

# **Hacia la construcción de una pedagogía emancipadora en Nuestra América: algunos aportes de la enseñanza de sociología en el nivel medio.**

Pablo Guillermo Frisch.

Cita:

Pablo Guillermo Frisch (2013). *Hacia la construcción de una pedagogía emancipadora en Nuestra América: algunos aportes de la enseñanza de sociología en el nivel medio*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/394>

## X Jornadas de sociología de la UBA.

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI - 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa 36: La Sociología en el nivel medio y superior: enseñanza, debates y experiencias

Título de la ponencia: “Hacia la construcción de una pedagogía emancipadora en Nuestra América: algunos aportes de la enseñanza de sociología en el nivel medio”.

Autor: Frisch, Pablo Guillermo (Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini)

### 1- ACERCA DEL CARÁCTER POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN.

Este trabajo parte del supuesto de que todo proyecto pedagógico se inscribe necesariamente en un proyecto político más amplio, de modo que resultará pertinente indagar someramente en torno al carácter político de toda forma de enseñanza, retomando algunos aportes de la sociología de la educación en lo que refiere a las complejas relaciones establecidas entre el orden social moderno y los fenómenos educativos.

Tomaré como punto de partida la categoría conceptual de *hecho social* elaborada por E. Durkheim, que adquiere para el autor el status de objeto de estudio de la sociología, en tanto éste es definido como toda forma de obrar, pensar o sentir susceptible de ejercer sobre las conciencias particulares una presión externa, que se manifiesta en términos de la influencia coercitiva de determinadas creencias y prácticas sociales. Según el autor, “*toda educación consiste en un esfuerzo continuo por imponer a los niños maneras de ver, de sentir y de obrar, a las cuales no habrían llegado espontáneamente [...] Esta presión de todos los momentos que sufre el niño es la presión misma del medio social que tiende a moldearlo a su imagen y del cual los padres y los maestros no son más que los representantes y los intermediarios*” (DURKHEIM, 1997:38-39).

Intentaré avanzar en esta línea de análisis advirtiendo que el orden social moderno es capitalista y por tanto se encuentra estructurado en un sistema de relaciones sociales que, en función de la propiedad privada de los medios de producción, favorece la apropiación privada del valor producido por el trabajo socialmente realizado. Desde esta perspectiva, la educación cumple un papel central en el proceso de producción y cualificación de la fuerza de trabajo indispensable para que tenga lugar la reproducción ampliada del capital. El carácter institucionalizado de la educación será analizado en términos de una articulación compleja de mecanismos, dispositivos y tecnologías tendientes a favorecer, a través de una serie de disposiciones y coerciones, la producción de esa fuerza de trabajo cualificada, pero también –y fundamentalmente- la naturalización, legitimación y reproducción de esas relaciones sociales, generando una suerte de conformismo social que adecue la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico a través de la producción de determinados tipos de subjetividades individuales (PORTANTIERO, 1988).

En esta línea de análisis, el concepto gramsciano de *hegemonía* propone un análisis de la dominación de clase en términos de dirección política y moral que se despliega en el conjunto de instituciones y prácticas a través de las cuales las clases dominantes no sólo justifican y mantienen su supremacía, sino que también logran obtener el *consenso activo* de las clases subordinadas (LAZO PRIETO, 1991). Sin embargo, en tanto construcción analítica, va mucho más allá de la idea de manipulación que supone la noción de *ideología como falsa conciencia*, en la medida en que comprende a las relaciones de dominación y subordinación en términos de la *configuración de una conciencia práctica*. Considerado en

su carácter procesual, el concepto de hegemonía designa el estado de las relaciones de fuerza en un momento histórico determinado. En tanto lo ideológico expresa siempre una lucha política, Gramsci identifica el lugar de la práctica intelectual en la construcción de una concepción integral del mundo en sus dimensiones sociales, económicas y políticas. Las prácticas de la enseñanza constituyen un ámbito privilegiado en este sentido. Dado que la educación tiene lugar en un sistema de relaciones sociales más amplio, expresa y a la vez construye determinadas relaciones de poder. De este modo, el trabajo del intelectual orgánico –el educador en este caso- puede estar orientado ya sea a la producción de homogeneidad y cohesión entre las clases dominantes y por tanto, de consentimiento entre las clases dominadas o, por el contrario, a la producción de homogeneidad entre las clases dominadas a partir de la toma de conciencia del conflicto económico fundamental y la necesidad de su superación, bajo el supuesto de que las desigualdades se vuelven reales solamente cuando se tiene conciencia de ellas. La educación constituye desde esta perspectiva un ámbito de disputa central en la construcción de sentido, tanto para las clases dominantes que la han monopolizado a lo largo de la historia, como de las clases dominadas que aspiran a la construcción de un bloque hegemónico emancipador.

Por su parte, la teoría de la *reproducción* de P. Bourdieu y J.C. Passeron examina los mecanismos de legitimación del orden social -y por tanto, de las relaciones de dominación entre clases sociales- a partir del análisis de las formas institucionalizadas de la educación, enfocándose en el sistema de producción de bienes culturales. El concepto de *habitus* sitúa el análisis en la *configuración de una conciencia práctica* en tanto sistema de disposiciones duraderas, transferibles, estructuradas y estructurantes, que se constituyen en “*principios generadores y organizadores de la práctica y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos*” (BOURDIEU, 2007: 86). Este complejo de disposiciones es procesado en términos de sentido común, de modo que las regularidades inherentes a la condición arbitraria de clase se presentan como necesarias e incluso naturales. La institucionalización de la enseñanza comporta a su vez otra serie de procesos que operan en la reproducción del orden social. Bourdieu utiliza el término *violencia simbólica* para referirse a la imposición y legitimación de un conjunto de significaciones que opera a su vez una invisibilización de las relaciones de fuerza en las que se funda. La acción pedagógica se inscribe necesariamente en un *trabajo pedagógico*, es decir, un proceso de inculcación explícito e implícito con una duración suficiente para producir un *habitus* duradero, transferible al mayor número de campos posible, exhaustivo y con arraigo en la práctica. Se procura construir una forma de subjetividad portadora de una disposición permanente que propicie, en cualquier situación social, el comportamiento esperable y previsto por la arbitrariedad cultural dominante, aún cuando el agente experimente una ilusión de libertad en su pensamiento y su práctica. La reproducción del orden social requiere para ello de un *sistema de enseñanza* institucionalizado, esto es, la producción de determinadas condiciones institucionales que permitan configurar un cuerpo de agentes intercambiables –docentes-, reclutados y formados para llevar adelante el trabajo pedagógico en un marco de homogeneización y sistematización de una cultura escolar rutinizada.

En su abordaje del ejercicio de relaciones de poder, M. Foucault examina en *Vigilar y Castigar* los mecanismos que construye el poder disciplinario en lo que refiere a la producción de subjetividades, constituyendo la institución escolar un ámbito privilegiado, junto a la prisión, la fábrica y el ejército, para el análisis del complejo entramado en cuyo marco se despliega la fabricación de sujetos. El autor define al poder disciplinario en

términos de *“una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder", está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles" (FOUCAULT, 1989:141). En *Defender la Sociedad*, el autor esboza el nacimiento de una tecnología de poder orientada hacia el gobierno de poblaciones, que denominará biopolítica o biopoder: “la nueva tecnología introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos sino en la medida en que forman, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etcétera” (FOUCAULT, 2000: 220). La regulación de poblaciones requirió el desarrollo de toda una serie de saberes científicos y técnicos, entre los que adquieren centralidad las estadísticas. A través del concepto de *gubernamentalidad*, Foucault estudia en *Seguridad, Territorio, Población* la problemática del arte de gobernar, cuyo eje es la articulación que comienza a desarrollarse a partir del siglo XVIII, entre la idea de *población* en tanto fin y objeto de intervención, el surgimiento de la *economía política* como disciplina científica y a los *dispositivos de seguridad*, en tanto instrumentos técnicos basados en las nociones de probabilidad, el cálculo de costos y el establecimiento de medias óptimas o aceptables en términos estadísticos, aplicables a distintos fenómenos sociales. Esta racionalidad de gobierno comienza a esbozarse en el oriente cristiano alrededor de la figura del pastor, a través de un *arte de conducir las almas* centrado en técnicas de individualización a través de la sujeción. Se trata de una práctica política calculada y meditada, orientada al mismo tiempo al control de la totalidad y de cada individualidad en particular. Comienza a tomar forma entonces, una *economía de los méritos y los desméritos* que sitúa al sujeto en un estado de obediencia definido por la renuncia a la voluntad propia, lo cual implica necesariamente ciertas formas de *dominio de sí*. La función del pastor consiste en dirigir las conductas a través de una modulación de la vida cotidiana, como así también de las conciencias. La construcción del sujeto moderno encuentra en el pastorado un prelude de la gubernamentalidad *“en virtud de la constitución tan específica de un sujeto cuyos méritos se identifican de manera analítica, un sujeto atado a redes continuas de obediencia, un sujeto subjetivado por la extracción de verdad que se le impone”* (FOUCAULT, 2006: 219). El análisis del campo de la educación desde una perspectiva foucaultiana presenta diversas formas de articulación de dispositivos y tecnologías. Al interior de un aula, como así también en una mesa de examen, es posible observar tanto ejercicios de poder soberano por parte de los docentes, como tecnologías de poder disciplinario. A su vez, la organización del sistema educativo presenta una creciente producción de estadísticas –índices y tasas de escolarización, alfabetización, sobriedad, repitencia, deserción escolar, evaluaciones estandarizadas, etc- y tecnologías del yo orientadas a favorecer diversas formas de construcción del sí mismo en el marco de una cultura de la salvación que premia el esfuerzo desplegando complejos sistemas de méritos y desméritos.*

De modo que la escuela enseña mucho más de lo que está dispuesta a asumir. Enseña en primer lugar, formas de obrar, pensar y sentir que no son espontáneas y para ello despliega un complejo sistema de coerciones. En segundo lugar, construye hegemonía y ello implica que opera sistemáticamente en el despliegue de las relaciones de fuerza en una formación social estructurada en función de diferencias de clase. En tercer lugar, y en

relación con lo anterior, la educación es un ámbito privilegiado para la reproducción de ese orden social y de las diferencias de clase que le son inherentes. Finalmente, la educación produce subjetividades a partir del despliegue de un complejo entramado de tecnologías de poder que, desarrolladas en distintos contextos históricos en el marco de determinadas racionalidades de gobierno, se superponen, se combinan y se complementan en una lógica de dominación más amplia.

Sin embargo, el desarrollo histórico de los sistemas educativos nacionales, su difusión, universalización y progresiva democratización formal han posibilitado el surgimiento de proyectos pedagógicos orientados a generar las condiciones de posibilidad para el cambio social en sus diversas manifestaciones político-programáticas, ya sean éstas reformistas o revolucionarias. Desde estas perspectivas, la acción pedagógica institucionalizada es abordada en términos de una herramienta política susceptible de contribuir al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, como así también a la promoción de prácticas colectivas de carácter cooperativo o solidario, con miras a la construcción de una masa crítica capaz de construir un nuevo tipo de sociedad. Se inscribe en esta categoría al conjunto de pedagogías que se denominan a sí mismas *críticas*, *contra-hegemónicas*, *liberadoras*, *populares* o *emancipadoras*, constituyendo un heterogéneo complejo de desarrollos teóricos, políticos, pedagógicos, didácticos y experimentales. Cabe mencionar entre ellos al movimiento escolanovista, el cooperativismo escolar, la formación politécnica desarrollada en la URSS, el constructivismo francés, los proyectos pedagógicos de Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui, las experiencias desarrolladas por educadores como Paulo Freire, Luis Iglesias, Olga y Leticia Cossetini, Florencia Fossati o Jesualdo Sosa, entre muchos otros. La incorporación de este conjunto de perspectivas y proyectos político-pedagógicos en el análisis de los sistemas educativos modernos favorece la construcción de una mirada más amplia en torno al campo de disputa en el que éstos se configuran en el marco de procesos históricos complejos, como así también de las dinámicas que asume el despliegue de relaciones de fuerza en el campo político y pedagógico.

### **El gobierno de la educación en el siglo XXI.**

El diagnóstico acerca de la *crisis de la educación*, compartido en general por especialistas, docentes, estudiantes y formadores de opinión se ha instalado con fuerza en el imaginario social a lo largo de las últimas décadas en toda la región. Se suele argumentar en este sentido que la centralidad que adquieren los medios masivos de comunicación, el despliegue de las nuevas tecnologías de la información, la crisis de valores que atraviesa la sociedad (pos) moderna y otros tantos factores contribuyen a explicar el *fracaso de la escuela* en tanto forma institucionalizada de construcción de ciudadanía (HOLT, 1987). Desde otras perspectivas se afirma que las sucesivas reformas educativas no han hecho otra cosa que empeorar la situación de la escuela y ello se debería, en última instancia, a una serie de tensiones presentes en la práctica docente, particularmente el rol del imaginario social sobre el trabajo educativo y la persistencia de rasgos estructurales de la escuela, tales como el *normalismo pedagógico* (ZACCAGNINI, 2002).

Sin vocación por desconocer los aportes que cada una de estas perspectivas pueda brindar para explicar el proceso de transformaciones que atraviesa el sistema educativo desde finales del siglo XX, se argumentará aquí que la educación no ha fracasado a lo largo de las últimas décadas, sino que por el contrario, simplemente ha cumplido su función social en un contexto histórico determinado, esto es, construir ciudadanía en acuerdo a la racionalidad de gobierno neoliberal. En este sentido, se sostendrá que tanto la

descentralización del sistema educativo como la proliferación de políticas educativas focalizadas bajo la forma de programas, el sostenido avance de la educación privada y el progresivo deterioro de la educación estatal –que constituye su contracara más allá de cualquier adjudicación de relaciones del tipo causa/efecto-, como así también la precarización en las condiciones laborales en las que se desarrolla el trabajo docente, los notorios déficits en la formación docente, la subordinación del rol directivo de conducción pedagógica de las instituciones educativas a la realización de tareas burocráticas y finalmente, la resignación por parte del Estado al control minucioso respecto de lo que sucede al interior de las escuelas a través de la inspección, dan cuenta de nuevas formas de gobierno el sistema educativo, y no de un des-gobierno del mismo.

Se entenderá aquí por *gobierno de la educación* al conjunto de tecnologías y dispositivos orientados a la regulación, el control y la toma de decisiones en los distintos ámbitos que conforman un sistema educativo, tanto en el nivel de los órganos ministeriales como en las instituciones educativas y en las aulas. Se trata, en este sentido, de analizar el complejo de proyecciones y prácticas político-pedagógicas en las que se resuelve, de distintas maneras, la tensión entre el diseño, la implementación y el control de un conjunto de políticas públicas diseñadas en el ámbito nacional y jurisdiccional y el desarrollo de proyectos institucionales elaborados por las instituciones educativas y la comunidad en la que éstas se insertan. O. Graizer (2007) plantea en este sentido que los controles y regulaciones externas respecto de lo que sucede en las escuelas es inherente a la constitución de los sistemas educativos nacionales: *“la organización educativa moderna no ha podido dictar sus propias normas y reglas de funcionamiento. En los inicios de los sistemas educativos nacionales el control de las instituciones y de lo que en ellas sucedía fue una preocupación tanto de los nuevos funcionarios estatales como de los intelectuales que pensaron y diseñaron esos sistemas”* (GRAIZER, 2007:3). El autor afirma que en el caso argentino, ello implicó la temprana creación de una burocracia a cargo del control de lo que sucedía en las escuelas. Sin embargo, a diferencia de aquellos períodos en los que el ejercicio del poder era más cercano a formas disciplinarias, la racionalidad de gobierno del sistema en la etapa neoliberal otorga un papel central a la autonomía escolar en tanto autonomía regulada, es decir, heterónoma. En otro texto, el autor advierte acerca de la relevancia que adquieren otros actores sociales y políticos en el gobierno de la educación: *“poner el foco en el gobierno del sistema, en su gubernamentalización, no se reduce al estudio o análisis de la burocracia del Estado, en tanto permite considerar una diversidad de localizaciones del ejercicio del gobierno en una matriz que, si bien tiene al Estado como un agente central, no es el único que opera en la trama de poder del Sistema Educativo. Aquí se pueden identificar a otras agencias como las universidades, las editoriales, los think tanks, a expertos de diverso tipo, organizaciones que incorporan como área de trabajo a la educación, etcétera”* (GRAIZER, 2010: 9).

A propósito, en un artículo enfocado en procesos de articulación entre instituciones educativas e instancias gubernamentales en lo que refiere específicamente a políticas de inclusión en cuatro países del Mercosur, A. Serulnikov (2008), abre una serie de interrogantes en torno al posible impacto, eficacia y significatividad que adquieren, desde la perspectiva de las instituciones educativas, una serie de programas diseñados en instancias centralizadas. En este sentido, propone una línea de análisis enfocada en el carácter que adquiere la implementación de dichos programas, distinguiendo estrategias de *intervención*, más asociadas a la *bajada de línea política* y estrategias de *interlocución*, que suponen un mayor margen de discusión, decisión y acción por parte de los actores involucrados en las instituciones educativas. La autora sostiene que, en algunos casos, una vez transcurrido el proceso de *aterrizaje* de los diversos programas, éstos *comienzan*

a echar raíces en las escuelas, logran adaptarse e incluso crecen con brío propio e inusitado, en otros sustratos. Al momento de la reconstrucción de los hechos, se definen como 'los proyectos pedagógicos de tal o cual escuela', no ya de secretarías o ministerios; con conciencia de agradecimiento, de necesidad en relación con los recursos que éstos les suministran y también de haber crecido, de ser fuertes, como dicen algunas de ellas 'de haberse empoderado' (SERULNIKOV, 2008: 12). Asimismo, hace referencia a un conjunto más amplio de articulaciones que tienen lugar en la implementación de los programas, que exceden las establecidas entre las instituciones educativas y las instancias centrales de gobierno: "la llegada de un programa de política educativa a las escuelas implica, junto con una serie de líneas de acción que se ordenan según un propósito central, el suministro de diversos recursos: programas de capacitación para los docentes, instancias de asesoramiento y seguimiento de especialistas y/o recursos didácticos, equipamiento escolar y/o edilicio; u otros, como el financiamiento de viajes de trabajo o de intercambio con otras escuelas". (SERULNIKOV, 2008:33).

Siguiendo a Murillo (2011) se argumentará que esta forma de gestionar lo educativo se corresponde con un arte neoliberal de gobierno, en tanto éste: "[...] se presenta como una forma más refinada de gubernamentalidad de las poblaciones, en tanto ella se enfoca en perfeccionar como nunca antes la historia del autogobierno de los sujetos y todo ello, sin poder evitar completamente la presencia de comandos que fueren a tal actitud. No estamos sosteniendo que la violencia directa haya desaparecido, tampoco que ya no exista la biopolítica en el sentido en que ella se desplegó durante la sociedad industrial. Sólo afirmamos que han emergido nuevas formas, más sutiles y diversas para las que es menester pensar un nombre que aún no es claro [...] La irrupción en la escena pública del neoliberalismo en Europa y en varios países latinoamericanos se manifiesta a mediados de 1970. Desde entonces ocurre, entre otros aspectos, una modificación en las racionalidades políticas de gobierno de las poblaciones. Esto implica una mutación en el rol y significados otorgados al Estado, al mercado, la sociedad civil y con ello, los procesos de subjetivación". (MURILLO, 2011: 93 y 94)

En ese contexto, más que un fracaso de la educación, lo que parecería presentarse es una tensión entre los desafíos que plantea una racionalidad neoliberal de gobierno del sistema educativo y lo que propone una educación *tradicional* o *bancaria* (FREIRE, 2002) centrada en la idea de la *transmisión*, orientada a la repetición memorística de definiciones, fórmulas y tipologías que fuera concebida en el marco del surgimiento de los sistemas educativos modernos y por tanto, en relación al despliegue del poder disciplinario. Se presenta entonces, desde este punto de vista, una suerte de incompatibilidad entre la lógica de gobierno del sistema educativo y ciertas prácticas de enseñanza ancladas en una serie de determinaciones, regularidades, supuestos y condicionamientos que poco aportan en ese sentido. En ese contexto, que pudiera caracterizarse en términos de *crisis gramsciana* en la que lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer, se desarrollarán a continuación dos proyecciones político-pedagógicas entre las que pareciera definirse el futuro de la educación y que expresan, desde mi punto de vista, aspiraciones civilizatorias antagónicas: el *modelo educativo neoliberal* y las *pedagogías emancipadoras*.

### **La educación como ámbito de disputa en el Siglo XXI Latinoamericano: El modelo educativo neoliberal.**

En tanto complejo de proyecciones políticas, económicas, sociales y culturales de alcance mundial que se despliegan en la región bajo diversas iniciativas, el proyecto civilizatorio neoliberal ha desarrollado un modelo pedagógico que se adapta a sus principales

postulados y fundamentalmente, a la racionalidad de gobierno que le es inherente. En un artículo titulado “Un sistema educativo a la medida de las corporaciones empresariales” (FRISCH, 2011), presento una breve síntesis de una serie de discursos pronunciados por diversos actores políticos y empresariales en el *III Foro por la Calidad Educativa* organizado por el *Proyecto Educar 2050*, que tuvo lugar durante el mes de Septiembre de 2011 en la sede de la Universidad Católica Argentina. Allí se promueve la implementación de evaluaciones estandarizadas –PISA-, el papel de la educación en la formación de trabajadores flexibles en función de las cambiantes demandas del mercado laboral y se menciona en repetidas oportunidades al vecino país de Chile como ejemplo y rumbo a seguir en términos de orientaciones del sistema educativo.

En el artículo recupero un trabajo del profesor belga Nico Hirtt (2003), quien observa que hacia finales de la década de los años ochenta, *“la patronal irrumpe con fuerza en la escena de la enseñanza; desde ese momento se empiezan a interesar en los contenidos que se enseñan y en las estructuras del sistema de enseñanza. En el plano de los contenidos, los responsables económicos y políticos estigmatizan la inadaptación de la enseñanza a las necesidades de la economía moderna. Los conocimientos, competencias y actitudes inculcados por la escuela ya no se corresponden con las necesidades de la industria y el comercio”* (HIRTT, 2003). A partir de un minucioso análisis documental de diversos informes de la OCDE, los Libros Blancos de la Comisión Europea y diversas publicaciones gubernamentales o patronales locales, el autor afirma que luego, durante la década de los noventa, esa serie de informes y publicaciones continuará *“precisando las recomendaciones patronales en cuanto a la manera de adaptar globalmente los sistemas de educación y formación permanente a los desafíos económicos y sociales”* (HIRTT, 2003). Desde el punto de vista de las corporaciones empresariales se trata, principalmente, de promover un sistema educativo que aporte a los jóvenes las *“mínimas competencias que les permitan adaptarse rápidamente a los cambios de puestos y entornos de trabajo”*. Asimismo, la escuela deberá inculcar y promover toda una serie de comportamientos que harán de sus estudiantes *“trabajadores disciplinados y ciudadanos respetuosos con las instituciones existentes”*, para lo cual *“deberán ser adaptables y autónomos, capaces de reciclarse por sí mismos”*, como así también *“flexibles en el terreno de las relaciones sociales: fieles a su empresa y dispuestos a adaptar sus horarios de trabajo a las exigencias de la producción. Todo esto cuenta mucho más que los conocimientos generales –de historia, de ciencias o de literatura, por ejemplo- que la escuela aportaba tradicionalmente a los jóvenes”* (HIRTT, 2003).

En el mismo artículo cito textualmente algunas de las intervenciones que tuvieron lugar en el encuentro, a los fines de ponderar si ese proyecto político-pedagógico encuentra sus manifestaciones concretas en el escenario político argentino. En ese marco, Marcelo Cabrol, Jefe de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se refiere a la importancia del desarrollo de *habilidades socio-emocionales* en las escuelas, observando que *“lo que estas habilidades tratan de capturar son el trabajo en equipo, también capacidad de gestión, también auto-eficacia, también auto-control, también responsabilidad, y una serie de imponderables que no pensamos cuando pensamos en calidad educativa. Esto está pasando a nivel internacional. La definición de calidad educativa se está moviendo a integrar estas habilidades junto con las habilidades cognitivas”*. El funcionario justifica la relevancia de la adquisición de este tipo de habilidades en términos de calidad educativa afirmando: *“ampliamos la definición de calidad, de otra manera nos estaremos perdiendo una oportunidad de poder alcanzar al*

*mundo en la discusión de qué hace a una fuerza de trabajo feliz, productiva, capaz y rentable” (FRISCH, 2011:3).*

En la misma línea, la legisladora del Pro Gabriela Michetti sostuvo en el encuentro que *“según una investigación del CEPP realizada en compañías y empresas de primera línea, lo que los dirigentes empresariales y los ejecutivos marcan es que hay una precarización laboral (sic) y una incapacidad muy grande de los jóvenes de adaptarse al sistema de trabajo y a las reglas que impone el sistema de trabajo. La empresa, la plasticidad que hoy se necesita y la flexibilidad que hoy se necesita para poder introducirse en un mercado que es absolutamente abierto, cambiante, dinámico y que no tiene ya esa marca que tenía unas décadas atrás, donde uno empezaba una carrera y en la misma empresa la podía terminar o en el mismo rubro la podía terminar, con una carrera tipo de postas ascendiendo desde jefe de departamento, desde cadete a veces, hasta gerente. Eso no existe más porque el mercado es muy cambiante y los jóvenes no están adaptados y no tienen las herramientas para tener ese nivel de plasticidad y de dinamismo del mercado laboral” (FRISCH, 2011:4).*

La intervención de la legisladora podría considerarse simplemente como una opinión personal y no necesariamente como la expresión de un proyecto pedagógico más amplio. Sin embargo, en una publicación titulada *“Ahora...calidad. Apuntes para el debate sobre política educativa en la Argentina”*, el ministro de educación porteño Esteban Bullrich (2011) se refiere a los propósitos y el sentido de la educación en nuestro país, afirmando que *“el mundo está muy difícil, mucho más para los jóvenes. Ya no compiten por una posición de trabajo únicamente con sus vecinos de escuelas o de barrio; ahora compiten con países de toda la región, con India, con China, y no sólo compiten por sus resultados en la educación formal, sino por conocimiento de idiomas, por la actitud hacia el trabajo, por el esfuerzo. Es decir, ya no es suficiente tener buenas notas (aunque nunca lo fue), sino que los valores, los principios de puntualidad, las disciplinas, en entender el uno al otro, saberse comunicar y resolver problemas son cada vez más y más importantes” (BULLRICH y SANCHEZ ZINNI 2011:13)*

### **La educación como ámbito de disputa en el Siglo XXI Latinoamericano: las Pedagogías Emancipadoras.**

Entiendo por *pedagogías emancipadoras* al complejo entramado de tradiciones, enfoques, miradas, debates, proyectos pedagógicos, lineamientos de políticas educativas y prácticas de la enseñanza que, desde una perspectiva crítica respecto de los sistemas educativos modernos y su papel en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, proponen o despliegan iniciativas pedagógico-didácticas orientadas a incidir desde distintos ámbitos en lo específicamente educativo con miras a la transformación del orden social vigente. La construcción de este objeto de estudio tiene lugar en el Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini que actualmente coordino, en el que desde 2011 esta problemática es abordada a partir del trabajo articulado de cinco equipos de investigación. Los avances teóricos producidos en este sentido se encuentran en proceso de publicación en el Informe Anual 2012 del Departamento de Educación, como parte del Anuario de Investigaciones 2012 del CCC.

El análisis de lo educativo desde una perspectiva emancipadora se enfoca en tres aspectos que abarcan dimensiones específicas pero a la vez complementarias. Se trata, por un lado, de un enfoque centrado en las distintas facetas que asume la educación desde una perspectiva sistémica, a partir del análisis de el *rol del Estado* en la elaboración

–entendida como definición, diseño, implementación y seguimiento- de políticas educativas. Por otro lado, se propone el abordaje de la estructura y el *funcionamiento institucional de los establecimientos educativos* desde el punto de vista de la organización, vínculos y relaciones que tienen lugar en los mismos. Finalmente, se estudian las *condiciones laborales y pedagógicas del trabajo docente* en tanto aspectos que se consideran centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar al interior de las aulas.

Las pedagogías emancipadoras parten del supuesto de que toda educación es política. En este sentido, recuperan los aportes de las *pedagogías críticas* en cuanto al rol homogeneizador, disciplinador y reproductor de los sistemas educativos modernos. Asimismo, resulta central el relevamiento, sistematización y análisis de las diversas políticas educativas en las que cristaliza el modelo pedagógico neoliberal, tanto en nuestro país, como en el resto de la región.

Por otro lado, la perspectiva emancipadora se enfoca en el relevamiento, análisis y sistematización de un conjunto de tradiciones, enfoques y experiencias educativas –con énfasis en las Latinoamericanas- que pudieran considerarse, a partir de los diversos modos en los que son caracterizadas, como emancipadoras, contrahegemónicas, liberadoras, libertarias o populares. Se trabaja en este sentido con los escritos de Simón Rodríguez, José Martí, Carlos Mariátegui, como así también con los sucesivos desarrollos y experiencias de la Escuela Nueva, la Educación Popular, la Educación Cooperativa y con experiencias que han sido escritas y sistematizadas en mayor o menor medida, como en el caso de Paulo Freire, Luis Iglesias, Olga y Leticia Cossettini, Florencia Fosatti o Jesualdo Sosa, entre otros.

Asimismo, el *Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente* que funciona en el Departamento de Educación trabaja en el relevamiento, sistematización, análisis y difusión de lo que denomina *prácticas pedagógicas emancipadoras*, desarrolladas por docentes de todos los niveles educativos en escuelas públicas de la C.A.B.A. y de la provincia de Buenos Aires. Este tipo de experiencias se caracterizan principalmente, por:

- Un *enfoque centrado en la enseñanza* y no en los “déficits”, cualidades o atributos particulares de los estudiantes y los grupos poblacionales a los que pertenecen.
- Una *permanente actitud de reflexión* sobre el sentido de la enseñanza y los aprendizajes, partiendo de una serie de preguntas que tal vez podrían calificarse como relativas al ámbito de la *filosofía de la educación*: ¿Cuál es la función social de la educación? ¿Para qué enseñar determinados contenidos? ¿Cómo seleccionarlos y ordenarlos? ¿De qué distintas formas pueden ser trabajados en el aula?
- Una búsqueda por promover *aprendizajes significativos* -no meramente memorísticos- que permitan a los estudiantes aprehender la complejidad del mundo –en todo sus aspectos- desde distintos enfoques, partiendo desde lo que ya saben.
- Una actitud de *permanente reflexión* sobre el sentido y los alcances de las propias prácticas de la enseñanza y una búsqueda constante de nuevas herramientas -de distintos tipos- con miras a su perfeccionamiento.
- Una actitud orientada hacia el *trabajo en equipo*, aunque éste no sea siempre posible en las instituciones educativas, tanto en términos de interdisciplinariedad, como en la búsqueda de enfoques nuevos y distintos.

- Una *visión integral del sistema educativo*, en tanto articulación de distintos niveles que debieran complementarse, apuntando a preparar a los estudiantes para el nivel subsiguiente de enseñanza, sin desconocer las especificidades del propio.
- Una permanente *recuperación de experiencias áulicas significativas* ya sea en textos, relatos o conversaciones y un desarrollo de técnicas de enseñanza innovadoras basadas en el método prueba-ensayo-error.
- Una preocupación por favorecer una *formación integral de los estudiantes*, orientada tanto al saber como al hacer, el pensar y el sentir, lo cual involucra un desarrollo de lo racional, lo emocional y también lo corporal.
- Un estilo de enseñanza en el cual *lo afectivo ocupa un lugar central*, sin desconocer el lugar central del conocimiento, asumiendo que lo mejor que puede hacer un docente por sus estudiantes es enseñarles algo que les resulte significativo.
- Una preocupación por aportar a la *construcción de una ciudadanía crítica, reflexiva, responsable, solidaria y libre*.

Las prácticas pedagógicas emancipadoras encuentran diversos niveles de concreción y alcance en función del contexto institucional en el cual se desarrollan. En este sentido, los diversos estados que adquiere el despliegue de la relación de fuerzas al interior de las instituciones educativas -entre ellos el posicionamiento político-pedagógico de los cuadros de conducción- es un factor determinante. Así, en una escuela marcada por una impronta de carácter tradicional o neoliberal, un docente puede desarrollar una práctica pedagógica emancipadora desde la soledad del aula junto a sus estudiantes, sin recibir apoyo institucional y, muchas veces, en una actitud de resistencia frente a un entorno hostil. Es el caso, por ejemplo, del maestro Hugo Lichtenzveig, quien desarrolló la experiencia de educación cooperativa “La manzana podrida” durante más de veinte años en la más absoluta soledad. Del mismo modo, las prácticas emancipadoras pueden ser desarrolladas por un equipo más o menos reducido de docentes, en cuyo caso el estado de la relación de fuerzas al interior de la escuela presenta diversos matices, dependiendo principalmente del posicionamiento del personal de conducción. La escuela media n° 1 DE 14 “Federico García Lorca,” ubicada en el barrio de La Paternal constituye un claro ejemplo de este tipo de instituciones. Allí se observa el trabajo articulado de un colectivo de docentes muy organizado que propone y defiende corporativamente un modelo de enseñanza tradicional, disciplinador y centrado en las técnicas de repetición memorística, en contraste a otro grupo de educadores menos organizados, cuyas prácticas pedagógicas pueden considerarse emancipadoras desde la perspectiva aquí planteada, y un cuerpo directivo que, si bien se manifiesta a favor de este último tipo de enfoque, no ha logrado aún -por diversas razones- unificar los criterios de enseñanza y evaluación al interior de la escuela. Finalmente, hemos relevado experiencias en las que toda una institución educativa – incluyendo a directivos, docentes, preceptores y auxiliares- trabaja articuladamente en función de un proyecto pedagógico emancipador. La experiencia que lleva adelante la escuela media n° 1 DE 16 “Rodolfo Walsh” del barrio de Villa Pueyrredón es un caso paradigmático en este sentido, en tanto éste se observa en la organización y el clima institucional que allí se ha generado, en el trabajo que llevan adelante los docentes que se desempeñan en esa escuela y en el nivel de aprendizajes que demuestran sus estudiantes en todas las áreas del conocimiento, como así también del hacer y el sentir.

## **2- DESNATURALIZAR, PROBLEMATIZAR, ANALIZAR CRÍTICAMENTE.**

En lo que sigue, procederé a describir mis propias prácticas de la enseñanza enfocándome en mis propósitos e intencionalidades como docente, cuyos efectos prácticos no han sido sistematizados pero que pueden observarse en los aprendizajes que son capaces de

construir mis estudiantes, en las devoluciones que ellos me brindan año a año en las evaluaciones periódicas que les solicito elaboren sobre mi labor docente y en las apreciaciones de compañeros y directivos. Nótese que en adelante, el tono del discurso puede variar significativamente, en tanto hasta aquí me he explayado como sociólogo. En adelante lo haré desde mi condición de docente.

Trabajo en instituciones educativas de la C.A.B.A. desde el año 2010, y tengo a mi cargo un amplio abanico de materias en las dos escuelas públicas que mencioné más arriba – EMEM 1 DE 14: “Federico García Lorca” y EMEM 1 DE 16: “Rofolfo Walsh”. Esas materias son Formación Ética y Ciudadana, Proyecto I, Geografía Económica Mundial y Argentina - en la primera- y Filosofía y Estudios Sociales Argentinos -en la segunda-. Coordino, asimismo, el Bachillerato Socio-comunitario en “El Lorca” y dos grupos de reflexión y análisis sobre la práctica docente en “La Walsh” –me referiré con estos términos a ambas instituciones en adelante-.

Mi formación como sociólogo en la Universidad de Buenos Aires me permitió construir, elaborar y procesar una serie de miradas, enfoques y perspectivas –lentes suelo decir- acerca de lo social que me interesa compartir con mis estudiantes. Asimismo, mi formación docente, también en la Universidad de Buenos Aires, me brindó una serie de herramientas pedagógicas y didácticas que contribuyen a materializar de diversas maneras y con distintos niveles de alcance mis propósitos de enseñanza.

Ser docente implica muchas cosas para mí, pero entre ellas hay tres que me parecen centrales:

- En primer lugar, soy un *trabajador*, es esa mi principal adscripción social: pertenezco a la clase trabajadora y por tanto considero que debo luchar por mis derechos laborales. La herramienta más apropiada para ello es, desde mi punto de vista, el sindicato. Desde que trabajo, siempre estuve afiliado a un sindicato, implicándome de distintas formas en la vida gremial.
- Soy un *profesional* y en tanto tal, debo formarme y perfeccionarme constantemente. Ello implica un ejercicio permanente de reflexión sobre mi propia práctica -ejercicio que presenta instancias individuales y colectivas- a los fines de desarrollar prácticas de la enseñanza cada vez mejores, más efectivas y de mayor alcance.
- Soy un *militante* y ello implica que mi trabajo en las escuelas no es ingenuo ni neutral: está atravesado por la política de cabo a rabo. Me considero un dispositivo más –entre muchos otros- en la batalla cultural. No me interesa “*bajar línea*” de ningún tipo, mucho menos partidaria. Por el contrario, creo que contribuir –aunque sea sólo con un granito de arena- en la construcción de una ciudadanía más crítica, libre, responsable y solidaria es librar la batalla cultural y esa disputa se inscribe desde mi punto de vista en la lucha de clases.

Desde estas tres adscripciones me planto todos los días en un aula, dictando alguna de las materias que mencioné más arriba. Mis prácticas de la enseñanza se sustentan en un enorme conjunto de tradiciones, enfoques y perspectivas. Pero sobre todo tradiciones. Nunca me siento solo en un aula porque siempre llevo conmigo mis lecturas, tanto las políticas como las pedagógicas y las didácticas: Marx, Lenin, Gramsci, Foucault, Borón, Ernesto Guevara, Freire, Mariátegui, Simón Rodríguez, José Martí, Luis Iglesias, Olga y Leticia Cossetini, Carlos Fuentealba, Freinet y tantos otros son los gigantes sobre cuyos hombros me paro cada vez que entro en un aula para encontrarme con un grupo de adolescentes. También están allí conmigo mis compañeros docentes, aquellos con quienes

comparto la vida cotidiana en las escuelas. Los debates, las charlas, sus escritos, sus despliegues didácticos, todo eso me lo llevo siempre puesto al aula. Tanto lo que hacemos cuando trabajamos en equipo como las conversaciones informales, el proyecto de la escuela, los sueños, los intentos, los éxitos y los fracasos –que son todos aprendizajes y por tanto tienen un carácter provisorio-, todo eso me acompaña en el aula. Como verán, nunca estoy solo.

Desde esas tres adscripciones despliego mi práctica como docente con un único objetivo: contribuir en todo lo que pueda para que esos jóvenes con los que trabajo puedan ampliar al menos un poco su visión del mundo, atendiendo al enorme conjunto de tensiones, contradicciones y complejidades en cuyo marco se despliega cotidianamente la vida social –la suya, la mía, la de todos-. Problematizar, desnaturalizar y analizar críticamente significa realizar un esfuerzo para pensar que las cosas son como son –o como pensamos que son- por muchas razones. Trato de ayudarlos a pensar que la sociedad en la que vivimos, cuyas problemáticas y complejidades ellos alcanzan a advertir y comprender sin demasiadas dificultades, es el resultado de una serie de procesos históricos –políticos, económicos y sociales- y esto quiere decir que el mundo no siempre fue así y tampoco tiene que seguirlo siendo necesariamente: las sociedades pueden cambiar y son las personas quienes cambian a las sociedades. Si, claro, soy un optimista, creo en el cambio social, creo en los jóvenes –mucho más que en los adultos- y eso también se los transmito, se los dejo bien en claro en cuanto oportunidad se me presenta.

A continuación intentaré describir mis prácticas de la enseñanza en las dos escuelas públicas en las que trabajo. Voy a estructurar lo que sigue del texto tomando como eje algunas de las materias que dicto a los fines de ordenar el relato, aunque más allá de las especificidades que imprimen los contextos institucionales, los grupos de estudiantes con los que trabajo y las particularidades que presenta cada saber disciplinario en particular, muchos de los supuestos, intencionalidades y estrategias didácticas se superpongan y repitan, dado que soy siempre el mismo docente. Procuraré asimismo, ejemplificar con situaciones áulicas concretas en la medida en que ello resulte posible.

### **El sociólogo-docente en las aulas: Filosofía en la Walsh.**

Estoy convencido de que en todo niño, niña y adolescente habita un pequeño filósofo, esto es, alguien que se hace preguntas sobre todo y todo lo problematiza, y para quien nada es así simplemente “porque sí”. Sin embargo, sucede que el sistema educativo se encarga sistemáticamente –valga la redundancia- de anular a ese pequeño filósofo, reprimiendo en el niño las preguntas que le impone su interés epistemológico, del mismo modo en que reprime su comportamiento, enseñándole a su vez que el conocimiento es algo aburrido, que no tiene relación alguna con la vida y que, en definitiva, no sirve para nada –excepto para aprobar-.

Mi objetivo central en esta materia, que se dicta en quinto año, consiste en recuperar todas aquellas inquietudes humanas –metafísicas, existenciales, epistemológicas, sociales y políticas- que mis estudiantes traen consigo para darles rienda suelta con miras a explotarlas y potenciarlas. La historia de la filosofía cumple un papel central en este sentido: actúa como ordenador. No me interesa que reciten de memoria la teoría del dualismo de Platón, ni la dialéctica hegeliana, ni el existencialismo de Sastre, mucho menos las tecnologías del poder de Foucault. Me interesa que ellos puedan incorporar esas problematizaciones, enfoques, perspectivas y abordajes en su propia estructura cognitiva para hacerse más preguntas. Sobre el todo, sobre la nada, sobre el amor, sobre

el odio, el bien, el mal, sobre el cuerpo, el alma, sobre la política, la economía, la sociedad y sobre todo aquello que se les ocurra. Se trata de incorporar las miradas de los “filósofos profesionales” –como suelo denominarlos- como herramientas para pensar sobre lo que nos interesa. Ahí el temario lo ponen ellos y en este sentido, la evaluación diagnóstica consiste en una indagación en torno a sus intereses, inquietudes, preguntas, dudas y certezas respecto del mundo.

Con miras a alcanzar mis propósitos de enseñanza, suelo desplegar todas aquellas estrategias didácticas que aprendí en el profesorado y tantas otras que se me van ocurriendo sobre la marcha: exposiciones dialogadas para afirmar algunos contenidos conceptuales y teóricos, comprensión y análisis de textos complejos, foros, debates, elaboración de mapas conceptuales, trabajo grupal colaborativo, lluvia de ideas y juegos de rol, entre otros. En general, selecciono las técnicas en función de los contenidos con los que trabajamos y las particularidades de cada grupo.

Un elemento central en mis prácticas docentes es la programación de la enseñanza, que encuentra tres niveles de realización: primero construyo el programa anual de la materia, siempre organizado en unidades didácticas estructuradas alrededor de un eje temático –suele ser una pregunta-, que a su vez conforman una secuencia didáctica que implica necesariamente una construcción progresiva de conocimientos que pudiera identificarse gráficamente con un espiral. En este sentido, el nivel de complejidad se incrementa de unidad en unidad, y a la vez, cada una de ellas retoma algunos elementos de la anterior y los complejiza. Luego pienso cómo construyo cada una de las unidades, siempre en términos de una secuencia didáctica que consta de una introducción, un desarrollo y un cierre. Esto lo hago generalmente cuando estoy cerrando la unidad anterior. Finalmente, pienso cada una de las clases con la misma lógica: introducción, desarrollo y cierre, comenzando siempre por el cierre de la clase anterior.

La secuencia de las unidades es siempre dialéctica: parto de lo *concreto sensible* –lo que nos dice el sentido común sobre un tema-; generalmente utilizo material audiovisual para esta instancia, dado que funciona muy bien en términos de sensibilización y problematización en torno a un tema específico. Luego recurrimos a la teoría, los pensadores, los textos, para analizar de qué distintas maneras fueron pensados esos temas y los debatimos, los problematizamos –en algunas ocasiones los autores son masacrados por el espíritu crítico de mis estudiantes-. Finalmente, volvemos a lo concreto, pero esto ya es *concreto pensado*, porque volvemos sobre el mismo tema con los aportes de la teoría –o con lo que hicimos de ella-.

Lo más maravilloso de enseñar filosofía es que el grupo clase se permite cuestionar y problematizar absolutamente todo... no hay preguntas ni planteos fuera de lugar. Por ejemplo: cuando trabajamos empirismo y racionalismo –particularmente el método cartesiano- siempre les pregunto si están realmente seguros de que yo existo, de que esta clase está teniendo lugar efectivamente, o si no será un producto de su imaginación... o peor aún, si no serán ellos un producto de mi imaginación. Esto generalmente les “vuela la cabeza”, porque utilizo como disparador una serie de imágenes con ilusiones ópticas, acompañadas de preguntas tales como: “¿Podemos confiar en nuestros sentidos? ¿Nunca tuvimos sueños tan reales que no parecían sueños? ¿Acaso no hay personas que ven cosas que no están allí u oye voces que sólo existen en sus cabezas?”

Mi función es, en todo caso, primero hacer aflorar y luego ir ordenando aquellas preguntas y planteos que todo adolescente trae consigo a través de una secuencia didáctica, e ir presentándoles distintas formas de abordar esos mismos temas. Pero después, ellos “vuelan”. No me resulta muy difícil demostrarles que la realidad social no es natural. En la Walsh los estudiantes han desarrollado en los años previos habilidades de lecto-comprensión que no dejan de sorprenderme. Tienen una capacidad de abstracción impresionante. Son muy abiertos y sinceros. Estas cosas también se las digo. Mantengo una muy buena relación con todos mis estudiantes, pero jamás se trata de una relación entre iguales: hay algo entre ellos y yo, y es el conocimiento. Es en función de los aprendizajes que busco favorecer, que desarrollo el vínculo afectivo con mis estudiantes: simplemente procuro acercarles un conjunto de teorías que *“les revoleo por la cabeza y que ellos mastican, procesan, digieren y luego me vomitan en estupendos trabajos”* –son éstas las palabras que utilizo habitualmente para explicar qué es lo que espero de ellos-.

Las evaluaciones consisten generalmente en la elaboración de *ensayos* o *monografías* en los que deben demostrar que han alcanzado el nivel de lo *concreto pensado*, abordando una problemática determinada y sirviéndose de las teorías trabajadas para luego expresarse sobre su punto de vista particular al respecto.

A fin de año suelo pedirles simplemente dos cosas: una evaluación de mi desempeño como docente –estructurada en tres preguntas: qué tengo que seguir haciendo el año que viene, qué tengo que dejar de hacer y qué cosas nuevas debería comenzar a hacer en clase- y un pedido muy serio: que nunca dejen de pensar filosóficamente, que nunca acepten nada tal como es porque es natural, porque fue siempre así, o “porque sí”.

### **El sociólogo-docente en las aulas: Formación Ética y Ciudadana en el Lorca.**

La materia se dicta en el quinto año del Bachillerato Socio-comunitario de la escuela. En tanto se trata de la institución educativa en la que tengo mayor antigüedad, en la que cuento con mayor concentración horaria, en la que suelo programar dos actos por año – que serán objeto de un apartado especial en este trabajo- y en la que tengo mayor arraigo, a lo largo de los años me he hecho de cierta reputación entre los estudiantes, recibiendo asimismo el reconocimiento de algunos de mis pares –y el desprecio de otros tantos-, contando a su vez con el aval del equipo directivo en prácticamente todas mis iniciativas. Específicamente en esta materia, la idea de construcción de ciudadanía es central, en tanto procuro brindar a los estudiantes una serie de herramientas teóricas, conceptuales, actitudinales, políticas y organizativas que considero centrales desde una perspectiva emancipadora.

El programa, sujeto a permanentes modificaciones todos los años, se encuentra estructurado en cuatro unidades temáticas. La primera unidad –introdutoria- problematiza las nociones de *ciudadanía* y de *ética* partiendo de una pregunta concreta: *“¿Un ciudadano es un señor que dice en la tele que paga sus impuestos?”*. A partir de allí trabajamos las distintas formas que adquiere la noción de ciudadanía a lo largo de la historia y los distintos tipos de afiliación y desafiliación social que tienen lugar en coyunturas históricas específicas.

La segunda unidad del programa problematiza la noción de democracia retomando los debates en torno a la idea de ciudadanía a partir de otra pregunta concreta: *“¿Vivir en democracia es ir a votar cada dos años?”*. Aquí se trata de presentarles diversas formas de participación democrática, distinguiendo fundamentalmente entre las nociones de

democracia formal y participativa, analizando las particularidades que presentan las distintas formas de democracia directa, representativa y delegativa. En tanto la materia se articula con el Proyecto de Educación Cooperativa –que también será objeto de otro apartado específico-, y a su vez, suelo ser elegido como tutor del curso, aquí adquiere un lugar central la realización periódica de asambleas de curso. Partiendo del supuesto de que la construcción de autonomía es un proceso que comienza con una serie de intervenciones de carácter heterónomo, soy yo quien preside las primeras asambleas, hasta que en algún momento el grupo-clase se encuentra preparado para dirigirlas por sí mismo, designando un presidente y un secretario de actas en cada una de ellas. En estas instancias mi participación es la de un estudiante más -con derecho a voz pero no a voto- y resulta significativa la forma en la que, a lo largo del proceso, los estudiantes van adquiriendo prácticas de organización y participación cada vez más claras y definidas. El encuadre teórico de la segunda unidad es la tensión existente entre democracia participativa y modo de producción capitalista. En este sentido, los estudiantes trabajan con textos de Atilio Borón y de Rolando Astarita en los que se analiza la problemática desde distintas perspectivas. Un objetivo de la materia consiste en desarrollar progresivamente una serie de habilidades relacionadas con la lectura y análisis de textos complejos, que particularmente en el Lorca constituye un obstáculo a trabajar a lo largo de todo el año. La introducción de la teoría marxista presenta una serie de complejidades de diverso tipo: por un lado, el ejercicio de transposición didáctica requiere de una serie de cuidados a los fines de evitar toda suerte de reduccionismos y soluciones fáciles. Por otro lado, el análisis se circunscribe al estudio del modo de producción capitalista tal como fue planteado por el propio Marx y por una serie de autores marxistas, dejando a un lado los aspectos propositivos relativos a la dictadura del proletariado, el socialismo y el comunismo. En este sentido, me ocupé de explicarles que se trata de una teoría económica, política y social como tantas otras, que si bien tiene un profundo arraigo en el ámbito académico, no suele formar parte de los diseños curriculares en el nivel medio. En este sentido, les dejé en claro que existen otras teorías económicas que sí figuran en los diseños curriculares y que la introducción de la perspectiva marxista es, en el fondo, una iniciativa orientada a garantizar la pluralidad de ideas, corrientes y teorías en la escuela pública. Generalmente, los estudiantes se sorprenden con el poder explicativo de la teoría tal cual les es presentada y –contrariamente a lo que hubiera supuesto considerando la extensa tradición de macartismo y anticomunismo que atraviesa la historia de nuestro sistema educativo- jamás recibí una queja o reclamo por parte de ellos, de sus padres ni de mis compañeros en este sentido. Un ejercicio cuya eficacia no deja de sorprenderme a lo largo de los años es la realización de un juego de roles para explicar el concepto de ejército industrial de reserva. ¿Cómo explicarles que el capitalismo necesita de una masa permanente de desocupados para mantener bajo el nivel de los salarios y pauperizar las condiciones de trabajo? El juego de roles consiste simplemente en la dramatización de una serie de entrevistas laborales en las que un estudiante asume el papel de empresario mientras otros diversos estudiantes van desfilando como candidatos a un puesto de trabajo. Allí la negociación es libre, mi única función consiste en construir los personajes y plantear dos escenarios posibles: uno de pleno empleo y otro de un elevado nivel de desempleo. La forma en que año a año se repiten las enormes distancias respecto de los términos, las condiciones y los resultados de la negociación salarial y de condiciones de trabajo entre los dos escenarios no deja de sorprenderme. En esta experiencia también tiene lugar otro aprendizaje significativo, relacionado con lo que implica la función social del capitalista y las distintas formas en las que el contexto opera en las acciones individuales, dejando de lado toda suposición maniquea respecto de su eventual “bondad o maldad”.

La tercera unidad del programa gira en torno a la problemática del poder. Aquí la pregunta central consiste en averiguar si el poder es algo que se tiene –un atributo- o algo que se ejerce –una relación social-. El objetivo de la unidad es ayudarlos a comprender los procesos en virtud de los cuales las clases subalternas aceptan como natural y normal el complejo de relaciones sociales en los que se encuentran insertas en el marco del modo de producción capitalista. Recurrimos con ese fin a la teoría gramsciana de la hegemonía en tanto construcción de una conciencia práctica y de las tecnologías de poder de Foucault en la producción de subjetividades –disciplina, biopolítica y tecnologías del yo-. Estas últimas son utilizadas para analizar el complejo de relaciones de poder que tiene lugar al interior de la propia institución educativa, y ello suele suscitar, además de una construcción de aprendizajes significativos, una serie de modificaciones en el comportamiento de los estudiantes respecto de las modalidades de trabajo negligentes, poco profesionales, autoritarias, despóticas y arbitrarias de algunos de los docentes que se desempeñan en la institución. Si bien ello ha redundado en una serie de intercambios poco felices con algunos de mis colegas, considero que se trata de una de las prácticas de empoderamiento más eficaces que he desarrollado en esta materia.

Finalmente, la última unidad del programa toma como punto de partida los debates, problematizaciones, teorías y análisis de casos trabajados en las unidades anteriores para pensar a la política en su acepción más amplia, esto es, en tanto herramienta de transformación de la realidad. La pregunta orientadora es: “*¿Política es solamente aquello que hacen los políticos?*” y a lo largo de la unidad analizamos diversas prácticas políticas que van desde la constitución del Centro de Estudiantes en la escuela –que en 2012 tuvo características especiales en el marco de la toma del establecimiento por parte de los alumnos-, al complejo proceso de transformaciones que atraviesa la región en el siglo XXI, trabajando asimismo el rol de los Organismos de Derechos Humanos, las reivindicaciones sindicales, los movimientos de igualdad de género, identidades sexuales y los movimientos indigenistas, entre otros, en nuestro país. Me propongo aquí demostrarles que la política consiste en definitiva en una actividad humana orientada ya sea a la dominación, ya sea a la obtención de determinadas conquistas sociales, y para ello es central la organización, la construcción de consensos y la identificación de posibles aliados, como así también la construcción de un campo de adversidad.

Aquí debo reconocer que he violentado significativamente los diseños curriculares a los fines de transformar una materia del montón, en un desafío teórico, político y pedagógico. Los resultados no dejan de sorprenderme, mucho más cuando tengo la posibilidad de mantenerme a tanto respecto de los derroteros vitales de mis ex alumnos y las distintas formas en las que la materia significó algo en sus vidas.

### **El sociólogo-docente en las aulas: Geografía Económica Mundial y Argentina en el Lorca.**

Mi aterrizaje en el dictado de la materia geografía comienza con la coordinación del programa de Previas Por Parciales que tiene lugar en la escuela. Se me propuso allí preparar a los estudiantes que tenían previa la materia en los primeros años –un número exorbitante, por cierto-, para lo cual me vi obligado a indagar y profundizar en el conocimiento disciplinar de la materia y en los diversos abordajes didácticos desarrollados en el ámbito de la enseñanza. La primera conclusión a la que arribé consiste en la enorme brecha observable entre la producción de conocimientos especializados en el ámbito académico y el carácter que adquiere la geografía en tanto saber escolarizado. Mientras que las perspectivas centradas en la geopolítica y el complejo de relaciones establecidas

entre naturaleza y población adquiere cada vez mayor relevancia en la producción de conocimientos geográficos, la enseñanza de la materia parece continuar anclada en el paradigma de la repetición memorística de capitales de países, nombres de ríos, tipos de climas y relieves y toda una serie de saberes que contribuyen poco y nada a la comprensión por parte de los estudiantes de la complejidad inherente al mundo en el que viven. En este sentido, el énfasis otorgado en los diseños curriculares a los aspectos físicos de la geografía en primer año y a los fenómenos poblacionales en segundo año constituye un obstáculo difícil de salvar con miras a la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. El desafío fue complejo, en tanto me vi obligado a desplegar una didáctica de la geografía centrada en el paradigma constructivista, respetando a su vez los diseños curriculares y los pésimos programas elaborados por los profesores titulares de la materia. Esta etapa significó para mí un arduo proceso de aprendizajes en el que la lectura de diversos autores y charlas con docentes, combinadas con una metodología de trabajo centrada en la técnica del ensayo-prueba-error me permitió ir desarrollando diversas estrategias didácticas que fueron demostrando sus potencialidades y limitaciones con el paso del tiempo. Un claro indicador en este sentido se me presentó durante el primer año de la experiencia, cuando -en virtud del malestar que provocó la implementación del régimen de previas por parciales y mi designación a cargo del mismo entre muchos profesores del departamento de geografía- los estudiantes se vieron obligados a rendir examen final de la materia, aún habiendo acreditado todas las instancias de evaluación que tuvieron lugar a lo largo de periodo en el que trabajé con ellos. En aquella ocasión, mis estudiantes demostraron y acreditaron ante la comisión evaluadora un nivel de aprendizajes significativos tal -sobre todo en comparación con los estudiantes que no habían atravesado el proceso de Previas por Parciales-, que todos ellos fueron aprobados con excelentes calificaciones -de cuya adjudicación no participé por decisión propia-. Desde allí en adelante, las instancias de evaluación y acreditación elaboradas por mi persona fueron consideradas como suficientes y los estudiantes no debieron presentarse más a la instancia de examen final.

Es así que, en el momento de tomar las horas de Geografía Económica Mundial y Argentina en el quinto año del bachillerato contable, contaba ya con un determinado acervo de conocimientos disciplinares y didácticos que me permitirían atravesar el dictado regular de la materia con relativa tranquilidad. El programa se encuentra estructurado alrededor de tres unidades temáticas, secuenciadas nuevamente en una construcción progresiva y dialéctica de conocimientos: “La estructura económica de la Argentina y su inserción en el sistema económico mundial”; “El modo de producción capitalista y las crisis periódicas”; y finalmente, “La actual crisis mundial del capitalismo y sus efectos en países centrales y periféricos”.

La primera unidad tiene como objetivo presentar a los estudiantes un panorama general acerca de la estructura económica de la Argentina, tomando como punto de partida la compleja y dinámica relación existente entre población y naturaleza en distintos periodos históricos y formaciones sociales. Aquí les propongo a los estudiantes una serie de debates en torno al carácter político que adquiere la relación entre hombre y naturaleza en distintos contextos, presentando asimismo diversos abordajes en torno al particular. Trabajamos principalmente con la *cosmovisión de los pueblos originarios* y la relación hombre-naturaleza inherente a la misma, la *perspectiva extractivista colonial y neo-colonial*, y el enfoque del *desarrollo sustentable*. Es en el marco de esos debates y de lo que cada una de esas perspectivas propone en términos filosófico-políticos, que analizamos la historia de la economía argentina en sus distintas etapas, atendiendo asimismo a variables tales como régimen político, indicadores demográficos, procesos migratorios y distribución de la riqueza, entre otros. Aquí se plantea otra tensión inherente

a los diseños curriculares, que concierne a la fragmentación del conocimiento en compartimentos estancos y que tiene como corolario un marcado distanciamiento entre los conocimientos construidos entre las materias Historia y Geografía. Mi propuesta didáctica apunta a acortar esa distancia en la medida de lo posible. Finalmente, son abordadas las principales actividades económicas que tienen lugar a lo largo y ancho del territorio argentino, atendiendo al papel que desempeña la interacción de fenómenos naturales, económicos y políticos en la regionalización de la economía argentina. En ese marco, tiene lugar asimismo un proceso de investigación por parte de los alumnos orientado tanto a estudiar dichos factores, como a indagar en la belleza y diversidad de los paisajes de nuestro país, bajo el supuesto de que “sólo se puede amar lo que se conoce”. Esta instancia de aprendizajes es crucial, en tanto apunta a favorecer en los estudiantes un sentido de pertenencia que, lejos de posicionamientos chovinistas, xenófobos o futboleros, los compromete con la realidad argentina desde el reconocimiento de lo diverso y el deslumbramiento ante a lo novedoso.

La segunda unidad del programa apunta a brindar una serie de herramientas teóricas y conceptuales que permitan a los estudiantes retomar los contenidos presentados en la primera unidad desde la teoría marxista. Nuevamente, aquí tienen lugar todas las aclaraciones pertinentes respecto de la inserción de la economía política en la enseñanza de nivel medio, como así también el reconocimiento por parte de los estudiantes respecto del poder explicativo de la teoría marxista. Aquí trabajamos con la teoría del valor, las relaciones sociales de explotación, la extracción de plusvalía, la lucha de clases, el concepto de régimen de acumulación y sus variantes, la división internacional del trabajo, el colonialismo, el neocolonialismo, y el imperialismo, siempre en permanente diálogo con lo trabajado en la primera unidad. Luego, comenzamos a hacer eje en el lugar que ocupan las crisis en el modo de producción capitalista, como así también en el fenómeno de la globalización en tanto mundialización del modo de producción capitalista y los debates que suscita la problemática ambiental en dicho marco.

Finalmente, la tercera unidad del programa tiene como eje la actual crisis mundial que comenzó en 2008. Trabajamos la crisis recuperando todos los saberes construidos a lo largo de las dos primeras unidades, a los fines de evaluar de qué distintas maneras se despliegan las consecuencias de la crisis mundial en las distintas regiones del mundo -y en la Argentina en particular- como así también, entre los distintos sectores de la población al interior de las mismas. En esta etapa, resulta crucial el análisis de la conformación de distintos bloques regionales a lo largo del mundo –Unión Europea, Nafta, Mercosur, Unasur y Celac- como así también la emergencia de nuevos bloques tales como el BRIC. Finalmente, analizamos y ponderamos la combinación de los distintos factores que desatan la actual crisis mundial desde 2008 encontrando continuidades y rupturas respecto de crisis anteriores, como así también las distintas respuestas que los distintos gobiernos comienzan a desplegar en términos de políticas públicas, favoreciendo a determinados actores económicos en detrimento de otros.

¿Qué me propongo con todo esto? Simplemente brindarles una serie de herramientas que les permitan vislumbrar la complejidad del mundo en el que comenzarán a desarrollar sus prácticas laborales y académicas a partir del año subsiguiente, cuando serán arrojados despiadadamente al mundo del trabajo –algunos de ellos ya conocen las mezquindades y sinsabores del empleo asalariado- y/o los estudios superiores. Aquí también el trabajo con textos cuyo nivel de complejidad va incrementándose a lo largo del año apunta a desarrollar capacidades que seguramente les resultarán de utilidad en el mundo universitario. Cabe destacar que es notable la distancia entre el nivel de habilidades de lecto-comprensión que alcanzan para quinto año los estudiantes de ambas escuelas, siendo notablemente superior el observado en la Walsh. Aquí el trabajo en el Lorca

requiere del despliegue de estrategias didácticas más complejas a los fines de asegurar la continuidad y progresividad del proceso de aprendizajes. Pese a que todos los años me propongo el desafío de inclinar un poco la balanza del capital cultural y la herencia con miras a que todos mis estudiantes se encuentren en igualdad de condiciones para cursar con éxito estudios superiores, se que un complejo entramado de determinaciones sociales, económicas y políticas atenta en sentido contrario. De todas formas, no es motivo para dejar de intentarlo.

### **El sociólogo-docente en las aulas: Estudios Sociales Argentinos en la Walsh.**

Finalmente, el docente-sociólogo también dicta clases de sociología. Si bien las experiencias someramente descritas en los apartados anteriores dan cuenta de la introducción de una perspectiva sociológica para el análisis de diversas problemáticas, es en ESA –materia que dicto hace relativamente poco tiempo- donde realmente tengo la posibilidad de desplegar sin condicionamientos curriculares mis conocimientos como sociólogo junto a un grupo de jóvenes de cuarto año. Aquí, la construcción del programa fue consensuada y negociada con la profesora titular de las horas de dicha materia en el resto de las divisiones. El objetivo central consiste en que los estudiantes desarrollen capacidades para comprender y analizar el complejo entramado de determinaciones, regularidades y mediaciones concretas en cuyo marco se despliega cotidianamente la vida social. La propuesta didáctica propone una construcción progresiva de conocimientos a partir de una serie de problemáticas concretas que actuarán como disparadores de debates y problematizaciones respecto de la vida cotidiana de los estudiantes. Es ahí donde la apropiación de diversas teorías sociológicas realmente adquiere sentido precisamente para dar posibles respuestas a esos interrogantes, incrementado el nivel de complejidad del análisis. La forma de espiral que adquieren mis programas implica necesariamente una construcción de aprendizajes significativos que progresivamente se tornan más complejos. Así, los ejercicios de deconstrucción, desnaturalización y problematización del orden social propuestos en la primera unidad son retomados en el análisis de los principales aportes de la sociología clásica en el abordaje de las sociedades modernas. Del mismo modo, las herramientas teóricas apropiadas en dicha unidad se ven complejizadas en el marco de los debates en torno al proceso de socialización que estructura la tercera unidad. Luego, las categorías conceptuales, debates y problematizaciones desplegados en las primeras tres unidades resultan centrales para el análisis de las desigualdades sociales que se presenta en la cuarta unidad. Finalmente, la última unidad del programa propone una serie de debates en torno a las problemáticas del poder y la política en las que los estudiantes despliegan todas las herramientas teóricas construidas a lo largo de las primeras unidades en el análisis de problemáticas sociales concretas. No se trata de formar futuros sociólogos, sino simplemente ciudadanos capaces de comprender el mundo desde una perspectiva sociológica.

De modo que la primera unidad, que cumple una función introductoria, presenta a los estudiantes la tensión entre imaginario social y pensamiento sociológico a partir de la puesta en práctica de la *“mirada del marciano”*. Aquí todo lo que creemos saber acerca de un determinado tema es puesto entre paréntesis para abordar diversas problemáticas desde una actitud orientada a hacerse preguntas acerca del “¿por qué?”, el “¿para qué?” y el “¿cómo?” de los fenómenos sociales. Los logros alcanzados en la Walsh por los “pequeños sociólogos” –como suelo referirme a ellos- son sorprendentes.

La segunda unidad tiene como propósito analizar la pertinencia de los principales desarrollos de la sociología clásica para dar cuenta de la complejidad de las problemáticas sociales que analizamos en la primera unidad, y de otras nuevas que son propuestas por el docente. Un ejercicio clave en este sentido consiste en analizar de qué forma las teorías de

Durkheim, Weber y Marx sirven para explicar el propio comportamiento, partiendo del supuesto de que todos los seres humanos somos “bichos socialmente determinados”. Aquí los indicios acerca de la efectiva apropiación de las categorías conceptuales y los aprendizajes significativos alcanzados por los estudiantes también son contundentes.

La tercera unidad del programa, enfocada en los procesos de socialización, apunta a que los estudiantes puedan percibir hasta qué punto la vida cotidiana es producto de determinados procesos históricos. La conclusión de que nuestra forma de vida, en prácticamente todas sus expresiones, no es natural, cae de madura luego del análisis de diversas aproximaciones teóricas. Nuevamente, la puesta en juego de las categorías conceptuales en el análisis de la propia vida cotidiana es central para el logro de aprendizajes significativos.

La cuarta unidad del programa apunta a desplegar una serie de debates en torno a las distintas manifestaciones que asumen las condiciones materiales de existencia de una determinada población desde una perspectiva de clase. El trabajo con textos de Ezequiel Adamovsky y material audiovisual referido a la historia de la clase media argentina despierta una serie de inquietudes, problematizaciones y debates en torno a la propia condición de clase del estudiantado –o de aquella que tienden a adjudicarse de forma casi automática-. Asimismo, la teoría de la reproducción de Bourdieu y el trabajo de Paul Willis sobre la escuela, como así también una serie de textos sobre la educación de las élites apuntan a complejizar aun más el debate sobre la estratificación, contribuyendo a la construcción de una mirada más amplia acerca de lo social en tanto construcción compleja. Finalmente, la última unidad del programa presenta la perspectiva del conflicto social, en la que trabajamos una serie de desarrollos teóricos enfocados en las problemáticas de la democracia, el poder y la política –similares a los que utilizo en Formación Ética y Ciudadana- a los fines de comprender una serie de procesos históricos de luchas reivindicativas y sus consecuencias en términos de conquistas sociales y derrotas. Se trata aquí de recuperar los debates planteados en las cuatro primeras unidades del programa y volver a analizarlos no ya en clave de determinaciones, regularidades y mediaciones, sino más bien en términos de estados concretos del despliegue de relaciones de fuerza entre clases sociales o fracciones de clase. Desde esta perspectiva, el trabajo consiste en el análisis de diversos conflictos políticos, económicos, sociales y culturales, identificando en cada uno de ellos las contraposiciones de intereses y aspiraciones que se presentan, delimitando campos de adversidad, analizando las problemáticas sociales que se encuentran en disputa en cada caso y las distintas maneras en las que se resuelve ese conjunto de tensiones en la sociedad argentina. La elección de los temas a trabajar por parte de los estudiantes luego de una presentación general del docente contribuye a propiciar un proceso de construcción de aprendizajes significativos en el que las herramientas teóricas construidas a lo largo del curso son utilizadas para explicar los complejos procesos políticos, económicos y sociales en cuyo marco se despliegan las propias condiciones materiales de existencia. Además de las producciones escritas, las presentaciones orales, los debates y foros y las diversas intervenciones de los estudiantes, la evaluación final de la materia –sin calificación- que les propongo todos los años a los estudiantes, consiste en el instrumento de evaluación más completo que he desarrollado hasta el momento y que también despliego en las demás asignaturas. Consiste simplemente en un escrito libre, en el que los estudiantes responden a una única pregunta: “¿qué aprendí en sociología este año?” Las respuestas son generalmente sorprendentes, tanto por la complejidad de los conocimientos que demuestran haber adquirido, como por la enorme variedad en los énfasis que cada estudiante otorga a determinadas herramientas conceptuales. En términos generales, lo que observo en estas devoluciones es una profunda transformación en las distintas formas de comprender lo social que portan

estos jóvenes, que en algunos casos consiste en incrementar la complejidad del mundo, pero en otros alcanza el nivel de una radical revolución en la propia cosmovisión cuyos efectos empíricos no he tenido posibilidad de observar aún.

### **El sociólogo-docente en los actos escolares:**

La coordinación del ciclo superior en el Lorca ha implicado la programación y realización de diversos actos escolares –aproximadamente dos por año-. Desde el primero de ellos, me impuse el desafío de tomar a la totalidad de la escuela como un salón de clases, con el objetivo de que estas instancias constituyeran también un espacio de construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Algunas de esas iniciativas funcionaron bien, otras no tanto, pero en todas ellas algo distinto sucedió en la escuela.

Generalmente convoco a personalidades del mundo de la política o la cultura a dialogar con los estudiantes, y a veces genero dispositivos orientados a suscitar instancias de reflexión y debate colectivo. Una experiencia de este tipo tuvo lugar cuando me tocó el acto del 25 de mayo de 2012. La propuesta no era sencilla ni factible: quería aprovechar la efeméride para debatir junto a todos los estudiantes acerca del significado del término “revolución” y a partir de allí analizar los sucesos de mayo a la luz del proceso de transformaciones que atraviesa la región en el siglo XXI. Pero hablar sin más de cambios profundos, de procesos históricos complejos y de largo alcance, del proyecto de la Patria Grande de Simón Bolívar y José de San Martín y relacionarlo con la CELAC y el UNASUR me parecía sumamente difícil desde un discurso o en el marco de una charla-debate con un invitado. Fue entonces que decidí realizar, junto a un grupo de estudiantes de cuarto año, un cortometraje en el que estudiantes, docentes y directivos compartían sus ideas acerca de qué es una revolución y qué sería necesario revolucionar en nuestra sociedad. La edición final del video, titulado “Revolución en el Lorca”, recogió y ordenó en un discurso claro y concreto, una serie de intervenciones y opiniones que en principio nos parecían inconexas. Aparece allí, en 13 minutos, la complejidad del debate en torno a lo que implica una revolución política, social, cultural o científica. El video fue muy bien recibido por los estudiantes –me di cuenta de que se divierten mucho mirándose a sí mismos y eso capta su atención-, a tal punto de que el planteo respecto de los “grandes temas” que quería proponerles fue emergiendo casi espontáneamente en el debate posterior a la proyección. Estudiantes y docentes se enredaron en complejas, arduas y cordiales discusiones acerca de la independencia, la soberanía, el colonialismo, el imperialismo, los distintos –y en algún punto antagónicos- proyectos políticos que confluían en aquella etapa histórica y las profundas huellas que el proceso revolucionario imprimió en la sociedad argentina. El objetivo del acto fue alcanzado con creces en aquella jornada histórica.

### **El sociólogo-docente y la formación para el trabajo en el Lorca:**

En el marco de una serie de interminables debates en torno al rol de la escuela en la formación para el mundo del trabajo, en cierta ocasión me di cuenta de que si bien mi resistencia a educar a esos jóvenes para que se constituyeran en trabajadores dóciles y flexibles se encontraba política, epistemológica y pedagógicamente fundamentada, necesitaba presentarles una alternativa más o menos viable al trabajo enajenado en el marco del modo de producción capitalista, ya que de otro modo los estaba privando de ciertas herramientas de subsistencia que son indiscutiblemente necesarias. De modo que en lugar de enseñarles a confeccionar un Currículum Vitae o a prepararlos para una entrevista laboral –prácticas habituales entre muchos de mis colegas- decidí emprender un proyecto de educación en cooperativismo, orientado a presentarles otra forma de entender el mundo del trabajo y la propiedad sobre los medios de producción. Mi inserción en el

movimiento cooperativo a través del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini me brindó una serie de herramientas que me permitieron construir un proyecto de largo plazo en el cual aún me encuentro trabajando. Asumí el desafío desde la coordinación del Bachillerato Socio-comunitario, junto a la entonces coordinadora del Bachillerato Contable y su actual coordinador, quienes se entusiasmaron inmediatamente con la idea. Desde una perspectiva institucional, el proyecto se fundamenta en la necesidad de articulación entre ambas orientaciones, hasta el momento prácticamente inexistente. En este sentido, la formación política y social que propone el Bachillerato Socio-comunitario y la formación técnica-contable que estructura el Bahillerato Contable favorecen el abordaje del cooperativismo tanto desde su aspecto político-social, como desde una perspectiva económica orientada hacia la eficiencia –de otro modo, las cooperativas consisten en iniciativas bien intencionadas que no generan ingresos y por lo tanto, se quedan en el nivel de acciones políticamente correctas destinadas a poblaciones pobres-.

La evaluación de la experiencia luego de transcurrido un año nos dejó como saldo un enorme salto cualitativo en lo referente a la formación política respecto del cooperativismo, pero escasos avances en términos de la producción de mercancías que fueran susceptibles de generar ingresos a los estudiantes, lo cual fue mellando su interés respecto del emprendimiento. De modo que este año tomamos la decisión de partir de un interés concreto de los estudiantes: la tradicional compra de camperas de egresados. Notamos que a lo largo de los años, los estudiantes las compran a precios exorbitantes y las reciben mucho tiempo después de haberlas pagado –prácticamente promediando la segunda mitad del año-. Un riguroso análisis de costos, para el que nos asesoramos con especialistas, nos arrojó el siguiente resultado: los empresarios inescrupulosos dedicados a esta actividad obtienen entre un 300% y un 400% de ganancias con estudiantes de la escuela pública. Decidimos entonces proponerles a los estudiantes de las tres divisiones de quinto año –cada uno de nosotros se hizo responsable de una de ellas- la confección de sus propios buzos en forma cooperativa, para lo cual contratamos a un capacitador que los oriente en diversas técnicas de producción y los asesore en lo que refiere a la adquisición de las materias primas. Mientras escribo esta ponencia, los estudiantes se encuentran tomando decisiones acerca de la confección de las camperas, a punto ya de comenzar con el proceso de producción. Una vez finalizada esta etapa del trabajo, profundizaremos la formación técnica, política e ideológica en el marco del dictado de nuestras respectivas materias–en la cual las asambleas de curso y las visitas a diversas empresas cooperativas cumplen un rol fundamental- con miras a la eventual generación de emprendimientos cooperativos. Apuntamos a que este tipo de actividades les permitan en algún momento obtener cierto nivel de ingresos susceptible de reemplazar su futura e inmediata –y por el momento inevitable- inserción laboral en multinacionales tales como Mc Donalds, Starbucks Carrefour, Cinemark, Jumbo, etc. en las que actualmente se desempeñan muchos ex alumnos de la escuela, en largas jornadas laborales a cambio de salarios miserables. Probablemente dentro de 4 o 5 años lo logremos. Actualmente, simplemente lo estamos intentando de la misma forma en que encaramos todo lo que hacemos en el aula: inventando a través de la técnica de la prueba-ensayo-error.

### **3- BREVES REFLEXIONES FINALES.**

A lo largo de este trabajo me propuse articular, aunque de forma incompleta y tal vez desarticulada, algunos aspectos que considero centrales en lo que hace a mi desempeño como sociólogo y como docente. Si bien se trata, en última instancia, de dos formas de trabajo intelectual –producción y socialización de conocimientos-, el nivel de especificidad que presenta cada una de estas actividades cristaliza en las formas del lenguaje con las

que me refiero a las mismas. Pudiera parecer, en principio, que se trata de dos artículos mezclados en uno, superpuestos de alguna manera. Sin embargo, si bien los procesos de trabajo adquieren características particulares en función de los dominios del conocimiento en los que se inscriben, me resultaría muy difícil imaginarme como docente si no contara con las herramientas teóricas y conceptuales que me brinda mi trabajo como investigador y, al mismo tiempo, considero estéril –con honrosas excepciones- cualquier forma de aproximación epistemológica al campo de la educación que haya sido elaborada en un escritorio o en una computadora, ajena al transcurrir cotidiano de las instituciones escolares.

En este sentido, el primer apartado de este trabajo procura desplegar una serie de aportes, debates, perspectivas y posicionamientos político-pedagógicos que, entre muchos otros, configuran una mirada teórica y política respecto del campo de la educación, ámbito en el cual desarrollo mis prácticas como docente. El segundo apartado, en cambio, intenta dar cuenta de una serie de iniciativas pedagógico-didácticas a través de las cuales intento materializar en prácticas concretas mis propósitos de enseñanza, procurando alcanzar cierto nivel de coherencia entre lo que pienso, lo que digo y lo que hago en las aulas. En honor a la verdad, no se fehacientemente hasta qué punto ello sea realmente factible, sin embargo las experiencias desarrolladas dan cuenta de una clara intencionalidad en esa dirección.

Sostener que existen pedagogías emancipatorias, y que éstas consisten en un complejo y disperso entramado de iniciativas entre las cuales cabe destacar ciertas prácticas cotidianas de la enseñanza que tienen lugar en establecimientos educativos reales, es una afirmación sin dudas polémica. A su vez, inscribir las propias prácticas en ese marco constituye un ejercicio temerario, en tanto lo afirmado debe sustentarse en hechos concretos, sobre todo, en una práctica coherente, profesional y comprometida. Pero también debería poder demostrarse empíricamente y en este sentido, lo que cualquier docente afirme acerca de sus propias prácticas poco y nada dice acerca de lo que realmente sucede en las aulas en las que se desempeña. En ese sentido, este escrito no tiene pretensión científica ni científicante alguna, en tanto carece de todo rigor teórico, epistemológico, metodológico y empírico, sino que apunta simplemente a marcar una serie de tensiones y complejidades que atraviesan mi labor docente a partir de la explicitación de los propios propósitos de enseñanza. El eventual carácter reproductor, neoliberal, conservador, emancipador o simplemente bienintencionado de mi trabajo como docente queda por cuenta exclusiva del lector. Simplemente he procurado narrar algunas de mis prácticas de la enseñanza y a afirmar que lo hago desde una perspectiva emancipatoria, esto es, con una intencionalidad política y pedagógica clara. Hasta qué punto ello produce efectos emancipadores en mis estudiantes sería en todo caso, motivo de una investigación que no me corresponde llevar a cabo.

#### BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1998. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, Fontamara.

Bourdieu, P., 2007. El sentido práctico. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C., 2002. El Oficio de Sociólogo. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bullrich, E. y Sánchez Zinni, G., 2011. Ahora... Calidad. Apuntes para el debate sobre política educativa en la Argentina. Buenos Aires: Pensar Fundación

Durkheim, E., 1895 - Ed. 1997. Las reglas del método sociológico. Madrid, Akal ediciones.

Durkheim, E., 1982. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. Madrid, Ediciones de La Piqueta.

Fernandez Enguita, F., 1985. Trabajo, escuela e ideología. Madrid, Akal ediciones.

Foucault, M., 1975 - Ed. 1989. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Foucault, M., 2000. Defender la sociedad. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M., 2006. Seguridad, territorio, población. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Freire, P., 1976 – Ed. 2002. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI

Frisch, P., 2011. Un sistema educativo a la medida de las corporaciones empresariales, en Anuario de Investigaciones. Publicación Anual N°2, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Bs. As. ISSN:1853-8452

Gramsci, A., 1931 - Ed. 1998. Cartas desde la cárcel. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Gramsci, A., 1971. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Gramsci, A., 2007. Escritos Políticos (1917-1933). Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Gramsci, A., 2010. Oprimidos y opresores. Buenos Aires, Editorial Dunken.

Graizer, O., 2007. Autonomía escolar como tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno, ponencia presentada en el I Coloquio Ibero Americano de Política y Administración de la Educación, ANPAE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Graizer, O., 2010. El gobierno de las organizaciones educativas, el gobierno de la educación. Apuntes para su estudio, en Itinerarios Educativos N° 4. Santa Fe, Universidad del Litoral – FHUC.

Hirtt, N., 2003. Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza, Madrid: Libros a la carta.

Holt, J., 1987. El fracaso de la escuela, Madrid: Alianza

Lazo Prieto, J.M., 1991. Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci, en Revista Signos Teoría Y Práctica De La Educación Número 4, mimeo.

Marx, K., 1867 - Ed. 2003. El Capital. Crítica de la economía política. Libro Primero. Tomo II. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Murillo, S., 2011. Estado, sociedad civil y gubernamentalidad neoliberal, en: Entramados y perspectivas. Revista de la Carrera de Sociología, Vol I N°1, enero-junio, UBA Sociales, Bs. As.

Paviglianiti, N., 1993. "Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional", en Serie Fichas de Cátedra. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Portantiero, J.C., 1988. Gramsci y la educación, en Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas, Centro de Estudios Educativos A.C. México, mimeo.

Poulantzas, N., 1973. Hegemonía y dominación en el Estado moderno. Serie Cuadernos de Pasado y Presente. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Serulnikov, A., 2008. Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la educación y las escuelas. Reflexiones a partir de la documentación narrada de experiencias de inclusión, OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar", Subregión MERCOSUR

Williams, R., 1980. Marxismo y literatura. Barcelona, Península.

Zaccagnini, M., 2002. Reformas educativas: espejismos de innovación, en Revista Iberoamericana de Educación, Sección de los Lectores, tema Políticas educativas, OIE, 10 de septiembre, disponible en:

<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/338Zaccagnini.pdf>