la enseñanza de la química. Sin embargo, de las conversaciones con mis compañeras y compañeros de la Facultad percibí, primero de manera tenue, pero luego con una potencia que ya no pude ignorar, que la innovación más profunda no estaba en las estrategias de enseñanza sino en lo que en la comunidad provocó desafiar lo instituido. Tal como expresó Remedí en su conferencia sobre La intervención educativa, en las prácticas de intervención estamos trabajando entre lo instituido y lo instituyente. Intervenir es tomar una posición y esto, en palabras del autor, “es la parte complicada” (Remedí, 2004).

En noviembre de 2015, junto a una compañera de la cátedra donde me desempeño como docente, presentamos una propuesta de mejoramiento de la enseñanza para las materias de química del primer año. A partir de una convocatoria lanzada por la Secretaría Académica, diseñamos un curso que, a través de estrategias alternativas para la enseñanza, intentara intervenir sobre el problema de la deserción en el primer año de las carreras del ciclo básico de nuestra facultad.

Si bien la metodología del curso presenta una innovación respecto a las formas más tradicionales de cursada, a medida que la propuesta fue evaluada en las diferentes instancias institucionales los principales cuestionamientos fueron de orden reglamentario. En algunos miembros de nuestra comunidad está naturalizada la idea que una innovación sólo podía ser propuesta por las/os profesoras/es titulares de una cátedra. Así, en poco tiempo nos encontramos discutiendo una propuesta pedagógica en términos de jerarquías.

En el departamento al que pertenecemos, la estructura de cátedra con las/os profesoras/es titulares a la cabeza está muy arraigada. Su autoridad no se cuestiona y, en vista de los acontecimientos, tampoco su forma de enseñar. Estas figuras son una expresión de la lógica de nuestra institución, de su historia y de su identidad. Esta propuesta interpeló esta tradición y puso en tensión las estructuras de poder.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

Nunca deja de asombrarme el valor de la palabra, su potencia. Es llamativo cómo puede cambiar el significado simbólico de las palabras a lo largo del tiempo, de acuerdo a nuestras experiencias y a las circunstancias que nos tocan transitar. Esto es lo que me ocurrió con las palabras irreverencia e irreverente. El adjetivo irreverente siempre ha tenido para mí una connotación negativa, de hecho lo he usado en muchas oportunidades para referirme a personas que no muestran respeto. Así fue que en aquella reunión, una de las tantas a las que concurríamos para intentar implementar nuestra propuesta, nos llamaron irreverentes. En ese momento esta palabra significó para nosotras lo que era habitual, a los ojos de quién la pronunció nos habíamos comportado de esa manera. Pertenecemos a un área de la facultad donde la estructura de cátedra, está muy arraigada y cualquier cuestionamiento que se haga a las/os docentes de la máxima jerarquía es visto como una falta de respeto.

Unos días después, conversando con un compañero sobre este tema, le comenté que siempre había sido un poco rebelde, que me desagradaba el verticalismo y no podía evitar dirigirme a las personas de igual a igual, independientemente del lugar que ocupen. Mi compañero con afecto, con una mirada luminosa que evocaba sus inicios como militante estudiantil, me dijo que era una irreverente. Esta palabra en su boca sonó tan distinto de aquel insulto recibido días antes. Irreverente, que no muestra reverencia. En aquel momento terminé de comprender lo que nuestra intervención había causado. A través de una propuesta de mejoramiento de la enseñanza ¿habíamos desafiado el orden establecido? Siendo Profesoras Adjuntas nos atrevimos a continuar con nuestro proyecto.

- EL ORIGEN: LA DESERCIÓN

En el año 2015, la Secretaría Académica de nuestra Facultad lanzó una convocatoria de propuestas de mejoras en la enseñanza con el fin de disminuir la deserción observada en los primeros años del ciclo básico.

Habiendo trabajado varios años en una cátedra de primer año de química y ante la imposibilidad, luego de numerosos intentos, de implementar alguna innovación, sentí que esta era una oportunidad para poner en marcha algunas de las ideas que fui elaborando en mi experiencia como docente y como estudiante de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU). Con el entusiasmo propio de quien siente que por fin puede plasmar en un proyecto lo que aprendió, elaboramos junto a una compañera una propuesta de un curso con estrategias alternativas para la enseñanza de la química.

Según un informe realizado por la Dirección de Estadísticas de nuestra Facultad, las materias del área química resultan ser las más complicadas de aprobar para los alumnos del primer año. (Minardi G., Duchowney G. y Kudraszow N., 2015). Si bien existen múltiples factores que pueden contribuir con estos resultados, uno de ellos puede deberse a que los contenidos de química se relacionan frecuentemente con conceptos abstractos, que son difíciles de comprender para los estudiantes ya que están alejados de sus experiencias e ideas (Contreras y González, 2014; Gabel, 1997; Sosa y Méndez, 2011). Por otro lado es muy difícil para las/os alumnas/os establecer relaciones entre los niveles de representación empleados en química (macroscópicos, microscópicos y simbólicos) (Ordenes, Arellano, Jara y Merino, 2014). En este sentido, consideramos que la selección y secuenciación adecuada de los contenidos podrían contribuir a una mejor comprensión y aprendizaje progresivo por parte de las y los estudiantes, favoreciendo su integración y permanencia en los cursos. Por otro lado, planteamos dedicar más de una clase al tratamiento de los temas centrales. De este modo esperamos que las/os estudiantes dispongan de tiempo para reflexionar sobre los temas vistos, formularse nuevas preguntas y compartir sus inquietudes en las clases siguientes.

Luego de casi un año, y para nuestra sorpresa, el Honorable Consejo Directivo (HCD) aprobó la propuesta y se nos notificó que estábamos autorizadas a implementarla. Estábamos concienti-

zadas que era un gran desafío desde la dimensión pedagógica y que teníamos por delante una ardua tarea. Sin embargo, nunca imaginamos lo que significaría desafiar “el orden establecido”.

- COMENCEMOS POR EL NOMBRE

De algún modo debíamos llamar al flamante curso. Por los pasillos de la Facultad lo denominaban “cátedra paralela” pero esto sonaba muy fuerte y algunas autoridades nos sugirieron que no sigamos con esa denominación para no herir susceptibilidades. Sin embargo, este detalle no fue suficiente ya que lo que se estaba poniendo en juego era algo más profundo que un nombre. ¿O acaso la denominación “cátedra paralela” no era un detalle? Cátedra paralela ¿a qué? De nuevo surge el significado de las palabras. Entre sus muchas acepciones la palabra “paralela/o” es usada como adjetivo en geometría para referirse a dos o más líneas o superficies que, al ser equidistantes entre sí, por más que se prolonguen nunca pueden encontrarse (Real Academia Española, 2018). Esta denominación predecía lo que iba a ocurrir en este largo camino para implementar en curso.

Luego de algunos intercambios, surgió un nombre: “Curso con estrategias alternativas para la enseñanza de la Química” (CEAEQ). Con la ayuda del Espacio Pedagógico de la Facultad definimos propósitos, objetivos, metodología; todo lo que tradicionalmente se trabaja en este tipo de propuestas. Trabajamos sobre qué enseñar, para quienes y cómo hacerlo. En nuestro entusiasmo, sin embargo, no tuvimos en cuenta que había un cómo más amplio que el curso. Lo atravesaba una dimensión institucional, llena de tensiones. Si bien estaban dadas las condiciones materiales para implementar el curso, no ocurría lo mismo con las simbólicas. Como expresa Remedí, la intervención es una experiencia situada, no se hace una intervención en la teoría o en el aire, se hace dentro de una cultura institucional, con sus tradiciones y significados (Remedí, 2004). No imaginamos que la intervención iría más allá de nuevas estrategias para la enseñanza de la química, que significaría un antes y un después en alguna de las relaciones de poder dentro de la institución.

- ¿DÓNDE ESTÁ ESCRITO? CUANDO MUEREN LAS PALABRAS

Luego de innumerables intercambios de opiniones, algunos de ellos violentos y agraviantes, nos costaba entender cuál era realmente el problema. ¿Podía una propuesta de enseñanza generar semejante tensión? ¿Acaso esto no debiera ser una práctica habitual en las/os docentes? En apariencia no había ninguna cuestión legal que lo impidiera. Estudiamos el Estatuto de la UNLP, las ordenanzas departamentales y del HCD. ¿Dónde estaba entonces el problema? En una de las interminables reuniones para discutir el tema con los profesores de las mayores jerarquías de la cátedra finalmente me atreví a preguntar: “¿quién dijo que no podemos presentar una propuesta de mejora de la enseñanza si el titular se opone? ¿Dónde está escrito?” Tengo que confesar que la respuesta me asombró: “Lo dice el sentido común”, me respondió uno de los profesores. En ese momento comprendí que no avanzaríamos a través del diálogo, nuestros sentidos no eran comunes. Remedí sostiene que donde no circula la palabra se instala la agresión y la violencia (Remedí, 2004). Eso fue lo que ocurrió. Nuestras propuestas eran paralelas.

Recabando opiniones pudimos notar que algunas/os integrantes de la Facultad estaban convencidos que ante la negativa de un/a Profesor/a Titular el resto de los docentes quedaban inhabilitados para proponer innovaciones. Comprendí que algunas/os compañeras/os habían naturalizado la idea de que éste/a tenía derecho a cercenar nuestra libertad para ejercer la práctica docente. Esta verticalidad aceptada sólo tenía algunas pocas voces aisladas que la cuestionaban. Entendí que no era casual que en alguna de las discusiones se usaran términos castrenses como “reclutar” para referirse a las/os docentes que estaban interesadas/os en acompañarnos en esta innovación; “bajo nuestro control”, para aludir a cuales eran las condiciones en la que se nos permitiría trabajar.

Esto me interpeló fuertemente. ¿Cómo se legitima el trabajo de una/un docente? ¿Por su formación? ¿A través de la opinión que las/os estudiantes tengan de ella/él y de su desempeño? ¿Por su jerarquía?

- POR SI ALGO FALTABA... LA CUESTIÓN DE GÉNERO

Siempre es complicado abordar el problema de género. En este caso particular es una percepción, algo sutil que se deja transparentar en el discurso de alguno de los docentes de la máxima jerarquía de nuestra cátedra. ¿O no es tan sutil?

Algunas/os compañeras/os nos hicieron notar que la irritación que provocaba nuestra innovación no hubiera sido tan profunda si fuéramos Profesores en lugar de Profesoras. Luego de un tiempo también nosotras lo empezamos a percibir. Expresiones como “el cursillo de cocina”, para referirse al curso que habíamos propuesto, mostraban una fuerte descalificación y un sesgo machista. Más aún, en una reunión uno de los profesores titulares nos llamó todo el tiempo “muchachas”, ni Laura y Virginia, ni las profesoras, ni las docentes sino “muchachas”. En el mismo tono se legitimaba la violencia verbal bajo el nombre de “comentarios vehementes”. Habiéndoles hecho notar que no podían referirse a nosotras en esos términos, en la última nota en que se nos mencionaba ya en un tono más formal, en todo momento se nos denominan “doctores” en lugar de “doctoras”.

Este también es un aspecto interesante de la intervención, ya que existe en nuestra comunidad cierta negación a los problemas de género. ¿Cómo se posicionaron las/os testigos de estas expresiones? ¿Y la institución? Salvo contadas excepciones, las respuestas fueron en el mismo sentido que las que se encuentran fuera de la universidad ante esta problemática.

Mingo y Moreno, en un interesante artículo sobre casos de violencia de género en la Universidad Autónoma de México, describen la reproducción de comportamientos sexistas dentro de la universidades y la dificultad que encuentran las víctimas a la hora de exponer sus vivencias (Mingo y Moreno, 2015). Ignorar las denuncias, minimizar los hechos de agresiones verbales naturalizándolos o reduciéndoles a episodios individuales, adoptar posiciones defensivas tanto individuales como institucionales, trivializar el malestar que generan los comentarios machistas, son algunas de las conductas observadas en las instituciones universitarias que las autoras describen en su texto. Mingó y Moreno entienden que los obstáculos que encuentran las víctimas a la hora de denunciar son formas de actuar que eligen las instituciones para silenciar el problema. La denominada victimización secundaria, que conduce a la víctima a experimentar una nueva situación de violencia, en este caso por parte

de la institución, contribuye al ocultamiento de este problema (Calle Fernández, 2004). Así, ocultar e invisibilizar estas conductas parece ser una estrategia del sistema patriarcal para encubrir los actos de violencia y preservar la hegemonía del poder. Si “lo personal es político”, idea popularizada por el movimiento feminista, visibilizar y repudiar estas actitudes sería una buena forma de posicionarnos políticamente como institución.

- EL FUTURO

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

Paulo Freire

Revisando una red social me topé con la siguiente imagen del popular humorista gráfico argentino Quino. Lo primero que vino a mi mente fue el camino transitado desde el momento que decidimos presentar la propuesta del curso. Luego de más de dos años de tensión, muchas veces tuve ganas de abandonar, como el señor de la historieta pensé que había sido un error “poner cara de algo” en un conjunto de caras de nada. Soportar acusaciones, agravios, violencia verbal y simbólica, destrato, nos hizo pensar que el precio de la innovación era demasiado alto. Remedí, en su conferencia presentada en 2004, menciona que en un proceso de intervención bien hecho quienes lo realizan tendrán que procesar lo que la institución no puede y se proyectará en ellos cuestiones que la institución y sus sujetos no pueden remover. En palabras del autor seremos *“el reservorio de la caca institucional”* (Remedí, 2004).

Sin embargo, nuestras/os compañeras/os y las/os estudiantes nos impulsaron a seguir. Recuerdo particularmente un día de mucho agobio en el que tuve un encuentro casual con Graciela. Me saludó cordialmente y en referencia al curso me dijo: “las felicito, esto es histórico en nuestra Facultad”. No se refería a la innovación en la enseñanza de la química, que es bastante modesta por cierto, sino a lo que esta intervención significó a nivel institucional. A través de una actividad que debiera ser cotidiana entre las/os docentes, se interpeló a muchos actores de la Facultad y se logró poner en cuestionamiento lo instituido. Es nuestro derecho y deber mejorar nuestra práctica docente ¿era posible hacerlo aún ante la oposición de los Profesores Titulares?

Cuando compartí con mi compañera la idea de escribir este relato pensamos en qué cambios facilitó nuestra intervención en vistas al futuro. Ambas rescatamos el entusiasmo de muchas/os docentes jóvenes que están dispuestas/os a acompañarnos. Nuevamente está en juego lo simbólico, porque a decir verdad la estructura piramidal de la cátedra se sigue manteniendo, sólo se puso en cuestionamiento. Nuestro propósito de crear un espacio que favorezca la posibilidad de discutir, argumentar, analizar, tomar decisiones, resolver problemas, formular preguntas, plantear hipótesis, diseñar procedimientos y elaborar conclusiones, ya no era sólo para las/os estudiantes sino también para las/os docentes. Un espacio de liberación, donde se argumente a través de ideas y no de jerarquías. Comenzamos a erigir nuestro “sentido común” que nos marca nuevos horizontes compartidos, la construcción con la/el otra/o como herramienta de transformación social. En esta construcción consideramos a “otras/os” en un sentido amplio, que contenga a todas y todos los actores del ámbito académico (estudiantes, docentes, no docentes) y que implique su reconocimiento, el respeto a la diversidad de ideas y la producción colectiva como superadora a la individual.

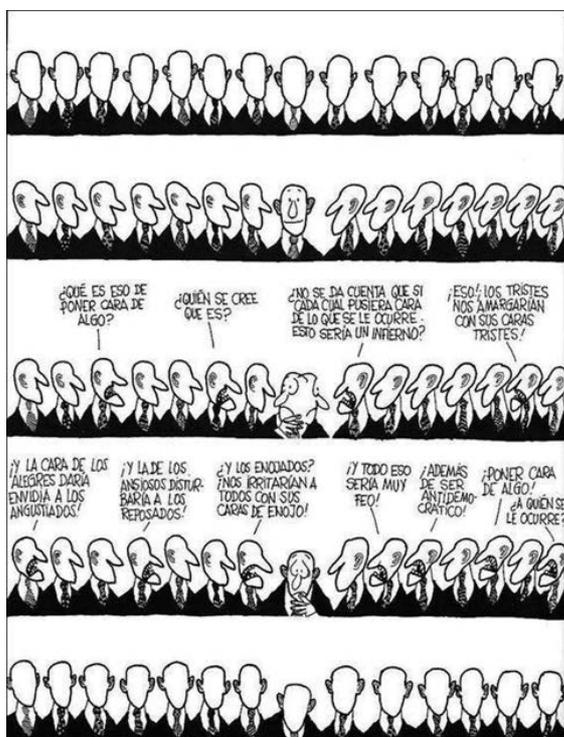


Ilustración 1.

CONCLUSIONES

Tal como ha expresado Remedí en su conferencia sobre la intervención educativa, intervenir es tomar una posición y esa es la parte más compleja de esta acción (Remedí, 2004). Cuando intervenimos estamos trabajando entre lo instituido y lo instituyente. Intervenimos en una institución, con su historia, sus símbolos y sus estructuras de poder.

A través de la presentación de una metodología para la enseñanza de la química que apunta a aportar estrategias para el problema de la deserción observada en los primeros años de la Facultad de Ciencias Exactas, se tensionaron las estructuras de poder dentro de nuestra comunidad. Hasta la fecha no ha sido posible discutir con los profesores de las máximas jerarquías la propuesta en términos didácticos y pedagógicos. Los únicos argumentos que circularon, y aún circulan, son de orden jerárquico. Esto se ha transformado en un gran obstáculo a la hora de la intervención ya que cercena la posibilidad de construir un espacio de trabajo donde circulen las palabras y las ideas en un clima de respeto y libertad. Mejorar nuestras prácticas docentes es nuestro derecho y nuestro deber como educadoras/es. La producción colectiva es una herramienta poderosa en este sentido.

Considero que nuestro desafío como universidad pública es visibilizar, desnaturalizar y poner en cuestión las estructuras de poder que, mediante la imposición de ideas, nos impiden avanzar en nuestra tarea de construir una institución inclusiva y transformadora de la realidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- Calle Fernández, S. (2004). "Consideraciones sobre la victimización secundaria en la atención social a las víctimas de la violencia de género". <http://hdl.handle.net/10272/180>.
- Contreras, S., y González, A. (2014). "La selección de contenidos conceptuales en los programas de estudio de Química y Ciencias Naturales chilenos: análisis de los niveles macroscópico, microscópico y simbólico". *Educación Química*, 25(2), 97-103.
- Gabel, D. (1999). "Improving Teaching and Learning through Chemistry". *Education Research: A look to the future. J. Chem. Educ.*, 76(4), 548-554.

Minardi G., Duchowney G. y Kudraszow N. (2015). "Informe de Trayectorias Estudiantiles". Recuperado de http://www.exactas.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_de_trayectorias_estudiantiles.pdf.

Mingo, A. y Moreno, H. (2015). "El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad". *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 148.

Ordenes, R., Arellano, M., Jara, R., y Merino, C. (2014). "Representaciones macroscópicas, submicroscópicas y simbólicas sobre la materia". *Educación Química*, 15(2), 120-128.

Quino en <https://www.facebook.com/SoyFanDeQuino>. (2014).

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española (23.1 ed.)*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Remedí, E. (2004). "La intervención educativa". Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Sosa, P., y Méndez, N. (2011). "El problema del lenguaje en la enseñanza de los conceptos compuesto, elemento y mezcla". *Educación Química*, 1 (8), 44- 51.