



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

**Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
Dirección de Educación Superior
Consejo Consultivo de Formación Docente**

Módulo Básico

CAPACITACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DE 1er. AÑO

Este Módulo es una propuesta de trabajo institucional que será coordinado por la o el docente participante en la

, realizada los días 27 y 28 de Noviembre de 2007.

Las y los docentes de Profesorados en niveles Inicial y Primario, pero también los de Profesorados de Nivel Secundario (planes que se adecuarán durante el año 2008) son los participantes del proceso que se inicia con este Módulo Básico.

Estamos involucrados en un proceso de transformación curricular, del que hemos participado de diversos modos en instancias previas. Ahora se trata de abordar el sentido político-cultural y pedagógico del nuevo Diseño Curricular para, luego, trabajar específicamente lo referido al Campo de la Práctica de 1er. Año.

Los propósitos

En el proceso propuesto en este Módulo Básico se trata de lograr:

- Un abordaje del campo educativo y los modos de formación subjetiva que se producen en él.

- El reconocimiento del carácter educativo de espacios y organizaciones sociocomunitarios.
- La identificación de los sentidos actuales de la educación popular, en particular el sentido que posee su consideración en el Campo de la Práctica.
- La producción de un mapeo local de espacios y organizaciones en las que pueda realizarse el trabajo en terreno.
- Una comprensión de los sentidos y las formas organizativas del Taller Integrador Interdisciplinario.

Los contenidos

Los contenidos del Módulo Básico están organizados en los siguientes capítulos:

1. El nuevo Diseño Curricular: el campo educativo y el Campo de la Práctica
2. Lo educativo en las sociedades actuales
3. El aprendizaje de la lectura y escritura de la vida y del mundo, más allá de los espacios escolares
4. Los sentidos actuales de la Educación Popular
5. El mapeo de espacios y organizaciones sociocomunitarios para trabajar en el Campo de la Práctica de 1er Año
6. El Taller Integrador Interdisciplinario

Finalmente, hay un punto que se refiere al producto de este proceso de capacitación, como insumo para la propia práctica docente:

7. Práctica integradora

La metodología de trabajo

Como este Módulo Básico pretende inscribirse en un proceso conjunto en el que se considera a los diversos actores como sujetos de la transformación, es importante construir la *memoria colectiva*, que es una memoria a la vez individual, grupal y colectiva. Para eso, en todo momento, tendremos diversos textos para aprender:

- 📖 el texto de este CD, que contiene sugerencias de prácticas, audioconferencias, videos y algunas lecturas que creemos fundamentales;
- 📖 el texto de nuestra propia experiencia y nuestra práctica en las instituciones públicas de Formación Docente donde trabajamos;

📖 el texto de nuestro diálogo grupal; de los registros y las devoluciones que realizará el equipo coordinador docente;

📖 y un texto que será el producto de todo el proceso, una que iremos realizando con actividades a lo largo de todo el Módulo Básico, y que consistirá en la producción de una planificación del Campo de la Práctica de 1er. Año.

El compromiso que les pedimos es el de "sacarle el jugo" a la propuesta, y trabajar activamente en los encuentros que organice cada Instituto, para que nuestro aprendizaje no sea sólo individual sino fundamentalmente un hecho colectivo que depende de todos. Y que para que la transformación curricular no sea un mero cambio de plan o de dispositivos, sino un proceso (siempre inacabado) de transformación subjetiva e institucional.

1/ El nuevo Diseño Curricular: el campo educativo y el Campo de la Práctica

Por los pasillos, o en las aulas o las reuniones de debate, se ha escuchado decir a algunos colegas o directivos que el diseño tendería a formar un animador sociocultural más que un docente o que se estaría reemplazando la enseñanza por la educación popular. Se ha escuchado también a algunos profesores de práctica o directivos preocupados por tener que buscar organizaciones en lugar de escuelas para trabajar en la Práctica.

Actividad:

Les proponemos discutir con un compañero o compañera:

* “formar un animador sociocultural más que un docente”... “el reemplazo de la enseñanza por la educación popular”... ¿Es este el sentido del Diseño? ¿Ustedes qué piensan?

Una de las claves para comprender el sentido del nuevo Diseño es revisar lo educativo en las sociedades actuales, para no ligarlo únicamente con la escuela y el “sistema educativo” formal. Pero esto no es una novedad, ni tampoco es un conjunto de ideas brillantes traídas de Europa o alguno de los países centrales.

El desafío es comprender la densidad y la complejidad del campo educativo en nuestras sociedades. Necesitamos devolver relación a la educación con la vida misma, con las culturas actuales, con las condiciones concretas del mundo en que vivimos y en el que viven (y del cual son sujetos) los niños y los jóvenes.

Pero para eso, necesitamos comprender en qué tradiciones pedagógicas abrega el sentido del nuevo Diseño. Y, a partir de allí, analizar los horizontes formativos propuestos en el Diseño, los sujetos de la formación, el sentido del Campo de la Práctica y de los otros Campos curriculares, etc.

[Para eso, les proponemos mirar el **titulado Tradiciones y Diseño Curricular**. Y que, a la par, escuchemos la Conferencia en audio del Profesor Jorge Huergo sobre el tema.](#)

Lo educativo

Lo educativo puede ser observado como proceso no sólo en las instituciones escolares o educativas en general, sino también en diversos espacios sociales. Como hace 70 años sostenía el pedagogo cordobés Saúl Taborda, todos los espacios sociales son potencialmente educativos (a veces desafiando las propias acciones educativas escolares).

📖 Con el fin de profundizar la concepción de “lo educativo” más allá de la escuela, pero incluyéndola, les proponemos leer el trabajo de la pedagoga mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos, titulado (México, Documento DIE 26, 1992).

Análisis de discurso y educación

Por *Rosa Nidia Buenfil Burgos*

Este texto presenta una perspectiva de lo educativo a partir de análisis del discurso. Se inscribe en una línea crítica de pensamiento en relación con concepciones reduccionistas y esencialistas tanto de la noción de discurso como de la noción de educación. Se apoya en una articulación teórica alimentada por teoría política, lingüística y mis propias reflexiones pedagógicas.

Este documento es un producto lateral de mi investigación doctoral (1990) y rescata posiciones de mi tesis de maestría (1983). Puede ubicarse en la intersección entre pedagogía y análisis de discurso y presenta una propuesta conceptual-analítica. Involucra una panorámica – aunque breve- de la trayectoria del análisis de discurso, planteando una posición personal; un análisis de lo educativo en cuatro autores marxistas, planteando también reflexiones personales; y termina con consideraciones conceptuales y analíticas en las que se anudan las reflexiones presentadas en las dos secciones iniciales.

Análisis de discurso y educación

La articulación de discurso y educación se ha trabajado desde diversas perspectivas disciplinarias: sociología, psicología, comunicología, antropología, lingüística, etc. En esta ocasión nos asomaremos a lo educativo desde la perspectiva político-semiológica. Las posiciones teóricas de mayor presencia en este terreno han sido el funcionalismo (análisis de contenido), la teoría genético-constructivista piagetiana, etc. El nudo, en este trabajo, se hará entre posiciones críticas de la pedagogía y del análisis del discurso.

Esta presentación está estructurada en dos secciones: la primera aborda una problematización esquemática de la noción de discurso y una propuesta tentativa de conceptualización. La segunda aborda un análisis del concepto de educación y presenta una tesis inicial sobre el mismo. Se finaliza la charla con una serie de consideraciones que *no son conclusiones*

sino al contrario tesis que sirven para abrir el debate.

Primera Parte

1.1. El término *discurso* ha sido objeto de diversos usos. Entre los más frecuentes, sobresalen:

- a) el uso coloquial y cotidiano que le atribuye al término el significado de *sentido común*: pieza oratoria de funcionario público –generalmente enmarcada en una atmósfera formal y solemne-. Alrededor de esta noción de sentido común, se tejen caracterizaciones del discurso que lo remiten al acto lingüístico (oral y escrito) cuyo contenido se identifica como algo que está *fuera de la realidad* (oposición del par discurso/realidad)
- b) el uso académico, en el cual, dependiendo de la perspectiva disciplinaria y de la posición teórica desde las cuales se considere el término, se le ha caracterizado como: una pieza oratoria, un programa o proyecto a realizar, una declaración de principios y objetivos, etc. Entre las caracterizaciones más frecuentes de la lingüística, discurso ha sido definido como:
 - habla (en la escuela de Saussure donde la oposición fundamental es entre *lengua* –sistema de reglas- y *habla* –actualización particular de la lengua-.
 - enunciado (sin referencia al hablante).
 - enunciado (con referencia al hablante y la estructura del acto de la enunciación).
 - reglas de encadenamiento (distribución de Harris).
 - condiciones de producción de significado (semiosis social: Eliseo Verón).
 - espacio de producción de significados y resignificaciones (cf Maingueneau, 1980, p.7-25).

Estas conceptualizaciones han sido desarrolladas a lo largo de la historia de la lingüística como disciplina específica.

Si bien desde el siglo XVII se iniciaron en Francia los estudios de la producción lingüística, no fue sino hasta inicios

del siglo XX que en Ginebra F. de Saussure estableció los primeros parámetros de la lingüística como disciplina específica con su *Curso de Lingüística General*; siguiendo estas líneas, el danés Hjelmslev elaboró su teoría glosemática y más adelante Jakobson fundó el Círculo de Praga. Entre 1920 y 1950, dentro de la escuela anglosajona, sobresale el Círculo de Viena, de corte positivista lógico y desarrollo de la filosofía analítica, entre cuyos principales representantes se destacan: Russell, Carnap y Wittgenstein. En Estados Unidos, a mediados del siglo XX, Zellig Harris elaboró la teoría distribucionalista y más adelante Chomsky propuso su Lingüística Generativa (ambas con influencia conductista, aunque en Chomsky, muy superada). En Francia, el gran auge del análisis de discurso fue en los años sesenta sobresaliendo: la teoría de la enunciación de Benveniste, el análisis cuantitativo de Cotteret y Monreau, el análisis político de M. Pecheux y la semiología de R. Barthes (donde el signo deja explícitamente de estar limitado a lo lingüístico y se contempla como significación de cualquier tipo de soporte material: visual, acústico, espacial, etc; cf. Buenfil, 1985).

Esta apretada enumeración de la historia del estudio del lenguaje, aunque excluye numerosas escuelas y perspectivas, nos permite vislumbrar que el discurso puede ser analizado de diversas maneras. Los alcances y beneficios dependerán en gran medida de la articulación teórico-metodológica que configure el investigador.

Para el análisis del discurso educativo, la propuesta que hoy les presento se alimenta de una vertiente más amplia del Análisis de Discurso elaborada por Ernesto Laclau y sus colaboradores¹. En ella

¹ Ernesto Laclau y Chantal Mouffe son las fuentes teóricas de donde se origina una línea de investigación centrada en el Análisis de Discurso. Actualmente cuenta con aproximadamente veinte académicos, en su mayoría ubicados en la Universidad de Essex en el Centre for Theoretical Studies. Una versión esquemática –en español- de mi apropiación de esta línea se puede consultar en la Introducción al libro *Las Radicalizaciones en el*

se articulan, en torno a una posición filosófica antiesencialista y antifundacionalista (Wittgenstein, Derrida) elementos conceptuales de la teoría política post-marxista (Gramsci, Laclau), del psicoanálisis lacaniano (Lacan, Žižek), y de la lingüística post-estructuralista (Derrida); y herramientas analíticas diversas (análisis argumentativo, análisis de la enunciación, historiográfico, genealogía, etc) que convaliden a el estudio de procesos sociales específicos.

No es este el espacio para abundar sobre lo anterior pues la problematización de lo educativo exige también consideraciones específicas. Por ello me concentraré sólo en algunas nociones fundamentales del campo conceptual del discurso, desde la posición que acabo de caracterizar.

1.2 Una tesis principal y que anuda lo que a continuación se expondrá, es el *carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social*. El carácter discursivo de los objetos (y procesos) no niega su existencia física, sino que es condición de inteligibilidad (significación) de dichos objetos y de la emergencia de nuevas significaciones y su institución. Dos cuestiones deben ser desarrolladas para comprender las implicaciones de esta tesis: la noción de significación y la de discurso.

A continuación intentaré explicar cómo operan las significaciones y para ello comentaré algunos aportes que la lingüística ha hecho sobre el estudio del lenguaje hablado y escrito y que se revelan como útiles para analizar todo tipo de significación (incluida la no verbal).

1.2.1 Es Ferdinand de Saussure quien aporta los primeros elementos para el estudio lingüístico al proponer el concepto de *signo* como una entidad doble compuesta por concepto (significado) y una imagen acústica (significante) cuya rela-

ción es arbitraria,² aunque una vez instituida permanece como condición de comunicación dentro del sistema lingüístico.

“La idea de hermana no está ligada por ninguna relación interna a la sucesión s-ü-r que sirve como su significante en francés” (Saussure. 1959, 67)

El proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica es la *significación*. La significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones.

Valor es el concepto saussureano que pone en relieve la relación de un signo frente a otros signos. El signo es pues relacional y diferencial, su valor³ esta sujeto a la presencia de otros signos en el marco de una cadena discursiva.

Los signos no significan algo en sí mismos, no son positivities, sino marcan diferencias de significados entre sí mismos frente a otros signos al interior de un sistema. La lengua como sistema, está compuesta de diferencias y los significados se basan en las diferencias entre las palabras⁴ y no en propiedades intrínsecas de los términos en sí mismos (Cf. Benvenuto & Kennedy, 1986, p.220).

A una conclusión semejante llegaría Wittgenstein –aunque por una trayectoria intelectual diferente- al proponer su no-

² Benveniste, Jakobson y Barthes critican la noción de arbitrariedad en el signo propuesto por Saussure. Benveniste señala que el signo es arbitrario en relación a la cosa (referente) pero su ligazón al concepto es necesaria e íntima.

³ En este sentido, Lemaire apunta: “Le signe a aussi une valeur qui ne se limite pas a sa signification restreinte (...). Seul le systeme entier de la langue va lui donner sa specificité par opposition aux autres signes (...) La valeur resulte du fait que la langue est un systeme dont les termes sont solidaires. La valeur d'un mot sera signification que lui confere la présence de tous les mots du code mais aussi la présence de tous les éléments de la phrase ». (A. Lemaire, 1979, p.44)

⁴ Por ejemplo la palabra “hermana” es definida por su relación y diferencias con: “hermano”, “madre”, “padre”, “sobrina”, etc, en el caso del contexto discursivo de las relaciones de parentesco

Cardenismo: Argumentación y Discurso Educativo, (véase en la bibliografía), una versión más profunda puede consultarse en Laclau, 1986 y 1990 (en inglés).

ción de *lenguaje game* como manera de explicar la polisemia e inestabilidad de las significaciones.⁵

El contexto dentro del cual aparece enunciado un término establecerá los parámetros de su significación posible. Ante la inexistencia de un significado inmanente y positivo, la distinción entre semántica y pragmática, ya que no hay significación fuera del uso de lenguaje: no hay significación posible al margen de un sistema de reglas y usos, fuera del contexto discursivo, es decir, fuera de un juego de lenguaje⁶ mayor o menormente explicitado. Y va más allá de la tradición lingüística al señalar que todo acto puede ser significativo: no hay acción que no tenga un significado⁷ y ningún significado está al margen de la acción. De aquí que la distinción entre significación lingüística y extralingüística pase a ocupar un plano secundario y se ponga de relieve el carácter discursivo de lo social: todo tipo de relación social es significativo.

La significación como positividad, la identidad al margen de toda posicionalidad dentro de un sistema de significaciones son una vez más rechazados para dar lugar a la idea de significación como diferencialidad dentro de una cadena discursiva.

Otro par de nociones saussureanas importantes para este estudio son los planos de análisis paradigmático (que alude a la sustituibilidad por contexto) y sintagmático (sustituibilidad con contigüidad) (ef. Saussure 1960, 123 Y Buenfil 1988, 20ss) que nos permiten esclarecer por un lado, ciertas lógicas usuales en la construcción simbólica de la realidad; por otro lado, estrategias políticas cotidianas

y, por otro lado, formas retóricas de uso cotidiano.⁸

Es a partir de una ampliación y radicalización de la lingüística saussureana que la noción de *discurso* va cobrando una configuración más abarcativa y compleja y a la vez más adecuada para el análisis de la educación en tanto que proceso social.

1.2.2 Si se parte de que toda configuración social es significativa, es impensable alguna posibilidad de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. *Discurso* se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social.

La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto. Originalmente en la lingüística de Saussure, estos elementos son significante y significado y aluden al lenguaje hablado. En los desarrollos más recientes estos mismos conceptos han sido extrapolados a otras formas de significación: gestual, pictórica, etc.⁹ En este sentido, cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito (*speech*) necesariamente, sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación.

Si el foco de nuestra atención se centra en el carácter significativo de un objeto o práctica, su naturaleza lingüística o extralingüística pasa a un segundo plano. De hecho, en una formación discursiva

⁵ Wittgenstein. Investigaciones Filosóficas. Primera Parte

⁶ Sabiendo que ésta es una desafortunada traducción literal de la expresión Wittgensteiniana, *lenguaje -game*, no encuentro otra mejor por el momento.

⁷ Una diferencia de matiz haría yo a este postulado: puede haber acción sin significado pero entonces es completamente irrelevante en términos sociales.

⁸ Los dos planos de análisis han sido asociados con lógicas de estrategia: equivalencia y diferencia (Laclau y Mouffle), con figuras retóricas; metonimia y metáfora (Barthes, 1985, p.119) y con mecanismos de sobredeterminación: desplazamiento y condensación (A.Lemaire), lo cual permite ver planos de convergencia entre el pensamiento político, lingüístico y psicoanalítico (ef. Buenfil, 1988/1991), entramado de conceptos que alimentan este paso por las relaciones entre discurso y educación).

⁹ Ver particularmente R.Barthes: Mitologías o E de Ipola: Ideología y Discurso Populista

suelen encontrarse objetos y actos de diversa índole agrupados en torno a una significación común.

Por ejemplo, la discursividad de la prisión (ef. Foucault) no se constituye exclusivamente de documentos y comunicación verbales, sino que involucra además una serie de prácticas extralingüísticas (rutinas, jerarquías, usos del espacio físico, emblemas,¹⁰ etc) cuya significación —a veces evidente, a veces velada— es innegable. Lo discursivo alude a la significación de estos elementos, sin importar la naturaleza de su soporte material.¹¹

Por otra parte, es imposible separar el carácter significativo de los objetos y procesos, sin abandonar al mismo tiempo la posibilidad de integrarlos a la vida social. Pensar la sola percepción de la empiricidad como materialidad indistinta, al margen de su inserción como objeto de significación, es renunciar a su inteligibilidad. Por ejemplo, si al caminar *algo* nos impide continuar con nuestra práctica, la empiricidad de esto es obviamente percibida; su carácter de objeto, sin embargo, es definible sólo en tanto que inserto en algún contexto discursivo y el solo hecho de reconocerlo en un nombre (pared, piedra, barrera, etc o simplemente obstáculo) lo ubica como identidad diferencial dentro de algún sistema conceptual.

Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. *Toda configuración social es discursiva en este sentido*. Las prácticas educativas, *qua* prácticas sociales, son también discursivas.

¹⁰ Siguiendo el ejemplo de la cárcel, cabe poner de relieve el carácter significativo del uso del uniforme, de un número en vez del nombre propio y otras prescripciones que evocan la negación de la identidad del preso; los usos y restricciones del espacio físico, los saludos, emblemas y otros actos que significan la sumisión ante la autoridad. Así, prácticas lingüísticas y extralingüísticas se combinan y adquieren su significado en el discurso carcelario.

¹¹ El ejemplo del discurso carcelario sirve como analogía para el caso de la educación. Sobre esto abundaremos en la segunda parte de esta conferencia.

El carácter discursivo de cualquier práctica u objeto, de ninguna manera niega su existencia física; por el contrario, el objeto se constituye en discurso en la medida en que se encuentre inserto en una u otra totalidad significativa.

En este sentido, una misma entidad (es decir *ens* o materialidad) puede estar discursivamente construida de diversas formas, dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra. Un árbol puede ser un objeto de estudio científico, un obstáculo, un refugio, o un objeto amenazador. Ello no modifica su carácter empírico, pero sí su carácter discursivo. El solo hecho de nombrarlo árbol, lo inscribe simultáneamente en distintas discursividades, sin reducir en nada su materialidad, pero poniendo en evidencia el absurdo de separar los objetos de su significación. (ef. Laclau y Mouffe, 1988 y 1990).

Una práctica social, v.gr. el dictado de un texto, cuya materialidad involucra una serie de actividades que incluyen movimientos, emisión de sonidos, uso de signos lingüísticos, etc., puede ser construida como educativa si su contexto discursivo la relaciona con el salón de clases, los sujetos maestro y alumnos, etc.; pero también puede ser construida como laboral si se halla inserta en los marcos de una oficina, un jefe, una secretaria, etc. La empiricidad de los actos involucrados puede ser la misma y sin embargo en tanto que objeto específico, práctica educativa o laboral, en este caso, no se ve afectada ni mucho menos puesta en cuestión, por el hecho de estar *discursivamente construida*. Lo que si es afectado es el significado que la constituye como una u otra práctica y el efecto social que conlleva.

Desde esta perspectiva de la significación, las ideologías¹² (en su uso sociológico) y lo ideológico (como dimensión de análisis), tampoco son entendidas como pura idealidad, sino como objetos, prácti-

¹² La acepción de ideología como oposición a ciencia, desde una perspectiva epistemológica, no tiene lugar dentro de este estudio, y por otra parte no compartimos tal suposición.

cas y concepciones articuladas a una significación específica. En el sentido gramsciano, ideología no se refiera a “falsa conciencia”, tampoco es un epifenómeno derivado de lo económico, ni alude exclusivamente al conjunto de valores y concepciones de un determinado grupo social. Se trata más bien de una formación discursiva específica que involucra ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones, articulados en torno a una significación particular (por ejemplo en Gramsci, en torno a la “conciencia colectiva, nacional, popular”). Y su característica distintiva, según Laclau, consistiría en autoproclamarse como un sistema de significaciones originario, fijo, total, positivo, completo, universal y no susceptible de ser desmantelado.

El discurso en tanto que significación se caracteriza por ser *diferencial, inestable y abierto*.

Es *diferencial* en el sentido de que ni el discurso como *totalidad*¹³ ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente: no son positividades sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de las cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que se establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso.

Los conceptos que constituyen los significados son puramente diferenciales, definidos no positivamente por su contenido, sino negativamente por sus relaciones con los demás términos del sistema. Su característica más exacta consiste en *ser lo que los demás no son*. (F. de Saussure, Curso de Lingüística General. Cap. IV.2, cursivas mías)

El carácter relacional del discurso no debe ser confundido con la idea de epifenómeno que también implica una relación entre elementos. En el segundo ca-

so, se presupondría una positividad fija (esencia) de la cual se derivaría el *epifenómeno* como una consecuencia. Por el contrario, en una relación diferencial, no hay positividades fijas ni derivaciones parasíticas¹⁴ sino que la constitución de las identidades se da *en y por* la relación.

Por ser relacional y diferencial, el discurso es *inestable* en la medida en que el significado no se fija de una vez para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar. El ejemplo anterior sobre el árbol, ilustra claramente este carácter precario del discurso. Dentro de una formación discursiva estética, el árbol adquiere un sentido relativamente estable, que es alterado por modificaciones al interior de esa misma estructura discursiva, o por pasar a ser nombrado desde otra estructura discursiva distinta (por ejemplo, científica, ecológica, etc). La noción de *lenguaje games* en Wittgenstein explica esta precariedad e inestabilidad.

La inestabilidad del discurso no es, sin embargo, total; o si se quiere, hay una estabilidad relativa que permite la regularidad y permanencia de los signos convencionalmente aceptados, condición de posibilidad de la lengua. Una inestabilidad absoluta impediría toda posibilidad de discurso.

El discurso es *abierto e incompleto* en el sentido de que al ser relacional, diferencial e inestable, es siempre susceptible de ser ligado a un nuevo significado. Si bien, por un lado, la significación fija relativamente un significante a un significado y en un sistema discursivo, una serie de elementos (signos) son precariamente ligados a un sistema de significados, tanto el signo individual como la estructura o totalidad discursiva, permanecen vulnerables a aceptar nuevos sentidos —que, de todas maneras, no agotarán las posibilidades de seguir incorporando nuevos significados—. Las totalidades no son, pues, autocontenidas ni cerradas, siempre

¹³ Totalidad se entiende aquí como totalidad abierta, en cierto sentido, incompleta, y susceptible de ser siempre reconstituída. Es decir como una totalidad arbitrariamente delimitada en tanto objeto de análisis.

¹⁴ Si la leche se concibiera como una entidad positiva, el yogurt sería un epifenómeno de ella.

están expuestas a la irrupción de elementos externos que desarticulan el orden precariamente fijado, impidiendo una constitución acabada y produciendo alteraciones en los significados.

Finalmente, el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el *terreno* de constitución de los sujetos, es el *lugar* desde el cual se proponen modelos de identificación,¹⁵ es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, en este sentido, *espacio*¹⁶ de las prácticas educativas,¹⁷ si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones.

Entendiendo en los términos previamente presentados, el concepto de *discurso* es además potencialmente fructífero en el estudio de la educación porque permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica societal.

Asumir lo anterior también implica aceptar que el discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas, sino que las contempla junto con otros

elementos que configuran lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempo, etc.) concentrándose en las significaciones que adquieren en sus interrelaciones y en sus relaciones como conjunto frente a otras prácticas e instituciones sociales. Así, las estrategias analíticas incluyen la combinación de elementos lingüísticos y extralingüísticos para el estudio de prácticas y objetos de diversa índole cuya articulación está dada en la medida en que se configuran como elementos de una significación relativa a la educación.

Dicho de otro modo, la pertinencia de este enfoque es evidente en el caso de la educación, en el sentido de que series de signos –vehiculados en diversos soportes materiales: orales, escritos, gestuales, rituales, visuales, etc.) van adquiriendo significados específicos desde los cuales se organizan las identidades sociales. A continuación señalaré por qué es conveniente considerar espacios sociales (familiar, cultural, religioso, etc.) como agencias educativas.

Segunda Parte

2- Es conveniente detenernos ahora en el concepto de educación. Partiendo del sentido común, hay también un reduccionismo impresionante en el significado coloquial de este término. Educación ha sido limitada a la escolaridad. Desde los primeros intentos de construir la Pedagogía como un conocimiento científico –y ya no sólo como una reflexión filosófica– la necesidad de delimitar un objeto de estudio ha conducido, innecesariamente, a excluir una serie de prácticas y espacios sociales que *forman* a los sujetos, del concepto de educación. Tanto en las corrientes ya clásicas del pensamiento “científico-pedagógico” (funcionalismo, conductismo, marxismo, etc.) como en las “nuevas concepciones educativas” (escuela activa en sus diversas vertientes, etnografía educativa, psicología educativa, etc.) y en la investigación que de ellas se des-

¹⁵ Esta idea de *proponer modelos de identificación* es análoga a la noción althusseriana de interpelación (Althusser, 1970) en la que se conceptualiza como el procedimiento por excelencia para la constitución de sujetos.

¹⁶ “Espacio”, en este contexto, se refiere a espacio social, es decir, atravesado por redes de relaciones (ver culturales, económicas, políticas, sociales, lingüísticas, eróticas, generacionales, nacionales, raciales, religiosas, etc) que son condiciones para la constitución de los agentes sociales.

¹⁷ En este sentido la noción de **práctica hegemónica**, como lugar de constitución de los sujetos (cf. Laclau y Mouffe, 1985) es una noción productiva para la comprensión de lo educativo. La práctica hegemónica tiene como condiciones la superficie discursiva de lo social (como orden simbólico o constelación de identidades), la irrupción de la negatividad (lo real, en sentido lacaniano) que establece una relación de antagonismo entre las identidades sociales y desarticula este orden social, y la emergencia de nuevos modelos de identidad (imaginario) que posibilita la restauración de un nuevo orden social mediante la articulación de nuevos modelos de identificación en torno a un proyecto ético-político distinto.

prende se *privilegia* el estudio y la reflexión sobre los procesos escolares.

Dado el interés de esta presentación, me limitaré al análisis de algunas concepciones que abordan la educación como una práctica social (dentro de, por y para la sociedad).

2.1 A continuación expondré sucintamente las reflexiones en torno a la educación compartidas por Marx, Lenin, Gramsci y Althusser¹⁸ así como aquellas en que difieren, en torno fundamentalmente a los siguientes tópicos: el papel que las prácticas educativas juegan en el proceso de constitución del sujeto social en distintas coyunturas; el concepto de educación y las prácticas en que se conforma.¹⁹

Posteriormente serán formuladas algunas consideraciones personales con el objeto de que sirvan para abrir el debate y como posibles líneas para investigaciones futuras.

2.1.1 En los cuatro autores puede observarse que las *prácticas educativas* juegan un papel fundamental en la *constitución de los sujetos sociales*.²⁰ En este sentido la educación es considerada como una práctica social que interviene en forma determi-

nante y específica en dos sentidos: por una parte como conformadora del sujeto *revolucionario* (a excepción del caso de Althusser) en la medida en que incide en la constitución de una conciencia crítica, constructivista y transformadora (aunque sea exclusivamente en términos de una conciencia de clase) y en la medida en que permite el acceso a formas de conocimiento consideradas como socialmente valiosas; por otra parte, como conformadora del *sujeto que reproduce y acepta* las relaciones sociales dominantes. En este caso coinciden los cuatro autores aunque es Althusser el que más teoriza sobre ello. Este sujeto social acrítico se constituye mediante diversas prácticas sociales, entre las cuales la educativa es ponderada, en el sentido de que su manera de pensar y actuar, así como los conocimientos acordes a la formación social dominante, son adquiridos y reforzados por las prácticas educativas.

Teniendo en cuenta que, para los autores, estas prácticas educativas tienen un carácter social y de hecho su participación en la conformación del sujeto ocurre conjuntamente con otras prácticas sociales, cabe entonces exponer lo específico de ellas, lo que las hace educativas.

2.1.2 En los cuatro autores aparecen alusiones respecto de la *educación* en dos sentidos: uno restringido al ámbito *escolar*; y otro, amplio, referido a *todos los espacios sociales*.

En el *primer caso*, educación entendida como escuela, aunque es referida a todos los niveles, grados y modalidades, supone una restricción en términos de las prácticas educativas, los contenidos, las relaciones ideológicas y de poder, etc. Independientemente de que se trate de la escuela capitalista o de la “nueva escuela”. Lo anterior es reconocido por los autores respecto de la “vieja escuela” ya que consideran que los atributos de la escuela socialista, harán de ella el medio educativo que cubra las necesidades sociales de la cultura, formación física e incluso afectiva. A excepción de Althusser que nunca

¹⁸ Aún después de más de tres décadas de crisis del marxismo, de dos años de la caída del muro de Berlín y de estar siendo testigos del desmantelamiento del bloque soviético, es de gran relevancia analizar las teorizaciones marxistas sobre educación por su riqueza, complejidad y porque, desembarazadas de sus lastres reduccionistas y esencialistas, siguen brindando elementos de lucha contra las diversas formas opresivas que predominan en nuestro Tercer Mundo y que no son afectadas por la desarticulación del discurso socialista.

¹⁹ Este análisis está basado en el capítulo 4 de El Sujeto Social en el Discurso Marxista: Notas sobre el Reduccionismo de Clase y Educación, Tesis de Maestría DIE-CINVESTAV IPN, 1983, México. Publicado en Tesis DIE, N° 12, 1992.

²⁰ Una presentación sucinta de las posiciones de los cuatro autores puede consultarse en Buenfil B, Rosa N: “Ideología y Educación en el Marxismo” en la revista Pedagogía vol. 4, N° 12, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, México, oct-dic 1987, pp.13-22

teorizó sobre una escuela para sociedad socialista, para estos autores la nueva escuela sería suficiente para educar a los “constructores del futuro”.

En el *segundo caso*, la educación entendida en múltiples prácticas sociales y en múltiples espacios parece ser la más rica y compleja. Para Marx, la vida cotidiana; para Lenin, las luchas diarias y prácticas; para Gramsci, todas las prácticas hegemónicas²¹ y para Althusser, todos los aparatos ideológicos del Estado son espacios de la educación.

Evidentemente, la riqueza de contenidos que pueden ser apropiados, la diversidad de agentes que pueden intervenir y de contradicciones sociales que pueden estar presentes en estas prácticas educativas, tiene mucho más que ver con las actividades cotidianas-políticas, económicas, ideológicas, jurídicas, etc.- de los agentes, que aquellas prescritas por la más avanzada de las escuelas socialistas.

Para Marx, Lenin y Gramsci se trataba particularmente, de conformar sujetos sociales acordes a un proyecto político específicos, delimitando ética y políticamente, y éste no podría conformarse con base en los viejos hábitos y costumbres de las sociedades capitalistas, de aquí que se privilegiase un espacio más controlable, y con métodos educativos más precisos y tal vez también más eficaces. Así, a pesar de haber reconocido los diversos ámbitos educativos, privilegiaron al escolar como idóneo para la formación del un nuevo sujeto social que tenían en mente.

Para cada uno de los autores habrá una ponderación especial al tipo de práctica y agencia educativa, dependiendo de la coyuntura específica de que se trate: en el caso de Marx (1848), Lenin (1902) y Gramsci (en múltiples escritos), cuando se trata de conformar al sujeto revolucionario para la toma del poder, aparecen privilegiadas las prácticas de educación política —en su mayoría, fuera del ámbito

escolar- en los diversos espacios sociales y particularmente en los organismo específicamente políticos, sindicatos, partidos, consejos, etc.; y también tienen un reconocimiento para las prácticas escolares porque proporcionan herramientas básicas para la reducción de la ignorancia que en alguna medida les impide ejercer sus capacidades para la liberación. Cuando se trata de constituir sujetos revolucionarios para la construcción de la sociedad socialista, se privilegia como práctica educativa la escolar, en el entendido de que se trataría de una escuela diferente: polivalente, unitaria, no desvinculada de la vida social, popular, etc., en la cual las relaciones entre el maestro y sus alumnos dejarían de ser opresivas, autoritarias, teoricistas y parcializadas de los atributos humanos.

Sea en una coyuntura o en otra, se trate de la constitución de un sujeto revolucionario o de uno conforme a las relaciones de dominación vigentes, sea en un tipo específico de institución o en diversos, las prácticas educativas inciden de manera relevante en la constitución del sujeto social.

2.1.3 En las conceptualizaciones de los cuatro autores se establecen relaciones entre *las prácticas educativas y otras prácticas sociales*: para Lenin la educación es un instrumento de política, para Althusser la educación es una práctica ideológica, para Gramsci toda práctica educativa es una práctica política, para Marx es una práctica cultural; sólo en el caso de Lenin hay una clara noción pragmática: lo político y lo educativo se relacionan en términos de exterioridad y subordinación. Gramsci y Althusser, a pesar de hacer evidente un objeto político junto a toda práctica educativa, no supone el vínculo entre ambos en términos instrumentales.

A partir de la relación entre *política y educación*, es posible delimitar qué es lo específico de las prácticas educativas: para Gramsci es una *relación hegemónica* a partir de la cual, los que participan en ella, se apropian (“sienten, saben y comprenden”) de un contenido (formas de

²¹ Cabe señalar que existen diferencias entre la noción gramsciana de hegemonía y la que se sustenta en esta charla, es decir la noción de Laclau y Mouffe (*supra* nota 16).

conocimiento “superior”) que previamente a dicha relación, no tenían; para Althusser es una práctica ideológica (interpelación) a partir de la cual *el sujeto se constituye*, es decir, asume o acepta los rasgos y características que dicha interpelación le propone y se reconoce en ellas; para Lenin es una práctica subordinada a un proyecto político que consiste en la *incorporación del “conocimiento científico”* y de las posiciones políticas coherentes con tal proyecto; para Marx consiste, de manera semejante, en la

jeto de educación se constituye al mismo tiempo como sujeto educador.

- Para Althusser (1969-70) el sujeto de educación se constituye en relación de interpelación. En la medida en que el agente social siempre está inmerso en esta práctica ideológica, puede haber sido conformado como un sujeto susceptible a ciertas interpelaciones e impermeable a otras, de aquí que no se pueda hablar de una determinación absoluta por parte del interpelador (o sujeto educador) sobre el interpelado (sujeto de educación) y sí de un carácter virtualmente activo en cuanto puede aceptar o rechazar la interpelación.²³

2.1.5 Una última observación que concierne a los cuatro autores, aunque Gramsci en menor medida, es la que se refiere a los *polos de identidad* en torno a los que el sujeto se constituye. En este sentido para Marx, Lenin, Gramsci y Althusser el polo central, cuando no el único, es el clasista. Las instituciones, las prácticas, los contenidos, tanto en alusiones a la vieja escuela, como en alusiones a la escuela socialista, aparecen centradas en torno a la identidad de clase, aunque eventualmente y de manera secundaria aluden también a la identidad nacional, racial o sexual.²⁴

²³ En otro escrito, he resaltado las tensiones subyacentes en las conceptualizaciones de los cuatro autores, aquí, por falta de espacio no se retomaron (cf. Buenfil, 1983, Capítulo 4).

²⁴ Hasta aquí el comentario sobre los autores consultados. Como se puede observar, no tiene mucho sentido intentar definir en términos generales, a ninguno de ellos como un autor cuyo discurso es de apertura en todos sus componentes, o absolutamente de cierre. Sólo momentos, pasajes de su obra, componente de su conceptualización global son susceptibles de tal caracterización. Lo importante es que en todos ellos hay elementos rescatables que, despojándolos de sus características reduccionistas, cientificistas, etc y rearticulándolos a nuevos esquemas explicativos, pueden alcanzar un grado de desarrollo y precisión que los conviertan herramienta teórica para el análisis y explicación de hechos educativos cada vez más complejos.

2.2 Por lo que toca a las *consideraciones personales*, cabe señalar en primer término, la exigencia que se presenta en relación a la caracterización del papel que juegan las prácticas educativas en la constitución del sujeto social. Esta exigencia de carácter tanto teórico como político, concierne *por una parte* al análisis concreto de cómo se constituyen los sujetos sociales en las sociedades capitalistas y en las no capitalistas,²⁵ en qué ámbitos, por medio de qué prácticas, en relación a qué posiciones, en torno a qué proyectos políticos, es decir: *en qué discursos*. En este sentido, la noción de discurso como configuración de significaciones, como terreno o espacio de constitución de identidades, viene a mostrarse como una conceptualización fecunda y complementaria de lo que he venido presentando sobre el concepto de educación. *Por otro parte*, concierne a la tematización del debate y las nuevas construcciones teóricas sobre el tipo de sujeto que se quiere construir desde la perspectiva de un proyecto político específico.

Lo anterior nos llevará a insistir en la necesidad de hacer una reconsideración respecto de lo que se entiende por educación y por prácticas educativas.

2.2.1 La identificación de educación con escuela es una salida muy cómo da en lo que concierne a la precisión del concepto: la delimitación se da casi de manera automática; la escuela, lo escolar, está delimitado en términos jurídicos, filosóficos, ideológicos, económicos, etc.; sus funciones sociales son menos difíciles de delimitar, las relaciones sociales y políticas, ideológicas y administrativas, afectivas y teóricas tienen límites impuestos por el compromiso marco institucional.

Aún dentro de esta relativa comodidad, es frecuente escuchar alusiones res-

²⁵ No es el momento ni espacio para entablar la discusión acerca de cómo nombrar a las formaciones sociales del antiguo bloque soviético. Por ahora, prefiero decir simplemente "no capitalista". Sobre este debate véase: Sánchez Vázquez, A. "Ideal Socialista y Socialismo Real", en Nexos 44, Agosto 1981, pp:3-12

trictivas respecto del carácter de las prácticas educativas que se basan exclusivamente en lo que la escuela dice explícitamente de sí misma: neutralidad, conocimiento científico, normatividad del “buen ciudadano”, patriota, valores “universales”, desarrollo armónico de las capacidades de la “esencia humana”, etc.

Esta visión restringida de la escuela debe cuestionarse. Es, sin embargo, fundamental, ampliar la discusión relativa a:

- los discursos escolares que constituyen al sujeto de educación²⁶
- el tipo de sujeto que se configura en esos aspectos²⁷
- lo que la escuela no dice de sí misma, así como de las prácticas educativas externas que inciden sobre las escolares, tanto en términos de complementariedad como en términos de oposición.²⁸

Por otra parte, en este mismo sentido, cabe resaltar que en casi todos los países capitalistas, y sobre todo, en los capitalistas subordinados –como es el caso de América Latina en general– la escuela es una institución educativa do-

minante²⁹ por el reconocimiento social que detenta, por ser la única institución con capacidad jurídica de certificar los conocimientos o un cierto tipo de educación,³⁰ y no porque abarque a la mayor parte de la población.

En estos casos, más que nunca, se hace urgente la exigencia de conocer cómo opera la educación no escolar, qué fuerzas se debaten en ella, qué proyectos políticos sostienen, cómo los ponen en práctica, qué tipos de sujetos intentan construir, mediante qué prácticas, etc., para tener la posibilidad de incidir en ella.

Toda la población que no tiene acceso a las instituciones escolares –indígenas, “marginados”, campesinos, o simplemente los que no alcanzaron “cupos”– de todas formas se constituyen como sujetos en esos otros espacios³¹ tradicionalmente despreciados³² por los intelectuales. (Y además también se constituye como sujeto por referencia a lo escolar, como los “no escolarizados” con las consecuencias sociales que eso conlleva).

Lo anterior pone una vez más en evidencia que *con atender el discurso escolar no basta*. Es también imprescindible atender todos aquellos otros espacios, institucio-

²⁶ Prácticas lingüísticas y extralingüísticas en las que confluyen, se entrecruzan y se sobredeterminan múltiples condicionamientos institucionales, en las cuales rigen una determinada concepción del proceso de conocimiento, un cierto sistema de técnicas de enseñanza y aprendizaje, una equis reglamentación jurídico-administrativa, una intencionalidad política específica, una determinada jerarquía ocupacional y de autoridad, en las cuales es vigente una cierta normatividad moral, etc

²⁷ Espacios marcados por la institucionalidad, y pensar en el tipo de sujeto que se puede conformar dadas estas condiciones, mediante prácticas alternativas, y/o modificando algunas de dichas condiciones.

²⁸ Las prácticas escolares no reconocidas, los “contenidos ocultos”, las condiciones sociales que pasan por el ámbito escolar, filtradas si se quiere, pero que de todas maneras inciden en lo que allí sucede, así como los efectos en el espacio escolar de otras relaciones educativas externas (la familiar, religiosa, de los medios de comunicación, etc.) que en ocasiones complementan, legitiman, justifican o simplemente apoyan a la escuela, pero en ocasiones contradicen o simplemente proponen a otros contenidos valorativos conductuales, etc, que sustituyen los prescriptos por la escuela.

²⁹ Una posición opuesta a la que sostengo aparece argumentada por Adriana Puiggrós en “La decadencia de la escuela”, en Revista *Arte, Sociedad e Ideología* N°4, México, 1978, p.64

³⁰ Una caracterización más acabada sobre el carácter dominante de la educación escolar, se puede consultar en: Ibarrola, María de: *Sociología de la Educación*, Colegio de Bachilleres, México, 1979

³¹ La propia clientela cautiva durante 35 o 45 horas semanales en la institución escolar, es material susceptible de los demás espacios educativos durante las horas restantes, espacios que además pueden contar con recursos y contenidos educativos tan sistemáticos, tan atractivos y tan eficaces (o más) que aquellos con los que cuenta la propia escuela.

³² El desprecio al que aludo se refiere a que son escasas las investigaciones sobre lo educativo de dichos espacios no sobre la marginalidad, o las alternativas no formales. Por ejemplo hay investigaciones sobre la primaria, la secundaria o la universidad por televisión, hay investigaciones sobre los “efectos enajenantes” de la tv comercial sobre los niños, etc... pero no hay investigaciones sobre lo educativo de la tv comercial o lo educativo de los “comics de escasa calidad cultural”

nales o no, que contribuyen a la conformación del sujeto social, delimitar sus condiciones, reconocer sus prácticas, qué fuerzas políticas actúan, qué contradicciones son emergentes, en fin, qué tipo de sujeto constituyen y qué alternativas se pueden ofrecer.

El reconocimiento de que las prácticas educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones escolares sino también en muchas otras agencias que incluso pueden no tener el carácter de institución formal, es quizá una posición mucho más incómoda, mas inasible (por el momento), pero su construcción puede aportar más elementos para el análisis y explicación de los hechos educativos, es decir, los discursos desde los cuales se proponen modelos de identificación a los sujetos, que los elementos contemplados por una concepción restrictiva.

La empresa que se propone aquí es evidentemente compleja y a largo plazo. Se ha señalado que de la educación escolar falta aún mucho que indagar; pues de la educación en sentido amplio, está casi todo por construir. Para comenzar es una tarea para todo intelectual y sobre todo para cualquier “pedagogo” que se pronuncie a favor de las transformaciones de órdenes sociales y procesos en los que la opresión predomina. Ello implica: a) precisar el concepto³³ b) investigar y teorizar sobre cómo, en las sociedades actuales, se llevan a cabo procesos educativos en una multiplicidad de instituciones, e incluso en espacios sociales no institucionalizados; c) analizar qué tipos de prácticas tiene lugar en estos espacios; d) qué tipos de sujetos constituyen y si tienden a reproducir o a transformar las relaciones sociales vigentes. En otras palabras, qué discursos interpelan a los sujetos y qué efectos tienen esas interpelaciones en los sujetos y en los discursos mismos.

³³ Indagar qué es lo que hace que cualquier práctica social pueda ser, en un momento dado, una práctica educativa, averiguar en qué radica que cualquier espacio social pueda constituirse en una agencia educativa.

Pasar por alto estas múltiples prácticas educativas, por no ser estrictamente escolares, implica política e ideológicamente una perspectiva desmovilizadora y una ceguera. Implica dejar esos espacios en los cuales los sujetos se constituyen cotidianamente, en manos de, por un lado, la pura espontaneidad, y por otro lado, de fuerzas y posiciones opresivas predominantes –autoritarias, discriminatorias y regresivas (en el más amplio sentido del término)-. Además, implica desaprovechar contradicciones y luchas contra dichas formas de opresión que tienen ya algún avance.

Entender las instituciones de la sociedad civil como espacios en los que se libran batallas por la hegemonía (ya lo han dicho Gramsci y Althusser), así como el carácter tanto reproductor como virtualmente transformador de las prácticas políticas –educativas- que en estos aparatos tienen lugar; entender las relaciones políticas que en ellas se generan – y no son meras consecuencias o efectos de una relación o institución económica, o política exteriores- relaciones y prácticas productoras de sujetos cuyo carácter no se reduce a una referencia clasista sino también, y de manera articulada, a referencias y polos de identidad raciales, religiosos, nacionales, sexuales, generacionales o en torno a la relación dirigentes-dirigidos: entender de esta manera la educación es premisa para la elaboración de una propuesta pedagógica y una práctica educativa compleja, múltiple y contestataria. Es de alguna manera, una propuesta movilizadora desde una perspectiva pedagógica.

2.2.2 Otra cuestión de especial importancia para la reflexión pedagógica, que aparece clara desde la III Tesis sobre Feuerbach y en algunos pasajes de la obra de Gramsci es la relativa al carácter absoluto y fijo del sujeto educador como *referente* necesario para el sujeto de educación. Es decir, la calidad que muchas corrientes pedagógicas dentro y fuera del marxismo atribuyen al maestro, padre, dirigente,

intelectual, partido, “generación adulta”, referente educativo fijo, absoluto, necesario, respecto del alumno (hijo, dirigido, masa, “generación joven”, etc.), *debe ser reconsiderada*. Es preciso romper con dichos postulados unilateral, estático y avanzar hacia una concepción en la cual los referentes ni están prefijados por criterios que se basan en determinaciones ajenas a la *relación* educativa (generacionales, de parentesco, etc.), ni sean invariables de una vez para siempre, sino que asuman como referentes que se constituyen en la propia práctica educativa o hegemónica (en el sentido gramsciano) si se quiere, que sean concebidos como variables, cambiantes, en cada relación educativa.

En este sentido, uno de los aportes pedagógicos críticos actuales que más ha profundizado respecto de los referentes en la relación educativa además de Marx y Gramsci es Paulo Freire, particularmente cuando caracteriza la *concepción bancaria* de la educación y le opone la alternativa de una “educación liberadora”, en la cual —más allá de la superficialidad demagógica del discurso pedagógico dominante— precisa en qué consiste una práctica educativa en la cual el educador es a su vez educado por “el educando” y viceversa.

Avanzar en esta perspectiva, es también cuestionar la concepción de un sujeto de educación que se constituye pasivamente por la acción de un sujeto educador que se constituye activamente. La educación bancaria —dice Freire— necesariamente supone sujetos pacientes, receptivos, oyentes, sujetos que se constituyen en último análisis como objetos recipientes.³⁴

Trascender esta conceptualización bancaria de la práctica educativa en que

³⁴ Dice Freire: a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. b) El educador es quien sabe, los educandos quienes no saben. c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. E) el educador es quién disciplina”. (Freire, 1976, p74).

se constituyen sujetos de educación totalmente pasivos, en la cual se presuponen sujetos referenciales fijos y absolutos, es condición impostergable a cualquier propuesta pedagógica que se pronuncie por una educación transformadora y no meramente reproductora de las relaciones sociales de dominación vigentes en un momento dado.

El sujeto de educación se conforma en la práctica como un sujeto activo y condicionado tanto por las relaciones políticas, académicas, administrativas, jurídicas, etc, que rigen y se debaten en la institución escolar, como por discursos en otros espacios sociales, en la vida cotidiana. En esta medida aparece marcado por diversos antagonismos políticos irreductibles al antagonismo de clase, por lo que cabe señalar la exigencia de comenzar a reflexionar respecto de la multiplicidad de polos de identidades que se imbrican en este proceso.

Pensar las prácticas hegemónicas³⁵ en términos de la constitución de un sujeto múltiple, complejo, diferencial, en el cual se articulen polos de identidad de diversa índole: democráticos, antiautoritarios, no sexista,³⁶ antirracistas, antibélicos, antinucleares, ecologistas, populares, nacionales... la lista podría aumentarse interminablemente, es avanzar hacia la construcción del concepto amplio de educación que he venido proponiendo.

De lo que se trata es también de cuestionar y modificar las tendencias y realidades que conducen a las viciosas prácticas³⁷ reinantes en muchos grupos de inte-

³⁵ En otros escritos desarrollo una noción de hegemonía que aunque guarda cierto parentesco con la gramsciana, no es completamente equivalente a ella sino que involucra elementos del paradigma psicoanalítico lacaniano y cuya articulación más rigurosa puede encontrarse en los trabajos de Laclau y Mouffe.

³⁶ Por sexista quiero decir que supone la necesaria subordinación del sexo masculino sobre el femenino y/o viceversa, así como también la persecución y represión de opciones sexuales no generalizadas.

³⁷ Sectarismo, machismo, autoritarismo, racismo, explotación, y demás formas de opresión religiosa, cultural, nacional, militar, etc.

lectuales, académicos, partidos, sindicatos, instituciones (escuelas, hospitales, etc.), países enteros. A lo que se aspira es a constituir sujetos atentos y críticos a diversas formas de opresión, sujetos capaces de generar una respuesta alternativa a los conflictos políticos que surgen en los diversos espacios sociales.

2.2.3 Cabe hacer un comentario en relación a lo *que es específicamente educativo de una práctica y agencia social*. A lo largo de todo este último capítulo y particularmente en estas consideraciones finales, se ha puesto en evidencia el carácter restrictivo de la concepción que identifica lo educativo con lo escolar.

Se han abierto las posibilidades de presentar cualquier relación social y en cualquier espacio como susceptibles de convertirse en momentos específicos, en prácticas y agencia educativas. Lo que ahora correspondería, es precisar por qué cualquier discurso es susceptible de tener un papel educativo. Esto implica dos tipos de riesgo:

a) El de establecer –como hace Lenin y en algunos momentos Marx y Gramsci– que dicha precisión se puede basar en criterios políticos o éticos particulares y de aquí hacer una generalización en la cual se determine lo que es y lo que no es educación

Pretender que sólo es la educación lo que permite el acceso a “formas superiores” de cultura como hace Gramsci, o lo que conduce a librarse de las formas de opresión³⁸ como hacen Marx y Lenin, de hecho solamente avanza en términos de la concepción de un tipo específico de educación: la educación revolucionaria, liberadora o crítica. Pero eso no adelanta nada en relación a una concepción general de educación ya que descuida o mejor dicho desconoce, descalifica y excluye aquella educación que no tiende a la conformación de sujetos críticos.

³⁸ Yo me puedo liberar de la opresión matando a quien me oprime y no considero que ello necesariamente sea educativo

Pretender que las prácticas sociales tendientes a conformar sujetos pasivos, acríticos, enajenados y conformes a las relaciones de dominación vigentes, no es educación, se basa en el establecimiento de un criterio restrictivo, positivo y fijo sobre la especificidad de lo educativo (“esto” es educación de una vez y para siempre y lo que no responde a ello, no lo es ni lo será) y tiene como consecuencia menospreciar o desconocer aquellas prácticas y relaciones sociales educativas que de todas maneras inciden en la conformación de los sujetos sociales.

Insisto en que es una concepción basada en un criterio restrictivo porque implica un movimiento conceptual que va de:

- 1- el reconocimiento de la multiplicidad de prácticas, relaciones y procesos constitutivos de sujetos de cualquier índole, a
- 2- reducir sólo a ciertas prácticas productoras de cierto tipo de sujetos, con características muy precisas: consciente, crítico, etc., proponiendo que toda otra relación que no se ajuste a esos criterios, deja de ser educativa; y
- 3- hipostasiar esta reducción a un concepto fijo, completo, cerrado, positivo.

Este tipo de concepción no cuestiona en base a qué criterios³⁹ puede alguien o algo erigirse como el “juez supremo” que decide qué es y qué no es educativo,⁴⁰ este

³⁹ Sabemos que en caso de Marx, Lenin, Gramsci y Althusser estos criterios están fundados, de una forma o de otra, en el paradigma materialista científico y dialéctico, sin embargo, parece no haber mayor cuestionamiento sobre por qué este paradigma podría erigirse en criterio supremo, en qué contexto, frente a qué otros criterios, frente a qué situaciones sociales, etc.

⁴⁰ Entre las manifestaciones más comunes de esta concepción está, por una parte, la de considerar que una persona no escolarizada, no está educada; por otra parte, la de considerar que una práctica educativa enajenante, no es educación, etc. En realidad, entre estas manifestaciones y las de los colonizadores europeos que sostenían que en la América prehispánica no había cultura, ni educación, hay poca diferencia. Otra cosa sería reconocer que una práctica educativa pueda ser reaccionaria, enajenante, hasta nociva si se quiere, en

tipo de concepción no considera que a fin de cuentas la identidad de lo educativo se construye por la posición que ocupe dentro de una configuración social más amplia y por las relaciones que establezca con los otros elementos.

Para superar este tipo de concepción, es indispensable asumir una perspectiva compleja, múltiple y relacional del carácter educativo potencial de las prácticas hegemónicas que tienen lugar en la vida cotidiana, reconocer qué tipo de sujetos intenta construir mediante ellas; es decir, desde qué discursos se constituyen los sujetos y sobre todo, asumir una posición política y ética frente a ellos, en vez de excluirlos, o desconocer la importancia de su carácter educativo y de su eficacia (a favor o en contra de nuestro propio proyecto).

b) El riesgo que supone toda generalización en el ámbito de las disciplinas sociales entre cuyos efectos improductivos estaría la ilusión de universalizar y ahistorizar los conceptos (una forma de esencialismo de la cual quisiera alejarme lo más posible).

Poniendo de relieve que esta generalización es producto de condiciones epistemológicas y de preferencias teóricas, enfatizando en como cualquier identidad, la de la educación es relacional, diferencial, precaria, inestable e incompleta, pero intentando someter al juicio de mis escuchas al menos una tesis propositiva, es decir, algo más que el análisis crítico que he presentado, aunque sólo sea de manera tentativa, expongo lo siguiente:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada.

relación a un proyecto político educativo específico pero sin negar el carácter formador de sujetos que de otras maneras tiene.

Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone.

Esta especificidad se define por la relación que lo educativo establece con otros elementos de una constelación social determinada, con sus instituciones, sus procesos de cambio y sus mitos; se define también, en términos analíticos, por las relaciones que establezca con otras prácticas sociales cuyos efectos no intervienen en la proposición de modelos de identificación.

Por lo que toca a una conceptualización particular —es decir, que opera en condiciones específicas y alrededor de un proceso ético-político definido— podría proponerse que un proceso de educación crítico o liberador si se quiere, implicaría que la modificación de la práctica cotidiana (a partir de la interpelación educativa) estuviera encaminada a la denuncia, crítica y transformación de las relaciones de opresión diversas (clasista, sexista, autoritaria, machista, burocratizante, etc.) que rigen en una sociedad específica. Desde esta perspectiva, una educación acrítica, conformista o enajenante si se quiere, supondría que la constitución de un sujeto de educación (activo o pasivo) tuviese lugar mediante interpelaciones a partir de las cuales dicho sujeto de educación incorporase nuevos elementos para justificar, aceptar, reproducir y desarrollar las formas de opresión vigentes.

Se propone que las diferencias de las prácticas educativas sean pensadas a partir de la construcción de una teorización general frente a la cual la diversidad de los casos concretos sea asumida como un sistema de alternativas; se rechaza la posibilidad de transformar un caso concreto en paradigma asignándole a la diferencia el carácter de “desviación” de dicho paradigma, o peor aún, asignándole un carácter excluyente: lo “no educativo”.

Lo importante de resaltar en esto, es que el proyecto político que articula cada una de estas dos formas de educación, no se erigirá como un criterio absoluto y sin historia que excluyera el carácter educativo de las prácticas contrarias. “Enajenante” o “liberadora” de todas maneras sería práctica educativa.

Con toda la falta de precisión que lo anterior pueda presentar, se propone no como una conclusión sino más bien como una tesis resultante de mi investigación, que marque una línea para una investigación futura.

Consideraciones Finales

Para cerrar esta charla quiero anudar algunas de las tesis presentadas en las dos secciones específicas, rescatando la idea inicial que nos reúne hoy: análisis de discurso y educación. Dos tipos de reflexiones organizarán las siguientes líneas: cuestiones de carácter *teórico* y consideraciones de carácter *analítico*.

Considerando la ampliación del concepto de *discurso* como una configuración de significación relacional, abierta, y precaria; y la del concepto de *educación* como relación social que involucra la aceptación de modelos de identificación, conceptos que expuso en momentos anteriores, las estrategias del análisis del discurso educativo cobran una complejidad creciente.

Siguiendo la premisa antiesencialista y antifundacionalista, cabe reflexionar sobre la cuestión de que ni un proyecto ético, político o cultural son elementos suficientes para fundar de manera absoluta lo que es educativo y lo que no lo es.

Un primer punto a considerarse alude al carácter *relacional* de la educación, con lo cual se rechaza toda noción positiva de la educación y se pone de relieve la imposibilidad de establecer una definición de educación al margen de un discurso, es decir, al margen de las relaciones entre lo educativo y otros componentes del discurso de que se trate. En otras palabras,

se puede definir lo específico de la educación relacionamente frente a otros elementos diferenciales dentro del discurso disciplinario (pedagogía, sociología, antropología, psicología, etc.) o dentro del discurso axiológico (educación para una propuesta ética) o dentro de un discurso cultural, etc. Lo que es inaceptable es plantear esta especificidad en abstracto ya que llevaría a hipostasiar y a concebir de manera ahistórica y con pretensiones absolutizantes al concepto, deber ser o práctica educativos.

Cabe llamar la atención sobre las implicaciones del carácter relacional en el terreno conceptual y político. Decir que algo es relacional o *relativo*, no implica que todo o cualquier cosa sea educativa, que todo sea igualmente válido o que dé lo mismo una práctica que otra. Desde el punto de vista que se ha estado planteando aquí, en principio cualquier práctica *puede* ser educativa pero no necesariamente lo es en todo momento; sólo lo será en la medida en que establezca ciertas relaciones con los otros elementos de una configuración frente a la consecución de un proyecto. De aquí que no comparto la idea de relativismo del sentido común según la cual *everything goes*, lo que sostengo es que la validez o identidad de una práctica educativa sólo se *define dentro de un contexto específico* pero de ahí no se deriva su validez en general.

Una segunda consideración concierne al carácter *abierto* de la educación, es decir a la imposibilidad de indicar, de manera exhaustiva, la totalidad de características, elementos y prácticas que podría definir lo específico de la educación. En otras palabras, siempre será posible, en principio, considerar elementos no previstos en una aproximación inicial, que formarían parte de lo educativo.

Ligado a lo anterior, un tercer elemento a tener en cuenta es el carácter *precario* de la educación, en el sentido de que no puede alcanzar una estabilidad final, sino que es susceptible de ser desarticulada por la penetración de elementos —no previstos— en las fisuras del propio

discurso educativo. Esto alude a considerar como algo constitutivo de lo educativo a la *contingencia*, es decir, a la irrupción de elementos exteriores al discurso educativo, imprevistos que modifican el carácter mismo del concepto, el proceso y los sujetos involucrados, modificando así la identidad de lo educativo. De tal forma que la distinción entre lo educativo y lo no educativo no se da sólo en términos de aquellas significaciones articuladas en torno a un proyecto (y en esta medida, deliberadas)⁴¹ sino también de aquellas que, sin haber estado incluidas dentro del proyecto, lo penetran y transforman. Esta idea, que aunque con un esencialismo clasista⁴² ya estaba presente en los cuatro autores comentados aquí, es la que también nos da elementos para reconocer y analizar prácticas en las que se trastoca la referencialidad de los sujetos en las acciones educativas, se subvierte el sentido de los contenidos de las enseñanzas y se transforma el papel que juegan en su relación con otras prácticas sociales; es decir, la posición que ocupan en una configuración social/discursiva más amplia.

En este sentido se articulan las premisas antiesencialistas y consideraciones procedentes de la crítica al reproductivismo (*supra* pp.9 y 12). Esta articulación no se hace, desde luego, sobre la base de una posición voluntarista sino desde una posición que reconoce el carácter constitutivo de la contingencia como elemento de ruptura del discurso, de transformación de su identidad, y, en este sentido, como elemento que imposibilita una reproducción *ad infinitum* de un orden dado.

En torno a las implicaciones analíticas de las consideraciones conceptuales recién comentadas, señalaré que si bien el

uso coloquial del sentido común nos haría imaginar que el análisis del discurso educativo alude al análisis de la producción lingüística generada al interior del aparato escolar, mediante la apropiación de las herramientas teóricas que he presentado, nos damos cuenta de que esta asunción es sumamente limitada ya que ignora una serie de elementos significativos (objetos, prácticas, procesos y organizaciones) y una serie de prácticas educativas (escolares y extraescolares), que tienen efectos sociales (educativos, en el caso que nos reúne hoy). Consideraciones teóricas y políticas sobre la pertinencia de ampliar ambos conceptos fueron argumentadas anteriormente.

Centrándonos en lo educativo como el objeto de análisis de discurso, puede observarse que:

Al interior de la educación escolar, el análisis de discurso puede contemplar cualquier evento significativo dentro del discurso escolar (como se mencionó anteriormente, de manera análoga al discurso carcelario). Una práctica escolar específica debe, entonces, ser contemplada como un elemento diferencial de la constelación escolar.

Por ejemplo, si nos interesara analizar el discurso del maestro, tendríamos que considerarlo como un elemento cuya identidad se constituye en sus relaciones con otros elementos del discurso escolar: su posición jerárquica frente al alumno (como depositario del saber, diría Foucault), su posición como asalariado, su posición dentro de la estructura curricular de la institución, etc; también se tendría que ubicar su discurso lingüístico como un elemento frente a otras modalidades discursivas (lenguaje corporal, ubicación espacial en el aula y fuera de ella, etc).

Es decir, el investigador o analista del discurso, elabora un recorte del sistema de significaciones que conformarán su *totalidad* u horizonte discursivo y una vez hecho esto, analiza

⁴¹ Este punto es fruto de una relación desencadenada a partir de comentarios de Justa Ezpeleta a este texto y fue incluido posteriormente.

⁴² En los casos de Marx, Lenin, Gramsci y Althusser, subyace no sólo un esencialismo clasista sino, en muchos casos, también una noción teleológica y totalizante de la historia, una concepción determinista de los sujetos y, en algunos casos, hasta una concepción epifenomenalista de la educación (Cf. Buenfil, 1983).

cómo se construye la identidad del maestro frente a otros elementos del sistema definido: cual es su posición frente a ellos, y de qué elementos principales se configura “internamente”. Como se desprende de las consideraciones conceptuales de esta charla, es improductivo pretender fijar *a priori* tanto los elementos del horizonte discursivo en que se producen las interpelaciones al maestro como los elementos que configuran internamente sus procesos de identificación.

En el caso de la educación extraescolar, pongamos por ejemplo la educación vía televisión, el análisis del discurso contemplaría cualquier evento significativo generado a partir de la producción y el consumo de la programación televisiva.

Por ejemplo, si nos interesa analizar los modelos de identificación de papeles sexuales propuestos por la televisión, tendríamos que construir una *totalidad de significaciones* televisivas (v.gr. identificación de estereotipos hombre-mujer, identificación de posiciones laborales, religiosas, raciales, etc.), y analizar entonces, por un parte, la posición de nuestro objeto de interés frente a los otros, cómo se configura en los programas, en los comerciales, cómo los consume el telespectador (si los critica, los rechaza, los asume, etc.); y por la otra, la configuración de elementos internos a las imágenes de la relación hombre-mujer propuesto y consumidos.

Los ejemplos pueden expandirse al infinito conservando la idea general de que el discurso educativo puede analizarse desde la *perspectiva de su producción* (cómo se genera, quién invierte, con qué fines explícitos, dentro de qué condiciones, etc.) y de su *recepción o consumo* (qué sujetos lo reciben, en qué condiciones, como se lo apropian, qué efectos tiene en su práctica cotidiana, etc.). Lo que es fundamental en ambos es el hecho de que su análisis implica la constitución de configuraciones discursivas al menos en

dos *niveles*: la del discurso educativo frente a otros discursos en cuya relación lo educativo se define, y la del discurso educativo como una configuración en sí misma con sus elementos discretos y donde las relaciones entre dichos elementos dan cuenta de lo educativo del discurso.

Bibliografía:

- ALTHUSSER, L. (1969-1970) “Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado”. En (1974) *La Filosofía como Arma de la Revolución*, 6ª.ed., Córdoba, Ed. Siglo XXI
- ALTHUSSER, L. (1978) *Nuevos Escritos*, Barcelona, LAIA-B.
- ALTHUSSER, L. (1878) *Elementos de Auto-crítica*, Buenos Aires, Diez.
- ALTHUSSER, VACCA, BUCI-GLUCKSMAN, ROSSANDA, BOBBIO, *et.al.* (1982) *Discutir al Estado*, México, Folios Ediciones.
- BARCO, O.Del, (1980) *Esbozo de una crítica a la teoría y práctica leninistas*, UAP, Instituto de Ciencias, Puebla/México (Serie Mayor, 21).
- BARTHES, R. (1972) *Mitologías*, México, Siglo XXI.
- BENVENISTE, E (1963) *Problemas de Lingüística General I & II*, 5ª.ed, México, Siglo XXI
- BERMUDO AVILA, J.M. (1978) “Marxismo y Pedagogía II, de la Socialdemocracia a Lenin”, *El Viejo Topo* N°16, Barcelona, Inicativas Editoriales.
- BETTI, C. (1981) *Escuela, Educación y Pedagogía en Gramsci*, España, Martínez Roca.
- BROCCOLO, A. (1977) *Marxismo y Educación*, México, Nueva Imagen.
- BUENFIL BURGOS, R.N (1983) *El Sujeto Social en el Discurso Marxista: Crítica al Reduccionismo de Clase y de Educación*, México, Tesis Maestría, DIE CINVESTAV.
- BUENFIL BURGOS, R.N (1988) “Emergence of the Mexican Revolutionary Mystique and its Educational Component” Essex, en Ph D Colloquium, Department of Government, University of Essex, Junio, 1988. (1991) Versión en español para publicación en coedición Universidad Autónoma de México y Universidad Complutense.
- BUENFIL BURGOS, R.N. (1988) *Politics, Hegemony and Persuasion: Education and the Revolutionary Discourse during World War II*, Essex, UK; Tesis Doctorado, De-

- partamento de Gobierno, Universidad de Essex.
- BUENFIL BURGOS, R.N. (1989) *Rhetorical Strategies of the "Rectification of the Mexican Revolutionary Mystique"*, Essex, UK; artículo para ser publicado por el Centre for Theoretical Studies in the Humanities and the Social Sciences, Universidad de Essex.
- BUENFIL BURGOS, R.N (1991) Las Radicalizaciones en el Cardenismo: Argumentación y Discurso Educativo, actualmente en dictamen para su publicación.
- DUCROT & TODOROV (1974) Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje, México, Siglo XXI.
- ECHEVERRIA, B. (1975) "La revolución teórica comunista en las Tesis sobre Feuerbach" en *Historias y Sociedad*, N°6, México.
- FOUCAULT, M.(1975) *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI
- FOUCAULT, M.(1977) *Lenguaje Counter-Memory, Practice*, Oxford, IK, Basil Blackwell.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, M (1980) *La verdad y las Formas Jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- GRAMSCI, A. (1979) *Los intelectuales y la Organización de la Cultura*, México, Juan Pablos.
- GRAMSCI, A.(1976) *La Alternativa Pedagógica*, Barcelona, Nova Terra (Nueva Síntesis, 9)
- IBARROLA, M. de (1979) *Sociología de la Educación*, México, Centro de Actualización y Formación de Profesores, Colegio de Bachilleres.
- LACLAU, E.(1978) *Política e Ideología en la teoría marxista*, México, Siglo XXI
- LACLAU, E. & MOUFFE, CH. (1985) *Hegemonía y Estrategia Socialista*, México, Siglo XXI
- LACLAU, E. (1985) "Tesis acerca de la Forma Hegemónica de la Política", en Labastida, Martín del Campo, J.(comp.): *Hegemonía y Alternativas Políticas en América Latina*, México, Siglo XXI
- LACLAU, E.(1986) "Discurso, Hegemonía y Política: Consideraciones sobre la crisis del Marxismo" en: Labastida Martín del Campo, J... *Los Nuevos Procesos Sociales y la Política Contemporánea*, México, Siglo XXI.
- LACLAU, E.(1987) "Psychoanalysis and Marxism" en *Critical Inquirí* 13 (Winter 1987), University of Chicago.
- LACLAU, E.(1990) *New Reflections on the Revolutions of Our Time*, London, Verso.
- LENIN, I (1879) "Perlas de la proyectonía populista", (1901), "Leva Forzosa de 183 estudiantes (1902), "Qué hacer", En *Obras Completas* (tomo II, IV y V), Argentina, Cartagena (1958)
- LENIN, I (1920) "Tareas de las Juventudes Comunistas" En (s.f) *El Socialismo Utópico y Socialismo Científico*, Moscú, Progreso
- LENIN, I, (1905) "Confusión entre Política y Pedagogía", En (s.f) *El trabajo del Partido en las Masa*, Moscú, en *Lenguas Extranjeras*.
- MAINGUENNEAU, D. (1980) *Introducción a los Métodos de Análisis del Discurso*, Buenos Aires, Hachette.
- MARX, K. (1845) "Tesis sobre Feuerbach", (1848) "Manifiesto del PC", (18) "Crítica a Programa de Gotha"; En (1955) *Obras Escogidas*, tomos I yII, Moscú, Ediciones *Lenguas Extranjeras*.
- MARX, K.(1975) *El Capital*, México, Siglo XXI.
- MARX Y ENGELS. (1978) *Textos sobre educación y enseñanza*, España, Alberto Corazón (Comunicación, 64).
- MOUFFE, CH (1980) "Hegemonía e Ideología en Gramsci", En *Teoría* N°5, España, Zona Abierta
- PEREYRA, C.(1979) "Gramsci: Estado y Sociedad Civil" en *Cuadernos Políticos* N°21, México.
- PEREYRA, C.(1980) "Hegemonía y Aparatos ideológicos del Estado", *En Teoría* N°5
- PUIGGROS, A. (1978) "La decadencia de la escuela", en *Arte, Sociedad e Ideología*, N°4, México.
- PUIGGROS, A. (1980) "La Sociología de la Educación: Baudelot y Establet", En (1981) *Sociología de la Educación*, 279-301, Coordinadores: Guillermo Gonzalez Rivera, Carlos Alberto Torres, México, Centro de Estudios Educativos.
- SANCHEZ VAZQUEZ, A.(1978) *Ciencia y Revolución*, Madrid, Alianza
- SAUSSURE, F.(1959) *Curso de Lingüística General*, México, Ediciones Nuevomar.
- STATEN (1985) *Wittgenstein and Derrida*, Oxford, UK, Basil Blackwell.
- WITTGENSTEIN, L.(1953) *Philosophical Investigations*, London, Basil Blackwell.

2/ Lo educativo en las sociedades actuales

Lo educativo en las sociedades actuales, como venimos diciendo, se produce en el interjuego entre interpelaciones provenientes de diversos discursos sociales (mediático, comunal, callejero, escolar, del mercado, religioso, etc.) y reconocimientos o identificaciones subjetivas que esos discursos provocan.


La propuesta es profundizar esta noción a través de una película, (de Percy Adlon, 1988). En ella se produce el encuentro entre dos mujeres que acaban de separarse de sus maridos; una alemana, Jazmín, y una negra, Brenda.

[Veamos la primera parte del Video \(hasta la mitad de la película: unos 45 minutos\) prestando atención especialmente a las vinculaciones \(encuentros y desencuentros\) entre las dos mujeres y sus respectivos mundos culturales. Es decir, la relación entre culturas y comunicación.](#)

Actividad:

Luego de ver esta primera parte de *Bagdad Café*, nos reunimos con dos compañeros/as y conversamos sobre aquello que hemos observado de las vinculaciones entre las culturas y la comunicación.

Luego, hacemos una breve puesta en común de lo discutido, señalando los aspectos que podemos identificar como más significativos.

 En _____ ponen de manifiesto prácticas, representaciones, maneras de ser y pensar, miedos, desencuentros, entre dos personas: Brenda y Jazmín, que a su vez representan dos mundos culturales. Esas diferencias (y a veces contradicciones) entre mundos culturales diversos, es posible que se nos haga manifiesta en nuestra práctica en terreno con espacios y organizaciones sociocomunitarios.

Un antropólogo y filósofo argentino, Rodolfo Kusch (1922-1986) analizó las diferencias entre el “ser alguien” con sus imperativos civilizatorios y progresistas, y el “mero estar”, caracterizado por lo ancestral y autóctono (calificado de primitivismo o barbarie). Para profundizar estas visiones, les sugerimos leer la introducción al libro de Kusch _____, publicado en 1962 en Bs. As. Por la editorial Hachette.

Introducción a América

Por *Rodolfo Kusch*

Cuando se sube a la iglesia de Santa Ana del Cuzco -que está en lo alto de Carmenga, cerca de donde en otros tiempos había un adoratorio dedicado a Ticci Viracocha- se experimenta la fatiga de un largo peregrinaje. Es como si se remontaran varios siglos a lo largo de esa calle Melo, bordeada de antiguas chicherías. Ahí se suceden las calles malolientes con todo ese viejo compromiso con verdades desconocidas, que se pegotean a las caras duras y pardas con sus inveterados chancros y sus largos silencios, o se oye el lamento de algún indio, el grito de algún chiquillo andrajoso o ese constante mirar que nos acusa no sabemos de qué, mientras todos atisban, impasibles, la fugacidad de nuestro penoso andar hacia la cumbre.

Todo parece hacerse más tortuoso, porque no se trata sólo del cansancio físico, sino del temor por nuestras buenas cosas que hemos dejado atrás, allá, entre la buena gente de nuestra gran ciudad. Falta aire y espacio para arribar a la meta y es como si nos moviéramos en medio del magma de antiguas verdades. Más aún, se siente resbalar por la piel la mirada pesada de indios y mestizos con ese su afán de segregarnos, como defendiendo su impermeabilidad.

De pronto se ve rezar a un indio ante el puesto de una chola por ver si consigue algún mendrugo o un borracho que danza y vocifera su chicha o un niño que aúlla, ante nosotros, junto a un muro. Entonces comprendemos que todo eso es irremediablemente adverso y antagónico y que adentro traemos otra cosa -no sabemos si peor o mejor- que difícilmente ensamblará con aquélla.

Y aunque entremos en la iglesia de Santa Ana, como quien se refugia en ella, siempre nos queda la sensación de que afuera ha quedado lo otro, casi siempre tomando la forma de algún mendigo que nos vino persiguiendo por la calle. Ahí está parado y nos contempla desde abajo, con esa quietud de páramo y una sonrisa lejana con su miseria largamente llevada, y quizá le demos una limosna, aunque sepamos que ella no cumple ya ninguna finalidad.

Y nos acosa cierta inseguridad que nos molesta. No sabemos si esa limosna es un remedio para una mala situación o es sólo una manera de obligarnos a realizar un gesto. La misma inseguridad como cuando nos hablaba una vieja india y no alcanzábamos a entenderle y estábamos ahí como si nada oyéramos y nos sentíamos recelosos y acobardados, porque todo eso no es lo que acostumbramos a tolerar. Nos hallamos como sumergidos en otro mundo que es misterioso e insoportable y que está afuera y nos hace sentir incómodos.

¿Serán los cerros inmensos, los paisajes desolados, las punas heladas, las chicherías? ¿Serán las caras hostiles y recelosas que nos contemplan de lejos como si no existiéramos y que nos tornan tan fatigoso ese trajín y este ascenso hasta Santa Ana y nos sumergen en este lento proceso de sentirnos paulatina e infinitamente prisioneros, en medio de una exterioridad que nos acosa y nos angustia? En ningún lado como en el Cuzco se advierte esa rara condición de un mundo adverso, con esa lamentable y sorda hostilidad que nos sumerge en un mundo adverso.

Sin embargo, le encontramos el remedio. Es el remedio natural del que se

siente desplazado, un remedio exterior que se concreta en el fácil mito de la pulcritud, como primer síntoma de una negativa conexión con el ambiente.

Porque es cierto que las calles hieden, que hiede el mendigo y la india vieja que nos habla sin que entendamos nada, como es cierto, también, nuestra extrema pulcritud. Y no hay otra diferencia, ni tampoco queremos verla, porque la verdad es que tenemos miedo, el miedo de no saber cómo llamar todo eso que nos acosa y que está afuera y que nos hace sentir indefensos y atrapados.

Es más. Hay cierta satisfacción de pensar que efectivamente estamos limpios y que las calles no lo están, ni el mendigo aquel, ni tampoco la vieja quichua. Y lo pensamos aunque sea gratuito, porque si no, perderíamos la poca seguridad que tenemos, aunque sea una seguridad exterior, manifestada con insolencia y agresión, hasta el punto de hablar de hedor con el único afán de avergonzar a los otros, los que nos miran con recelo. Además es importante sentirse seguro, aunque presintamos que somos poca cosa y que tenemos escasa resistencia cuando el mundo exterior nos es adverso.

De ahí el axioma: el vaho hediento es un signo que flota a través de todo el altiplano, como una de sus características primordiales. Y no es sólo el hedor, sino que es, en general, la molestia, la incomodidad de todo ese ambiente. Por eso se incluye la tormenta imprevista, la medida de aduana, el rostro antipático de algún militar impertinente o el silencio que responde a nuestra pregunta ansiosa, cuando pedimos agua a algún indio. La tormenta, el militar y el indio son también el hedor. El hedor es un signo que no logramos entender, pero que expresa, de nuestra parte, un sentimiento especial, un estado emocional de aversión irremediable, que en vano tratamos de disimular. Mas aún, se trata de una emoción que sentimos no sólo en el Cuzco, sino frente a América, hasta el punto que nos atrevemos a hablar de un hedor de América.

Y el hedor de América es todo lo que se da más allá de nuestra populosa y cómoda ciudad natal. Es el camión lleno de indios que debemos tomar para ir a cualquier parte del altiplano y lo es la segunda clase de algún tren y lo son las villas miserias, pobladas por correntinos, que circundan Buenos Aires.

Se trata de una aversión irremediable que crea marcadamente la diferencia entre una supuesta pulcritud de parte nuestra y de un hedor tácito de todo lo americano. Mas aún, diríamos que el hedor entra como categoría en todos nuestros juicios sobre América, de tal modo que siempre vemos a América como un rostro sucio que debe ser lavado para afirmar nuestra convicción y nuestra seguridad. Un juicio de pulcritud se da en Ezequiel Martínez Estrada cuando expresa que todo lo que se da al norte de la pampa es algo así como los Balcanes. Y lo mismo pasaba con nuestros próceres, también ellos levantaban el mito de la pulcritud y del hedor de América, cuando creaban políticas puras y teóricas, economías impecables, una educación abundosa y variada, ciudades espaciosas y blancas y ese mosaico de republicuetas prósperas que cubren el continente.

La categoría básica de nuestros buenos ciudadanos consiste en pensar que lo que no es ciudad, ni prócer, ni pulcritud no es más que un simple hedor susceptible de ser exterminado. Si el hedor de América es el niño bobo, el borracho de chicha, el indio rezador o el mendigo hediento, será cosa de internarlos, limpiar la calle e instalar baños públicos. La primera solución para los problemas de América apunta siempre a remediar la suciedad e implantar la pulcritud.

La oposición entre pulcritud y hedor se hace de esta manera irremediable, de tal modo que si se quisiera rehabilitar al hedor, habría que revalidar cosas tan lejanas como el diablo, dios o los santos. Y mover la fe desde la pulcritud al hedor constituye casi un problema de índole religiosa.

Porque para mostrar en qué consiste y cuál es el mecanismo y los supuestos del hedor, habrá que emprender con la mentalidad de nuestros prácticos ciudadanos americanos una labor como de cirugía para extraer la verdad de sus cerebros a manera de un tumor. Y eso ya es como una revelación, porque habrá que romper el caparazón de progresismo de nuestro ciudadano, su mito inveterado de la pulcritud y ese fácil montaje de la vida sobre cosas exteriores como ciudad, policía y próceres.

Pero, claro está, que se nos pasó el siglo de las revelaciones. Sería desusada e incómoda una revelación hoy en día y menos cuando ella ocurre en el plano individual. Quedan, sin embargo, las revelaciones colectivas como lo fue la Revolución Francesa. En este caso los iniciados -que eran los burgueses de nuestro siglo- ejecutaron a Luis XVI porque sabían que estaban en la verdad. Y para retomar nuestra terminología, diríamos que la burguesía de entonces constituía algo así como la solución hedienta para la aristocracia francesa. Como la historia europea se encauzó luego por la senda de aquellos y no de éstos, la muerte del rey no fue un crimen sino un acto de fe. La destrucción del rey y de las cosas de la aristocracia puso en vigencia la revelación que habían sufrido los revolucionarios.

Claro que en América ese tipo de revelación no pasó nunca a mayores, porque siempre careció posteriormente de vigencia. En todos los casos se trataba del hedor que ejercía su ofensiva contra la pulcritud y siempre desde abajo hacia arriba. Arriba estaban las pandillas de mestizos que esquilaban a pueblos como los de Bolivia, Perú o Chile.

En la Argentina eran los hijos de inmigrantes que desbocaban las aspiraciones frustradas de sus padres. Contra ellos luchaban los de abajo, siempre en esa oposición irremediable de hedientos contra pulcros, sin encontrar nunca el término medio. Así se sucedieron Tupac Amarú, Pumacahua, Rosas, Peñaloza, Perón como signos salvajes. Todos ellos

fueron la destrucción y la anarquía, porque eran la revolución en su versión maldita y hedienta: eran en suma el hedor de América.

Esta es la dimensión política del hedor, que pone a éste en evidencia y lo convierte en un antagonista inquietante. Quizá sea la única dimensión que se le conozca. Pero ¿qué pasaría si se tomase en cuenta su realidad, el tipo humano que lo respalda, su economía o su cultura propias? Hacer eso sería revivir un mundo aparentemente superado, algo así como si se despertara el miedo al desamparo, como si se nos desalojara del hogar para exponernos a la lluvia y al viento o como si se nos diera la vida de aquel mendigo que nos esperaba a la puerta de la iglesia, y en adelanteuviésemos que recorrer la puna, expuestos al rayo, al trueno y al relámpago. Es un miedo antiguo como la especie, que el mito de la pulcritud remedió con el progreso y la técnica, pero que repentinamente se aparece en una iglesia del Cuzco, provocado, entre otras cosas, por un mendigo que nos pide una limosna para humillarnos.

Y es que el hedor tiene algo de ese miedo original que el hombre creyó dejar atrás después de crear su pulcra ciudad. En el Cuzco nos sentimos desenmascarados, no sólo porque advertimos ese miedo en el mismo indio, sino porque llevamos adentro, muy escondido, eso mismo que lleva el indio. Es el miedo que está antes de la división entre pulcritud y hedor, en ese punto en donde se da el hedor original, o sea esa condición de estar sumergido en el mundo y tener miedo de perder las pocas cosas que tenemos, ya se llamen ciudad, policía o próceres.

Pero este miedo de ser primitivos en lo más íntimo, un poco hedientos, no obstante nuestra firme pulcritud que nos asalta en el Cuzco, comprende también el temor de que se nos aparezca el diablo, los santos, dios o los demonios. Tenemos miedo, en el fondo, de que se nos tire encima el muladar de la antigua fe, que hemos enterrado, pero que ahora se nos

reaparece en el hediento indio y en la hedia aldea. En ese plano, el planteo del hedor y la pulcritud se ensambla con ciertos residuos cosmogónicos, algo así como el miedo a la antigua ira de dios desatada en la piedra, en los valles, en los torrentes y en el cielo con sus relámpagos y sus truenos.

Y sentimos desamparo porque nuestra extrema pulcritud carece de signos para expresar ese miedo. En cierto modo es un problema de psicología profunda, porque se trata de llevar a la conciencia un estado emocional reprimido, para el cual sólo tenemos antiguas denominaciones que creemos superadas. El miedo actúa desde nuestro inconsciente, en la misma manera como cuando los antiguos hablaban de la ira de dios, esa misma que Lutero creyó haber superado con su postura religiosa, en la misma medida como también lo había hecho san Pablo con la ira de Jehová. Y en nuestro caso el temor ante la ira de dios es el temor de quedarnos atrapados por lo americano. Es el miedo al exterminio de un Jehová iracundo, quien en el Antiguo Testamento exigía el sacrificio de un hijo para afirmar la fe del creyente. Es el miedo a la ira de dios desatada como pestilencia y desorden, que en América se nos muestra a nuestras espaldas con toda su violencia y que nos engendra el miedo de perder la vida por un simple azar. Por eso nos sentimos pequeños y en cierto modo mezquinos pese a nuestras grandes ciudades. Es como si nos sorprendieran jugando al hombre civilizado, cuando en verdad estamos inmersos en todo el hedor que no es el hombre y que se llama piedra, enfermedad, torrente, trueno.

Y esa vivencia, ya profundizada, no puede tener otra expresión que la que tuvo cuando Jehová descendió sobre el Sinaí y “vinieron truenos y relámpagos, y graves nubes sobre el monte... porque Jehová había descendido sobre él en fuego; y el humo de él subía, como el humo de un horno, y todo el monte se estremeció en gran manera”. La ira de Jehová se mostraba a Moisés para dictar una ley a

un pueblo miserable y humilde que quería salvarse en medio de un desierto. Pero este pueblo utilizó la ira para encontrar un camino interior y para toparse en su confín con una ley moral que lo sostuviera y para llegar a la tierra prometida. El milagro consistió en convertir la violencia exterior en un camino interior.

La visión de una ira divina descendiendo sobre un monte responde a un momento auténtico. Es algo así como una emoción mesiánica que nos coloca, de pronto, en el margen que separa al hombre de la naturaleza, a fin de que el hombre encuentre una moral controlada por la ira divina que yace en la naturaleza. Y esto es auténtico porque surge en esa alternativa que se da en el equilibrio entre la vida, por un lado, y la muerte, del otro. Y es un momento creador porque ahí brota la gran mística que confiere sentido al hecho de vivir.

Y en el juicio aquél sobre el hedor de América y sobre la afanosa pulcritud, se halla implícito el afán de encubrir una ira que nadie quiere ver. Está en juego un planteo primario que el hombre siempre ha necesitado, pero que el caparazón de progresismo de nuestros ciudadanos e intelectuales -progresismo alimentado casi exclusivamente en la Europa burguesa del siglo XIX- trata de mantener a raya, porque si no, ellos perderían salud y bienestar.

En verdad esta actitud mesiánica se encuentra sólo hacia el interior de América, remontando su pasado o bajando hacia las capas más profundas de su pueblo. Arriba, en cambio, aquella actitud se halla encubierta y reprimida. De ahí entonces la necesidad de delimitar a cada uno de los dos grupos como si fueran antagónicos. Por una parte, los estratos profundos de América con su raíz mesiánica y su ira divina a flor de piel y, por la otra, los progresistas y occidentalizados ciudadanos. Ambos son como los dos extremos de una antigua experiencia del ser humano. Uno está comprometido con el hedor y lleva encima el miedo al exterminio y el otro, en cambio, es triunfante y

pulcro, y apunta hacia un triunfo ilimitado aunque imposible.

Pero esta misma oposición, en vez de parecer trágica, tiene una salida y es la que posibilita una interacción dramática, como una especie de dialéctica, que llamaremos más adelante fagocitación. Se trata de la absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio o reintegración de lo humano en estas tierras.

La fagocitación se da por el hecho mismo de haber calificado como hediondas las cosas de América. Y eso se debe a una especie de verdad universal que expresa que todo lo que se da en estado puro, es falso y debe ser contaminado por su opuesto. Es la razón por la cual la vida termina en muerte, lo blanco en lo negro y el día en la noche. Y eso ya es sabiduría y más aún, sabiduría de América.

Seguimos mirando la película. Vamos a prestar atención, en la segunda parte del video _____ a lo educativo (no sólo a “la enseñanza”, sino a lo relacionado con la formación subjetiva en general, y a los espacios formativos). La idea es que hagamos, en esta segunda parte, una _____.


Actividad:

Una vez que miramos toda la película *Bagdad Café*, nos reunimos en grupos de 5 o 6 personas y hacemos un intercambio sobre:

- las culturas y la comunicación,
- los referentes educativos,
- las referencias (o espacios referenciales) educativos,
- las interpelaciones,
- las identificaciones.

Luego de la puesta en común, les proponemos mirar el _____ titulado **Lo educativo y el Campo de la Práctica**.

⋮

 Con el fin de profundizar la concepción de “subjetividad” y “formación subjetiva”, les sugerimos leer una selección del ensayo de Peter McLaren titulado “Desde los márgenes: Geografía de la identidad, la pedagogía y el poder” incluido en el libro _____, Santa Fe, Ed. Homo Sapiens, 1998.

Sobre la subjetividad

Por *Peter McLaren*

Lenguaje y subjetividad

Es cierto que damos sentido a la realidad social por medio del lenguaje, que siempre está repleto de un espectro de discursos sostenidos por intereses materiales y formas de poder social, de lo que se desprende que, por medio del lenguaje, somos producidos como *sujetos* (es decir, se nos proporcionan posiciones o puntos de vista subjetivos). A partir de esto, también se puede decir que el lenguaje contribuye a constituir la subjetividad, que con frecuencia se construye en base a una multiplicidad de posiciones del sujeto. Aquí usamos el término “subjetividad” distinguiéndolo de identidad, porque la subjetividad nos permite reconocer y enfocar las maneras en que los individuos extraen sentido de sus experiencias, incluyendo sus entendimientos conscientes e inconscientes y las formas culturales disponibles a través de las cuales esos entendimientos son constreñidos o estimulados.

La subjetividad es más que las memorias que hemos acumulado y/o los medios que hemos puesto en cuarentena dentro de las bóvedas de nuestros inconscientes. Es más que lo que proclamamos acerca de los otros o lo que afirmamos acerca de nosotros mismos. Tal como nosotros la definimos, la subjetividad es un proceso de mediación entre el “yo” que escribe y el “yo que es escrito”. La subjetividad está envuelta en incontables capas de discurso que simultáneamente nos enquistan y nos despliegan, nos esclavizan y nos liberan. Nuestras subjetividades nacen por medio de nuestra participación en los acontecimientos mundanos, a través de nuestra orientación sensual hacia y nuestra encarnación en un mundo informado por las relaciones sociales y los procesos de producción

determinantes. El lenguaje y la subjetividad informan nuestra conciencia práctica en la cual el “yo” depende siempre de un “nosotros”, y es siempre contingente con respecto a la localización histórica y social y al conjunto de relaciones sociales que construyen la totalidad social más amplia. Preferimos el término “subjetividad” porque acentúa el hecho de que una posición de sujeto es un punto de vista adoptado por un hablante dentro de un discurso que puede afirmar u oponerse a las posiciones adoptadas por otros hablantes. Los discursos se invisten con formas materiales e institucionales y están gobernados por prácticas discursivas que refieren a las reglas históricas anónimas que gobiernan lo que debe decirse y lo que no, quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar. Como los discursos emergen y son constitutivos de particulares configuraciones de poder, están necesariamente ligados a una posición ideológica. Los discursos son ideológicos, no simplemente como reflejos de una base económica, sino también en sus efectos de poder.

Así, pueden ser considerados en sí mismos prácticas materiales. Los discursos no sitúan la historia en el registro de una noción universalizada de verdad, sino más bien en el de las prácticas significativas. Esas prácticas significativas están ligadas a una política de la posición del individuo, informada por la raza, la clase, el género, la orientación sexual y otras determinaciones sociales y culturales.

Lenguaje, experiencia y praxis

La importancia del lenguaje reside en el hecho de que es por medio de él que *nombramos* la experiencia y que *actuamos* como consecuencia de las maneras en que interpretamos o malinterpretamos

esa experiencia. Esto es importante no sólo para los investigadores que intentan entender el proceso de la educación sino también para los educandos que intentan analizar críticamente su experiencia cotidiana. *La lucha por la manera de nombrar y transformar la experiencia es uno de los temas cruciales que la pedagogía crítica y de la lucha por el cambio social.* Esta lucha, en parte, está bajo la influencia de la lucha por el lenguaje y la manera en que se lo emplea. Como una práctica humana socialmente organizada y culturalmente producida, el lenguaje nunca actúa por sí mismo sino solamente en conjunción con los lectores, sus localizaciones sociales, sus historias y sus necesidades y deseos subjetivos. Sólo cuando podemos nombrar nuestra experiencia -dar voz a nuestro propio mundo y afirmarnos como agente social activo con voluntad y propósito- estamos en condiciones de empezar a transformar el significado de esa experiencia por medio del examen crítico de los presupuestos sobre los cuales se construyen esas experiencias.

La naturaleza del lenguaje que usamos determina *la manera en que damos sentido a nuestras experiencias y el tipo de acción social en la que decidimos comprometernos como resultado*

de la interpretación de nuestras experiencias. También determina el espectro de posibilidades que tenemos para organizar nuestro mundo social, para desarrollar nuevas formas sociales y, como educadores, nuevas formas pedagógicas. Si la experiencia es primordialmente entendida a través del lenguaje y si el lenguaje moldea la manera en que vemos y actuamos con y sobre el mundo, se desprende que la experiencia misma no garantiza la verdad, ya que siempre es susceptible de interpretaciones conflictivas y contradictorias. Es decir, nuestra experiencia no es una esencia fija o fluida, ni una realidad concreta cuya existencia antecede al lenguaje y que espera ser reflejada por él. Más bien la experiencia está constituida por el lenguaje.

La experiencia —“acontecimientos y conductas que se dan en las formaciones sociales”— es constitutiva de la subjetividad. Como el lenguaje nos permite interpretar nuestra experiencia, de ello se desprende que el lenguaje también es constitutivo de subjetividad. Hemos señalado que la experiencia no habla por sí misma, fuera de los marcos de referencia (discursos) asociados con el lenguaje que elegimos *o que nos es dado* para otorgar sentido a esa experiencia.

3/ El aprendizaje de la lectura y escritura de la vida y del mundo, más allá de los espacios escolares

Suele ser importante mirar en el mundo, en el contexto que nos rodea, cómo se produce lo educativo, cuáles son (además de los padres y los maestros) los referentes educativos y cuáles (además de la familia y las escuelas) las referencias educativas.

Vamos acercándonos a nuestras propias vidas y nuestras propias experiencias... La idea ahora en pensar en nosotros, en cada una y cada uno.

📖 Pero antes, les proponemos la lectura de un texto de Paulo Freire, “La importancia del acto de leer” (en el libro de Paulo Freire *La importancia del acto de leer*, México, Siglo XXI Editores, editado en 1991. En ese texto Freire cuenta cómo aprendió a leer y escribir el mundo, y luego a re-leerlo y re-escribirlo.

La importancia del acto de leer

Por *Paulo Freire*

Rara ha sido la vez, a lo largo de tantos años de práctica pedagógica, y por lo tanto política, en que me he permitido la tarea de abrir, de inaugurar o de clausurar encuentros o congresos.

Acepté hacerlo ahora, pero de la manera menos formal posible. Acepté venir aquí para hablar un poco de la importancia del acto de leer.

Me parece indispensable, al tratar de hablar de esa importancia, decir algo del momento mismo en que me preparaba para estar aquí hoy; decir algo del proceso en que me inserté mientras iba escribiendo este texto que ahora leo, proceso que implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se

prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado –y hasta con gusto– a “releer” momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí.

Al ir escribiendo este texto, iba yo “tomando distancia” de los diferentes

momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la “lectura” del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la “palabra-mundo”.

La vuelta a la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de “leer” el mundo particular en que me movía –y hasta donde no me está traicionando la memoria– me es absolutamente significativa. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia en el momento en que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles,

po general de estas reflexiones. Me refiero a mi miedo de las almas en pena cuya presencia entre nosotros era permanente objeto de las conversaciones de los mayores, en el tiempo de mi infancia. Las almas en pena necesitaban de la oscuridad o la semioscuridad para aparecer, con las formas más diversas: gimiendo el dolor de sus culpas, lanzando carcajadas burlescas, pidiendo oraciones o indicando el escondite de ollas. Con todo, posiblemente hasta mis siete años en el barrio de Recife en que nací iluminado por faroles que se perfilaban con cierta dignidad por las calles. Faroles elegantes que, al caer la noche, se “daban” a la vara mágica de quienes los encendían. Yo acostumbraba acompañar, desde el portón de mi casa, de lejos, la figura flaca del “farolero” de mi calle, que venía viniendo, andar cándido, vara iluminadora al hombro, de farol en farol, dando luz a la calle. Una luz precaria, más precaria que la que teníamos dentro de la casa. Una luz mucho más tomada por las sombras que iluminadora de ellas.

No había mejor clima para travesuras de la alma que aquél. Me acuerdo de las noches en que, envuelto en mi propio miedo, esperaba que el tiempo pasara, que la noche se fuera, que la madrugada semiclaresada fuera llegando, trayendo con ella el canto de los pajarillos “amanecedores”.

Mis temores nocturnos terminaron por aguzarme, en la mañana abiertas, la percepción de un sinnúmero de ruidos que se perdía en la claridad y en la algaraza de los días y resultaban misteriosamente subrayados en el silencio profundo de las noches.

Pero en la medida en que fui penetrando en la intimidad de mi mundo, en que lo percibía mejor y lo “entendía” en la lectura que de él iba haciendo, mis temores iban disminuyendo.

Pero, es importante decirlo, la “lectura” de mi mundo, que siempre fundamental para mí, no hizo de mí sino un niño anticipado en hombre, un racionalista de pantalón corto. La curiosidad del

niño no se iba a distorsionar por el simple hecho de ser ejercida, en lo cual fui más ayudado que estorbado por mis padres. Y fue con ellos, precisamente, en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significara animadversión por lo que tenía encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra. El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la “lectura” del mundo particular. No era algo que se estuviera dando supuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo mi pizarrón y las ramitas fueron mis gis.

Es por eso por lo que, al llegar a la escuela particular de Eunice Vasconcelos, cuya desaparición reciente me hirió y me dolió, y a quien rindo ahora un homenaje sentido, ya estaba alfabetizado. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la “lectura” del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la “palabra-mundo”.

Hace poco tiempo, con profundo emoción, visité la casa donde nací. Pisé el mismo suelo en que me erguí, anduve, corrí, hablé y aprendí a leer. El mismo mundo, el primer mundo que se dio a mi comprensión por la “lectura” que de él fui haciendo. Allí reecontré algunos de los árboles de mi infancia. Los reconocí sin dificultad. Casi abracé los gruesos troncos —aquellos jóvenes troncos de mi infancia. Entonces, una nostalgia que suelo llamar mansa o bien educada, saliendo del suelo, de los árboles, de la casa, me envolvió cuidadosamente. Dejé la casa contento, con la alegría de quien reencuentra personas queridas.

Continuando en ese esfuerzo de “releer” momentos fundamentales de experiencias de ni infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue constituyendo en mí a través

de su práctica, retomo el tiempo en que, como alumno del llamado curso secundario, me ejercité en la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la colaboración, que hasta hoy recuerdo, de mi entonces profesor de lengua portuguesa.

No eran, sin embargo, aquellos momentos puros ejercicios de los que resultase un simple darnos cuenta de la existencia de una página escrita delante de nosotros que debía ser cadenciada, mecánica y fastidiosamente “deletrada” en lugar de realmente *leída*. No eran aquellos momentos “lecciones de lectura” en el sentido tradicional esa expresión. Eran momentos en que los textos se ofrecían a nuestra búsqueda inquieta, incluyendo la del entonces joven profesor José Pessoa. Algún tiempo después, como profesor también de portugués, en mis veinte años, viví intensamente la importancia del acto de leer y de escribir, en el fondo imposibles de dicotomizar, con alumnos de los primeros años del entonces llamado curso secundario. La conjugación, la sintaxis de concordancia, el problema de la contradicción, la enciclisis pronominal, yo no reducía nada de eso a tabletas de conocimientos que los estudiantes debían engullir. Todo eso, por el contrario, se proponía a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de textos, ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a desvelar y no como algo parado cuyo perfil yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda. Sólo aprendiéndola serían capaces de saber, por eso, de memorizarla, de fijarla. La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento de que habla el texto.

Creo que mucho de nuestra insistencia, en cuanto profesores y profesoras, en

que los estudiantes “lean”, en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis andanzas por el mundo, no fueron pocas las veces en que los jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha con extensas bibliografías que eran mucho más para ser “devoradas” que para ser leídas o estudiadas. Verdaderas “lecciones de lectura” en el sentido más tradicional de esta expresión, a que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían rendir cuenta a través del famoso control de lectura. En algunas ocasiones llegué incluso a ver, en relaciones bibliográficas, indicaciones sobre las páginas de este o aquel capítulo de tal o cual libro que debían leer: “De la página 15 a la 37”.

La insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar. La misma, aunque encarnada desde otro ángulo, que se encuentra, por ejemplo, en quien escribe, cuando identifica la posible calidad o falta de calidad de su trabajo con la cantidad de páginas escritas. Sin embargo, uno de los documentos filosóficos más importantes que disponemos, las *Tesis sobre Feuerbach* de Marx, ocupan apenas dos páginas y media...

Parece importante, sin embargo, para evitar una comprensión errónea de lo que estoy afirmando, subrayar que mi crítica al hacer mágica la palabra no significa, de manera alguna, una posición poco responsable de mi parte con relación a la necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, siempre y seriamente, de leer los clásicos en tal o cual campo del saber, de adentrarnos en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual es posible nuestra práctica en cuanto profesores o estudiantes.

Todavía dentro del momento bastante rico de mi experiencia como profesor de lengua portuguesa, recuerdo, tan vi-

vamente como si fuese de ahora y no de un ayer ya remoto, las veces en que me demoraba en el análisis de un texto de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que yo llevaba de mi casa y que iba leyendo con los estudiantes, subrayando aspectos de su sintaxis estrechamiento ligados, con el buen gusto de su lenguaje. A aquellos análisis añadía comentarios sobre las necesarias diferencias entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil.

Vengo tratando de dejar claro, en este trabajo en torno a la importancia del acto de leer —y no es demasiado repetirlo ahora—, que mi esfuerzo fundamental viene siendo el de explicar cómo, en mí, se ha venido destacando esa importancia. Es como si estuviera haciendo la “arqueología” de mi comprensión del complejo acto de leer, a lo largo de mi experiencia existencial. De ahí que haya hablado de momentos de mi infancia, de mi adolescencia, de los comienzos de mi juventud, y termine ahora revisando, en rasgos generales, algunos de los aspectos centrales de la proposición que hice hace algunos años en el campo de la alfabetización de adultos.

Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y como un acto de conocimiento, y por eso mismo un acto creador. Para mí sería imposible de comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bobu, de la-le-li-lo-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría “llenando” con sus palabras las cabezas supuestamente “vacías” de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto. El hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier acción pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creati-

vidad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de su lenguaje. En realidad, tanto el alfabetizador como el alfabetizando, al tomar, por ejemplo, un objeto, como lo hago ahora con el que tengo entre los dedos, sienten el objeto, perciben el objeto sentido y son capaces de expresar verbalmente el objeto sentido y percibido. Como yo, el analfabeto es capaz de sentir la pluma, de percibir la pluma, de decir la pluma. Yo, sin embargo, soy capaz de no sólo sentir la pluma, sino además de escribir pluma y, en consecuencia, leer pluma. La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Ese montaje no lo puede hacer el educador para los educandos, o sobre ellos. Ahí tiene él un momento de su tarea creadora.

Me parece innecesario extenderme más, aquí y ahora, sobre lo que he desarrollado, en diferentes momentos, a propósito de la complejidad de este proceso. A un punto, sin embargo, aludido varias veces en este texto, me gustaría volver, por la significación que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y, por consiguiente, para la propuesta de alfabetización a que me he consagrado. Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la propuesta a que hacía referencia hace poco, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “rescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales, para mí, del proceso de alfabetización. De ahí que siempre haya insistido en que las palabras con que organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular

de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que llamaba el universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, grávidas de mundo. Nos llegaban a través de la lectura del mundo que hacían los grupos populares. Después volvían a ellos, insertas en lo que llamaba y llamo codificaciones, que son representaciones de la realidad.

La palabra ladrillo, por ejemplo, se insertaría en una representación pictórica, la de un grupo de albañiles, por ejemplo, construyendo una casa. Pero, antes de la devolución, en forma escrita, de la palabra oral de los grupos populares, a ellos, para el proceso de su aprehensión y no de su memorización mecánica, solíamos desafiar a los alfabetizandos con un conjunto de situaciones codificadas de cuya descodificación o “lectura” resultaba la percepción crítica de lo que es la cultura, por la comprensión de la práctica o del trabajo humano, transformador del mundo. En el fondo, ese conjunto de representaciones de situaciones concretas posibilitaba a los grupos populares una “lec-

tura” de la “lectura” anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra.

Esta “lectura” más crítica de la “lectura” anterior menos crítica del mundo permitía a los grupos populares, a veces en posición fatalista frente a las injusticias, una comprensión diferente de su indigencia.

Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica.

Concluyendo estas reflexiones en torno a la importancia del acto de leer, que implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído, quisiera decir que, después de vacilar un poco, resolví adoptar el procedimiento que he utilizado en el tratamiento del tema, en consonancia con mi forma de ser y con lo que puedo hacer.

Finalmente, quiero felicitar a quienes idearon y organizaron este congreso. Nunca, posiblemente, hemos necesitado tanto de encuentros como éste, como ahora.

12 de noviembre de 1981

Ahora vamos a centrarnos en nosotros y nosotras mismas, en nuestras propias biografías.

Actividad:

Les proponemos elaborar un “texto paralelo” al texto de Paulo Freire, donde relatemos (en no más de una página) biográficamente dónde (en qué espacios) y de qué modos aprendimos a “leer y escribir” el mundo (valorizando las experiencias no escolares en la formación subjetiva).

Es la hora de poner en común algunos textos. Siempre la formación subjetiva, además de un proceso, es un relato, una narración. Somos lo que “lenguajamos”, podríamos decir basándonos en pedagogos como Simón Rodríguez o, más acá, Humberto Maturana. Somos aquello que decimos que somos, en el cruce con lo que los demás dicen que somos. Nos hemos formado en la zona de intersección entre nuestras experiencias y percepciones y los modos que tenemos de nombrarlas, y lo que dicen los otros de cada uno, los condicionamientos de nuestras experiencias, los espacios y las personas o grupos que las han provocado.

Es importante identificar los espacios (grupos, organizaciones, instituciones) que han contribuido a nuestra formación subjetiva, esto es, las referencias educativas de nuestra historia subjetiva.

4/ Los sentidos actuales de la Educación Popular

Como lo sabemos, la Herramienta de la Práctica de 1er Año es un Taller de educación social y estrategias de educación popular. El objetivo no es que formemos a nuestras alumnas y alumnos (futuros docentes) como educadores barriales o como animadores socioculturales. El propósito es que podamos reconocer los modos en que otros espacios resultan interpeladores en la formación subjetiva y que podamos apropiarnos de herramientas con las que trabajan esos espacios, que dan ciertas respuestas a las situaciones de crisis, complejidad y conflictividad que se producen en las sociedades actuales.

📖 La propuesta es, antes de continuar, leer el texto de Jorge Huergo que lleva por título *La educación popular en Argentina*. Allí encontraremos un cuadro sintético y un desarrollo del tema.

Para una historización de la Educación Popular

Por Jorge Huergo

Educación popular - Cuadro sintético

Primer período (mediados siglo XIX a 1880)

Civilización / barbarie. Organización nacional y del Estado argentino. Liberalismo nacional

<i>Educación popular masiva</i>	Liberalismo Finalidades políticas y económicas (homogeneización) Civilización / moralización	Escuelas públicas
---------------------------------	---	-------------------

Segundo período (1880-1930)

Antagonismo de clases. Empoderamiento de la clase obrera y campesina. Internacionalismo.

<i>Con sectores populares</i>	Anarquismo	Resistencia a la educación oficial (sociedades populares de educación, cooperativas y colonias de educación agrícola, bibliotecas populares, Universidades Populares, cursos de educación femenina)
	Socialismo	
	Comunismo	Difusión cultural, formación de cuadros políticos y de maestros, movimiento magisterial
<i>Con sectores pequeño burgueses</i>	Nacionalismo popular	Reforma Universitaria, programa del Yrigoyenismo, Institutos de cultura nacional
	Liberalismo radicalizado	Escuela activa y experiencias de escuela nueva

Tercer período (1930-1960)

Integración de educación oficial: trabajadores como actor político orgánico. Nacionalismo

<i>Con sectores obreros</i>	Anarquismo	Declina desde los 40
	Socialismo	Casas del Pueblo y Hogar Obrero
	Comunismo	Influencias en educación rural, enseñanza cooperativa
	Peronismo	Educación profesional y de oficios para obreros, Universidad obrera, Escuelas fábrica, Unidades básicas, formación de cuadros
<i>Con sectores pequeño burgueses</i>	Liberalismo radicalizado	Extensión universitaria, escuela activa y popular

Cuarto período (1960-1985)

Antagonismo opresores / oprimidos. Luchas por la liberación. Latinoamericanismo

<i>Con sectores oprimidos</i>	Izquierdas	Educación barrial, movimientos revolucionarios, educación-comunicación popular: campesina y aborígen, experiencias eclesiales de base, sindicatos
<i>Con sectores pequeño burgueses</i>	Izquierda nacional	Cátedras nacionales, Programas estatales
	Socialismo	Casas del pueblo y Hogar Obrero

Quinto período (1985-...)

Antagonismos político-culturales múltiples. Vinculación con derechos humanos. Multiculturalismo

Antagonismos:

- de clase
- de género
- generacionales
- sexuales
- étnicos
- raciales
- religiosos

Algunas **matrices** de la educación popular

Anarquismo: resistencia a las formas y prácticas de la educación oficial

Nacionalismo popular: reconocimiento del mundo cultural popular

Izquierda latinoamericanista: búsqueda y articulación con procesos de liberación

Impacto del neo-liberalismo: automarginalización de experiencias horizontales

Elementos para una historización de la educación popular (y la comunicación)

La propuesta es que vayamos transitando una historización acerca de lo que, a grandes rasgos, podemos llamar las principales etapas de la **educación popular en Argentina**, para poder ponerlo en relación y también ver qué es lo que tiene que ver esto con la **comunicación popular**. Cuando hablamos de grandes etapas de la educación popular nos remitimos a cómo se pensó en los momentos de la organización nacional, inclusive en los momentos previos a este proceso, hasta la organización del Estado Nación. Luego, cómo se pensó y operó a partir del cuestionamiento de la pedagogía oficial, o con el surgimiento del nacionalismo popular; qué ocurrió con la perspectiva latinoamericana de los 60 y los 70, y en definitiva, qué ocurre en las últimas décadas. Finalmente, vamos a prestar atención a los elementos residuales de estas tradiciones, que interpelan hoy a los procesos y prácticas de comunicación/educación popular.

1/ Las etapas históricas de la educación popular

1. El primer período podríamos situarlo desde **mediados del siglo XIX hasta 1880** aproximadamente y ahí tenemos, tomada de Domingo Faustino **Sarmiento**, una idea bipolar de la sociedad, donde la sociedad puede dividirse en dos formas culturales con características comunicacionales diversas que podríamos simplificar en las ideas de **Civilización y Barbarie**. Fundamentalmente está presentado en *Facundo* de Sarmiento, donde se hace una descripción acerca de cómo se constituyen esas dos culturas, la civilizada y la bárbara.

Sarmiento plantea que *la barbarie es incultura*, porque él tiene en cuenta que la vida del bárbaro es una vida sin equipamientos culturales, el bárbaro no transforma la naturaleza, se sienta arriba de la cabeza de una vaca muerta, habita el desierto, es decir, no constituye sociedad. El bárbaro es inculto desde todo punto de vista. En la etapa del liberalismo nacional está imperando la idea de Sarmiento, que plantea que la civilización, en cambio, es una cultura situada en Europa, y nosotros de alguna manera la tenemos que imitar; Sarmiento habla de que nosotros nos tenemos que *uropeizar*. Y esto de algún modo pone énfasis en procesos produci-

dos por determinados equipamientos culturales que son propios de la ciudad. La civilización tiene que ver con los modos de vestirse, de hablar, de mover el cuerpo, ideas, normas, leyes etc.

Aquí aparecen las primeras ideas de *educación popular*, que para Sarmiento está claramente vinculada con la instrucción pública, es decir, con la educación *para todos*. Lo que predomina en esta concepción es que la educación popular masiva va a proveer las herramientas para construir una sociedad civilizada.

Todos los niños tienen que pasar por una Institución que es la Escuela, y todos los padres tienen la obligación de mandar a sus chicos a la escuela; la finalidad de la educación es doble, por un lado la finalidad política, o sea que los argentinos podamos reconocer y hacer uso de los derechos que están consagrados por la Constitución, es decir la *formación* del ciudadano. La segunda es moralizar a los trabajadores, fundamentalmente educar la mano de obra para construir la incipiente industria nacional pero enfáticamente esa educación de la mano de obra tiene que ver con la *moralización*, es decir, con conductas ordenadas, con conductas “normales”, con el disciplinamiento social. Centralmente la educación popular está anudada a eso.

Esta justificación está presente en todas las estrategias de educación popular que se centran en una posición que podríamos llamar *iluminista*, esto es, el papel que cumplen determinados conocimientos, la incorporación de conocimientos para lograr una *igualación cultural*, pero también la idea de transmitir o de proporcionar las herramientas que son propias de una *conciencia esclarecida*. Esto existe en algunas experiencias de educación popular. El Educador popular posee *ya* una conciencia esclarecida (aunque no esté dicho de esta manera tan violenta); podríamos decir que un supuesto operante es que nosotros tenemos que *concientizar* a los nuevos bárbaros a través de las escuelas públicas que empiezan a fundarse y extenderse en todo el territorio na-

cional, o de los espacios diversos de educación popular.

2. En el segundo período la centralidad está puesta en el ***antagonismo de clase***, el empoderamiento de la clase obrera y campesina y ya no una idea vinculada a lo nacional sino a lo *internacional*. Acá esto viene de la mano de la inmigración, inspirada en el pensamiento europeo internacionalista, principalmente socialista. Hay estrategias de educación popular vinculadas con los sectores populares y otras con los sectores pequeño burgueses, ahí empieza a hacerse más complejo el tema. Podríamos decir que como característica común el desarrollo de este período de educación popular, tiene que ver con cierto desenvolvimiento de *lo educativo por fuera del sistema escolar*. Fundamentalmente tenemos que prestar atención en este período a dos corrientes de pensamiento que son el *anarquismo* y el *socialismo*, principalmente el ***anarquismo***.

En Argentina estos movimientos tuvieron un desarrollo muy importante vinculado con la resistencia a la educación oficial, por su carácter liberal y ya en un segundo momento imperialista y además por todo lo que significaba el sistema educativo oficial en cuanto a integración acrítica a un sistema social. Allí aparecen las sociedades populares de educación, las cooperativas y las colonias de educación agrícola, las bibliotecas populares, las universidades populares, los cursos de educación femenina, etc. La inmensa mayoría de estas experiencias no tiene ninguna intencionalidad de ser reconocida por el Estado, es decir se están desarrollando paralelamente a la educación pública vinculada al Estado.

En segundo lugar el ***comunismo***, vinculado a los sectores populares que desarrolla estrategias de *difusión cultural*, formación de cuadros políticos y de maestros, y el movimiento magisterial, el comunismo fue fuerte en la organización de maestros en lo que podríamos llamar sindicatos de maestros, etc.

Por el lado de los sectores *pequeño burgueses* empieza a surgir lo que podríamos llamar una corriente de nacionalismo popular, ahí está la reforma universitaria, el programa educativo del *yrigoyenismo* y los institutos de cultura nacional. Ahí hay un personaje central que es **Saúl Tabor-da**, que participó en la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 y luego fue rector del Colegio Nacional de La Plata, de donde lo expulsaron por anarquizar el Colegio. Tabor-da estaba apostando demasiado a la organización juvenil dentro del colegio y entonces lo expulsaron. Tabor-da parte del reconocimiento de que **todos los espacios sociales son educativos, y no solamente la escuela, esto es clave para la idea de la pedagogía comunal**, él parte de esta perspectiva, de que las diferentes formas de organización que se dan en la comuna tienen un carácter educativo. Incluso dice que cuando Sarmiento expresa que es autodidacta está mintiendo porque Sarmiento se educó en las conversaciones políticas con su padre, en las plazas, en la parroquia, en diferentes organizaciones sociales de su comunidad y a partir de allí fue formando su personalidad. Lo que ataca Tabor-da es este sistema educativo oficial que tiene como ideal educativo una idea central que es el *progreso*.

Luego tenemos la **escuela activa** y las experiencias de **escuela nueva**, y en este caso son experiencias que sí intentan un reconocimiento del sistema educativo oficial. La centralidad está puesta allí en la *comunicación y el lenguaje*, apuesta fuertemente a un lema que es **aprender a aprender**, es decir, no es tanto el énfasis en la transmisión de contenidos sino en la *metodología* de trabajo de acuerdo con la psicología de niños y adolescentes. Y a partir de allí fundamentalmente con acciones vinculadas al trabajo, a la recreación, a la producción estética, etc., con la intención de que grupalmente los niños se vayan formando en este tipo de experiencias. Por ejemplo, casos en los que el método educativo está centrado en el trabajo sobre huerta y pintura, música o

títeres. Es muy fuerte la idea de vincular la formación con la actividad estética y el trabajo.

3. El tercer período podemos situarlo aproximadamente **entre 1930 - 1960**; la idea es la **integración en la educación oficial de los trabajadores como actores políticos orgánicos**, ya no estamos entrando en la educación popular como algo por fuera del sistema sino que **se trata de poner en el centro de la relación con el sistema educativo al trabajador**.

Esto se da fundamentalmente con el **peronismo**. Aunque continúan las experiencias anarquistas, declinan desde los 40', las socialistas a partir de las Casas del Pueblo y el Hogar Obrero, las comunistas básicamente con la educación rural y la enseñanza cooperativa. Pero sustancialmente está la experiencia del peronismo. A través del gobierno peronista se intenta poner en el centro a los trabajadores organizados, las escuelas fábrica, el papel formativo de las unidades básicas, continúa la formación de cuadros, y con los sectores pequeño burgueses continúa el liberalismo radicalizado con las experiencias universitarias, fundamentalmente en el período posterior al peronismo, es decir el **desarrollismo** y también la escuela activa y popular.

Si bien se sitúa el problema en el contexto mundial o continental, vuelve a tomar impulso una idea de educación popular u obrera articulada con los intereses nacionales, con el desarrollo nacional vinculado a la justicia social y al papel central del Estado en la movilización política en ese sentido.

4. En el cuarto período comienza un debate que es a nivel latinoamericano, ubicado entre 1960 y 1985, a propósito de la relación entre la **educación y la comunicación**. Se hace explícito este debate. Nace de la mano del proyecto desarrollista para América Latina. Como se sabe el Departamento de Estado de EE. UU., junto con la Universidad de

Stanford, el MIT y otros sectores, tal como lo relata Mattelart en *La Comunicación-Mundo*, empiezan a idear un programa continental que se llamó *Alianza para el Progreso* durante el gobierno de John Kennedy que tiene como finalidad hacer como una contención a la posibilidad de reproducción en América Latina de movimientos revolucionarios, habida cuenta de la Revolución Cubana.

Precisamente el lema de la Alianza Para el Progreso es “*revolución en libertad*”. Una Revolución no como la que hace Fidel, el Che y los cubanos, sino por una vía, llamémosle, “democrática”, y tienen una serie de estrategias. Una de ellas es teniendo en cuenta el crecimiento del analfabetismo en América Latina, y sobre todo vinculado a los campesinos, el problema de cómo superar esta problemática para poder modernizar las sociedades. La idea es pasar de una sociedad tradicional a una moderna, por un lado con las propuestas desarrollistas de la reforma agraria, por otro con los programas vinculados a contener el crecimiento demográfico a través de la planificación familiar, etc., los programas internacionales de atención a la salud, etc. Y fundamentalmente una estrategia continental para superar el analfabetismo que ha crecido.

Para esto una de las cuestiones centrales **es el papel que cumplen los medios** en la posibilidad de llegar a alfabetizar a la mayor parte de la población sin necesidad de sólo reproducir la creación de escuelas. Ahí empieza una vinculación fuerte entre educación y comunicación, los medios, las radios fundamentalmente como **instrumento alfabetizador**; empieza la mirada de que las radios pueden tener una función educativa. Claro que ya había experiencias anteriores, está Radio Sutatenza en Colombia, en Bolivia las radios mineras que son de las primeras experiencias de radios educativas, pero ahora explícitamente se deposita en la radio la misión de educar a los sectores campesinos para ir desarrollando una sociedad modernizada. Frente a esto se produce una discusión y todo un movi-

miento que incluso se produce en el seno algunos sectores del desarrollismo, que la lectura que hace de América Latina no es tanto en términos de “sociedad tradicional” y “sociedad modernizada” sino en términos de contradicción entre **opresores y oprimidos**, y donde se pone el acento en las experiencias de lucha por la liberación que se están dando fundamentalmente en América Latina. Allí tenemos a **Paulo Freire** que testifica un nuevo modo de relacionar educación y comunicación frente a los programas del desarrollismo. Lo central en Freire es lo que él llama el “trabajo educativo” que es el que se realiza “con” los oprimidos en la *búsqueda por sus propias formas de organización*. La comunicación allí pasa por dos líneas de trabajo. Una, lo que él llama **el diálogo, como una posible construcción colectiva, y en segundo lugar desandar a través del trabajo educativo las relaciones entre la experiencia y el lenguaje**. Freire enfatiza la necesidad de desnaturalizar el lenguaje que condiciona nuestras experiencias. La idea es que este trabajo que es profundamente comunicacional es lo que nos va a llevar a la posibilidad de vivir experiencias de liberación. Mientras mantengamos un lenguaje dominado, nuestras experiencias van a ser experiencias de dominación. Entonces allí con los sectores oprimidos, en general se comienza a trabajar con educación barrial, movimientos revolucionarios, educación/ comunicación popular, campesinos y aborígenes, experiencias sindicales de base, eclesiales, etc. En Argentina esto tuvo fuerte vinculación con la resistencia peronista, y con el desarrollo del movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, además de todo lo que fue el surgimiento de las organizaciones revolucionarias de los 70’.

Con los sectores burgueses, la izquierda nacional, las Cátedras Nacionales, los procesos estatales, etc. y el socialismo que continúa trabajando en la Casa del Pueblo y el Hogar Obrero, dos organizaciones que creó el Partido Socialista hace más de un siglo y eran utilizados no sólo

como espacios de agitación política sino como centros de educación. El Hogar Obrero nace como una experiencia mutualista, vinculado a formas comerciales desde una perspectiva cooperativista.

5. Luego del impacto terrible y atroz de la dictadura militar, aparecen ciertas crisis en torno a las grandes organizaciones políticas, la destrucción de algunos entramados sociales, etc. Empiezan a emerger **antagonismos múltiples**, antagonismos político sociales, y político-culturales múltiples, que en principio se vinculan con el problema de los Derechos Humanos. Y aquí aparecen una serie de antagonismos que dan idea de una tensión que podríamos llamar multicultural, antagonismos que son de clase (que sigue siendo el principal antagonismo) pero también el reconocimiento de antagonismos de género, raciales, sexuales, generacionales, étnicos, religiosos, etc. Empiezan a proliferar pequeñas formas de organización, a veces con un alcance sólo local, vinculadas a cuestiones de la mujer, de identidad sexual, de temáticas religiosas, al arte, y perviven además formas de organización de etapas anteriores que ahora tienen menos fuerza interpeladora como los sindicatos, las organizaciones políticas, los Partidos. Estamos en un panorama en el cual estas múltiples formas de participación y de identificación tienen un carácter educativo y configuran de nuevos modos lo que podríamos llamar *educación popular* y *comunicación popular*. Muchas veces esos polos comunicacionales-educativos interpelan a la *formación de un nuevo tipo de ciudadanos*, no ya el ciudadano liberal, sino ligado a una imagen de ciudadanía integral.

Acá no tenemos que olvidarnos de las experiencias y el valor de las radios comunitarias, y no sólo por sus contenidos y producciones sino **por el valor educativo de la radio como organizadora de la comunidad**. Debemos tener en cuenta cómo se sitúa la radio en el seno de la comunidad. Las radios generan formas de participación y de formación de ciudada-

nía, de relación con otras organizaciones y de difusión de derechos, son explícitamente formativas pero esto no tiene que ver directamente con un programa de formato educativo. Esto quiere decir que el “conjunto textual” de la radio comunitaria (su presencia pública, sus modos de organización y participación, además de su programación) es educativo, y no sólo los “mensajes aislados”.

2/ Elementos residuales para comunicación/educación popular

Podríamos decir que todas las etapas funcionan como tradiciones residuales en la actualidad, o que intencionalmente debemos considerarlas así en los proyectos de comunicación/educación popular.

Algunas matrices clásicas de la educación popular están presentes o vinculadas con estas experiencias de educación/comunicación popular. Primero, las ideas provenientes del *anarquismo* que manifiestan una fuerte resistencia a las formas y prácticas de la escuela oficial. En la provincia de Buenos Aires están proliferando lo que se llaman *escuelas populares*. Algunas de ellas vinculadas a las organizaciones de trabajadores de desocupados, muchos de ellos pretenden que estas experiencias sean reconocidas por el Estado, pero otras se manifiestan resistentes a eso. Las experiencias más o menos se producen de esta manera: hay un fuerte rechazo a las escuelas en tanto los docentes no enseñan, o faltan a sus clases o transmiten ideas conformistas, etc. y la operatoria consiste en organizar una escuela comunitaria en torno a una docente conocida, cercana, etc. y sacar a los niños de la escuela oficial para mandarlos ahí, a esta nueva organización o “escuela popular”. Entonces se están dando formas similares a las que produjo el anarquismo en otros momentos de la historia, vinculadas con los intereses populares actuales.

Del *nacionalismo popular* fundamentalmente rescatamos el reconocimiento del **universo vocabular popular** y el mundo cultural de la comunidad (lo que Taborda

llamaba “pedagogía comunal o facúndica”). Aquí las experiencias de educación popular y comunicación popular no están sólo vinculadas a horizontes políticos, liberadores, revolucionarios o como queramos llamarlos, sino que están fuertemente vinculadas por primera vez a la necesidad del reconocimiento del mundo cultural popular, con la conciencia de que las instituciones están en crisis, y como consecuencia de lo que dice Jesús Martín Barbero, **que las instituciones no logran hablarle al pueblo del que hablan**. La idea es cómo empezar a reconocer cuáles son las experiencias, los modos de vida, nuevos modos de socialidad y modos de producción y de circulación de saberes, las identidades que tienen nuestros interlocutores o destinatarios y a partir de allí plantear las estrategias de educación popular y comunicación popular no tan centradas en el papel “esclarecedor” o “concientizador” sino más bien en esta **línea de potenciación de las mismas fuerzas que ya existen en la comunidad en la que estamos trabajando**, para allanarles el camino de fortalecimiento, no para dirigirlos o digitalizarlos.

Y de la *izquierda latinoamericana* la relación con procesos de integración en diferentes sentidos habida cuenta de las diversas crisis que vivimos en nuestros países. Hay un fuerte resurgimiento de algunas nociones, ideas que estuvieron vinculadas a los movimientos de América Latina de los años 60’- 70’ a partir de experiencias históricas que estamos viviendo el día de hoy. Hay un resurgimiento de un lenguaje vinculado con la educación popular y la comunicación popular que de alguna manera se había atenuado en las décadas de 80’ y 90’.

En este panorama que vivimos hoy necesitamos reconocer que **lo educativo no pasa necesariamente por las instituciones que dicen cumplir con ese rol**. No solo por ahí pasa. Vamos a poner como ejemplo la escuela, que era el lugar de la educación popular para Sarmiento: hoy día está compitiendo con otros discursos interpelados o formativos, con

otros espacios sociales, con otros referentes y referencias, por ejemplo con los discursos mediáticos, organizaciones comunales como los llamaba Taborda, diferentes tipos de movimientos sociales, la escuela convive también con las pequeñas formas de nucleamiento y de lazos que se construyen en la calle, de donde los niños y jóvenes van tomando herramientas y elementos para leer su experiencia y el mundo en el que viven, para protegerse o para expresar su propia voz. La escuela está disociada también por el mercado, que va formando identidades de manera permanente, entonces estamos en un panorama frente al cual tenemos que empezar a visibilizar que en todos estos espacios diversos hay una dimensión educativa aunque no desarrollen una actividad intencional o predeterminadamente educativa. Si yo me junto con un grupo de amigos en la esquina a tomar cerveza y fumar un porro (en cuanto espacio referencial), no hay ninguna acción educativa organizada, no hay estrategia, ni hay referentes fijos, no está el maestro ni el padre, sin embargo yo ahí tomo elementos para poder leer mi experiencia y el mundo que me rodea y para poder actuar en él.

Y esto puede incidir con tanta o mayor fuerza interpeladora que las experiencias educativas que se dan dentro de la escuela. Esto ha llevado a que muchas organizaciones comiencen a generar espacios educativos vinculados con el arte, las nuevas expresiones estéticas, con formas que tienen que ver con la producción, emprendimientos productivos familiares, etc. Es decir que empieza a proliferar lo educativo por todas las ramas de la sociedad; es un proceso interesante para ir viendo y teniendo en cuenta, cómo esos espacios, esos polos que no se reducen a la intervención institucional de lo educativo, están interpelándonos, nos están llamando a pensar de determinada manera, a hacer las cosas, nos están invitando a vivir de determinada manera, pero a su vez es posible que yo esté participando en varias de estas experiencias: en un centro de estudiantes y a su vez en

una murga, en un club y es posible que en la relación que establezco en todos ellos voy formando una mirada del mundo, una lectura y una manera de actuar, voy

desarrollando prácticas. Es un proceso complejo que me va dando nuevas herramientas para actuar en la vida cotidiana.

[A continuación, vamos a escuchar la conferencia de nuestra colega, la Licenciada Cristina Catano, socióloga y directora del “Instituto Paulo Freire” de Argentina, sobre el tema de **La educación popular y los movimientos sociales.**](#)

Actividad:

El propósito de esta breve actividad es identificar el *por qué* adoptamos este enfoque y esta Herramienta de la Práctica. La propuesta es que discutamos en pequeños grupos:

- ¿para qué trabajar con organizaciones y espacios sociocomunitarios en la Formación Docente?

La respuesta colectiva a este interrogante aportará al sentido político-pedagógico de incluir estas cuestiones en el Diseño. Por eso es importante que lo registremos en papeles afiche.

5/ El mapeo de espacios y organizaciones sociocomunitarios para trabajar en el Campo de la Práctica de 1er Año

La educación popular no es un conjunto de técnicas para trabajar fuera de la escuela, ni es una modalidad de la educación no formal.

La educación popular, como se ha visto, es una estrategia político- educativa de inclusión social. No son sólo los sectores populares los que la caracterizan. Su rasgo distintivo es su horizonte político-cultural: la construcción de una sociedad justa e inclusiva, de relaciones sociales igualitarias, que tiene como punto de partida el reconocimiento de las culturas actuales y sus modos diversos de producirse. A la vez, la formación de unos sujetos libres, críticos, autónomos, capaces de construir alternativas con sus colectivos socioculturales y políticos, y de desnaturalizar las ideas, los saberes y las prácticas dominantes. Por eso, en cada época, ha tenido características particulares.

Para la Práctica en Terreno, tendremos que trabajar en espacios y organizaciones sociocomunitarias. Trabajar en ellas no significa, entonces, trabajar en ellas ni en ellas, desde los Institutos. La idea es trabajar en ellas, en sus propios territorios. Y hacerlo con ese horizonte político, tan ligado a la idea de Paulo Freire sobre el trabajo educativo que –según este pedagogo– es el que se realiza con los oprimidos en la búsqueda de nuevas formas de organización.

Por eso, no se trata de que “

...”. No es así. Ni tampoco se trata de trabajar con cualquier organización o espacio, sino con aquellos que poseen los horizontes político-culturales de la educación popular. Mucho menos se trata de llevar la lógica escolar a los otros espacios sociales, ni de hacer capacitación o apoyo escolar.

Salimos a esos espacios y organizaciones a compartir un proceso de formación; salimos a aprender:

- A aprender cómo se forman sujetos en espacios y organizaciones en contextos de conflictividad y complejidad;
- A aprender los modos, las metodologías, las técnicas, las estrategias formativas que producen esos espacios y organizaciones.

Actividad:

A partir de estas referencias, la propuesta es que realicemos un mapeo de posibles espacios y organizaciones sociocomunitarias de la localidad donde trabaja nuestro Instituto, para desarrollar la Práctica en Terreno del Campo de la Práctica de 1er Año.

La idea es construir ese mapeo entre todas y todos, con la contribución de cada uno y cada una, identificando la significación de diversos espacios, grupos, organizaciones e instituciones sociales, culturales, políticas, y las potencialidades educativas de cada uno de ellos.

Tal vez no podamos hacerlo en un rato, en el espacio de encuentro de este Módulo Básico. Quizás necesitemos un tiempo de relevamiento. Y, luego, de selección de los espacios y organizaciones relevadas, según sus horizontes político-culturales. Por ejemplo, es posible que un espacio sea la Sociedad Rural o un Diario local; pero luego deberemos evaluar si esos espacios trabajan en el sentido político-cultural deseado (para el cual contribuyan más, seguramente, una murga, un grupo juvenil de arte o un centro de fomento).

Una cosa deseable será que intercambiamos este mapeo institucional / local, con otros mapeos de la Región educativa; o que hagamos un intercambio interregional o, incluso, provincial de los mapeos.

Luego será el momento de, al menos, realizar algunos pasos para hacer efectivo el acuerdo de trabajo.

- Quizás lo primero es el contacto con los espacios y organizaciones posibles.
- Luego, una mínima aproximación a esos espacios y organizaciones con el fin de estimar si existen condiciones para la práctica en terreno.
- Más adelante, un acuerdo de trabajo conjunto, quizás poniendo en común necesidades y expectativas mutuas.
- Para llegar finalmente a la realización de la práctica en terreno, con una deseable coordinación, seguimiento y evaluación conjunta.

6/ El Taller Integrador Interdisciplinario

El Campo de la Práctica, en el Diseño Curricular de la Formación Docente, sigue siendo considerado un “eje vertebrador”. Sin embargo, en el Campo de la Práctica se especifican tres componentes: las , la y el .

Uno de los componentes centrales (y quizás más novedoso) del Espacio de la Práctica es el . Una de las características de la Formación Docente es la fragmentación curricular y la falta de comunicación entre los actores involucrados, a la vez que la ausencia de relaciones dinámicas entre los conocimientos teóricos y disciplinares y los conocimientos prácticos. La propuesta de creación, cada año, de un tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este Taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera.

La integración y la interdisciplina

Es un Taller **integrador** porque busca la articulación:

- de la acción y la reflexión, en especial entre los docentes, lo que implica tomar distancia de las construcciones idealistas (que aplican teorías o ideas) o pragmáticas, y apostar a la construcción grupal y colectiva de la reflexión y la reflexividad (el análisis del propio proceso de reflexión), a la búsqueda y creación de alternativas, a la toma de decisiones colectivas;
- de la teoría y la práctica, en cuanto provoca la necesidad (en el encuentro entre docentes y estudiantes) de articular e interpelar mutuamente aquello que corresponde a la experiencia de prácticas docentes y de lo que se relaciona con la construcción teórica; en este sentido, no se trata de una yuxtaposición o una sumatoria, sino de una articulación, donde cada elemento se ve interpelado y transformado por el otro en virtud de la relación integradora;
- de la escuela (y el Instituto formador) con la sociedad y la comunidad, en cuanto las interpelaciones al taller y los problemas y temas que este aborde, tienen que aportar a la reconstrucción del sentido de la institución educativa

en nuestras sociedades y a la recomposición del lugar y el significado público que posee;

- de la formación básica con la cultura escolar, de modo de producir un formativo en el cual las fuerzas sean equilibradas, y el esfuerzo de problematización y construcción crítica se haga cultura en la práctica docente, y no sea subsumido o fagocitado por la gramática escolar y su lógica de la práctica.

El Taller es **interdisciplinario** porque, más allá de la atomización de las disciplinas, el conocimiento y la formación tienen su fuente y su sentido final en la realidad y, en este caso, en una práctica social: la docencia como profesión y como trabajo cultural o intelectual en una sociedad.

Más allá de la superposición de disciplinas aisladas que obstruyen una percepción integral y problemática del mundo, los intentos multidisciplinares fracasan ya que sólo operan yuxtaponiendo disciplinas, de manera circunstancial en abordajes teóricos o discursivos de problemas (a veces descontextualizados), lo que no provoca instancias de conocimiento integral ni de transformación de la realidad problemática.

La interdisciplina, tal cual la entendemos, como abordaje epistemológico y pedagógico, implica poner el centro de atención en las problemáticas contextualizadas de la realidad y no en las disciplinas o asignaturas. Esto comporta características que la distinguen de otras instancias estratégicas:

- la interdisciplina necesita de los intercambios entre las disciplinas y entre los actores de cada una de ellas,
- se refiere a las problemáticas de la realidad articulándose alrededor de ellas y tiene como interés su transformación,
- necesita del trabajo en equipo y de la cooperación recurrente, y no sólo esporádica (como en las mesas redondas o paneles ocasionales),
- se encamina hacia la construcción de una referencia lingüística y un marco conceptual común.

En cada año, el Taller Integrador Interdisciplinario tendrá un espacio que permite relacionar los otros Espacios formativos, el soporte y la práctica de campo.

Finalmente debe aclararse que la totalidad de los docentes y alumnos de un determinado año participarán en el Taller Integrador Interdisciplinario de ese respectivo

año. Esto se garantiza con la designación de cada docente con un módulo semanal plus (una hora plus). En el mes, los cuatro módulos se utilizan de manera acumulada en el Taller, según definición institucional.

Es deseable que los Institutos de Formación Docente arbitren los medios para programar la realización de al menos un Taller Integrador Interdisciplinario vertical por cuatrimestre, con la participación de los docentes y estudiantes de todos los años de la Carrera de Formación Docente.

El eje: “Ciudad educadora”

El eje del **Taller integrador interdisciplinario** de 1er Año es . El término “ciudad” pretende aquí dar cuenta de la complejidad del “campo educativo”, como lo hemos trabajado en el Módulo Básico. Entonces, “ciudad” no se refiere al espacio geográfico o físico urbano. Antes bien, está vinculado con el concepto de “ciudadanía” y alude a que la totalidad de los espacios sociales pueden poseer un carácter formativo y constructor de la ciudadanía.

Veamos lo que dicen algunos pedagogos de distintas épocas:

La escuela se define como una relación de docente y docendo movida por un propósito de enseñar en vista a un momento teleológico que es el ideal; y, aun cuando de ordinario se da, en su especificidad, en la organización escolar, se da también “en el ancho seno del pueblo”, en las distintas formas que asume la realidad social y que integran y estructuran una colectividad en cada uno de sus momentos históricos. (...) La comuna prolonga sin solución de continuidad la faena docente en las múltiples manifestaciones de las relaciones sociales. (...) El abandono de la realidad educativa en que ha caído la falsa pedagogía oficial envuelve el más serio obstáculo para el advenimiento del hombre político (Saúl Taborda, 1930).

En el nuevo entorno cultural crece la relevancia de otros centros de acción educativa, de otros agentes sociales educativos: fábricas, gabinetes de trabajo, talleres, bibliotecas, iglesias, centros profesionales, centros juveniles, etc. (Francisco Gutiérrez, 1973).

En la actualidad se ha hecho posible percibir y reconocer que la educación se halla descentrada de la escuela. Esto ha supuesto que las prácticas educativas escolares se descentren de su lugar hegemónico como constructoras de lo social, y se relativicen para reconocerse como una instancia más que lo posibilita y no como la única (Jaume Trilla, 1993).

La ciudad no es sólo un fenómeno urbanístico; está constituida por las sinergias que se producen entre las instituciones y los espacios culturales, que nos brindan la posibilidad de aprender **en la** ciudad; entre la producción de mensa-

dad que se llame o que quiera ser educadora, es favorecer contundentemente la inclusión social y contrarrestar toda forma o expresión de discriminación, de exclusión y de expulsión.

Concepciones y propósitos del **Programa de Pedagogía Urbana de la ciudad de Rosario**.

La Ciudad Educadora se presenta como un gran desafío político para las autoridades locales y la sociedad civil que apuestan a un compromiso de gestión innovadora desde una perspectiva pedagógica donde el rol educador de las instituciones políticas promueve una concientización ciudadana solidaria y democrática.

La redefinición de los parámetros de la cultura urbana han modificado los modos de ser, de habitar de relacionarse en la ciudad y con ella. Los referentes culturales están hoy más ligados a procesos mundiales que a las fronteras delimitadas por lo nacional o local. ¿Qué propuesta pedagógica puede contribuir a transformar los escenarios urbanos en escenarios educativos?

El proyecto educativo de Ciudad Educadora ha sido concebido como instrumento generador de un proceso de participación ciudadana que posibilite la creación de consenso sobre prioridades educativas y la asunción de responsabilidades colectivas en materia de educación, ya que entiende a la participación como base de la convivencia democrática.

El proceso de enseñanza y aprendizaje, necesita reconocerse en múltiples espacios educativos que no nieguen la significatividad histórica de la institución escolar (sino que la enriquezcan) pero que a la vez la extienda. Desde esta lectura, una ciudad educadora, se debe construir desde las múltiples posibilidades que le brinda la complejización del mundo urbano, pero también debe emplear a sus numerosos actores, portadores de una historia, de una herencia y de lo nuevo y, funda-

mentalmente, transmisores de una manera de existir en ese espacio.

Y agregan más adelante:

Cuando hablamos de educabilidad planteamos esa potencia educadora que ofrece una ciudad, a partir de sus espacios, sus actores y los vínculos que se construyen en pos de un mejor vivir.

La dimensión educativa no se restringe solo a los ámbitos escolares, y éstos necesitan del aire fresco que pueden acercarles los proyectos educativos no formales. Los mismos son facilitadores de metodologías participativas, y contenidos vinculados con los procesos de la vida cotidiana. Su desafío: crear, instrumentar y evaluar procesos de enseñanza – aprendizaje diferentes de los convencionales, animando a la participación ciudadana y al desarrollo de las instituciones democráticas, procurando la confianza y la cooperación social mediante acciones educativas que tengan como prioridad favorecer el espíritu crítico, la manifestación de la creatividad y el fortalecimiento de los lazos solidarios.

Sugerencias bibliográficas generales:

GENNARI, M. (1998). *Semántica de la ciudad. y educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder.

JURADO JURADO, J. C. Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales, en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. (En <http://www.rioei.org/deloslectores/495Jurado.PDF>)

MONCADA, R. (1997). La ciudad educadora. Un concepto y una propuesta con historia. En *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.

NOGUERA, C., A. ALVAREZ y J. CASTRO (2000). *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía/Arango Editores.

PERGOLIS, J., L. ORDUZ y D. MORENO (2000). *Relatos de ciudades posibles. Ciudad educadora y escuela: la práctica significativa*. Santafé de Bogotá: FUNDAURBANA/IDEP.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (1999), *El palimpsesto de la ciudad: Ciudad educadora*, Armenia (Colombia), Ciudad Educadora. (Texto completo:

<http://www.eumed.net/libros/2007a/229/> Se puede bajar el libro completo).

TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

TRILLA, J. (1997). La educación y la ciudad. En *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.

El sentido de este Taller es proporcionar al maestro en formación los elementos centrales para reconocer, comprender e interactuar con los múltiples y complejos espacios y actores de la “ciudad” (en ámbitos urbanos, suburbanos, rurales) que, en la actualidad, forman subjetividades, contribuyen a la construcción de ciudadanía y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje. Esos espacios y actores (que se hacen visibles en los niños y sus prácticas) desafían la cultura escolar, penetran en la escuela y hacen más compleja la tarea docente.

En la actualidad, se ha hecho posible percibir y reconocer que la educación se halla descentrada de la escuela y que constituye un campo más amplio que el sistema educativo. La vinculación entre ciudad y educación reconoce espacios sociales referenciales en la formación subjetiva y ciudadana (organizaciones populares, movimientos sociales, medios de comunicación, grupos juveniles, espacios ligados a nuevas expresiones estéticas, a las iglesias, a perspectivas de género, a etnias e identidades aborígenes, etc.). Reconocer el carácter educativo de la ciudad significa asumir la existencia de múltiples polos y referentes educativos, muchos de ellos provisorios y contingentes.

Una nota sobre el proceso didáctico

¿Cómo se traduce todo esto en el proceso didáctico? Los vicios de modelos sustentados por posiciones empiristas-positivistas o dogmático-idealistas, alternativamente subestiman la práctica o la teoría, o reducen la práctica sólo a una experimentación descontextualizada, o a una aplicación necesaria de una teoría (aún forzando la práctica para que responda al “dogma” teórico). Nuestra propuesta es adoptar, en este caso, el modelo de la pedagogía crítica⁴³. Los invitamos a recordar o cono-

⁴³ Nos basamos para esta breve exposición en Saviani, Dermeval:

, en *Escuela y democracia*. Montevideo, Monte Sexto, 1988. El autor compara el modelo

cer los momentos o pasos de este modelo (según la explicación de Dermeval Saviani):

- El punto de partida no es la “preparación para la enseñanza” ni la “actividad de los alumnos”, sino una situación inicial contextualizadora: la **práctica social**, que es común al profesor y los alumnos, frente a la que se pueden tomar posiciones diferenciadas según los agentes. En nuestro caso, esa práctica social es la práctica docente; una práctica internalizada (como *habitus*) y reproducida según los parámetros de la escolarización.
- El segundo paso didáctico no es ni la “presentación de nuevos conocimientos” ni el “problema como obstáculo descontextualizado”, sino la **problematización** que permite distinguir qué tópicos de la práctica social deben ser transformados y cuáles conocimientos deben dominarse para eso. Esto supone, antes que identificar “problemas de la práctica docente”, problematizar los sentidos y los modos de producirse y de reproducirse esa práctica (de allí la importancia de trabajar, en 1er Año, la cuestión del cuerpo, y los “marcajes” que en él se incorporan, en la práctica docente).
- El tercer paso no es ni la “asimilación” de contenidos transmitidos por el profesor, ni la “recolección de datos”, sino la **instrumentalización** que no debe entenderse en un sentido tecnicista, sino en el sentido gramsciano: como *“apropiación por las capas populares de las herramientas culturales necesarias para la lucha social”*. Aquí es donde las disciplinas deben construir la interdisciplina, para que la instrumentalización no sea paralizada.
- El cuarto paso no es ni la “generalización” ni la “hipótesis” sino la **catarsis o subjetivación** (en el sentido del sujeto colectivo), entendida también en su acepción gramsciana de *“elaboración superior de la estructura en superestructura en la conciencia de los hombres”*, esto es: la incorporación efectiva de los instrumentos culturales, transformados ahora en elementos activos de transformación social y de transformación de la práctica docente.
- Finalmente, el quinto paso no es ni la “aplicación práctica de los contenidos” en la forma de la ejercitación o la fijación, ni la “experimentación” en casos particulares que operan como confirmativos, sino -de nuevo- la **práctica social**, ahora entendida como **praxis**, es decir: no ya en términos sincréticos, sino sintéticos. De este modo, la educación no transforma de modo inmediato y directo, sino de modo mediato e indirecto, esto es, actuando más que sobre los objetos, sobre los sujetos de la práctica social y de la práctica docente.

crítico con los de la pedagogía tradicional, por un lado, y de la pedagogía nueva “científica”, por otro.

Construcción interdisciplinaria

La idea del “Taller integrador interdisciplinario surgió de dos experiencias históricas (además de muchas otras que podemos evocar y poner en común. Una de ellas es la del Taller Total en la carrera de Arquitectura de la Universidad de Córdoba, a inicios de los 70. Una experiencia en la que participaron reconocidos pedagogos y referentes de la Arquitectura.

La otra es la experiencia, en los 90, de los Centros Experimentales de Bachilleratos para Adultos en Salud (CEBAS) en la Provincia de Buenos Aires. En ésta, el eje de cada año tenía relación con la problemática de la enfermería en el campo de la Salud Pública, y comenzaba (en 1er Año) con un diagnóstico sanitario-social, en el terreno del primer nivel de atención, trabajado de manera interdisciplinaria. En la experiencia del CEBAS, los docentes eran designados con horas plus para reunirse (con los estudiantes) en un taller en día sábado, una vez al mes (acumulando las horas semanales en una sola jornada mensual).

La integración interdisciplinaria se producía , ya que la práctica iba interpellando, movilizandoy requiriendo de esa integración y de la interdisciplina. De todos modos, esa estrategia formativa poseía dos construcciones paralelas pero relacionadas:

- La construcción de la o las problemáticas que se abordarían en el Taller (definidas en el proceso del trabajo educativo del año, aunque con un eje integrador predeterminado, como por ejemplo: en 1er Año).
- La construcción de las bases concretas para lograr el diálogo interdisciplinario, que se realizaba al comienzo del año, identificando las redes de contenidos a desarrollar durante el proceso por cada materia y las relaciones posibles de las materias entre sí.

Actividad:

A partir de estas referencias, la propuesta es que realicemos un *Taller de construcción de Redes de Contenidos y Articulación Interdisciplinaria*, con la participación de todos los docentes del 1er Año.

Propósitos del Taller:

- Exploración, reconocimiento y organización conceptual de los contenidos de cada Materia.
- Conocimiento de las redes conceptuales de cada Materia.
- Vinculación de contenidos con otras Materias.
- Elementos para la programación del Taller integrador interdisciplinario.
- Revisión de la propia red conceptual en función de las vinculaciones interdisciplinarias.
- Análisis de superposiciones de contenidos, diferentes enfoques, bibliografía, etc.

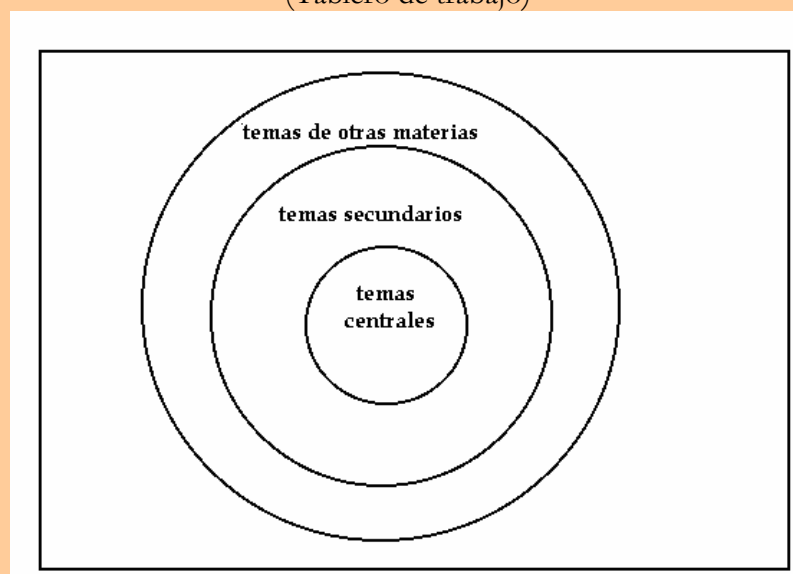
Pasos del trabajo de Taller:

1/ Cada Materia (cada docente a cargo de una Materia) esboza su programa para el año y anota en no más de 10 tarjetas los contenidos fundamentales de su materia.

Con estas tarjetas trabaja sobre un tablero (con tres círculos concéntricos), intentando distribuir los contenidos (escritos en las tarjetas) por orden de centralidad. Una vez definida la organización de los contenidos:

- a) en el círculo central del tablero, pegan las tarjetas con los temas prioritarios o ejes temáticos centrales;
- b) en el segundo círculo, pegan las tarjetas con los contenidos secundarios;
- c) luego intentan vincular los temas de todo el tablero por medio de líneas o algún otro signo vinculante.

(Tablero de trabajo)



2/ En el segundo momento, se agrupan todos los docentes y trabajan de la siguiente manera:

a) cada Profesor muestra y explica su tablero;

b) los demás, en forma de rueda, participan seleccionando contenidos (de los tableros de los otros) para ubicar en el tercer círculo de su tablero (“temas de otras materias”), teniendo en cuenta el eje del Taller integrador interdisciplinario y explicando por qué los incluye;

[Para el paso b), en el centro de la mesa de trabajo hay tarjetas en blanco. Cada Profesor interesado en un tema de otro toma una tarjeta en blanco, anota el tema o contenido y la Materia de la cual lo tomó, y coloca la tarjeta en su tercer círculo, y así sucesivamente cada una de las Materias (o Profesores).]

(Formato posible de la tarjeta)

Materia:.....
Contenido:.....

3/ Cada Profesor vuelve con su tablero a reorganizar la *red de contenidos* incluyendo los temas o contenidos del tercer círculo y vinculándolos con los del primero y segundo círculos con líneas u otras formas de graficar.

4/ Se ponen en común los diferentes tableros. Los docentes analizan las potencialidades de articulación interdisciplinaria basadas en el trabajo con los tableros.

7/ Práctica integradora

Hemos recorrido un camino juntos que comenzó por la comprensión de la amplitud y complejidad del campo educativo hoy, y lo que esto aporta en cuanto al sentido del nuevo Diseño Curricular de la Formación Docente

Hemos leído algunos textos que pueden ayudarnos y hemos mirado para profundizar el significado de los espacios referenciales y de los múltiples referentes educativos.

También hicimos un texto paralelo al texto de Paulo Freire “La importancia del acto de leer”, identificando espacios y sujetos que intervinieron como interpelados en nuestra propia formación subjetiva y en nuestro aprendizaje de la lectura y la escritura de la vida y del mundo.

Reflexionamos sobre el sentido histórico y político-cultural de la educación popular, para encontrarnos con el sentido que tiene el Campo de la Práctica de 1er Año y, en particular, la Herramienta de la Práctica.

Realizamos en conjunto un mapeo de los espacios y organizaciones socioculturales de nuestras localidades donde podremos realizar la Práctica en Terreno de 1er Año de la Carrera.

Y, finalmente, hemos repasado el sentido y los alcances del Taller Integrador Interdisciplinario propuesto para el 1er Año de la Formación Docente.

Práctica integradora:

De lo que se trata, ahora, es de (asumiendo la totalidad de los temas y cuestiones desarrolladas) elaborar la planificación del Campo de la Práctica del 1er Año de la Formación Docente de los Niveles Inicial y Primario.

No olviden considerar los tres componentes del Campo:

- la Práctica en Terreno,
- la Herramienta de la Práctica y
- el Taller Integrador Interdisciplinario.