

Título: Emancipación intelectual: muy hablada y poco ejercitada.

Autoras: Paula Formento- Cecilia Hemming- Cecilia Aramendy

Eje: La problemática de la enseñanza en la formación de docentes

Tipo de trabajo: Relato de experiencia

Palabras clave: Docente atontador- Docente emancipador- autoridad.

Resumen: ¿Qué es ser un docente con una mirada crítica? ¿Cómo enseñar a ser docentes críticos? ¿Cómo trabajar forma y contenido en una misma práctica? La acrobacia como método de la función docente. ¿Queremos ser acróbatas? ¿Qué significa trabajar en situación? Estas son algunas de las preguntas que nos atraviesan en el ensayo e indagación sobre otras maneras de producir autoridad en el aula. Acaso como dispositivo que intenta voltear un mito atontador y habilitar una vinculación colectiva y emancipadora con el conocimiento.

Hace unos años que se viene planteando la crisis de la escuela secundaria. Los docentes se quejan que ya no tienen autoridad y que no saben qué hacer en el aula. ¿Cuál es el nuevo sentido de la escuela? ¿Cómo pensar el rol docente en la nueva situación? Pensar la escuela como *escuela-galpón*<sup>1</sup>, es decir un espacio donde la ley universal no opera como constructora de subjetividad, por lo que la idea de autoridad deja de tener sentido, por lo menos en los términos que la aprendimos. Los chicos permanecen y se amontonan mientras los padres trabajan, sin ningún sentido más que el estar en un lugar “cuidado”, con docentes que acompañan y “pilotean” esa pérdida de la autoridad del saber.

Muchos dirán, que nosotros como formadores de formadores no tenemos ese problema. Aquellos que llegan al nivel terciario han podido encontrarle un sentido al estudio (aunque sea laboral. Parecen permeables a construir otra relación con el conocimiento que la aprendida en la escuela. Sin embargo, a medida que superan los escalones de su formación, los estudiantes van adquiriendo el hábito de respetar más la autoridad del saber que valorar su propia voluntad por conocer. Esto se traduce en una pérdida de sentido propio dado al aprendizaje y la creciente importancia por aprobar una materia con la estrategia adecuada al “librito” del profesor.

¿Por qué se van desgastando esas ganas de curiosidad e iniciativa en la formación?

Tomaremos a Ranciere para pensar algunas cosas. Según el autor francés, el mito pedagógico atonta a los estudiantes al subordinar la inteligencia de los estudiantes a la inteligencia del profesor. ¿Qué significa esto? Los estudiantes ocupan el lugar del no saber y dependen del profesor para entender. Quedan atados a una explicación que medie entre su lectura y un texto. Sin explicación no hay entendimiento. Ahora bien, ¿qué pasaría si todosuviésemos la voluntad de entender, interpretar un texto sin subordinarla a la inteligencia del profesor? ¿Están inhabilitados los estudiantes de entender por si mismos un texto? ¿Precisan si o si del profesor como un explicador o esa es la necesidad del docente explicador para sostener la autoridad de su rol?

Pensarse como un docente emancipador y no atontador implica pensar la autoridad desde

---

<sup>1</sup> Con esto nos referimos a leyes que preceden y moldean la situación. Para mas desarrollo: Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004): Pedagogía del aburrido, escuelas destituidas, familias perplejas. Ed. Paidós. Bs. As

otro lugar. ¿Quiero tener autoridad? ¿En qué sentido? Ranciere plantea la necesidad de trabajar con la voluntad y no con la inteligencia. Parte del supuesto de que todos tenemos la misma inteligencia pero que no todos tenemos la misma voluntad. Esta es el motor del movimiento, del pensamiento. Sin motor no hay movimiento. ¿Podemos pensar si no tenemos voluntad de hacerlo? Ahora bien, ¿la voluntad se autogenera de forma espontánea? ¿O es necesario de alguien que nos incentive la voluntad? Si nuestra sociedad se organiza de modo de habituarnos a posiciones pasivas, acríticas y consumistas, esa voluntad no está siendo entrenada. Nuestra principal preocupación será entonces disponer un territorio en el cual las voluntades se potencien entre sí y no se sometan unas a otras.

Este es el momento de pensar qué rol docente queremos tener. Criticamos al docente que atonta y queremos tener una política de emancipación en el pensamiento ¿cómo hacerlo?

Trabajar con la voluntad del otro implica armar un dispositivo común desde el cual nos podamos relacionar como iguales, todos podemos. Pero también para poder necesitamos de ese todos, porque solo puedo menos. Ese es el rol del docente, intentar generar una búsqueda común, hacernos preguntas, generar conocimiento. Ahora bien, para producir algo nuevo hay que tener voluntad, hay que poner el motor a andar y para eso no hay una receta acabada sino que nos obliga a pensar en situación. Cada curso es un mundo y en ese mundo hay múltiples voluntades que deben encontrarse en algo común para poder componerse y así armar un pensamiento colectivo. Ese es el rol del docente, ayudar a componer las voluntades, incentivándolas a ello.

Esto no es tarea fácil. Generalmente se suele poner al docente en el lugar del saber y a actuar en consecuencia. ¡Explique! ¡No entiendo nada! ¿Cómo explicar que no se va a explicar? Trabajar con la voluntad implica un mayor compromiso del otro. Para generar un piso común todos debemos habernos comprometido con los requisitos de la materia. Esto ya supone una actitud activa de parte del estudiante no solo en parciales sino durante toda la cursada.

### **Problemas en el ensayo.**

#### **Derivas de un problema en el aula: ¿cómo explicar que no se va a explicar?**

*- Más allá de que podamos reponer el material entre algunos, me parece que hay un problema por explicitar, de 30 personas sólo leyeron 5: ¿cómo seguimos?...llegamos hasta acá tratando de armar otra forma de organizar el trabajo en el aula, de vincularnos*

*de otra manera, cuestionando las relaciones de poder y lo que supone la palabra y decisiones concentradas en una persona. En general nos quejamos de las clases en las que el docente expone y no hay lugar para el intercambio, afinamos el lápiz para hacer la crítica pero cuando habitamos este lugar nos volvemos a acomodar en lo que criticamos.* (Docente)

*-Muchos trabajamos, tenemos familia y cursamos todos los días, apenas tenemos un rato el fin de semana. Y me parece que si no leímos podemos venir igual.* (Estudiante)

*-No podemos leer para todas las materias y tal vez terminamos leyendo y dedicando tiempo a aquellas que nos dan, no miedo, pero sí que son más estrictas o que hay un montón de bibliografía para leer. Por ahí son malas, la clase un embole y los textos también.* (Estudiante)

*-Acá pasan cosas que en otras materias no pasan, discutir entre todos, reflexionar sobre cómo nos formaron. Quizás sea un cambio subjetivo que lleve tiempo, que no suceda de un día para otro.* (Estudiante)

*-Más allá de que no hayamos leído, es tu trabajo explicar los temas.* (Estudiante)

*-Me parece que hay razón en el planteo, porque si nosotros no nos hacemos cargo después no podemos quejarnos. Tenemos un espacio para discutir en vez de escuchar solamente, y no lo aprovechamos.* (Estudiante)

Hacer del aula un laboratorio en donde experimentar otras formas de vincular *voluntad e inteligencia*, nos presenta algunos problemas que se tensan en estos registros.

Por un lado, nos encontramos con una subjetividad que aunque curiosa -sobre todo en los primeros años- se haya sedimentada en la bancarización que critica Freire. Por otro, con un mapa laboral en la vida de los estudiantes, atornillado la más de las veces, a situaciones precarias, jornadas extensas o de trabajo manual. A lo que también se le agrega las responsabilidades familiares. Toda una mochila con la que lidiar, en las que combinar tiempo de estudio y vida cotidiana, es casi una utopía.

Primer escollo: hundirse en un *dispositivo de pensamiento* para perdernos en la oscuridad de tantear a ciegas, antes que acomodarnos en el saber autorizado de la palabra docente, es como un “ataque” a la certeza sobre la que nos sostuvimos en la generalidad de nuestra vida escolar. Se vivencia una incertidumbre que a veces molesta y se quiere

rellenar con la vuelta a la explicación.

Pero ¿para qué ir dónde se sabe? Los saberes o contenidos son indispensables para pensar pero ya son constituidos, en cambio, el pensamiento es el momento constituyente de un saber. No se trataría de ajustar la inteligencia a un saber sino por el contrario de volver la inteligencia sobre aquello que permanece como lo no sabido de una situación. En esta operación aparece como algo primordial, la relación autónoma del aprendizaje con la verificación. Para nosotras aquí hay algo clave del rol docente, que también Foucault nos permite ahondar y es la tarea de provocar y acompañar ese desgarramiento del sujeto de sí mismo en el acto de conocer. Antes que *saber*, el problema es *atravesar experiencias directas* en las que nos desgarramos y transformamos a nosotros mismos, creación dolorosa en la que no se escinde *forma* y *contenido*. Me apropio de la experiencia de un texto que comienza con mi lectura y luego se potencia en la inteligencia colectiva del aula. Si lo usual es venir a consumir el razonamiento que un docente hizo sobre un autor: “no leemos, total, el docente explica bien”, nuestro intento es mover a una política de lectura que colme de traducciones el aula. Se trata de salirse de “el texto” y activar un texto común, poblado de lo que nos hace pensar esa lectura.

Pero esto no sólo se topa con un hábito bancarizado o atontador que se espanta y también conmueve con el “desacomodo”, sino con la vida misma de los que asisten al profesorado.

Segundo escollo: ¿Cómo conjugo vida familiar, laboral y estudiantil? ¿Qué permiten los tiempos académicos? ¿Qué busco con la bibliografía?

Cuando la autoridad docente se instala para atravesar la experiencia de armar un “texto en común”, la bisagra de *forma* y *contenido* no puede quedar desfasada. Abarrotarnos de lecturas o apurarnos y no discutir porque no llegamos a ver todos los contenidos para el parcial, taparía la temporalidad que requiere esta *forma* que aquí proponemos. Esta decisión que se traduce como bibliografía y contenidos del programa se vincula y tensiona con las condiciones de vida y cursada de los estudiantes. Si tal como figura en las recientes leyes educativas, la formación no se reduce a una instancia de estudio previo que se completa antes de ejercer la profesión o se acumula como un aprendizaje enciclopédico de saber y pedagogía, sino que se vivencia como un proceso epistemológico que arma y reflexiona sobre su propia práctica, es entonces vital no perder de vista esas *formas* y los modos en que llegan los cuerpos. Emancipar o desbancarizar requiere de poner el cuerpo antes que la escucha pasiva. Por eso: ¿es compatible leer

tanta bibliografía cuando se pretende hacerlo en profundidad y de modo problemático?  
¿Qué priorizamos, llegar a más contenidos u otra forma de vincularnos con ellos?

### **La evaluación: ¿es posible emanciparnos en una evaluación?**

Uno de los grandes retos que tenemos aquellas docentes que intentamos transformar los procesos educativos, es el momento de la evaluación. ¿Cómo pensar la evaluación para que no sabotee un proceso de emancipación con la respuesta final del docente: aprobado/ no aprobado? Ante esta disyuntiva, nos dimos cuenta que estaba mal planteado el problema. ¿Puedo aportar al otro en un proceso de emancipación si las reglas de juego las pongo yo sola, por el hecho de ser la autoridad del saber que hay que evaluar? Así fue como iniciamos en las aulas un taller de evaluación que consistía en analizar distintas formas de evaluación con su consiguiente argumentación y pensar qué queríamos hacer nosotras en el aula. ¿Para qué evaluar? ¿Cómo hacerlo? Pero no solo discutimos sobre la evaluación sino también sobre la calificación. ¿Es lo mismo evaluar que calificar? ¿Qué produce una calificación? Esto llevó a que cada curso decida su propia forma de evaluación y de calificación, desde la ya conocida: “la calificación la pone el docente” pero evaluamos entre todos; hasta hacer una evaluación colectiva y escindir totalmente la calificación de la evaluación. Esto último implicó instancias de reformulación del parcial o de dar un final independientemente de la calificación acordada, igual para todas. Este último caso, implicó mucho compromiso de parte del curso con la materia que estaba ligado a una relación entre voluntades que se había logrado generar durante el primer cuatrimestre y no por la obligación de aprobar. Todo el curso estuvo aprobado desde mitad de año y todos siguieron trabajando e incluso hicimos una instancia de discusión de fin de año en fechas de finales cuando todo el curso estaba promocionado. ¿Podemos pensar esta experiencia como una receta a seguir? Claramente no. Pensar el vínculo educativo con un horizonte emancipatorio obliga a pensarnos en situación, obliga a pensar que hay que construir reglas de juego con cada grupo y no subordinarnos a una ley general que nos aliena- atonta y no nos permite crear con otros.

## **Bibliografía.**

- Corea, C. y Lewkowicz,I. (2004): *Pedagogía del aburrido, escuelas destituidas, familias perplejas*. Ed. Paidós. Bs. As
- Foucault, M. (2003): *El yo minimalista y otras conversaciones*, Ed. La marca, Bs. As.
- Freire, P. (2004): *Pedagogía de la autonomía*, Ed. Siglo XXI. Bs. As.
- Freire, P. (2005): *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI. Bs.As.
- Rancière, Jacques. (2006): *El maestro ignorante*. Editorial Tierra del Sur. Bs.As.