

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y VOCES DE AUTORÍA. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ESCENARIO DE RELACIONES DE PODER

PEDAGOGIA CRÍTICA E VOZES DE AUTORIA. A PRÁTICA DOCENTE COMO CENÁRIO DE RELAÇÕES DE PODER

Nancy Salvá

Universidad de la República, ISEF y FHCE, Uruguay
nancy.st37@gmail.com

María Inés Copello

Universidad de la República, ISEF y FHCE, Uruguay
copello@adinet.com.uy

Resumen

Este texto fundamenta y propone la construcción de prácticas pedagógicas desde enfoques socio-críticos que demandan de un trabajo profesional cooperativo en comunidades educativas interdisciplinarias. Constituye una forma de contra-práctica cuyos alcances implican diálogos reflexivos presenciales y virtuales, más allá del contexto particular de la sala de clase. Estos diálogos informados son los que permitirán estructurar una dialéctica teoría/práctica como metodología para construir modelos alternativos a los enfoques tecnicistas instrumentales que se han instituido en América Latina en el período post dictadura más reciente. En la búsqueda de referentes y referencias que permitan interpelar críticamente esta coyuntura sociohistórica encontramos un consistente discurso teórico que ha contribuido a develar intereses distorsionados de la realidad que en forma deliberada ocultan los fines que justifican las políticas neoconservadoras contemporáneas. Resulta más dificultoso reconocer prácticas profesionales sustentadas en estos discursos ya que las condiciones del trabajo docente y las realidades educativas operan como grandes sostenedores del *habitus* profesional legitimado social e institucionalmente. En

general resultan ser prácticas fragmentadas y muy arriesgadas ya que los controles y censuras siguen interponiendo obstáculos a una transformación liberadora. No obstante, cada vez son más las situaciones en las cuales las comunidades educativas dan cuenta de un giro político en su profesionalidad organizándose para elaborar y desarrollar proyectos de investigación que generan procesos crítico reflexivos en docentes y estudiantes. Así se han ido consolidando nuevas identidades en un trabajo pedagógico que partiendo de las fronteras de la educación superior del profesorado, trasciende, hacia el ámbito de educación universitaria.

Palabras clave: Pedagogia crítica, Prática docente, Relações de poder.

Resumo

Este texto fundamenta e propõe a construção de práticas pedagógicas desde enfoques socio-críticos que demandam um trabalho profissional cooperativo em comunidades educativas interdisciplinares. Constitui uma forma de contra-prática com alcances que implicam diálogos reflexivos presenciais e virtuais que vão além do contexto particular da sala de aula. Estes diálogos informados são os que permitirão estruturar uma dialética teoria/prática como metodologia para construir modelos alternativos aos enfoques tecnicistas instrumentais que se tem instituído na América Latina no período pós-ditadura mais recente. Na procura de referenciais que permitam interpelar criticamente esta situação sócio-histórica encontramos um consistente discurso teórico que tem contribuído a dar a luz interesses da realidade que em forma deliberada ocultam os fins que justificam as políticas neoconservadoras contemporâneas. Reconhecer práticas profissionais sustentadas nestes discursos contra hegemônicos é difícil, pois as condições do trabalho docente e as realidades educativas operam como grandes sustentadores do *habitus* profissional legitimado social e institucionalmente. Assim, resultam serem práticas fragmentadas e muito arriscadas já que os controles e censuras seguem interpondo obstáculos a uma transformação libertadora. Porém, cada vez são maiores as situações em que as comunidades educativas dão conta de um giro político na profissionalidade por meio da organização que visa elaborar e desenvolver projetos de pesquisa que geram processos crítico reflexivos em docentes e estudantes. Assim se têm consolidado novas identidades num trabalho pedagógico que partindo das fronteiras da educação superior do professorado vão até o âmbito de educação universitária.

Palavras-chave: Pedagogía crítica, Práctica docente, Relaciones de poder.

Historicidad de una coyuntura en construcción

Existen proyectos de investigación sobre la formación de maestros en Uruguay que datan de más de 20 años y constituyen referentes válidos para re-pensar la práctica docente universitaria. El conocimiento producido fue enriqueciendo y transformando algunos campos teóricos y ciertas prácticas profesionales enmarcadas en la lucha contra una política educativa conservadora que dominó las reformas educativas en Uruguay al igual que en otros países de América Latina.

En el marco de la reforma del estado de la década de los 90 las políticas educativas de corte neoliberal respondían a modelos economicistas defensores de intereses de la cultura empresarial destinando al hombre un lugar como recurso en la estructura general del capital. En consecuencia la educación se iba ajustando en función de un mercado de empleo muy cambiante desde la lógica costo – beneficio. Curiosamente estas reformas gerencialistas se implantaron a través de organismos externos al estado justificándose en el modelo de crisis de lo público con la finalidad de minimizar la influencia de resistencias de los colectivos docentes y de la sociedad. De esa manera, desde la ajenidad del propio sistema educativo, se aseguraba el cumplimiento como imposición macropolítica regional ejerciendo el control a través de dos lineamientos dominantes:

- a) la asfixia de las instituciones del estado generada por la reducción del gasto público.
- b) la inculcación cultural mediante mecanismos masivos (desde medios de comunicación audiovisuales hasta las actuales redes virtuales de información).

La transformación del estado implicó procesos evolutivos de desregulación y descentralización que afectaron estructuras sociales básicas como la familia y la escuela,¹ incidiendo profundamente en la construcción de subjetividades. La enseñanza y el aprendizaje se comenzaron a visualizar como asuntos técnicos que nada tenían que ver con los fines democráticos de un proyecto cultural humanista, construido en la primera mitad del Siglo XX, que se desmoronaba rápidamente.

Una nueva hegemonía globalizada desarrollaba los enfoques de las pedagogías tecnicistas localizadas (regionales) que desde una visión científica, neutral y objetiva de la educación controlaban y direccionaban una concepción antiintelectualista e instrumental de la educación y la cultura. De esta manera se limitaba el sentido de la educación pública a las demandas del mercado de empleo vinculado estrechamente a una mentalidad fuertemente competitiva y consumista que penetraba y transformaba todos los ámbitos de la vida.

Alejada de los ideales democráticos, la educación queda alineada a una cultura que hace que los individuos compitan entre sí dentro de un orden de privatización cada vez más reñido con todas las instituciones públicas que promueven los fundamentos sociales de la solidaridad humana (GIROUX, 2012, p. 133).

En el ámbito de la educación universitaria estas políticas globales también tuvieron su incidencia pero en otra temporalidad y espacialidad. El funcionamiento cogobernado y autónomo del poder político generó espacios de resistencia de la educación superior frente a la arbitrariedad de las políticas regionales y globales, por lo menos en primera instancia.

No obstante fue emergiendo un cuestionamiento al sentido público de la actividad universitaria de los gobiernos neoliberales desde varias décadas atrás dando cuenta de una multiplicidad de espacios política y éticamente problemáticos: las políticas de evaluación, la estructuración del trabajo académico y de los campos disciplinarios, la función de los intelectuales, la pérdida de credibilidad de las instituciones educativas en la sociedad, las dimensiones del concepto de autonomía, el desdibujamiento de la función de enseñar en las instituciones educativas, entre otros.

A estos cuestionamientos desde “afuera” de la universidad se agregan los cuestionamientos hacia su interior. Históricamente las instituciones universitarias han organizado los conocimientos en estructuras académicas llamadas disciplinas, que muchas veces actuaron como espacios de clausura, de incomunicación. Al mismo tiempo, la educación superior se ha caracterizado por la enseñanza a través de la clase magistral, la conferencia y/o la exposición como prácticas dominantes y el docente debería demostrar y transmitir su erudición. Esta concepción de la educación contiene implícita la naturalización de las diferencias entre adultos (los estudiantes universitarios son adultos igual que los docentes) presuponiendo que el adulto logra por sí mismo la construcción del conocimiento para cubrir el déficit que evidencia su ignorancia del objeto de conocimiento. Esta naturalización

impuesta en la modernidad ha impedido descubrir que en realidad oculta la lógica de la dominación sustentada en la razón instrumental y niega sistemáticamente la posibilidad de emergencia de alternativas emancipadoras.

Por su parte la investigación y la extensión fueron desarrollándose como actividades específicas de algunos subgrupos de docentes y algunos estudiantes y como proyectos específicos muy escasamente vinculados con las prácticas de enseñanza.

Tomando como referencia el planteo de Bernstein (1997) sobre la existencia de tres contextos para el control simbólico y la creación de conocimiento, se podrían establecer ciertas relaciones con las funciones de la docencia universitaria y su complementariedad. Dice el autor, existe un contexto primario que es el de *producción* que crea nuevas ideas, que se conforma como campo intelectual y que lo podemos relacionar con la función de la investigación. También reconoce un contexto secundario que es el de *reproducción* selectiva de la cultura que conforma el discurso educativo y se puede vincular con la función de enseñanza. Y por último señala el de *recontextualización* que implica la construcción de otros significados en nuevos escenarios, que supone la regulación de circulación del conocimiento en campos inter y transdisciplinarios fuertemente identificado con la función de extensión.

Estas estructuras fueron dando muestras de discusión interna, de intereses e intenciones diferentes y hasta contradictorios, lo que fue generando ciertas rupturas y aperturas que más que obstáculos se convirtieron en escenarios de cambio. Dice Goodson (1995) al respecto: las disciplinas no son entidades monolíticas, sino amalgamas de subgrupos y tradiciones en continua transformación.

La universidad, considerada como actor protagónico en la lucha por otro mundo posible, ha sido una herramienta altamente valiosa en la lucha por el cambio democrático hacia un proyecto de país productivo y una sociedad más justa, solidaria y popular. Esto implica que una universidad abierta para pensar el mundo debe estar, primero, abierta a pensarse a sí misma. Es en este sentido que la UDELAR tiene planteado desde hace un tiempo el desafío y compromiso de una reforma universitaria (RU) que abarque integralmente su razón de ser manteniendo firmes, aunque renovados, los principios que la definen: autonomía y cogobierno en el marco de sus tres funciones: enseñanza, investigación y extensión. Y como plantea Boaventura de Sousa Santos refiriéndose a la Universidad del Siglo XXI (SOUSA SANTOS, 2005, p. 70):

La universidad en el siglo XXI será seguramente menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad en cuanto bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye. Por estas dos razones es un bien público sin aliados fuertes.

En consecuencia la universidad está integralmente comprometida con la producción rigurosa de saberes lo que implica la concepción de educación como proceso histórico, cambiante y dialéctico, revelando y reclamando la superación del argumento que la define como natural adaptación a una sociedad dada.

Un enfoque contrahegemónico exige que la educación y la práctica educativa se reconozcan también inconclusas, porque es precisamente esa inconclusión la que convierte a los hombres en seres educables. Desde esta perspectiva se incorpora otro análisis al campo académico y a la cultura al entender la producción de conocimiento como una construcción social y simbólica y por tanto, plural, contradictoria y provisoria.

Planteo que exige una pedagogía alternativa que poco a poco va adquiriendo visibilidad y generando una nueva temporalidad en el escenario educativo nacional, un escenario que, como sostiene Bárcena (2000), se configura como invitación a re-crear, revelar y liberar el sentido del conocimiento y del propio sujeto como posibilidad.

Una pedagogía alternativa en busca de identidad

Tomando posición desde las pedagogías críticas (GIROUX, 1990; FREIRE, 1994) que consideran la educación como proyecto ético y político hemos encontrado argumentos para sostener nuestro cuestionamiento y oposición a las políticas educativas neoliberales que consideran a la educación como una metodología estática o una práctica desinteresada.

La reflexión sobre la educación y más específicamente sobre las prácticas instituidas se configura en un doble desafío. Por un lado estar dispuestos a considerar la perspectiva de los sujetos involucrados y por otro, aceptar el riesgo de reconocer y asumir que estos modelos han sido legitimados por la tradición lo que los hace muy resistentes al cambio. En consecuencia será necesario tomar conciencia de estos desafíos para poder construir modelos educativos alternativos desde la perspectiva de la didáctica crítica.

Teniendo en cuenta el planteo de Camilloni (1996) existen cuatro grandes modelos de investigación científica ubicados fuera de la didáctica cuya influencia ha ido colonizando su campo académico (psicología, disciplinas específicas, filosofías positivistas, sociologías funcionalistas, ciencia política) y en consecuencia negándole su propia identidad. Estos modelos, al mismo tiempo que fueron reconfigurando el discurso y la práctica educativa restringiéndolos a una cuestión meramente técnica, han derivado en más de una ausencia que podrían explicar la ruptura de relaciones entre lo educativo, lo humano y cultural.

En consecuencia, la construcción de una didáctica crítica exige el re-establecimiento y re-invencción de relaciones con la pedagogía crítica y otras teorías educativas críticas. Implica la participación de los profesores como comunidad profesional a través de una permanente y sistemática praxis de pensar, leer, escribir y debatir colectivamente. Supone una profesionalidad que acontece como formación crítica, que requiere problematizar y pensar históricamente la práctica docente en el sentido de pensar contra, de impugnar los códigos profesionales y pedagógicosⁱⁱ legitimados. Una formación crítica cuyo eje epistemológico no estará en la transmisión de conocimiento académico sino en la investigación como metodología para acceder críticamente al conocimiento y en la extensión como escenario de co-construcción de significados. La importancia de reflexionar sobre el saber en sus presupuestos explícitos e implícitos hará posible el debate como herramienta fundamental para distinguir y distinguirse en un escenario política y culturalmente plural sin excluir al otro como sujeto en la trama social de la vida democrática.

En este marco, señalamos tres concepciones referenciales que sustentan los enfoques críticos de la educación.

1. La educación es un acontecimiento humano, consciente o no, pero siempre intencional, es un intento deliberado de influir en el otro y dejarse influir por ese otro. Por tanto se constituye en acción política en el sentido que le asigna Arendt (2005) lo que a su vez implica recrear una relación en el *entre* hombres.

2. La autonomía profesional es condición fundamental de una profesionalidad que se define como experiencia humana inscripta en una temporalidad que se conforma también en clave de diálogo y reflexión colectiva. Se reivindica la figura de los sujetos de la educación en un proyecto ético político cuya participación se consolida en prácticas dialógicas que proveen las condiciones de autonomía y emancipación. Consideramos, como dice Giroux (1990) “*a los profesores como intelectuales transformativos*” ya que desde su trabajo en las

aulas, en las instituciones y en las comunidades tiene poder de natalidad, de revelación, de encuentro con el otro que es en sí una transformación de sí, del otro y del nosotros.

3. La naturaleza del conocimiento y su vinculación con las formas de pensamiento que desarrolla exige la distinción entre la lógica del pensamiento único (propia de la cultura occidental moderna) y la lógica del pensamiento plural que busca conquistar un espacio público que se resiste al cambio. Es necesario reconocer que los propios profesores se enfrentan a contradicciones y tensiones que dan cuenta de deformaciones ideológicas producidas tanto en los escenarios de formación académica como en las instituciones donde ejercen su profesión.

Algunos cambios visibles en la educación universitaria

En el escenario universitario de formación se ha iniciado un nuevo pronunciamiento entramado en concepciones de la teoría social crítica con la finalidad de enfrentar el clima de desesperanza que la sociedad contemporánea ha instalado en el imaginario social. Algunas transformaciones están signadas por las políticas educativas de la Universidad que se definen como Segunda Reforma Universitaria (2005), actualmente en tránsito. Un planteo vertebrador de esta redefinición de la educación universitaria en Uruguay está enmarcada en la integración de las tres funciones universitarias desde los cursos de grado. Este desafío dibuja un escenario de incertidumbre tanto para estudiantes como para docentes ya que interpela una matriz fundacional instituida en habitus.

La desnaturalización de una práctica educativa hegemónica pone en discusión a toda la institución, cuestiona escenarios que ofrecían seguridad dando lugar a territorios dinámicos que se van definiendo a través de la participación. Esto significa una exigencia de concientización colectiva, como recuperación de la conciencia histórica, incursionando en la historicidad del hombre, la sociedad y la cultura aportando fundamentos para una pedagogía crítica en la cual los hombres sean seres de la praxis. “Praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. (FREIRE, 1994, p. 118).

Con la intención de explicitar alguno de los recorridos por los que transitan estas experiencias contrahegemónicas se tomará como eje organizador la problematización de la relación entre teoría y práctica a través del análisis del discurso y el poder recuperando la

pluralidad de voces que circulan en ciertos espacios educativos como escenarios culturales. A tales efectos nos planteamos algunas preguntas iniciales:

- ¿Cómo piensan los estudiantes su educación superior?
- ¿Cuáles son los modelos de participación que acontecen en la formación universitaria?

La puesta en discusión de la relación entre la teoría y la práctica nos lleva a considerarlas como modelos de discurso que marcan diferentes niveles de significados. Por consiguiente el análisis de estos discursos como ejercicio y producto del poder permitirá reconocer y relacionar las formas cómo la ideología estructura los discursos en el aula, en las instituciones y en la sociedad construyendo las prácticas dominantes.

Otra dimensión de este análisis implicará diferenciar sentidos predominantes en las prácticas educativas procurando identificar la especificidad del sentido esencialmente humanista en contraposición al sentido economicista. Este aspecto preocupa especialmente ya que los discursos sobre la educación han sido impregnados de significados semánticamente indeterminados, lo que lleva a nuevas formas de dominación ideológica.

La docencia como práctica profesional

La docencia es una práctica profesional social, histórica y política. Es una creación esencialmente pedagógica que adquiere significado en un contexto particular sin que ello implique perder su carácter público. Es desde esta perspectiva que la didáctica crítica recupera lo que podríamos considerar un eslabón excluido (más que perdido) en la mayor parte del siglo XX, su relación con la pedagogía en su concepción crítica.

Siguiendo el pensamiento de Paulo Freire (1993) se considera *la práctica educativa como cierta teoría de conocimiento* que se pone en funcionamiento en una determinada realidad situada. Se considera fundamental explicitar que este discurso es a la vez producto y ejercicio del poder lo cual se evidencia en una dialéctica de relaciones de modo que en toda teoría está implícita una forma de práctica y toda práctica se sustenta en alguna teoría.

Por consiguiente, se opone a la tradición instituida por la cultura del positivismo, que ha sido dominante en nuestra universidad, que fue consolidando una práctica educativa antidialógica que actuando desde una falsa generosidad ha ejercido una violencia simbólica a través de procesos de inculcación (dominación) en la esfera privada de cada estudiante.

Como ya se ha señalado, esta intencionalidad, que ha permanecido oculta constituyendo un verdadero riesgo ya que no se cuestiona, reclama ser desocultada y sometida a reflexión crítica permitiendo develar las intenciones del discurso hegemónico, las contradicciones entre el discurso y las prácticas reales y la ideología que lo sustenta y condiciona las prácticas.

La posibilidad de crear prácticas contrahegemónicas exige plantear explícita y reiteradamente la intencionalidad en los discursos y habilitar las voces de los sujetos que intervienen en escenarios de debate. De esta forma se producen otros discursos que involucran la cultura de los grupos sociales que participan, discursos contruidos dentro y fuera del aula, en diferentes instituciones y discursos que recorren críticamente la cultura sin exclusión. Este diálogo intercultural entendido como diálogo crítico implica una exigencia de autoría de docentes y estudiantes quienes deberán asumir la responsabilidad que cada uno tiene en las relaciones pedagógicas. El docente haciéndose cargo de su función de enseñar lo que le exige rigor académico, postura ética y estética y los estudiantes asumiendo el compromiso e involucramiento en su propia formación, ser y hacerse parte del proceso de conocer, de discutir y argumentar sobre el conocimiento.

En este sentido Filloux (2004) señala que una dimensión esencial de la experiencia docente estará en situarse en el lugar de las interacciones y poder volver sobre sí mismo como forma de tomar distancia y habilitar la crítica.

Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocirme como sujeto. [...] el retorno sobre sí mismo por parte del formador – formado implica un doble movimiento que es pasar de la conciencia de mí mismo a una conciencia para mí mismo y una conciencia para mí mismo que pasa por el reconocimiento de que el otro es una conciencia para sí (FILLOUX, 2004, p. 38).

Una de las primeras conquistas de esta experiencia educativa será pensar que la práctica educativa siempre involucra a “otros” por lo cual pierde vigencia la educación como cuestión individual y privada y adquiere sentido como acontecimiento político que involucra compromiso y responsabilidad social.

Un ejemplo de tales conquistas pueden ser *ciertas prácticas interdisciplinarias en la formación de grado*, que a medida que se van haciendo visibles se ven sometidas a variadas tensiones: indiferencia, cuestionamiento, aceptación acrítica así como también exigencias de

éxito visible y cuantificable así como también consideradas válidas y valiosas desde una reflexión crítica integral que incluye el análisis comparativo de éstas y otras prácticas.

Analizando estas prácticas en contextos situados podemos reconocer diferentes posicionamientos de los sujetos involucrados frente a las transformaciones en curso. Por tanto, la tarea de pensar la práctica ya no es una cuestión exclusiva y solitaria de los educadores sino que exige la participación de otros docentes y de los estudiantes. El educador necesita a los estudiantes para pensar-se y pensar a los otros como parte constitutiva del proceso educativo.

La educación como acontecimiento público se constituye en espacio o lugar de acuerdo posible, de intercambio de ideas, de conocimientos y de confrontación de argumentos y razones sobre aquellas cuestiones que son de interés común en un grupo social o en la sociedad en general.

Como acontecimiento político pone en juego una concepción del mundo frente a otras concepciones del mundo lo que significa reconocer y respetar en cada postura individual o colectiva un posicionamiento ideológico que exige argumentación y contraargumentación como condición para el debate que vaya haciendo visible lo que se había mantenido oculto y por tanto alejado de todo cuestionamiento.

Este desocultamiento convierte lo educativo en un escenario de tensiones y de pluralidad, en el cual operan fuerzas contradictorias buscando darle sentido a la educación, fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas enraizadas en el entramado social que van construyendo la representación social de la educación y la cultura que mantiene vigencia y otorga a los profesores un lugar de relevancia como plantea Giroux (1990)

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. [...] las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes [...] las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral (GIROUX, 1990, p. 175).

En síntesis, la práctica educativa no es un escenario neutral y objetivo sino político y ético lo cual se hace explícito en discursos y acciones que ponen en juego relaciones de poder

(dominación, resistencia, emancipación) legitimadas en el modelo de racionalidad que la sustenta, los intereses a los cuales responde y el lugar que se le asigna al docente.

Relaciones asimétricas y ejercicio de poder

Es nuestra intención no sólo desocultar las relaciones de poder que se instituyen y construyen históricamente los escenarios sociales como relaciones de dominación entre las diversas culturas que los habitan, sino contribuir a reformular el dualismo, entre agencia humana (acción humana y subjetividad) y determinantes estructurales teniendo en cuenta lo que plantea Tadeu da Silva (1995, p. 110)

Estamos acostumbrados a ver a las instituciones educativas únicamente como trasmisoras de conocimiento que producen subjetividades apropiadas a través de ese proceso. Sin embargo, lo que ha sido menos examinado es la relación que existe entre producción de conocimiento nuevo, investigación y mantenimiento de relaciones de poder en la sociedad, y el papel de la educación en ese proceso. El conocimiento y la investigación son importantes elementos constitutivos del capital, por lo tanto envuelven profundos intereses. Tal vez sea en ese proceso, en esa conexión, donde los aspectos productivos y reproductivos se encuentren indisolublemente ligados. Como nos mostró admirablemente Foucault, es verdad que el conocimiento produce principalmente poder, pero también su reverso: resistencia y contestación.

Consideramos que una mirada antropológica nos permitiría decir que tal vez la escuela se presenta como un no lugar Auge (2000) para muchos jóvenes. Las prácticas de enseñanza se les presentan como contradictorias, incomprensibles, no siempre logran construir sus propios significados y valorar su pertinencia para legitimarlas sin imposiciones.

En este escenario y a pesar de estas dificultades especiales y específicas podríamos afirmar coincidiendo con Giroux (1990; 2012); Freire (1996), entre otros, que las escuelasⁱⁱⁱ son lugares de posibilidad. Lugares para la búsqueda y la construcción cultural auténtica dando la palabra, la voz a los estudiantes y profesores, habilitando escenarios para el encuentro y también para el desencuentro. En definitiva promoviendo la producción cultural, una producción propia de los sujetos que la construyen, creada desde la subjetividad y la libertad intelectual.

Las instituciones educativas, incluida la universidad se constituyen en lugares no totalmente predecibles, lugares de azar y de deseo, lo que implica considerar que pueden

ocurrir sucesos pensados y sucesos intuitivos, momentos de razón y momentos de ingenuidad muchas veces orientados o dirigidos más por la pregunta que por las respuestas. Preguntas que hace y se hace el docente y preguntas que hacen y se hacen los estudiantes. Los docentes deberán mantener una vigilancia consciente de estas posibilidades y al mismo tiempo de los riesgos que implica el uso de la libertad sin responsabilidad.

El desafío de diseñar nuevos escenarios para el conocimiento procurando evitar la colonización cultural constituye una autoexigencia impuesta que, parafraseando a Tadeu da Silva (1995), implica pensar y asumir la relación dialéctica entre producción – reproducción en la universidad.

Este enfoque implica que la educación universitaria entiende la cultura como construcción abierta que exige ser recorrida como camino incierto que implica un “no saber” desde las particularidades de cada sujeto lo que contribuye a impulsar la búsqueda, la investigación, la curiosidad epistemológica sobre ese mundo simbólico elaborado por la humanidad. Como apertura al diálogo de saberes consiste en reconocer y valorar desigualdades entre los sujetos lo que significa que cada uno tiene saberes propios que el otro no tiene y también saberes comunes con otros. Estas distancias culturales materializan el lazo social (AUTÈS, 2004) que los hace integrantes de un grupo humano y a su vez los convierte en sujetos únicos y singulares pero capaces de conquistar esos otros mundos culturales que aún no han conocido. Es éste uno de los fundamentos pedagógicos que justifican las prácticas interdisciplinarias que exigen a docentes y estudiantes la humildad del reconocimiento mutuo de saberes, el respeto por los saberes que circulan en las prácticas dialógicas y la conciencia de inacabamiento que los convierte en sujetos de la educación en el sentido freiriano de la práctica liberadora.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos de un proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas (FREIRE, 1994, p. 86).

Es en este sentido que las experiencias curriculares (otras) de la práctica docente convocan a sujetos colectivos no pertenecientes a las instituciones formadoras. Son profesionales insertos en el escenario laboral con quienes se instalan otros diálogos reflexivos,

a través de actividades de investigación y extensión. De este modo la universidad amplía los espacios de formación extramuros, más allá de la sala de clase y diversifica los escenarios de formación con la implementación de modalidades virtuales pensadas como espacios académicos asincrónicos para el debate.

Para muchos de los estudiantes, quienes han interiorizado en su trayectoria educativa anterior un modelo centrado en la palabra del docente y situada en un único ámbito institucional, significa ruptura e incertidumbre que podrá generar ciertas formas de resistencia a los cambios.

Esta propuesta interdisciplinar al principio nos paralizó, no sabíamos qué era lo que íbamos a hacer o aprender (AA).

En consecuencia, estas experiencias educativas situadas en varios escenarios institucionales pueden constituirse como no lugares para algunos estudiantes y transformarse en obstáculos que los lleva a negarse a participar por miedo, no saber o creer no saber cómo hacer lo que se plantea, mientras que otros las asumirán con entusiasmo pero con escaso rigor académico, o sea más asociadas al sentido común.

Después de haber participado podemos entender la idea de educar tanto dentro de la institución como fuera de la misma de la que los profesores nos hablaron. Pero también aparecen otros problemas cuando este tipo de propuesta involucra una parte muy limitada de los profesores y cursos siendo negada por otros ya que se pierde la oportunidad de incorporar relaciones y miradas más integradoras (BB).

También encontramos estudiantes que en forma crítica y responsable participan de estas actividades planteadas considerándolas un desafío intelectual.

Las actividades de extensión constituyeron una experiencia que ha permitido conocer los quehaceres de nuestra futura profesión, más allá de los planteos teóricos que el curriculum de la universidad incluye. Es una forma de aprendizaje mucho más útil y amena que la clase teórica de siempre (CC).

En este enfoque pedagógico la intervención del docente adquiere alto valor educativo como mediador a través de prácticas problematizadoras que promueven la discusión, exigen

argumentaciones en el debate y generen instancias de posibilidad para trascender las situaciones límite.

En las reflexiones sobre las actividades realizadas pudimos ver relaciones entre la teoría y la realidad. Por ejemplo, este tipo de experiencia educativa puede ser un punto de inflexión como plantea V. Núñez que nos habla de la exclusión como una construcción social que presenta tres tipos de práctica: la eliminación del diferente, encierro y/o deportación y dotar a ciertas poblaciones de un estatus especial que les permita coexistir en comunidad privándoles ciertos derechos (DD).

Se plantean preguntas para provocar nuevas preguntas más que respuestas abriendo nuevas instancias de indagación, de estudio y de profundización. Este modelo de mediación docente se aleja de las prácticas domesticadoras que imponen un modo único de ver y entender el mundo por tanto evita aquellas propuestas que apelan al pensamiento dogmático y excluyen la pluralidad cultural, que niegan la alteridad como singularidad de la comunidad humana y se sitúan en un escenario dialógico que recurre al pensamiento reflexivo.

En las actividades de investigación encontramos muchos puntos en común con los aportes de autores como Gramsci y Freire como la idea de repensar el sistema educativo, hacerlo de modalidad más abierta, que se busque una formación del alumno tanto en lo profesional como en lo intelectual. Para encontrar estas relaciones tuvimos que estudiar mucho los autores (EE).

Estas prácticas reflexivas se proponen enseñar a valorar y valorarse culturalmente interpelando a los estudiantes para que se expresen, digan lo que piensan y entienden, hagan uso del poder de la palabra, interactúen con el otro reconociendo su saber en relación al saber de los otros. Significa no desautorizar sus voces ni ignorar sus culturas aunque pudieran considerarse equivocadas o inadecuadas. Se apuesta a la figura del estudiante emancipado para quienes el error o el obstáculo se convierten en la clave del desafío de transformación.

Dirigir y dejarse dirigir, tomar la palabra y conceder la palabra constituyen la esencia de una metodología de enseñanza orientada en un modelo educativo liberador.

Nuevas identidades del trabajo pedagógico

La profesionalidad es la condición del trabajo pedagógico que constituye la clave de las nuevas identidades sustentadas en el compromiso ético y el carácter histórico – político de la educación y la docencia como praxis.

A partir de la construcción de estos escenarios culturales de carácter plural se va conformando la práctica de emancipación, exigiendo el rechazo de las jerarquías en el conocimiento y la resistencia a hegemonías teóricas o prácticas. Significa instalar debates dialógicos con la participación de los estudiantes que favorezcan procesos de construcción y reconstrucción crítica sobre realidades situadas en contextos reales y temáticas de enseñanza contextualizadas y por tanto, que validen el análisis del conocimiento como herramienta intelectual que estructura el pensamiento pedagógico.

Es desde este lugar que hemos propuesto la discusión sobre los desafíos que representa el análisis de lo implícito y explícito de la propia práctica educativa universitaria a partir de los primeros años de formación de grado y vinculada estrecha y frecuentemente al campo profesional.

Este modelo de praxis educativa exige enmarcar la investigación en un amplio campo en el que interactúan las prácticas de los docentes, las prácticas de los estudiantes, las prácticas institucionales, las prácticas de la comunidad académica; las prácticas de enseñanza en ámbitos no formales, las prácticas interinstitucionales.

Estos recorridos pretenden dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de la educación y la cultura, dejando en evidencia por un lado los diferentes intereses que se ponen en juego en cada una de ellas y por otro el interjuego de intereses cuando las prácticas coexisten o son convocadas en un mismo escenario.

Los diferentes recorridos que se han habilitado con propuestas de formación interdisciplinaria dan cuenta de sus propias dinámicas que como construcciones colectivas resultan de situaciones particulares protagonizadas por los sujetos de la educación en cada lugar. Son procesos singulares, específicos, no generalizables como tales sino sólo pasibles de definir alguna tendencia de carácter general y plausible. Este nuevo escenario requiere comprender la realidad educativa en clave de reflexión crítica, estar atentos para no responder a las exigencias macroestructurales de elaborar modelos de generalización ya que implicaría negar las nuevas identidades en devenir y desvirtuar el sentido de la praxis. Estos enfoques

alternativos sustentados en principios de la pedagogía y didáctica crítica han permitido construir caminos de creación y pluralidad a partir de los cuales es posible señalar algunas tendencias en este devenir de la profesionalidad. Se reconocen ciertas líneas de acción y reflexión comunes, escenarios académicos en los cuales el docente desarrolla críticamente su profesión, espacios educativos dialógicos donde la comunidad educativa reflexiona, debate, argumenta y contraargumenta como intentos para reconocer, entender y explicar las prácticas de enseñanza que involucran a estudiantes y docentes como sujetos pedagógicos participantes.

Podríamos afirmar que este devenir de búsqueda, de elaboración, de cuestionamiento y de ensayos con avances y retrocesos ha permitido distinguir algunos componentes de una construcción metodológica que pretende consolidarse como nueva matriz del pensamiento didáctico entre las que se destacan:

- Compromiso colectivo con tiempos de lectura.
- Reflexión crítica del conocimiento teórico y del conocimiento práctico
- Construcción de la relación dialéctica teoría – práctica
- Producción de conocimiento de los docentes y de los estudiantes.

Estas cuatro dimensiones se constituyen como componentes básicos de los enfoques de la Didáctica Crítica que como posicionamiento profesional ha exigido y continúa exigiendo transformaciones visibles en la propuesta de enseñanza, en las metodologías del trabajo docente y en las funciones de los sujetos colectivos (docentes y estudiantes) en cada institución. El desafío asumido está mostrando algunas formas de trascender un discurso desde el cual se dice lo que no se hace o no se sabe si se hace, que tampoco se sabe si es viable hacer lo que se dice o si es conveniente poner en práctica lo que se dice.

En definitiva esta nueva identidad profesionalidad es posible en el escenario de comunidades educativas que garanticen una participación desde el compromiso ético – político como praxis informada. Praxis que exige ser pensada, redefinida y situada críticamente en el contexto teórico y en el contexto concreto, que tiene en sí misma la posibilidad de su propia transformación entendida como el devenir que implica la dialéctica entre ciertas continuidades y ciertos cambios para justificar su pertinencia en situaciones coyunturales reales.

Es así que la universidad se ve interpelada desde su interior en los propios debates académicos y también desde el exterior a través de las presiones ejercidas por ciertos grupos

de poder. Esta doble exigencia funciona como estímulo del debate y la producción teórica de los sujetos pedagógicos en la universidad.

En síntesis, las concepciones contrahegemónicas elaboradas desde una pedagogía crítica exigen como punto de partida el compromiso ético con la enseñanza como proceso colectivo, intencional y consciente. Compromiso que implica instancias de reflexión y metarreflexión, de discusión y confrontación integradas al proceso educativo en el cual pensamiento, reflexión, textualización, acción y evaluación son acciones constitutivas de esta praxis educativa.

Referencias

ARENDRT, H., **La condición humana**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A., 2005.

AUTÈS, M., Tres formas de desligadura en Karsz, Saül (coordinador). **La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

BÁRCENA, F., El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. **Enrahonar** 31, 2000, p. 9-33.

Bernstein, B. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1997.

DAVINI, M.C. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Argentina: Aidos, 1995.

FILLOUX, J. C. **Intersubjetividad y formación**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2004.

FREIRE, P., **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI Editores S.A., 1993.

_____. **Pedagogía del oprimido**. 45. ed. México: Siglo XXI Editores S.A., 1994.

_____. **Pedagogía de la autonomía**. México: Editorial Siglo XXI, 1996.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

_____. **La educación y la crisis del valor de lo público**. Montevideo: Mastergraft SRL, 2012.

KUHN, T., **La estructura de las revoluciones científicas**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1982.

PRUZZO, V. **Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje**. Una propuesta para el proyecto curricular institucional. Buenos Aires: Editorial Espacio, 1997.

SOUSA SANTOS, B. de, **La universidad en el siglo XXI**. Buenos Aires: Miño y Dávila, LPP, 2005.

SILVA, T. da. **Escuela, conocimiento y curriculum**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1995.

Notas

ⁱ Se hará referencia a la escuela como institución educativa de cualquier nivel.

ⁱⁱ Las concepciones de código profesional y pedagógico se utilizan en el sentido de tradiciones sociohistóricas construidas en el propio escenario educativo que se constituyen como reglas explícitas e implícitas que permanecen en el tiempo y son aceptadas sin ser sometidas a enjuiciamiento.

ⁱⁱⁱ Los autores utilizan el término escuela para hacer referencia a toda institución educativa, situación coincidente con las autoras de este artículo como ya se ha anotado.

Sobre las autoras

Nancy Salvá es profesora de la Universidad de la República, ISEF y FHCE, Uruguay.

María Inés Copello es profesora de la Universidad de la República, ISEF y FHCE, Uruguay.