

## TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD Y FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA: AVANCES Y DESAFÍOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO

Lucrecia Aguirre

UNICEN

[lucre\\_aya@yahoo.com.ar](mailto:lucre_aya@yahoo.com.ar)

### Introducción

El interrogante principal de la investigación que se está llevando a cabo, y sobre la cual versará éste escrito, gira en torno a los aportes que puede ofrecer la perspectiva pragmático-lingüística desarrollada por J. Habermas a una pedagogía preocupada por repensar la formación de la ciudadanía. En este sentido, el objetivo general es realizar un análisis hermenéutico que sea capaz de renovar las bases de legitimidad de una de las finalidades históricas de la educación. Existen una gran variedad de estudios preocupados por mostrar los beneficios del abordaje habermasiano en el campo pedagógico<sup>1</sup>, más éste trabajo pretende concentrarse en la formación de la ciudadanía como objetivo prioritario de la educación que, a la vez permite recolocar el carácter ético-político de la tarea, considera el sentido emancipatorio inscripto en ella.

En un tiempo de sociedades complejas analizar el par *educación y ciudadanía* implica revisar los fundamentos y la validez que se inscriben en cada uno de los términos. La pedagogía se encuentra ante la necesidad de comprender el contexto en el cual se inserta el sujeto que pretende formar y, para ello, debe volver a pensar *por qué y para qué* educar, antes que considerar anticipadamente el *cómo*, es decir, las cuestiones que se reducen a lo técnico-instrumental. En este sentido, se sostiene que la educación necesita redefinir sus finalidades y repensar sus modelos, de modo tal que pueda responder a los requerimientos de un tiempo distinto, y comenzar a escuchar los reclamos de una sociedad que hace ya muchos años le reclama un cierto “aggiornamento”. Por ello, se considera a la pedagógica en un sentido propositivo, como un campo que “coloque a la problemática educacional en su relación con la sociedad, con la ética y la política y con el sujeto en su dimensión individual y social” (Sgró M., 2008: 15)<sup>2</sup>, es decir, que ya no detenga su producción

---

<sup>1</sup> Algunos de ellos son: MARTINI R. M. (1993) *Ação comunicativa e ação educativa: recuperando o êrôs e o êthos pedagógico*. UFRGS, Programa de Pos-Graduação em educação (Tesis de doctorado), Porto Alegre. BOUFLEUER J. P. (1996) *Por uma “Pedagogia da ação comunicativa”: uma proposta com base em Habermas*, UFRGS, Programa de Pos-Graduação em educação (Tesis de doctorado), Porto Alegre. HERMANN N. (1999) *Validade em educação, intuições e problemas na recepção de Habermas*, EDIPUCRS, Porto Alegre. MÜHL E. (2003) *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*, UPF editora, Passo Fundo. LONGHI A. J. (2008) *Ação educativa e agir comunicativo*, UNC, Caçador, Brasil.

<sup>2</sup> SGRÓ M., *Teoría Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía*. En: SGRÓ M. (coord.) (2008) *Teoría Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

en meros diagnósticos, sino que sea capaz de repensar a la educación como parte de un proyecto más amplio, que intente superar las condiciones desalentadoras del presente.

Las consideraciones anteriores tienen un fuerte anclaje en un concepto de *crítica* que se sustenta en las teorizaciones de la primer corriente de la Escuela de Frankfurt, específicamente las realizadas por M. Horkheimer en el texto “Teoría Tradicional y Teoría Crítica” (1937)<sup>3</sup>. Sin embargo, la selección de J. Habermas como autor de referencia para la investigación responde a que él, además de haber superado las aporías en que se sumergieron sus antecesores, propone una salida a la filosofía de la conciencia que permite continuar pensando las posibilidades del proyecto moderno, en un tiempo donde las bases normativas se han desvanecido: “A obra de Habermas apresentaria um caráter sedutor para a educação, na medida em que sinalizaria para a superação de seu caráter instrumental e para uma possível solução pela perda de suas bases legitimadoras.” (Hermann N., 1999: 13). Así, la propuesta de una racionalidad comunicativa, que hace frente a los reduccionismos de concepciones meramente cognitivo-instrumentales; un concepto de sociedad que se articula en dos niveles, como son el sistema y el mundo de la vida; y, finalmente, un intento de explicar las patologías sociales por medio de una teoría de la modernidad<sup>4</sup>, permiten distinguir a Habermas como un autor que posibilita indagar y revisar los fundamentos pedagógicos en el contexto contemporáneo, específicamente los que reconsideran el lugar de la ética y la política en la formación del sujeto.

La investigación, por lo tanto, intenta abordar el problema de la formación de la ciudadanía desde la interpretación que puede ofrecer el giro pragmático-lingüístico. El acento es colocado en la profundización de una perspectiva que busca la legitimidad y validez de la formación ético-política ya no en los principios de una razón objetiva, sino en la construcción intersubjetiva. En ese sentido, un tal desarrollo comporta una distinción problemática porque, al intentar ubicarse en una perspectiva propositiva, necesariamente debe considerar la posibilidad de generar nuevos entendimientos que confieran a la educación un sustento distinto, una base de legitimación que se

---

<sup>3</sup> En este libro, Horkheimer interpreta el lugar de la filosofía como un asunto teórico y práctico a la vez, la filosofía social ocupa el lugar de praxis superadora al convertirse en investigación social. A través de un proyecto que buscaba superar el pensamiento parcializado de las teorías tradicionales, no desechándolas sino utilizándolas como insumo, propone una Teoría Crítica que comprenda la complejidad social en sus determinaciones y sea capaz de, en un trabajo transdisciplinario, alcanzar la emancipación. Concibe la necesidad de contar con una teoría de la sociedad que supere la parcialización y disociación del conocimiento, luchando contra las determinaciones de un mundo que se vuelve opresivo de los sujetos que lo habitan. En este sentido, éste texto de Horkheimer permite pensar una pedagogía crítica donde las disociaciones entre teoría y práctica puedan ser superadas: “Hay que pasar a una concepción en la que la unilateralidad que surge necesariamente de la disociación de procesos intelectuales parciales respecto de la totalidad de la praxis social sea a su vez superada.” (Horkheimer, 2000: 34).

<sup>4</sup> Las tres cuestiones mencionadas de modo ilustrativo, para señalar la complejidad y diversidad del pensamiento del autor, responden a los temas principales que Habermas desarrolla en “*Teoría de la Acción Comunicativa*” (Frankfurt am Main, 1981).

ubique desde un sentido transformador (carácter que la tarea educativa detentaba en sus inicios pero que se ha diluido con los años.

Un abordaje como el pretendido, se enfrenta necesariamente con las vicisitudes de una perspectiva que trabaja paralelamente en dos áreas de conocimiento, en sí mismas complejas, como son la filosofía y la pedagogía, pero además con las dificultades que implica el desarrollo de una perspectiva que se ha propuesto superar el mero análisis deconstructivo, sino que se sustenta en la posibilidad y necesidad de retomar el carácter reconstructivo inmerso en la crítica. Por ello, se considera que el análisis hermenéutico es la manera más adecuada de emprender un trabajo con tales características, ya que propiciará el intercambio entre las interpretaciones iniciales y los nuevos horizontes de interpretación, permitiendo arribar a comprensiones diferentes y más complejas, acerca de la ciudadanía y la educación.

Las páginas que siguen desarrollan el tema de investigación en curso, considerando el problema principal y los objetivos perseguidos. Valga colocarlos con algo más de precisión antes de iniciar el recorrido: 1-Problema: *¿Puede la Teoría Crítica de la Sociedad renovar las bases de legitimidad de una pedagogía preocupada por la formación de la ciudadanía?*; 2- Objetivo General: Fundamentar un análisis crítico que contribuya con la renovación de las bases de legitimidad de la formación de la ciudadanía en un contexto de sociedades complejas. Por tal finalidad es que se proponen una serie de objetivos específicos, que de manera resumida pueden formularse como: a) Indagar y desarrollar el Proyecto Educativo Moderno como parte de la configuración histórica de los fundamentos, aún no superados, que dan base y sustento a la educación actual. b) Analizar las críticas al pensamiento moderno-iluminista y su proyecto educativo. c) Indagar en las conceptualizaciones de la Teoría de la Acción Comunicativa aportes teóricos para repensar la formación de la ciudadanía y la legitimidad de la educación en contextos de sociedades complejas.

### **Desarrollo**

La educación es un proceso por el que se pretende formar a los sujetos, no solo desde un carácter cognitivo, sino también práctico-moral. El Proyecto Pedagógico Moderno desarrolló este postulado al legitimar la acción educativa, como estrategia de estabilización e innovación del mundo, a partir de una “formación integral”. La pedagogía surge bajo esta doble dimensión práctica y teórico-emancipatoria, que se sustentó en función de un proyecto social más amplio. Sin embargo, las condiciones contemporáneas hacen inviable el intento por continuar sosteniendo la legitimidad en función del proyecto de otras épocas. La educación se enfrenta ante la necesidad de continuar

formando al sujeto, pero no ya desde una transposición acrítica de las bases de antaño, sino desde una renovada justificación que le permita hacer frente a las nuevas configuraciones problemáticas de un tiempo social complejo. Así, repensar hoy la *educación* como formación integral supone revisar las implicaciones ético-políticas de la tarea en función de un contexto social plural, diverso y cambiante, en donde la *ciudadanía* cobra un lugar prioritario.

El ciudadano no agota su rol en el acto electivo o contributivo, tampoco por el mero hecho de habitar un territorio y respetar su sistema legal. La condición de ciudadano implica un carácter autónomo y responsable sobre ese contexto en el que se inserta. Entiendo que la legitimidad de la educación puede ser reconsiderada en función de una formación integral de la ciudadanía: “Não se trata, portanto, apenas de idealizar uma cidadania coletivamente capaz de ação, mas também da projeção crítica e da efetiva consolidação institucional de procedimentos comunicativamente deliberados”<sup>5</sup>. La ciudadanía es una temática amplia y atravesada por múltiples relaciones, pero es su estrecha relación con la formación la que la transforma en una problemática íntimamente relacionada con la educación y en una finalidad indelegable de los sistemas educativos que son capaces de asumirse en su doble dimensión moral y política.

Ahora bien, dadas estas consideraciones iniciales, es necesario comenzar a definir con algo más de precisión la cuestión. Así, el problema de la formación de ciudadanía es un tema típicamente moderno porque fue en esta época donde se fundó una concepción del mundo basada sobre los principios de libertad, igualdad y fraternidad, y se estableció una íntima relación entre razón, subjetividad y educación. La Modernidad se presentó en la Europa del siglo XVIII como un “tiempo nuevo”<sup>6</sup>, que se distanciaba de los fundamentos y legitimidades de lo conocido, pretendiendo desarrollarse a la vez como presente y devenir, que no podía ya ser producto de motivos místicos o teológicos, sino de los caminos que marcaba la razón centrada en el sujeto. Ella dio lugar a una nueva Filosofía de la Historia preocupada por el progreso, la unidad de la historia y la perfectibilidad de la naturaleza humana: “Progresso, subjetividade, razão crítica e percepção de um tempo novo se combinam e se inter-relacionam para produzir uma nova concepção de mundo que, do presente, vai dando sentidos ao passado e construindo perspectivas de um futuro melhor.” (Sgró, M., 2007: 41)<sup>7</sup>.

Esta concepción de la Filosofía de la Historia, que entiende a los aspectos cognitivos como el fundamento del progreso de la sociedad, extendía a las cuestiones práctico-morales, ya sea en lo que

---

<sup>5</sup> GOERGEN P. (2008) Ação comunicativa, democracia e educação. En: SGRÓ M. (coord.) (2008) Teoría Crítica de la Sociedad, educación, democracia y ciudadanía. Op. Cit.

<sup>6</sup> HABERMAS J. (2010) El discurso filosófico de la Modernidad. Katz Editores, Buenos Aires.

<sup>7</sup> SGRÓ, M. (2007) Educação pós-filosofia da história. Racionalidade e emancipação. Edit. Cortez. São Paulo- Brasil

concernía tanto al perfeccionamiento moral del hombre individual así como a las bases para una convivencia armónica, los mismos principios que aseguraban el progreso científico. Para la mayoría de los ilustrados la evolución, producto de la ciencia en el plano de los objetos naturales, alcanzaba también al plano social e incluso individual. Kant I., representante del espíritu de la época, justifica la necesidad de la acción educativa para desarrollar los ideales que habían surgido del uso de la razón.

En el texto “Respuesta a la pregunta ¿Qué es el Iluminismo?”<sup>8</sup>, define al Iluminismo como un período que solo se alcanzará cuando el hombre abandone su *minoría de edad autoculpable*, es decir la incapacidad de utilizar su entendimiento libre de coacciones determinadas por otros. Así, hacer *uso público*<sup>9</sup> de esta facultad conducirá al progreso cuya condición *sine qua non* es la libertad: “El iluminismo no exige más que libertad y, en verdad, la menos nociva de todas: la de hacer uso público de la razón en todos los ámbitos.” (Kant, 1999: 43). Más, es de destacar que Kant no cree que se haya alcanzado el Estado Iluminista, observa obstáculos para su generalización aunque el camino para lograrlo se ha allanado.

El conflicto en la interioridad de los hombres es una categoría importante en los postulados del filósofo alemán, quien lo denomina “*insociable-sociabilidad*” y lo interpreta como síntoma del conflicto general entre la libertad y la autoridad, es decir, entre aquellas disposiciones que pujan por realizar los deseos y aspiraciones, y aquellas otras que consideran que para el armónico funcionamiento social los hombres necesitan un señor, una autoridad surgida de la voluntad general. La solución del conflicto será alcanzada en la perfectibilidad de la especie, que logre formar una persona justa, moralmente correcta, que sea capaz de aceptar la autoridad legítima y, al mismo tiempo, ejercer la libertad en su voluntad, es decir, el sujeto autónomo. Así los hombres transitan una historia universal, por definición unitaria y progresiva, que está contenida ya en los planes de la naturaleza, quien no en el sujeto aislado cumplirá sus designios, sino que en la totalidad de la especie alcanzará su plenitud.

Lograr la *humanidad* en un futuro posible es el objetivo emancipatorio de Kant: “El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad” (Kant, 1991: 30)<sup>10</sup>. El hombre marcha hacia un progreso específicamente moral con un camino marcado con precisión: el del uso público de la razón que puede realizar el sujeto autónomo. El concepto de *autonomía* es concebido por Kant como la

---

<sup>8</sup> KANT I. (1999) Respuesta a la pregunta ¿Qué es el Iluminismo? En: En defensa de la Ilustración. Alba Editorial, Barcelona.

<sup>9</sup> “Por uso público de la razón entiendo aquel que cada uno hace, en cuanto docto, delante de todo el público del mundo de lectores.” (Kant, 1999: 43)

<sup>10</sup> KANT I. (1991) Pedagogía. Editorial Akal, Madrid.

capacidad de otorgarse sus propias leyes y respetarlas, es decir “servirse de su propio entendimiento” sin las ataduras que implica depender de los otros. El término supone un sujeto que alcance la mayoría de edad abandonando, por tanto, la minoría autoculpable que lo subsume en un mundo de representaciones y entendimientos ingenuos y tutoriales. Solo cuando esto sea posible se logrará la *emancipación* social, donde la humanidad desarrolle sus disposiciones naturales alcanzando un estado de bienestar general.

Kant otorga un lugar importante a la educación en tanto que ésta constituye a los hombres como sujetos autónomos y, por tanto, libres: “tras la educación está el secreto de la perfección de la naturaleza humana.” (Kant I., 1991: 32). Por ello, y siguiendo al autor, el hombre debe ser: Disciplinado, es decir, evitar que la animalidad triunfe sobre la humanidad; Cultivado, mediante la instrucción y la enseñanza; Civilizado, donde la prudencia, las buenas maneras y la amabilidad lo ayuden a adaptarse a la sociedad; Moralizado, a partir de principios de los cuales el sujeto pueda derivar la elección de los correctos y buenos fines sociales.

La moralidad según Kant: “Consiste en la facilidad para obrar por máximas. Al principio son las máximas de la escuela y después las de la humanidad” (Kant, I. 1991: 72). La formación del sujeto estará encaminada a que deduzca a partir de sí mismo y de la dignidad del género humano, las reglas de su acción. La autonomía debe estar fundada entonces en las máximas de la moralidad y la disciplina, la cual no implica la coacción pura. “La cultura moral tiene que fundarse en las máximas, no en la disciplina. Esta impide los vicios, aquella forma el modo de pensar” (Kant, I. 1991: 71).

Con esta educación Kant intenta conciliar los antagonismos inscriptos en el interior de la naturaleza humana. Se educa en la sociedad para aprender a vivir con otros, a convivir, a respetar las leyes y la autoridad, porque solo de esa manera se alcanzará *la mayoría de edad*, se hará un uso público de su razón, desprendiéndose de cualquier relación de sumisión o tutorial y evitando que se la practique sobre otros sujetos. En este sentido, es que el autor especifica que la educación tiene como principio ser un arte orientado a perseguir un estado mejor del género humano, realizable en el futuro y “conforme a la idea de humanidad y de su completo destino” (Kant, 1991: 36).

La perspectiva emancipatoria que permite el pensamiento moderno, y que he intentado presentar esencialmente a partir de Kant, es imprescindible para el trabajo sobre una pedagogía que se proponga renovar las bases de legitimación de la formación de la ciudadanía, teniendo en consideración el contexto actual de democracias atravesadas por la diversidad. El proyecto pedagógico moderno colocó a la formación moral del sujeto como eje central de la tarea educativa.

Estas concepciones dieron nacimiento a la escuela como institución atravesada por fines éticos y políticos cuyas bases de legitimación se anclaban en el proyecto social de la época.

*En la actualidad no es posible sostener éstas ideas sin brindar una actualización que las reubique en un contexto de sociedades complejas y, a la vez, considere las críticas que se le han realizado a través de la historia.*

La Modernidad colocó a la formación de la ciudadanía como objetivo de la educación, y aún hoy se encuentra como eje prioritario, pero ella y su proyecto político-pedagógico no se mantuvieron indemnes. Las críticas a la racionalidad llegaron ya a fines del siglo XIX y continuaron en una línea que va de Nietzsche a Weber y que luego se prorrogó con la denominada Escuela de Frankfurt en la “primera generación”, encarnada en las obras de Theodor Adorno y Max Horkheimer. Será con la “segunda generación”, representada por Jürgen Habermas, que la Modernidad se concebirá como un proyecto inacabado, por lo que nuestro autor fundamenta la necesidad de reconstruirlo.

Los críticos de la razón moderno-iluminista intentaron llevar adelante un proyecto contra los límites que esa razón imponía y los efectos desgarradores que provocaba. Sin embargo, no pudieron desprenderse de los presupuestos de la filosofía del sujeto y del paradigma de la autoconciencia. En este sentido, Habermas plantea la necesidad de sustituirlo por un *paradigma del entendimiento*, es decir, “de la relación intersubjetiva de los individuos comunicativamente socializados y que se reconocen recíprocamente” (Habermas, 2010: 36). Ya no es un cuestionamiento hacia el pensamiento del sujeto controlador, sino una crítica sobre las distorsiones de una razón caracterizada por el logocentrismo occidental.

La separación entre lo trascendental y lo empírico queda superada pues los intentos de reconstrucción se dirigen hacia las manifestaciones de un saber de reglas, donde ya no es necesario concebir, tampoco, una distinción entre esferas conscientes o inconscientes de la relación del sujeto consigo mismo, porque éstos se entienden entre sí sobre algo en el mundo, un contexto que les proporciona los recursos necesarios para la comunicación. El *mundo de la vida* constituye así un horizonte consciente, apblemático e indescomponible desde el que emergen pautas de interpretación, solidaridades grupales asentadas en valores y normas, y elementos de socialización y de una cultura que pueden ser tematizados en parcelas pero nunca como totalidad<sup>11</sup>.

Al analizar el uso comunicativo del lenguaje, el autor distingue los *Actos de Habla*, es decir, el empleo de oraciones con sentido comunicativo, y desarrolla sus componentes. Un acto de habla contiene entrelazados los elementos proposicionales, ilocucionarios y lingüísticos, por lo que las

---

<sup>11</sup> HABERMAS J. (1987) Teoría de la Acción Comunicativa. Taurus ediciones, Madrid.

funciones de éstos se pueden distinguir en: la mención del estado de las cosas que involucra al mundo objetivo, el establecimiento de relaciones interpersonales que se refiere al mundo intersubjetivo y, finalmente, la autoexpresión que acontece en el mundo subjetivo. En este sentido, en los actos de habla se distinguen diferentes pretensiones de validez como son la verdad, la corrección normativa y la veracidad que se corresponden según los elementos arriba descritos. De aquí, que *significado* y *validez* se vuelva una constelación que afecte el espectro entero de las emisiones comunicativas:

“La idealidad que la universalidad del significado comporta, determina los contextos de acción comunicativa en la medida en que los participantes no podrían concebir en absoluto la intención de entenderse entre sí sobre algo en el mundo, si sobre la base de una lengua común (o traducible) no supusieran que están atribuyendo a las expresiones que emplean significados idénticos. (...) Los participantes en la interacción tienen que atribuirse mutuamente la capacidad de responder de sus propios actos, es decir, tienen que suponerse mutuamente capaces de orientar su acción por pretensiones de validez.” (Habermas, 2005: 81)<sup>12</sup>

En esta teoría, la *racionalidad* es entendida como “la disposición de los sujetos capaces de lenguaje y acción para adquirir y utilizar conocimientos falibles” (2010: 340), por lo que el sentido que adquiere lo emparenta con una concepción procedimental, que se libera de las reducciones de una noción fundada solo en lo cognitivo-instrumental con arreglo a fines, al considerar las diferentes formas de argumentación que incluyen a lo práctico-moral y estético-expresivo. La razón comunicativa, como mecanismo de coordinación de las acciones, queda íntimamente ligada al mundo de la vida, del cual extrae sus recursos, y se constituye en el medio de reproducción de las formas de vida concretas.

Habermas se propuso desarrollar un concepto de racionalidad que no quedara atado a las premisas de una filosofía del sujeto. Ello le permitió construir un concepto de sociedad integrado en dos niveles, el *sistema* y el *mundo de la vida*, e idear una teoría crítica de la modernidad que no abandonara el proyecto de la ilustración, sino que diera cuenta de las patologías de la razón y contribuyera con su rectificación. En este sentido, Habermas reanuda el programa de una Teoría Crítica concibiendo a la evolución social como diferentes progresos en los distintos tipos de conocimiento y los resultados patológicos serán ahora entendidos como perturbaciones o interferencias en la reproducción simbólica del mundo de la vida.

El paradigma del entendimiento intersubjetivo presenta un *ideal* acerca de la racionalidad que se vuelve posible en la comunicación libre de coacciones. La acción comunicativa considera al

---

<sup>12</sup> HABERMAS J. (2005) Facticidad y Validez. Trotta editora, 4 ed., Madrid.



lenguaje como medio de entendimiento en la negociación de situaciones cotidianas que necesitan un consenso de los involucrados, por lo que las prácticas *argumentativas* se tornan instancias fundamentales para apelar y proseguir luego la comunicación tendientes al acuerdo.

“Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el aprender de los errores una vez que se los ha identificado. Mientras que la susceptibilidad de crítica y de fundamentación de las manifestaciones se limita a remitir a la posibilidad de argumentación, los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativos y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisan de la argumentación”. (Habermas, 1987: 43)

La reproducción del mundo de la vida se vuelve posible por la acción comunicativa. La reproducción cultural, la integración social y la socialización permiten que las situaciones que se presentan como nuevas queden emparentadas con lo existente. Una reproducción simbólica de tal tipo se considera equilibrada y no perturbadora del mundo de la vida. Sin embargo, los procesos que acontecen en la actualidad dan muestra de que las perturbaciones se generalizan y desequilibran la reproducción sin defectos. Formas de integración que se corresponden con los medios de regulación sistémicos se inmiscuye en los diversos ámbitos de la vida y provocan consecuencias patológicas, que en algunos casos trascienden el horizonte del mundo de la vida, logrando una socialización vaciada de contenido normativo. Por ello, las prácticas *argumentativas* se tornan instancias fundamentales para iniciar, apelar y proseguir una comunicación libre de coacciones y tendiente al entendimiento.

El autor destaca la íntima relación entre la argumentación y el aprendizaje, como un constructo con determinaciones mutuas, que impide pensar un aspecto sin el otro. Los sujetos, dotados de lenguaje y acción, son capaces de encontrarse con los demás en la interacción, en la comunicación, poniendo en consideración argumentos y exponiéndose a la crítica, es decir, a una corrección. A grandes rasgos, la argumentación y el aprendizaje le permiten al hombre una *comprensión descentrada del mundo* externo e interno, podríamos decir, una identidad colectiva e individual no excluyente.

Es a partir de éstas últimas cuestiones que podemos comenzar a colocar algunas de las implicaciones que la teoría habermasiana podría comportar para la delimitación de una pedagogía crítico-emancipatoria, preocupada por la formación del hombre en sentido integral, es decir, como problema ético y político.

Es posible, siguiendo a Goergen P. (2010), establecer al menos dos aportes iniciales que podría procurar la Teoría de la Acción Comunicativa a la educación contemporánea. Así, el

primero, estaría dado por una *renovada legitimidad* en el campo, es decir, un despertar crítico del “letargo” en que se encuentra la educación, otorgado por un análisis renovado del contexto contemporáneo y el lugar de la pedagogía en él; y, el segundo, por un redimensionamiento participativo y democrático en la praxis pedagógica.

“Despertar da letargia significa tomar consciência das transformações que vêm ocorrendo nos campos epistemológico, ético e estético que perderam suas tradicionais garantias de certezas e validades transcendentales. [...] De outra parte, reconhecido o desmanche das antigas certezas, a autoridade de pais e mestre ainda carece de nova fundamentação. O único caminho possível parece ser o da construção de uma nova base de entendimento que sirva de parâmetro comum ao agir individual e social. A partir dessa perspectiva, pode-se recuperar a ideia de formação (Bildung) e superar a orientação cognitivo-instrumental das pedagogias contemporâneas.” (2010: 40)

El análisis que posibilita la Teoría de la Acción Comunicativa implica una nueva forma de enfrentar el contexto, no ya desde la desesperanza, sino desde una perspectiva que confía abiertamente en las posibilidades emancipatorias de la sociedad a partir de una comprensión descentrada y una racionalización del mundo de la vida<sup>13</sup>. De esta manera, se busca sustentar las ideas epistemológicas, éticas y estéticas no en verdades trascendentales, sino como parte de una imagen del mundo, cuyo principal carácter tiene que ver con la significación y validez que los implicados otorgan en determinado contexto. En concordancia con éste análisis, las bases que legitimaron la acción pedagógica de antaño no pueden continuar sustentando, con el mismo carácter, las prácticas en nuestros días. Se hace evidente la necesidad de actualización de los fundamentos educativos y una adecuación a las condiciones contemporáneas, sin que ello implique una resignación o relativización de principios. La educación, considero, debe mantener su carácter ético-político y su sentido crítico-emancipatorio, y *solo* desde esta doble condición será posible repensar una formación integral del ser humano, como conjunción de un proyecto de vida individual y colectivo.

La importancia otorgada a la comunicación, la argumentación y el consenso, conlleva la segunda de las implicaciones mencionadas arriba. La educación se nutre y compone en el diálogo, es un proceso signado por las relaciones intersubjetivas, y la comunicación es lo que la hace posible. Sin embargo, existen al menos dos condiciones desfavorables para profundizar la tarea educativa en este sentido. En primer lugar, durante años las instituciones de enseñanza han basado los vínculos pedagógicos en el poder, la autoridad y la tradición, excluyendo las relaciones fundadas en prácticas democráticas. Así, es posible afirmar que a través del tiempo la escuela ha mutado éstas

---

<sup>13</sup> GOERGEN P. (Org.) (2010) Educação e diálogo. Editora da Universidade Estadual de Maringá, Brasil

características, pero no podemos decir aún que las haya abandonado por completo. En segundo término, en la actualidad la educación es concebida a partir de dos finalidades contradictorias: como elemento para la transformación de una sociedad en función de alcanzar estado mejores; o como instrumento al servicio de la adaptación de la misma, reproduciendo y profundizando las lógicas de la producción y el consumo<sup>14</sup>. Ambas cuestiones se cuelean en el interior de las concepciones pedagógicas, signando el debate sobre los alcances de la tarea educativa y el lugar ocupado por el diálogo. Si la educación pretende contribuir con una transformación real de las condiciones desfavorables, solo podrá hacerlo a través de constituirse como una acción legítima y claramente focalizada en la consecución de determinados objetivos.

La complejidad que la educación reviste, entonces, hace suponer al diálogo como una herramienta fundamental para repensar las prácticas pedagógicas a partir de las relaciones participativas y democráticas que puedan contribuir con la discusión de los distintos objetivos que pretende alcanzar. Como Goergen P. explicita, “O diálogo representa, antes de tudo, a organização de um espaço público no qual possam ser discutidas as novas questões relativas aos sentidos éticos, políticos e culturais que servem de orientação ao agir das pessoas em sociedade. Não se trata, portanto, de ação arientada ao éxito, mas orientada ao entendimento.” (2010: 43). El diálogo permite que los implicados puedan alcanzar acuerdos comunicativos, racionales e intersubjetivos, por lo que no cabe lugar para ningún proceso de imposición. En este sentido, se vuelve un aspecto a ser considerado detalladamente para repensar la formación para la ciudadanía. La argumentación, el diálogo, la comunicación abren nuevas posibilidades a la educación si se los considera a partir de una perspectiva intersubjetiva.

Hasta aquí, la escueta presentación del tema, problema y algunos de los objetivos de la investigación ha dejado fuera los dos nudos problemáticos básicos de la misma, como son el análisis de la *ética discursiva* y la *democracia deliberativa* en la perspectiva habermasiana. Más el desarrollo realizado, pretendió introducir a groso modo una perspectiva no demasiado abordada en la Argentina, sin ahondar demasiado en la especificidad y problematicidad que comportan estas dos cuestiones que, además, aún se encuentran en proceso de análisis y elaboración.

### Consideraciones finales

En verdad son muchas las dificultades con las que nos encontramos a la hora de emprender una investigación pero quisiera, ahora, destacar la que ha presentado mayor dificultad en este proyecto. Como fuera descripto, el problema de investigación responde a los intereses propios de

---

<sup>14</sup> GOERGEN P. (2010) Educação e diálogo. Op. Cit.

una perspectiva pedagógica, pero la teoría filosófica desde la cual se intenta abordar no posee gran desarrollo en el área. Es decir, si bien existen algunos estudios latinoamericanos recientes sobre los posibles abordajes de la educación en la “segunda corriente” de la Teoría Crítica de la Sociedad, en verdad Habermas no indaga las cuestiones específicamente educativas, estas no constituyen su centro de interés. Por ello, el entrecruzamiento entre su teoría y la pedagogía es una construcción que representa aún muchos desafíos.

Entiendo que la educación debe ser concebida como la principal herramienta en la formación de los hombres autónomos y libres, responsables y comprometidos con el mundo en que habitan, con la transformación de las condiciones desfavorables, en pos de alcanzar estados mejores para la humanidad. Ella debe ser capaz de socializar al individuo y dotarlo de una identidad que respete y no excluya al otro, de introducirlo en una comprensión descentrada del mundo, de formarlo en prácticas argumentativas que le permitan participar en el diálogo. En otras palabras, la educación debería poder dotar al sujeto de competencias comunicativas que le permitan transformar las condiciones desfavorables a partir del entendimiento y el consenso, en detrimento de la violencia y la persecución de fines individualistas, de la acción estratégica orientados al éxito egoísta.

En verdad, dadas las condiciones actuales, podemos decir que la humanidad aún está lejos de aceptar que existen diferentes “imágenes del mundo” por las que entender las prácticas y valores sustentados por las diferentes comunidades; que los otros son iguales, comparten la misma dignidad, y deben ser respetados tanto en sus derechos, en su persona y en sus representaciones y entendimientos. Sin embargo, mantener esperanzas en un futuro mejor aún es posible y, en este sentido, la educación es una gran herramienta para la formación integral del sujeto ético y político.

Aceptar las condiciones del contexto actual, realizando solo análisis que se detienen en los diagnósticos, es un mal que aqueja a la teoría educativa hace ya un par de décadas. Sin embargo, intentar construir algún entendimiento que ofrezca una salida a lo desfavorable representa, más que una aspiración, una responsabilidad. En este sentido, entiendo que la teoría de Habermas viene a ofrecer una concepción distinta acerca de un mundo que se asumía como desencantado, reificado y sin esperanzas. El paradigma del entendimiento intersubjetivo, por tanto, nos permite continuar confiando en la posibilidad de alcanzar estados mejores, donde la moral no sea reducida a una perspectiva relativista. Ciertamente es que el lugar que le compete a la educación aquí no es simple. Ella debe asumir su carácter conflictivo y complejo pero, sobre todo, transformador.

“Si la teoría educacional colocara entre sus objetivos la potenciación de estrategias de crítica e innovación, de interacción e interpretación, de argumentación y justificación estaría tomando

partido por la reconstrucción de una educación capaz de dar cuenta de la formación del ciudadano y de la reproducción e innovación de sociedades democráticas, en las que la renovación social depende, en primera instancia, de acuerdos alcanzados comunicativamente.” (Sgró M, 2008: 29)

### **Bibliografía**

- GOERGEN P. (Org.) (2010) Educação e diálogo. Editora da Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
- HABERMAS J. (1987) Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I: De la racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo II: Crítica de la razón funcionalista. Taurus ediciones, Madrid.
- HABERMAS J. (2005) Facticidad y validez. Trotta Editora, 4 ed., Madrid.
- HABERMAS J. (2010) El discurso filosófico de la modernidad. Katz Editores, Buenos Aires.
- HERMANN N. (1999) Validade em educação, intuições e problemas na recepção de Habermas, EDIPUCRS, Porto alegre.
- HORKHEIMER M. (2000) Teoría Tradicional y Teoría Crítica. Editorial Paidós, Madrid.
- KANT I. (1991) Pedagogía. Editorial Akal, Madrid.
- KANT I. (1999) En Defensa de la Ilustración. Editorial Alba, Barcelona.
- SGRÓ M. (2007) Educação pós-filosofia da história. Racionalidade e emancipação. Cortez Editora, São Paulo.
- SGRÓ M. (coord.) (2008) Teoría Crítica de la Sociedad, educación, democracia y ciudadanía. UNCPBA, Tandil, Argentina.

## LA TRANSMISIÓN: COTEJANDO A FRIGERIO, DIKER, MEIRIEU Y DEBRAY

Noralí Boulan

UNLP

[noraliaboulan@yahoo.com.ar](mailto:noraliaboulan@yahoo.com.ar)

### Presentación

La idea de Philippe Meirieu de que “Toda enseñanza es una quimera, o cómo escapar a la ilusión mágica de la transmisión.”<sup>1</sup> ha llevado a que me formule el mismo interrogante que este autor se ha planteado, ¿basta con enseñar para que los alumnos aprendan? Sin caer en la negación absoluta que Roger Cousinet ha formulado de que “[...] si el maestro quiere que el alumno aprenda, debe abstenerse de enseñar.”<sup>2</sup>, la idea de pensar en la enseñanza en los mismos términos en los que reductiblemente muchos han tomado a Lawrence Stenhouse para definirla, es decir, el sólo hecho de la *transmisión* de un saber, no alcanza para explicar lo que en verdad ocurre en el proceso de enseñanza. Del mismo modo, y siendo muy sintética en esta afirmación, las diferentes vertientes y teorías que tratan de explicar lo que ocurre en la psique del sujeto para entender qué es lo que acontece en el proceso de aprendizaje, no dan cuenta de la complejidad de su configuración.

A partir de aquí, y comunicando que mi objeto de investigación es precisamente la categoría *transmisión*, el trabajo que se presenta pretende comenzar a realizar una profunda conceptualización de la misma, para posibilitar, desde esta plataforma, el desarrollo de una investigación que dé cuenta más exhaustivamente qué significa realmente la transmisión, pero entendiendo esta conceptualización desde las tensiones, los intereses, las intenciones políticas que sus posibles vertientes persiguen. En este sentido, y tal como lo expusiera Hannah Arendt, mi particular visión de análisis se apoyará en la idea primaria de que cualquier acción humana, si se encuentra mediada por la palabra, conlleva una intención política.

Mi posición es clara en este tipo de enfoque, haciendo visible que desde esta perspectiva de análisis jamás he pensado en la enseñanza como otra cosa que no sea un proceso, y mucho menos como un proceso ahistórico y apolítico, neutral y lineal, con la sola intención de

---

<sup>1</sup> Meirieu, Philippe (1998): *Frankenstein educador*. Segunda reimpresión. Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones. Pág. 75

<sup>2</sup> Ídem, pág 75.

“pasar” una información, sino que por el contrario, este proceso, que desde un comienzo se nos presenta como algo sumamente complejo, difícil de comprender y de desandar, posee bajo todas sus formas una intencionalidad política que responde siempre a intereses particulares que conlleva en su misma génesis la intención de modificar la conducta de un *otro*. Pero a pesar de la honestidad intelectual con la que presento mi objeto de análisis y mi enfoque particular del tema, no escapo a las prescripciones protocolares que toda investigación debe tener para ser considerada como tal. Es así que la idea de Pierre Bourdieu de objetivar al objeto de investigación, al mismo tiempo que al sujeto objetivante (con la obvia intención de no cargar más de lo necesario con la ideología del investigador a la investigación), se transformará en la herramienta metodológica fundamental que me permita abordar tanto esta categoría como el diseño y desarrollo de todo el trabajo que comprenda la realización de mi tesis.

El objeto de la investigación es determinar el/los sentido/s de la categoría transmisión presentes en la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, específicamente bajo el análisis del Diseño Curricular para la Educación Superior. En este sentido, la investigación contará con un corpus teórico, trabajando esencialmente el análisis del discurso de dicho documento. Resulta interesante comprender los discursos para poder analizar a su luz las prácticas y a su vez, las relaciones que entre ellos se establecen, vale decir, la llamada praxis docente. En este sentido, considero que la investigación brindará un corpus teórico interesante que podría incorporarse y entrar en diálogo con otras investigaciones, de corte etnográfico, sobre estas temáticas.

### **La enseñanza como *transmisión*.**

Si se considera a la enseñanza desde la perspectiva de una transmisión de saberes, debería considerarse que vulgarmente se piensa en la transmisión desde la óptica devenida de las leyes de la física, como un traspaso de energía, ondas o información desde un punto de inicio hacia un punto de llegada diferente, pudiendo alterarse o no aquello que es transmitido en el mismo traspaso o recorrido que éste ha efectuado. En este sentido Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2004) fueron muy claras cuando de alguna manera nos hacen ver que la física se adelantó al resto de las áreas de saberes cuando además de demostrar su carácter precursor, nos afirman que ésta como disciplina tuvo y tiene maestría en el tema, producto de

su inquietud por el estudio acerca de su configuración.<sup>3</sup> Desde esta perspectiva, cualquier proceso de transmisión implica un movimiento y esto puede darse de manera voluntaria o involuntaria de muchas maneras diferentes, existiendo algunas transmisiones mecánicas, otras eléctricas, otras relacionadas con la comunicación y otras con la salud o la higiene, y, por supuesto, con la educación y la enseñanza. La noción de transmisión implica siempre el pasaje o la difusión de un mensaje en un tipo de código específico, relacionado con la actividad sobre la que se está actuando. La transmisión no se limita, por tanto, a un exclusivo tipo de traspaso sino que puede darse de muchas maneras. Normalmente, desde el sentido común, cuando se habla de transmisión, se piensa comúnmente en la transmisión que se realiza vía medios de comunicación.

Difícil de comprender, y mucho más complejo de explicar, el proceso de enseñanza nos ha sido representado histórica y tradicionalmente como un mecanismo lineal, operatorio, instrumental, generalmente universal, y si bien en la actualidad las teorías más progresistas lo conciben desde la concepción de un sujeto/alumno social, histórico y político, éstos no han podido explicar fehacientemente cómo éste se configura y cuáles son las diferentes tensiones que en él acontecen, y claramente puede verse en estas construcciones como esas especulaciones, que la educación ha tomado de las leyes de la física en cuanto a la transmisión, repercutieron en la concepción moderna de la educación. Generalmente, porque a pesar de que se enuncia a un sujeto/alumno histórico/político, detrás de esas ideas, se puede observar que no deja de haber una concepción naturalista, o en término bourdieuanos<sup>4</sup>, una visión esencialista del sujeto, que es pensado más como un individuo único e irrepetible, pero dentro de una especie que posee características similares, que a su vez le dan las características de normalidad dentro de su grupo.

Para Frigerio y Diker, “La cuestión de la transmisión hace al corazón de la problemática educativa (que como sabemos excede a lo escolar) y se encuentra en el centro de

---

<sup>3</sup> Si bien la autora también analiza cómo se determinó el concepto en la metafísica y la telepatía, es necesario asumir que desde los inicios de la educación escolarizada, institución Moderna, el positivismo, y con él, las llamadas ciencias duras, han brindado a la educación su sustento teórico fundamental.

<sup>4</sup> Bourdieu considera a esa ideología esencialista, o carismática, como un racismo de clase encubierto, que visto de esta manera, en términos educativos, no hace más que justificar las desigualdades de clase, siempre en favor de las clases privilegiadas. En el texto “Los herederos”, Bourdieu y Passeron dan un ejemplo muy claro, afirman que cuando una madre le dice al maestro de su hijo, delante de él que el niño no es bueno en matemáticas le está transmitiendo tres órdenes que lo condicionarán para el resto de su vida: en primer lugar, está condicionando a su hijo a pensar de esa manera; en segundo lugar, le está atribuyendo a un designio de la naturaleza la condición de su hijo y, por lo tanto, en tercer lugar, no está asumiendo que las condiciones de aprendizaje de su hijo tienen más que ver con su entorno familiar que con su condición humana. Cfr., Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean Claude (2006): *Los herederos: los estudiantes y la cultura*; 1° edición, 2° reimpresión. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentinos. Pág. 109.



la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural.”<sup>5</sup> Estas autoras no consideran a la transmisión como un acto mecánico, sino que la piensan como “[...] aquel que entre los sujetos de la palabra se lleva a cabo rodeado y atravesado de fantasmas, de requisitos a los que se les atribuye objetividad, y de condiciones que hacen a lo que no se deja comunicar totalmente, a lo que rehúye una razón y se resiste a la racionalización.”<sup>6</sup> Considerándola como una ilusión necesaria al *ser*, y al *ser* con *otros*, y a las instituciones encargadas de sostener esa ilusión, representa el carácter indispensable, sin el cual no se podría constituir el sujeto, ni el lazo social. Frigerio afirma al respecto que:

*La transmisión (no sólo de la lengua) es tanto lo ofrecido como lo buscado, lo eventualmente hallado, lo perdido, lo traducido, lo que se pasa, lo que no se pasa, lo que no nos ha sido pasado.*

*La transmisión es aquella imposible de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que sin su intento perseverante nos deja siendo nadie. Es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata. Son los avatares de los intentos ~~los que nos ocupan, nos marcan, nos constituyen~~<sup>7</sup>.*

Laurence Cornu considera que en la *transmisión* se pueden identificar tres “términos estables”: *el objeto de transmisión, el transmisor* y *aquel a quien se le transmite*. Pero agrega, que a este esquema aparentemente cerrado, le faltan algunos aspectos del proceso, poniendo el énfasis en aquello que se constituye sujetos y que por esa misma razón se transmite como “construcción del sujeto”. “Se trata entonces de considerar ese “entre”, porque ese *entre-dos revela ser, más que una voluntad unilateral, inductor*.<sup>8</sup> Ante todo, para Cornu, el *transmisor* es un pasador, que a su vez recibió, es decir, para él, el objeto de transmisión pasa a través del *sujeto transmisor*.

En las ciencias dedicadas a la investigación y el abordaje educativo, sistemáticamente se argumenta y se afirma que las sociedades establecen los medios necesarios para la *transmisión* de las condiciones, conocimientos, destrezas, ideas, que dan sentido y las caracterizan. Dentro de cada sociedad hay grupos que tienen sus saberes, valores y

---

<sup>5</sup> Frigerio, Graciela – Diker, Gabriela (2004): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*; 1ra ed. Buenos Aires, Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico. Pág. 9.

<sup>6</sup> Ídem, pág. 9

<sup>7</sup> Ídem, pág. 22.

<sup>8</sup> Cornu, Laurence (2003): Cfr., Frigerio – Diker, (2004): pág. 27.

habilidades particulares, y es desde aquí donde se seleccionan aquellos que la sociedad cree conveniente y necesarios transmitir, para garantizar la continuidad y el dinamismo dentro del sistema. Por otra parte, otros autores como Thomas Popkewitz (1987) argumentan que los contenidos no deben reducirse a los conocimientos formales organizados en el currículum, sino que deben incluir todos aquellos elementos que impregnan la vida y la conciencia de la gente. Asimismo, Cesar Coll (1992) dice que es un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo e inserción en el sistema, es decir su profesionalización. De estas ideas se desprende que hay dos cuestiones claves en el manejo de los contenidos: por un lado, el papel que tiene la sociedad, ya que esta tiene el poder de definir y seleccionar lo que desea o necesita aprender; y por otro lado el carácter instrumental que los contenidos tienen, los cuales están supeditados a los objetivos que establezca la sociedad en cuestión y a la posibilidad de transmisión de los mismos. Ulf Lundgren (1992), por ejemplo, denomina currículo a esos textos que se crean como solución a dicho problema, es decir, que cada sociedad construya su identidad, su historia, sus costumbres, y al mismo tiempo se encargue de su reproducción y distribución para garantizar la homogeneidad dentro del sistema y el conjunto de valores y saberes, en función todo ello de los fines últimos del Estado. En consecuencia, estos argumentos no hacen más que demostrar el papel relevante que la transmisión posee, desde esta perspectiva, en los procesos de enseñanza, posibilitando no sólo los vínculos sociales sino también la estructuración de la sociedad y del Estado.

Como ya lo he adelantado, tradicionalmente, la enseñanza se ha basado en dos aspectos fundamentales, por un lado, las posibilidades del que aprende; y por otro lado, los procesos y métodos más eficaces para lograr la transmisión de ese saber. De alguna manera, enseñar y aprender han sido reconocidos como parte de una misma relación, pero sin dudas que son dos procesos diferentes, que si bien por momentos se articulan, no siempre tienen una relación tan directa, y sin dudas deben ser considerados como dos fenómenos diferentes. Como afirma Luis Behares, estos dos fenómenos “[...] han sido analizados en los últimos setenta años como dos caras de un mismo proceso.”<sup>9</sup>

Desde esta visión tradicional de comprender los procesos de enseñanza vinculados con el aprendizaje, se considera el conocimiento como un cuerpo de entendimiento recibido que no es dado, que no es negociable, que debe estar inmerso en el

---

<sup>9</sup> Behares, Luis (2008): *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo, Editorial Psicolibros - Waslala. Pág. 11.

currículum, y se comprenda de forma tal que éste resulte significativo y las experiencias de aprendizaje exitosas. Es decir, saberes que de alguna manera den lugar a la transmisión de esas ideas que permitirán dar forma al mundo como es concebido ideológicamente por su sociedad. Sin embargo, y a pesar de las buenas intenciones de este tipo de enunciados, si se piensa que los aprendizajes son procesos de incorporación de lo significativo para el sujeto, y es precisamente el sujeto quien decide lo que es significativo para sí, pensar en la posibilidad de que exista una trasmisión con mecanismos universales, generalizados y totalizados, termina por ser una falacia, o lo que Meirieu denominó una ilusión.

Según los planteamientos teóricos contemporáneos, la didáctica, entendida como la disciplina que de algún modo se especializa en la trasmisión, capacita al docente para que éste pueda facilitar el aprendizaje de los estudiantes; en consecuencia, para ello se considera necesario dotar a los docentes de un bagaje de recursos técnicos sobre las estrategias para enseñar –y aprender- y sobre los materiales o recursos que mediatizan la función educativa.

*Desde esta perspectiva, la didáctica aporta al docente al menos cuatro grandes lineamientos: a) elementos históricos sobre experiencias metodológicas utilizadas desde cada corriente o teoría (cultura docente); b) un enfoque investigativo para que el docente tenga facultades para obtener información desde el aula (investigación educativa); c) una reflexión sobre la importancia de los recursos y ambientes de aprendizaje como factores didácticos (materiales y tecnologías); y d) la programación y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje (planificación).”<sup>10</sup>*

Si nos detenemos a profundizar en estos conceptos, podremos ver que la idea de transmisión de un saber se encuentra cargada de una matriz instrumentalista, que da a entender que existen contenidos que son valiosos implícitamente y que la tarea del docente sería sólo la de arbitrar los medios para que la transmisión sea efectiva. Sin importar la interpelación política de los mismos, éstos se encuentran en el currículum porque ya se ha establecido, con anterioridad al trabajo docente, su importancia en la formación de los sujetos. En esta cita se puede observar que el interés por mejorar la transmisión, ha privilegiado los recursos

---

<sup>10</sup> Picardo Joao, Oscar (2005): Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación/ Oscar Picardo Joao, Juan Carlos, Escobar Baños, Rolando Valmore, Pacheco Cardoza. 1ª. Ed. – San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

metodológicos por encima de las consideraciones acerca de aquello que le es significativo al sujeto que aprende, culminando por subordinar la formación política a la instrumental.

Por otra parte, retomando a Régis Debray, uno de los análisis más importantes que se pueden encontrar en cuanto a esta categoría, es que éste establece que *comunicar* y *transmitir* son verbos *hermanos*, pero *hermanos enemigos*. Básicamente, para este autor *comunicar* es transportar información en el espacio, mientras que *transmitir* es transportar información en el tiempo. Pero en esta relación parental que establece en su conceptualización, Debray afirma que existe una posible fuga del transmitir en el comunicar, que se encuentra fundada en la modernización de la información, lo que en la actualidad se denominan *las nuevas tecnologías*. A diferencia de los comienzos del siglo XX, la modernización de las nuevas tecnologías nos ha situado en la *ubicuidad*, categoría que establece por la posibilidad que se tiene hoy de estar en dos sitios a la vez. Sostiene que en la actualidad la internet “[...] anula a Euclides a fuerza de clics.”, lo que significa en definitiva, cómo la comunicación va anulando la posibilidad de transmisión, a pesar de que reconoce la idea de que para transmitir se requiere indefectiblemente de la comunicación.

Continúa afirmando que la humanidad se ha obsesionado con el cliquer de nuestras herramientas, aparatos que nos permiten domesticar el espacio, que nos generan fascinación. La gran ilusión de la globalización que plantea Debray, no es más que la gran confusión de lo universal y lo planetario a la que denominó la *babosada conectiva*. Universal se opone a compartimentado, a pesar de que ante las posibilidades cibernéticas podamos ver la garantía de una humanidad por todas partes presente ante sí misma, unificada y globalizada.

Frigerio y Diker, afirman, en este sentido, que la transmisión nunca es totalizada, sino que se da forma siempre fragmentada, lo que de alguna manera nos permite establecer una similitud en el análisis, diferente por cierto, que estos autores han hecho acerca del tema. La esperanza de una transferencia totalizada es quizá la falsa ilusión con que se construyó la idea de enseñanza de la Modernidad, pero estos análisis nos permiten observar que esto no sólo es una ilusión de la globalización, sino que se convirtió en una especie de matriz fundacional del sistema educativo Moderno desde el mismo ideal de Comenio hasta la actualidad.

Para Debray existe un substrato material en el divorcio de estas categorías, mientras que la transmisión supone instituciones, estructuras familiares, iglesias, Estados, escuelas, lenguas, etc., la comunicación supone rutas, redes y satélites. “Para esquematizar [...]: el vector M.O. (materia organizada) da su asiento a la comunicación; el vector O.M. (organización

materializada), a la transmisión.”<sup>11</sup> Esto significa que entre nuestros M.O. y nuestros O.M., entre nuestros aparatos y nuestras instituciones, el desequilibrio va acentuándose, pudiéndose comprimir el espacio por la velocidad, hasta el punto de anular sobre las redes los efectos y los signos de la distancia, pero la técnica no puede hacer lo mismo “con el tiempo de formación y de incubación”<sup>12</sup>, es decir que a pesar de que la comunicación acorte las distancias, muchas veces no sólo no se garantiza la transmisión, sino que, como ha afirmado este autor, se anula la posibilidad de la misma.

Para devolver sus oportunidades a la transmisión, Debray afirma que haría falta poner en juego nuevamente, y con otra relevancia, a la institución. Apuesta difícil, dado que la voluntad humanista de libertad, creatividad y la maestría sobre sí mismo, ha jugado a la asociación efímera, contra la institución, considerada por los progresistas como senil, fantaseándose un vínculo social con la economía, sin englobe ni trascendencia, encontrándonos en un libre circuito mercantilizado de cinismo y bastante cruel. Esta visión que puede ser considerada, y así la he denominado, *humanista*, ha desembocado en la sujeción de todas nuestras actividades a la verdad de los precios y al sólo criterio comercial con el fin del movimiento generalizado y del desarrollo como meca del bienestar de la sociedad, instruir a las masas bajo estas prescripciones, termina siendo el objetivo final que se persigue. La no sujeción a la institución produce sujeción a la mercancía.

Ahora bien, preguntándose para qué sirve una institución, Debray afirma que ésta, y la lengua para él es la primera de todas, tiene otra suerte de utilidad, no es “fascista”, es *incorporante* para ayudar a los seres a *sobrevivirse*, prestándoles su propia perennidad, los ancla a largo plazo, los ayuda a mantenerse derecho. El *acto de comunicación* de una persona, no tiene oportunidad de sobrevivirse y de sobrevivirle a menos que sea retomado o relevado por una persona moral, de derecho público o privado. Por lo tanto, bajo este análisis, Debray reconoce que la crisis de la transmisión y la crisis de las instituciones son una y la misma cosa. (Debray: 2007)

Juan Carlos Tedesco estudiando la crisis del sistema educativo argentino de fines del siglo pasado y comienzos de este siglo, estableció un análisis que puede en mucho emparentarse con este argumento de Debray, al sostener que ésta es producto de una crisis de sentido en las que las instituciones educativas han caído producto de los cambios que la globalización acarrió.

---

<sup>11</sup> Debray, Régis (2007): *Transmitir más, comunicar menos*. Aparte Rei. Revista de Filosofía. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei> A Parte Rei 50. Marzo 2007. Pág. 7.

<sup>12</sup> Ídem, pág. 7.

Según Tedesco, la crisis de la educación va más allá del incumplimiento de los objetivos sociales que tiene asignados; es más grave, es una crisis de sentido, de incertezas acerca de las finalidades que debe cumplir y hacia dónde debe orientar sus acciones<sup>13</sup>. Para este autor, la nueva etapa revolucionaria en la que estamos viviendo, que implica la conformación de una nueva sociedad -en donde el conocimiento y la información han cobrado una importancia inédita- nos lleva a la necesidad de reformular preguntas básicas sobre los fines de la educación, que llevará a redefinir funciones, valores, concepciones e instituciones. La crisis, continúa afirmando, es la crisis del sistema tradicional: los requerimientos políticos y económicos a los que respondía hoy se encuentran trastocados y a su vez asistimos a la imposibilidad de mantener las dos categorías sobre las cuales la acción educativa se realizaba: secuenciación y jerarquización.

La escuela fue creada para transmitir determinados mensajes que fortalecerían la cohesión social. Hoy, las ideas básicas de esos mensajes se encuentran en proceso de revisión: de esta manera, se estarían revisando los fundamentos mismos de la educación. La capacidad socializadora<sup>14</sup> de la escuela se está erosionando<sup>15</sup>, lo que para Tedesco, no sería más que el reflejo de la crisis de homogeneización cultural por la crisis de la idea de ciudadanía asociada a una Nación. Entonces, el problema más serio en la formación del ciudadano sería el llamado “déficit de socialización”: se está perdiendo la transmisión eficaz de valores y pautas culturales de cohesión social<sup>16</sup> dado por el desprestigio de las instituciones.

Para entender políticamente al currículum y al trabajo docente, deberíamos indagar en la categoría *transmisión* como idea política que representa todo un marco más amplio en donde se ven plasmadas tanto las ideas de sujeto, de política y de educación que subyacen en sus argumentos, en definitiva, significa comprender las premisas que movilizaron la Modernidad y las operaciones que actuaron y actúan para legitimar, consolidar y perpetuar estas ideas. La historia Moderna nos ha formado en la idea de que la enseñanza es la transmisión de un saber, de alguien que lo posee, hacia alguien que no lo posee, que debe ser formado en

---

<sup>13</sup> Tedesco, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Ananda-Amaya.

<sup>14</sup> Tedesco sigue el concepto de socialización de Berger y Luckman, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001 (1968).

<sup>15</sup> A este respecto cabe aclarar que hoy, los conocimientos sistemáticos no son sólo adquiridos en la escuela. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información se han abierto múltiples modalidades para acceder a la educación. El dinamismo y rapidez de la creación de conocimiento y la aparición de los medios masivos de comunicación erosionan la capacidad de la institución específica que la sociedad creó para distribuir conocimiento que no se podía adquirir de otra manera.

<sup>16</sup> Tedesco, Juan Carlos (1995) op. cit. Supra, nota, pág. 36.

ese saber. Sin embargo, un acontecimiento tan complejo, y tan cargado de ideología, no debería resumirse con una definición tan escueta y taxativa, o al menos eso que se denomina transmisión debería ser profundizado hasta poder llegar a dilucidar qué significa y qué alcances tiene.

Resulta interesante retomar lo planteado por Diker, quien distingue esta concepción moderna de transmisión de educación. La transmisión para esta autora no posee objetivos y su contenido carece de importancia. En contraste, en la educación el contenido es absolutamente relevante y los objetivos se encuentran predeterminados a la acción. Asimismo, en la transmisión no existe sujeción a reglas; la enseñanza es ante todo normativa. Sin embargo, Diker postula la enseñanza como acto de transmisión exigiendo para ello su *despedagogización*, despojarla de esa normatividad que obstruye el reconocimiento de todo aquello de lo que escapa a las categorías escolares. “Al mismo tiempo, pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación.”<sup>17</sup>

A su vez, Meirieu plantea la educación como transmisión. Para esta transmisión se asume desde la renuncia “[...] a convertir la relación de filiación en una relación de causalidad o de posesión.”<sup>18</sup> Tal como se planteó al comienzo, Meirieu se pregunta por la posibilidad misma de la transmisión entendida como aquella *ilusión mágica*, como una *quimera*, lo que de alguna manera se emparenta con lo dicho por Diker en cuanto a que la transmisión es posible si se plantea un horizonte de filiación, un espacio donde el *otro* se pueda sentir confiado para aprender aquello que aún le es desconocido, incompleto. Para esto, según Meirieu, resultan necesarias algunas otras condiciones de posibilidad como, aceptar que la transmisión no es mecánica y no puede concebirse como una *duplicación de idénticos* como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. “Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en que contribuyen a su desarrollo.”<sup>19</sup> Al mismo tiempo, y como otra condición que debe darse, *nadie puede decidir aprender por el otro, nadie puede ordenarle al otro que aprenda, es una decisión personal*. En definitiva uno puede proponerse enseñar, pero la decisión de aprender es propia del sujeto. Sin embargo, aunque no se tenga el poder sobre la decisión de aprender, el educador si posee el poder para generar las condiciones de posibilidad sobre esa decisión, es

---

<sup>17</sup> Frigerio – Diker (2004): Op. Cit., supra, nota, 3, pág. 230.

<sup>18</sup> Meirieu (1998): Op. Cit., supra, nota, 1, página 72

<sup>19</sup> Ídem, pág. 77.

decir, generar “[...] ‘espacios de seguridad’ en los que un sujeto pueda atreverse a ‘hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo’.”<sup>20</sup>

Otra condición que plantea Meirieu es centrar la acción educativa en la autonomía del sujeto, entendida ésta como una operación de apropiación y de reutilización de aquello transmitido por parte del sujeto.

Finalmente, considera la *debilidad de la pedagogía*, para Meirieu ésta posee una *insostenible ligereza*, dado que *en ella el hombre admite su no poder sobre el otro*, por cuanto *todo encuentro educativo es irreductiblemente singular*, ya que el pedagogo no actúa más que sobre por las condiciones que permiten a aquel al que educa actuar por sí mismo, no puede, a menos que entre en contradicción con aquello en lo que se basa su acción, “[...] construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas.”<sup>21</sup>

*“[...] la noción misma de ‘doctrina pedagógica’ no puede ser sino una aproximación consciente a su fragilidad y al carácter precario de sus afirmaciones. [...] Hoy se querría, a veces, reducir la pedagogía a un ensamblaje de conocimientos surgidos de las ciencias humanas. Pero los conocimientos aportados por las ciencias humanas no constituyen la pedagogía en mayor medida que los trozos de cadáver sacados por Frankenstein del cementerio permiten el surgimiento de un hombre. (Meirieu: 1998, pág. 93-94)*

Para finalizar, Meirieu (2010) afirma que la responsabilidad educativa de los educadores es grande en materia cultural, pero se pregunta si acaso se debe transmitir con calzador, imponiendo por la fuerza condicionamientos, saberes y tareas. Educar a alguien no es fabricar un objeto, es acompañar el nacimiento de una libertad, el educador debe posibilitar que el alumno comprenda el mundo y lo renueve. Debe actuar en “[...] la determinación de ofrecer sin legislar el uso del regalo. [...] Se trata de un modo de transmitir que coloca a quien recibe en situación de aprovechar lo que le transmiten, de hacerlo suyo según lo asimile y lo relacione con sus planteamientos o sus preocupaciones [...] educar es hacer del niño un depredador”<sup>22,23</sup>

---

<sup>20</sup> Ídem, pág. 85.

<sup>21</sup> Ídem, pág. 93.

<sup>22</sup> Para Meirieu, un niño es “[...] un ser que hay que educar. Educar para que se eduque.” Cfr., Meirieu, Philippe (2010): *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*.



**Bibliografía:**

Arendt, Hannah (1995): *¿Qué es política?*; Traducido por Rosa Sala Carbó, Ediciones Paidós, Barcelona, 1997. Título original: Was its Politic? Aus dem.

Behares, Luis (2008): *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo, Editorial Psicolibros - Waslala.

Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean Claude (2006): *Los herederos: los estudiantes y la cultura*; 1º edición, 2º reimpresión. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentinos. 216 p.

Debray, Régis (2007): *Transmitir más, comunicar menos*. Aparte Rei. Revista de Filosofía. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei> A Parte Rei 50. Marzo 2007. 13 págs.

Frigerio, Graciela – Diker, Gabriela (2004): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*; 1ra ed. Buenos Aires, Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico. 233 págs.

Gutierrez, Alicia (1999): *Pierre Bourdieu. Intelectuales. Política y poder*. Bs. As. Ed. Eudeba.

Meirieu, Philippe (1998): *Frankenstein educador*. Segunda reimpresión. Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones.

Meirieu, Philippe (2010): *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona, Editorial Ariel.

Picardo Joao, Oscar (2005): *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación/ Oscar Picardo Joao, Juan Carlos, Escobar Baños, Rolando Valmore, Pacheco Cardoza*. 1ª. Ed. – San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. 400p. 22X15 cm.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN  
EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

---

. Sloterdijk, Peter (2002): *El desprecio de las masas*. Valencia: Pre- Textos.

. Tedesco, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Ananda-  
Amaya.

## EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ALGUNS ELEMENTOS PARA O DEBATE

Lilian Cândia de Oliveira  
UFGD, Brasil  
[lilian.candia@hotmail.com](mailto:lilian.candia@hotmail.com)

### 1 Introdução

Este estudo pretende reunir pistas para problematizar alguns sentidos e significados sociais da cidadania na contemporaneidade, sua contemplação nas políticas educacionais e alguns encaminhamentos quanto aos desafios a serem enfrentados para a consecução em sentido pleno. Como percurso metodológico entendemos que a crítica reflexiva sob o crivo materialista histórico (MARX e ENGELS, 1996; LIMA, 2003<sup>1</sup>) apresentou-se como mais apropriado para o tratamento do objeto.

A perspectiva materialista histórica, dentre suas dimensões recorre à dialética para construir o seu universo de problematizações e naquela, a unidade e luta dos contrários é um dos pontos centrais para a compreensão do objeto. Nesse sentido, utilizaremos a perspectiva da luta dos contrários na análise da construção social da cidadania a partir das contribuições de Pinsky e Pinsky (2010); Pinsky (2010); Guarinello (2010); Funari (2010); Hoornaert, (2010) e Zeron (2010) . A constituição dos sentidos e significados da cidadania na dimensão das contradições do modo de produção entre o linearismo e a recorrência (MARSHALL, 1967, SAES, 2012; AFONSO e RAMOS, 2007; MARTINS, 2000) são pontos centrais do debate sobre o contexto de sua efetivação em constante transformação; quer pelas políticas públicas como um todo que assegurem condições apropriadas para a sua consecução, quer em políticas setoriais, como as educacionais que, dentre outros pontos ao longo dos anos, vem enfatizando “a formação do ator social para o exercício da cidadania”.

Temos nesse caleidoscópio algumas questões urgentes que requerem no mínimo um ensaio de resposta, a saber: se se quer formar o homem para o exercício da cidadania, de que cidadania se está falando? Que tipo de homem formar para que tipo de sociedade? Pensando na realidade brasileira, quais encaminhamentos e desafios precisariam ser enfrentados para não somente a problematização, mas para a garantia da cidadania em sentido pleno? Todas essas questões são objeto desse trabalho

---

<sup>1</sup> De acordo com Lima (2001) a sociedade se estrutura a partir da forma como os homens produzem e organizam seus meios de vida. Marx e Engels (1996) explicitaram: “tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (p.26-27).

que entende que a dimensão da democratização e humanização não pode estar desvinculada da horizontalidade da justiça e legalidade em sentido universal e material do que se entende por cidadania.

Para efeitos de exposição do trabalho organizamos quatro seções de maneira a refletir a unidade da temática em tela. Na primeira seção **“Antecedentes históricos da cidadania”**, percorremos os primeiros ensaios de uma idéia de cidadania da antiguidade à contemporaneidade; seguida pela segunda seção **“Cidadania e contradições: sentidos e significados”** em que são apresentados argumentos sobre o sentido social linear do que se propôs como constituição da cidadania e a sua contestação, dado os distintos condicionantes que acenam solicitações conflitivas e significados não harmoniosos no processo de interesses sociais distintos. No prosseguimento da exposição textual observamos em **“Política educacional e cidadania”** os delineamentos e reflexões da cidadania para a realidade brasileira e finalmente na terceira seção discutimos os **“desafios e encaminhamentos sobre a dimensão da cidadania para a educação no Brasil”**.

## **2 Antecedentes históricos da cidadania**

O tema cidadania tem sido objeto de reflexões de inúmeros estudiosos das ciências humanas e sociais que buscam problematizar esta temática na perspectiva de aprofundar o conhecimento referente a esta categoria. Embora o conceito de cidadania esteja tradicionalmente relacionado à revolução burguesa, com a efetivação das liberdades individuais, é necessário entender a organização humana anterior que em maior ou menor medida, orientou para a sua manifestação no referido período e indo além dele, compreender em que aspectos as novas maneiras de ser, estar e produzir do homem exigiram o estabelecimento de marcos regulacionais sobre sua vida social.

Alguns autores apontam a ocorrência de manifestações da cidadania, antes mesmo de sua própria existência, ou em bons termos franceses “avant la lettre”, caracterizado como pré-história da cidadania. Desse modo, tal proposição solicita uma breve incursão histórica sobre seu processo evolutivo. Para tanto, vamos utilizar como referências as contribuições da obra de Pinsky e Pinsky (2010), a partir da qual percorreremos os olhares da cidadania em seus antecedentes históricos (PINSKY, 2010; JAEGER, 1995; LIMA, 2012; GUARINELLO, 2010; FUNARI, 2010; HOORNAERT, 2010; ZERON, 2010).

Jaime Prinsky (2010), na tentativa de identificar as bases históricas mais remotas sobre a cidadania explica, que estas podem ser encontradas no legado do povo hebreu. Não no cristianismo, e nem ao menos no monoteísmo, porém, na “[...] concepção de um deus que não se satisfazia em ajudar os exércitos, mas que exigia um comportamento ético por parte de seus seguidores. [...] muito

comprometido com problemas vinculados a exclusão social, a pobreza, à fome, à solidariedade” (p.16).

Explicita que ao analisar textos de distintos autores judeus, de locais e épocas diferentes, percebe-se o orgulho destes em demonstrar um comportamento com baixa incidência de bêbados, ladrões ou assassinos. Não se pode afirmar, no entanto, que os cuidados com a vivência moral, ou o estabelecimento do estatuto moral judeu se configurassem como amplo e irrestrito, uma vez que servia em nível de maior amplitude aos judeus e livre convertidos. A relação de servidão era um problema em sua organização, dado o domínio completo de quem detinha a hegemonia teocêntrica e econômica. O mesmo se aplicava para as mulheres, condicionadas como propriedades de seus maridos, bem como da educação que recebiam quanto à sua capacidade e papel social, bem como o de fazer valer o mesmo princípio para as suas servas e filhos.

O princípio da extensão das riquezas, direitos e prerrogativas sociais aos “homens da polis” tem um forte elemento de recorrência no homem grego, entretanto, o *módus* de reconhecimento nas polis se dava por nascimento ou pertencimento à aristocracia e o valor transcendental como mola propulsora, mas não se pode negar a forma de representatividade que começa a esboçar o “aporte” de sua democracia, dos espaços de discussão e manifestação cultural, conforme atesta Jaeger (1995, p.5).

Guarinello (2010), ao discutir as contribuições Greco-Romanas com as cidades-estado na Antiguidade Clássica, explicita que compreender a cidadania requer conhecimentos referentes a um longo processo histórico em que o Império Romano é ponto de passagem obrigatório. Salienta que nesse processo ocorreu a evolução da idéia de cidadania, que tem sua gênese no pertencimento a uma pequena comunidade agrícola (Cidade-Estado), e que posteriormente, torna-se fonte de reivindicações e de conflitos, ao se entrecortar diferentes concepções de direitos e deveres dos cidadãos.

A cultura helenística presente no Império Romano considerará a forma e disposição das leis, alguns benefícios sociais aplicados aos cidadãos romanos, entretanto, como diz Lima (2012) o conteúdo cultural, mobilizado por sua forma de organização social, pelo surgimento sistematizado da filosofia fizera da educação grega um marco na história da educação e do pensamento pedagógico romano difundido na ‘civitas’ do qual, mesmo a idade medieval não poderá ignorar, porém, delimitado cada segmento humano por sua condição de nascimento, hierarquia social, dentre outros.

O legado romano em muito contribuiu para o atual conceito de cidadania, como demonstrado por Funari (2010), no qual expõe que a experiência Romana, apresentava características muito

semelhantes às modernas noções de cidadania e participação popular. Nessa sociedade mais especificamente nas comunidades cristãs dos primeiros séculos reside outro elemento impulsionador das bases da cidadania, é o que afirma Hoonart (2010). Para ele o extraordinário desenvolvimento das comunidades cristãs em tão pouco tempo não se deve (como afirmam a literatura corrente sobre a temática), ao martírio; a santidade; aos milagres ou a evangelização, porém a formação de uma rede associativa entre populações marginalizadas.

No período medieval, as contribuições cristãs por conta da sociedade feudal se tornam difusas e há considerável predomínio do poder dos senhores feudais e fortalecimento da nobreza, estando à margem de qualquer amparo os servos e escravos. Em relação ao renascimento Zeron (2010), destaca que há uma recuperação comedida da valorização do homem como descobridor de si e do mundo que o cerca. Ainda assim o sentido e significado de cidadania não correspondiam ao que entendemos hoje, mesmo passado o início da idade moderna (século XVII) com a revolução científica, entretanto, com as transformações econômicas do século XVIII, o fortalecimento da burguesia e o iluminismo, mas ao final do século XVIII e todo o século XIX com a revolução industrial, haveria que se estabelecerem parâmetros para se pensar o homem que se queria formar para a tipologia de sociedade vigente. Assim, aos poucos, na relação de lutas de classe, meios de produção, ordem estrutural da sociedade que inaugurara, haveria que estabelecer as demarcações de direitos e deveres e, conseqüentemente, dando forma inicial aos sentidos e significados da cidadania, como termo e categoria social. Não é a sociedade capitalista que estabelecerá os parâmetros da cidadania, dos seus sentidos e significados, mas a luta em seu interior, mobilizada por múltiplas determinações na relação entre meios de produção e força de trabalho como destacaremos a seguir.

### **3 Cidadania e contradições: sentidos e significados**

Para Marshall (1967), a cidadania é o ato de participar de forma integral na comunidade política, sendo manifesta pela lealdade ao padrão de civilização vigente e acesso ao bem estar e a segurança material já alcançados. Contudo, a participação na comunidade política pressupõe direitos e deveres. Os direitos individuais equivalem na prática a indicadores da cidadania em que o Estado reconhece a esfera da produção e do trabalho; da atividade política; e do consumo.

Sendo assim, Marshall entende que a cidadania se manifesta em três eixos, a saber, direitos civis, políticos e sociais. Esses elementos interagem de forma a compor o tripé da cidadania. Cabe explicitar cada elemento.

Os direitos civis, para Marshall, são aqueles que concretizam a liberdade individual (livre pensamento; celebração de contratos; à aquisição ou manutenção da propriedade): “O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça (MARSHALL, 1967, p. 63).

Já os direitos políticos são a possibilidade de participação no poder político (participar de um governo, ser eleito, escolher o governo, votar). Os direitos sociais podem ser explicitados com a garantia Estatal de um mínimo de acesso a bem-estar e segurança materiais. Os direitos sociais também podem ser compreendidos como acesso de todos os indivíduos a um nível de participação no padrão de civilização vigente.

Marshall, afirma que esses três elementos que constituem a garantia da cidadania estavam tão distanciados ao longo do tempo que é possível afirmar que cada um tem sua gênese em séculos diferenciados: os direitos civis advêm do século XVIII, os políticos do século XIX e os sociais do século XX. Porém esclarece que esses períodos devem ser “[...] tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos” (Idem, Ibidem, p. 66).

Contudo, Saes (2012), na busca pelo sentido da palavra cidadania, esclarece que a evolução dos direitos não é linear e simplesmente evolutivo, tal qual Marshall a propõe. A efetivação de tais direitos ocorre no interior das lutas de classes, uma vez que, se as classes trabalhadoras para efetivarem sua cidadania, assumem uma postura dinâmica e progressiva, as classes dominantes tendem a ser *estagnacionistas* e até regressivas, tornando o processo de criação de direitos conflituoso, porém, não contraditório. A partir de Göran Terborn, Saes conclui que “[...] seriam as lutas populares, desde que potenciadas pelas dissensões internas das classes dominantes nos planos nacional e internacional, o fator determinante no processo global de criação de direitos na sociedade capitalista”.

Por essa via, Afonso e Ramos (2007) no mesmo sentido de compreensão sobre o sentido e significado social do termo, esclarecem que a cidadania é, sobretudo uma conquista das classes populares e não uma mera concessão do Estado. Desse modo as lutas sociais configuram-se como protagonistas no processo de fortalecimento dos direitos sociais.

Contudo, a efetivação da cidadania ou o status de cidadão tem como prerrogativa a vinculação ao Estado/nação como regulador da vida em sociedade sendo prerrogativa para efetivação do status de cidadão, o que também é ressaltado por Benevides (1998). Neste sentido, a autora enfatiza que a cidadania também está atrelada a decisões políticas, de um determinado governo.

Contudo, ao longo de seu processo histórico, o termo “cidadania” tem sido utilizado com diversos significados, inclusive antagônicos entre si. Conforme Martins (2000), a cidadania pode ser caracterizada pelo menos em três manifestações: a) enquanto valor econômico; b) enquanto valor gnosiológico e c) enquanto eminentemente ético e político.

A cidadania enquanto valor econômico refere-se à sobreposição das questões econômicas em relação às demais facetas sociais, fazendo com que o cidadão seja reduzido a um mero cliente, ou, um consumidor dos serviços Estatais. Enquanto valor gnosiológico refere-se ao cidadão que simplesmente conhece seus direitos e deveres, principalmente os relacionados ao consumo. Neste o indivíduo adota uma posição de passividade acrítica, não participa do processo de elaboração dos direitos e deveres nem questiona seus princípios e suas finalidades. Num conceito mais amplo, que supere a dimensão econômica e a gnosiológica, a cidadania é apresentada com valor ético-político, no qual o cidadão é sujeito de seu próprio destino histórico, desvincula-se da condição de indivíduo para projetar-se na luta política, conhece seus direitos e deveres e participa com uma ação consciente e transformadora da sociedade e do homem que poderá resultar numa nova situação social (MARTINS, 2000).

Em relação à Política Educacional, este mesmo autor salienta que, desde as teorias tradicionais até as da contemporaneidade todas afirmam que o objetivo da educação é a formação do cidadão, porém, com características totalmente distintas em cada uma delas, uma vez que as políticas sociais se caracterizam como uma interferência do Estado com objetivo de manutenção das relações sociais, ou do *status quo*. Assim, numa sociedade de classes, o cidadão é formado de acordo com os limites pré-estabelecidos pelos poderes dominantes. Refletir a relação da política educacional com a cidadania é o objetivo do próximo subtítulo.

#### **4 Política educacional e cidadania**

O exercício da cidadania requer conhecimentos referentes aos direitos e deveres e uma postura eminentemente política de defesa e ampliação dos direitos por meio das políticas públicas, daí a necessidade da consciência coletiva como instrumento não-linear do “contrato social” que, na atual estrutura social, embora não seja um eixo dominante, tem demonstrado presença e força no encaminhamento das políticas educacionais na perspectiva da construção cidadã com valor ético-político.



Para Afonso e Ramos (2007) a construção do cidadão tutelado e vinculado a certos interesses, valores e ideologias particularizadas, foi impulsionado pela tipologia histórica de escola pública no Brasil. Estes autores utilizam a nomenclatura *cidadania restrita à lógica do Estado-nação* para designar, em certo momento da historia humana, situações e condições sócio-políticas em que se caracterizou uma cidadania não democrática ou autoritária, uma vez que os direitos legalmente constituídos e respeitados foram escassos ou constrangidos.

Porém, consideram de fundamental importância o papel da educação no processo de construção e fortalecimento da cidadania:

[...] a construção da cidadania ou o processo de chegar a ser cidadão e cidadã é também um processo épico e histórico que tem a ver com a vitória frente ao poder instituído e que, seguramente, tem a ver com a educação e com a capacidade de ter voz e usar a palavra, e de agir de acordo com ela (p. 82).

Contudo no contexto de globalização e reformas educativas no qual os sistemas educativos são delineados a partir das mudanças do sistema capitalista, em que se observa a política educacional voltada ao atendimento das necessidades dos sistemas produtivos, nem sempre a cidadania como dimensão da consciência coletiva é privilegiada nos espaços escolares.

Afonso e Ramos (2007) afirmam que é neste contexto que a cidadania democrática e a coesão social emergem contraditoriamente, principalmente porque a cidadania é considerada um antídoto para a crescente vulnerabilização neoliberal dos direitos sociais que aumentam a desigualdade e a exclusão social. Daí a necessidade de assumir a escola, espaço público de democracia e cidadania, como lugar de confronto de hegemonias.

Embora seja inegável que a racionalidade econômica influenciou a política educacional brasileira, de acordo com Sobral (2000) não se pode ignorar a concepção social da educação, uma vez que o desenvolvimento da política educacional amplia as oportunidades de acesso a educação o que concomitantemente pode diminuir as desigualdades sociais e por essa razão, a educação também é promotora da cidadania e,

Sobral (2000) enfatiza que a educação promove o desenvolvimento dos indivíduos, inclusive por meio do aumento da competitividade entre mesmos, respondendo as demandas das empresas e do país no mercado internacional. Ora, desse modo a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, numa lógica dualista, permite que se desenvolva a educação para a cidadania e para a competitividade?

A educação para a cidadania parece estar fragilizada, é o que demonstra Jacobi (2008). O autor ressalta que existe um distanciamento entre o poder centralizado e as realidades sociais que evidenciam os limites dos mecanismos formais, verticais, corporativos e clientelistas, que foram criados para permitir/impedir a participação dos cidadãos nos assuntos públicos.

Por esse olhar, há urgente necessidade de a cidadania ser assumida como ponto central para institucionalização da participação dos cidadãos em processos de tomadas de decisão de interesse público, seja no contexto das políticas educacionais, como nas demais políticas estruturais e infraestruturais. O principal desafio será o de fortalecer os espaços deliberativos e modernizar os instrumentos de gestão e de articulação.

Assim, exige-se a garantia de acesso às informações, principalmente às populações mais vulneráveis para fortalecer as práticas de formação da cidadania e propiciar maior engajamento em práticas corresponsabilizadas de gestão da coisa pública, que garantam a expressão e representação de interesses coletivos.

## **5 Desafios e encaminhamentos sobre a dimensão da cidadania para a educação no brasil**

Refletir sobre os desafios e encaminhamentos da Política Educacional para a efetivação da cidadania, certamente, trata-se de uma tarefa complexa, pois muitos são os desafios a serem enfrentados, como já destacados por diversos autores. Recortamos a contribuição de Moacir Gadotti (2008), que aponta a necessidade de se construir uma escola que seja pública, universal, ou noutros termos, que seja igual para todos os indivíduos e que respeite as especificidades regionais, locais e multiculturais, que ele chama de escola cidadã, cuja elaboração e reelaboração devem empreender esforços para entender que:

Para este autor, o principal desafio da atualidade, no que tange a escola pública, é o de propiciar um padrão de qualidade universal, ou seja, igual para todos, e concomitantemente respeitar as peculiaridades regionais. O mesmo esclarece que esse desafio é fruto da nacionalização da escola pela burguesia. Expõe que para que se efetive a escola cidadã faz-se necessário “unir o nacional com o regional, inserindo o popular no público, ultrapassando a escola nacional e estatal para chegar a escola popular” (ibid, ibidem, p. 52). O autor questiona qual força poderia construir a escola cidadã, e responde, a transformação da escola precisa juntar dois movimentos históricos, o movimento em defesa da educação pública e o movimento por uma educação popular.

Vaidergorn (2000, p. 21) alerta que “[...] a educação básica, apresentada como um direito de cidadania conquistado pelas massas e incorporada como um valor liberal, não é mais do que um meio de assegurar a desigualdade social em nome da igualdade de direitos”. Daí a necessidade de conhecimento sobre o tipo de cidadania que a Política Educacional pressupõe.

A cidadania no arranjo social capitalista é instrumento de estratificação social, em que os liberais a concebem como cidadania conservadora, que serve aos “populistas como promessa de usufruto dos benefícios da civilização e possibilidade de superar diferenças de classe e aos conservadores como elemento de controle as rebeliões de massa, apontando para o totalitarismo” (Ibidem, p.21).

Daí a importância da educação como possibilidade de constituição ou formação para uma cidadania plena. Nesse sentido, Valdemanin (2000) embasada nos textos de Rousseau procura evidenciar o entrelaçar da política e da educação, e aponta um caminho de atuação no fazer pedagógico, em que se destaca a “[...] necessidade de fortalecimento individual para evitar a dependência das regras e valores social. Não o individualismo exacerbado e egoísta praticado em nossos dias, mas a prática das próprias potencialidades” (p. 51), para que no momento das contradições sociais a consciência coletiva tenha suficiente embasamento e força de contestação e consistência em suas reivindicações. Esta educação transformadora promove a consciência do olhar do estudante, dos professores, aprimora os encaminhamentos para que as políticas educacionais manifestem a dimensão democrática inerente à cidadania e o reconhecimento de que todos são participantes de uma história construída por meio de vez, voz e voto e mais do que isso, os saberes que são adquiridos e desdobrados passam a ter outro sabor: uma ênfase na construção do homem como ator social e não como sujeito passivo que deve, simplesmente, consumir um conhecimento intelectual linearizado (LIMA, 2010a). Eis o grande desafio, portanto: educação na e para a cidadania plena.

Para esta autora, o princípio que ainda hoje serve como diretriz para a educação é a que possibilita o desenvolvimento de capacidades e da autonomia, em que os indivíduos sejam capazes de não se submetem a poderes estabelecidos sem um prévio julgamento.

Não submeter-se a poderes estabelecidos, principalmente se estes advêm de uma sociedade autoritária, que de acordo com Marilena Chaui (1994 apud NOGUEIRA, 2000) é a sociedade brasileira. Nesta a cidadania é “privilegio de classe” ressalta a autora.

Nogueira (2000) ao problematizar a questão da violência (outro desafio a ser enfrentado na escola) esclarece que a mesma se perpetua, pois, na política brasileira ainda permanece a relação de tutela e favor, fazendo com que o espaço público receba tratamento de privado dos governantes, e neste a escola deixa de ser um local em que se constrói a cidadania, se adquire direitos, porém, torna-se local de promoção pessoal de políticos, oferecido como favor da classe política ao povo:

A qualidade desse ensino vem sendo relegada à condição de não repetência e diminuição da evasão, desconsiderando-se os aspectos pedagógicos, seus valores, sua importância, seus métodos, seus objetivos e o mais importante a preocupação com a formação integral do futuro cidadão (p. 108).

Como foi possível perceber a educação que propicia e efetiva a cidadania, ainda é o grande desafio da atualidade. Os encaminhamentos por se construir não se remete somente ao elencamento de políticas públicas que enfatizem a educação como uma das garantias do direito cidadão, também é verdadeiro a vivência e o entendimento da cidadania como conquista e que, por meio da educação, os marcos sejam memoriais da mesma, na perspectiva de sua dimensão humana, democrática e universal.

## **6 Considerações finais**

Observamos nesse estudo que os sentidos e significados da cidadania estão eivados de contradições, muito embora o termo cidadania esteja de longa data, sendo debatido sobre distintos pontos de vista. O sentido de uma cidadania que corresponda à perspectiva democrática aprimora os encaminhamentos das políticas educacionais para que sua efetivação dê significado à constituição de cidadãos que vivam e reivindiquem o espaço social como conquista universalizada e humanizada, objeto que é o maior desafio das sociedades contemporâneas por conta da predominância do arranjo estrutural do capitalismo.

É inegável o reconhecimento que a educação e a aquisição de conhecimentos é fundamental para a construção da cidadania com valor ético-político, mas também é verdadeiro que a escola sozinha não tem condições de traduzir as mudanças substantivas e estruturais que se deseja, em particular na sociedade brasileira, por outro lado, como afirma Lima (2010b) a integração de múltiplas vozes constitui a dimensão de totalidade das aprendizagens do homem, quer na escola da vida, quer na vida na escola ou no afrontamento de realidades promotoras de desigualdades e injustiças sociais. Este processo não sendo linear exige dos homens o viver junto em ressignificação de valores, isto é, por meio do estabelecimento do que é importante e/ou prioritário para o grupo humano ou sociedade vão sendo eleitos os pressupostos que orientarão a prática social, bem como a noção de ética e moralidade entre os sujeitos. Aqui está uma busca e encaminhamento que as políticas educacionais necessitam tratar de forma recorrente.

## 7 Referências

AFONSO, Almerindo Janela; RAMOS, Emílio Lucio-Villegas. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *In Revista Portuguesa de Educação* [online]. 2007, vol.20, n.1, pp. 77-98. Disponível em <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a04.pdf>>. Acesso em 25 de Junho de 2012.

BENEVIDES, M.V. Cidadania e Direitos Humanos *In Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>>. Acesso em 25 de Junho de 2012.

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. *In PRINSKY, J.; PRINSKY, C. B. (orgs). História da Cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época; v. 24)

GUARINELLO, N. L. Cidades-estado na antiguidade clássica. *In PRINSKY, J.; PRINSKY, C. B. (orgs). História da Cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

HOONAERT, E. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. *In PRINSKY, J.; PRINSKY, C. B. (orgs). História da Cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

JACOBI, Pedro Roberto. Estado e educação: o desafio de ampliar a cidadania. *Educ. rev.*[online]. 2008, n.31, pp. 113-127. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000100008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100008&lang=pt)>. Acesso em 18 de Junho de 2012.

LIMA, P. G. **Formação de professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010a.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira/SP: Amil, 2003.

LIMA, P. G. **Universidade e Educação Básica no Brasil: a atualidade de Paulo Freire**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010b.

LIMA, P. G. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Engenheiro.** Coelho/SP: Imprensa Universitária Adventista, 2012.

JAEGER, W. **Paidéia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. Tradução Meton Porto Gadelha.

MARTINS, M. F. Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. *In Revista de Ética*, Puc-Campinas, Campinas-SP, 2000, pp. 106-118, julho-dezembro de 2000, volume 2, número 2. Disponível em <[http://www.am.unisal.br/graduacao/ped/pdf/2007/art\\_conceito\\_de\\_cidadania.pdf](http://www.am.unisal.br/graduacao/ped/pdf/2007/art_conceito_de_cidadania.pdf)>. Acesso em 10 de Janeiro de 2012.

NOGUEIRA, I. S. A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania. *In VAIDERGORN, J. (org.) O direito a ter direitos.* Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 74).

PRINSKY, J. Os profetas sociais e o Deus da cidadania. *In PRINSKY, J.; PRINSKY, C. B. (orgs.) História da Cidadania.* 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SAES, Décio Azevedo M. Cidadania e capitalismo: uma abordagem teórica. *In Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.* Disponível em <<http://www.iea.usp.br/iea/saescidadania.pdf>>. Acesso em 18 de Junho de 2012.

SOBRAL, F. A. F. Educação para a competitividade ou para a cidadania social?. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 03-11. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>>. Acesso em 25 de Junho de 2012.

VAIDERGORN, J. Liberalismo, cidadania conservadora e educação. *In VAIDERGORN, J. (org.) O direito a ter direitos.* Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 74).

VALDEMARIN, V. T. Educação e política, ou sobre a possibilidade de efetivar princípios. *In* VAIDERGORN, J. (org.) **O direito a ter direitos**. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 74).

ZERON, C. A cidadania em Florença e Salamanca. *In* PRINSKY, J.; PRINSKY, C. B. (orgs). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

## LA ESCUELA DEMOCRÁTICA ENTENDIDA COMO INSCRIPCIÓN LITIGIOSA DE IGUALDAD

María Natalia Cantarelli

UBA

[mariacantarelli@hotmail.com](mailto:mariacantarelli@hotmail.com)

### Presentación del tema

La investigación que me encuentro desarrollando apunta a analizar el concepto de “emancipación intelectual” en la obra de Jacques Rancière. Más específicamente, se concentra en *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle* (1987), obra donde el concepto es presentado en términos de suspensión de la lógica de la educación institucionalizada (Rancière, 2007a: 44). Emancipación intelectual es, allí, interrupción del “orden explicador”.

Algunos de los elementos más relevantes del pensamiento de Jacques Rancière en general, y de su obra temprana en particular, se constituyen en permanente discusión con la filosofía de Louis Althusser y las categorías de “lectura sintomática” e “ideología”, entre otras. Los textos más representativos de este período se desarrollan luego de 1968, y se concentran en la relación entre emancipación e igualdad. Estas cuestiones serán tratadas por el pensamiento sociológico postmarxista de mediados del siglo XX. Esto hace que los elementos fundamentales de la obra rancieriana se construyan polemizando con la crítica social francesa de raigambre marxista, especialmente encarnada en el pensamiento de Pierre Bourdieu.

Rancière pone en cuestión un discurso que ha sabido ser hegemónico en las últimas décadas del siglo XX: el análisis que la sociología crítica que Bourdieu hace de la institución escolar. Sin embargo, esto no significa que Rancière conciba a la escuela democrática como un factor de emancipación sin más. Muy por el contrario, en *El maestro ignorante* la institución pedagógica es el lugar donde la autoridad de los que saben es ejercida sobre los ignorantes, como condición de ingreso al orden social. En ese sentido, la “sociedad pedagogizada” (2007a: 9) constituye para Rancière un avatar de la república platónica, donde se recrea la ancestral jerarquía entre “los que piensan” y “los que trabajan”, tributaria del supuesto de que cada hombre debe aplicarse exclusivamente a la ocupación a la cual lo han destinado sus dotes naturales (*República IV*, 423c-e).

La sociedad pedagogizada se articula en torno de lo que en *El maestro...* se denomina *orden explicador*. Este orden separa las partes de un mundo dividido jerárquicamente entre espíritus sabios e ignorantes, seres inteligentes y estúpidos (Rancière, 2007a: 21) destinados a gobernar y a



obedecer respectivamente. El procedimiento explicador se asienta en la pretensión de reducir la brecha entre sabios e ignorantes. Pero más que constituir una conducción gradual en el acceso al conocimiento y a la comprensión, la explicación encarna un mecanismo de carácter regulativo<sup>1</sup>. De ella se desprende la concepción jerárquica que estructura el espacio y el tiempo de la sociedad pedagogizada (1985: 37). Esa pretendida reducción articula una operación de racionalización del carácter contingente de la desigualdad (2007b: 111), es decir, la justificación del reparto arbitrario de espacios, tiempos y ocupaciones o funciones.

Ahora bien, si hacemos dialogar los conceptos vertidos en *El maestro...* con otros elementos de la obra de Rancière, resulta factible abordar el problema de la escuela democrática desde una perspectiva más compleja. Ejemplo de ello es “Ecole, production, égalité” (1988), un artículo donde Rancière analiza a la escuela democrática en términos aparentemente contrapuestos. Este es el aspecto de mi investigación que procuraré desarrollar en esta oportunidad.

## Hipótesis bajo estudio

### I

Me propongo pensar la escuela democrática como “inscripción litigiosa de igualdad”, es decir, como una forma simbólica que pone en suspenso la distribución establecida de espacios, tiempos y ocupaciones. En un texto de finales de la década del ochenta (1988) Rancière afirma que la escuela democrática hereda su forma de la *scholè* aristocrática (1988: 2). Rancière denomina “forma” a las mediaciones contingentes que las sociedades establecen entre los individuos que las componen y su sistema político (2007b: 76). Estas mediaciones son normas de separación de espacios y tiempos (1988: 2), que constituyen un sistema de evidencias sensibles, capaz de determinar la existencia de lo común y a la vez recortar ámbitos y formas de actividad para la distribución de los cuerpos (2000, 12). Desde esta perspectiva, el orden social es concebido como un reparto de prácticas que componen modos de disponer de lo visible y lo decible, es decir, lo “sensible” (Ruby, 2011: 34).

La función específica de la *forma-escuela* –una de las formas distintivas de las sociedades modernas (Rancière, 2007b: 76)– es demarcar la separación de un espacio-tiempo gobernado por una lógica heterogénea a la de la vida productiva (2007b: 80) (1988: 2). La “ocupación” o “función” que esta norma de separación articula sobre los cuerpos que reúne, es la del “ocio intelectual”, exento de la necesidad del trabajo (2007b: 80). Al respecto, Rancière retoma las

---

<sup>1</sup> Podría afirmarse que la explicación no sólo sería el arma de embrutecimiento empleada por los pedagogos, sino más precisamente, la estructuración misma del orden social, ya que a través de ella se justifica la distribución de las jerarquías existentes y la necesidad de su sostenimiento para el beneficio común. (Cerletti, 2008: 174)

palabras de Platón, según las cuales se aparta a los artesanos de la esfera de los intereses comunes, en virtud de no poseer éstos tiempo para consagrarse a otra cosa que no sea exclusivamente su trabajo (2000: 13). Al constituirse a distancia de la vida productiva y sus jerarquías, la *scholè* se define como delimitación de un espacio-tiempo exterior al mundo de la necesidad, y no tanto como transmisión efectiva de saberes (1988: 3). Esta demarcación se identifica con un ámbito no utilitario del ejercicio de la palabra y el pensamiento. Eso es lo que define el modo de vida de *los iguales* (1988: 2-3), seres “parlantes” y “pensantes” que disponen de tiempo libre para consagrarse al privilegio social del estudio (2007b: 78).

Esta contraposición entre seres de palabra y seres de necesidad es profundizada en *La Méseñte. Politique et philosophie* (1995), en relación al Libro I de la *Política* de (Política I, 1254a-1255a). Allí se distingue entre los hombres limitados al mero instrumento de la voz –*phoné*– y los hombres dotados de *lógos*. Se diferencia, así, a quienes están destinados a obedecer, sumidos en la tiranía de lo utilitario (Ruby, 2011: 35), de los poseedores de palabra y razón, capaces de gobernar (Rancière, 1996: 35 y ss). Esto es así, porque mientras que la voz es presentada como un medio sometido a la expresión de placer y dolor, el *lógos* –la palabra, la razón– tiene el poder de *manifestar* lo justo y lo injusto, y por ello es condición de libertad<sup>2</sup>. El destino político del hombre se cifra entonces en la “posesión” de un *lógos* compartido.

Para precisar el alcance de esta distinción, Rancière señala que es importante diferenciar entre la mera tenencia del órgano de la voz y la posesión del *lógos*, es decir, entre dos modos distintos de “tener parte” de lo común (1996: 14). Sólo la posesión de un *lógos* es signo de una *esthesis* (1996: 41) compartida. Rancière denomina “*esthesis* compartida” o un “reparto de lo sensible” que determina la manera misma en que un común se presta a división (2000: 12-13). La *scholè* aristocrática contribuye a delimitar estos modos de tener parte como “mundos” distintos, haciendo de la igualdad un rasgo exclusivo de sólo uno de ellos. Entre aquellos que la *scholè* acoge y los seres emplazados en el mundo de la necesidad productiva, se abre el abismo constitutivo de la desigualdad.

Como hemos señalado, la escuela democrática recibe en su seno la herencia de la *scholè* aristocrática. Ese legado se expresa en la preservación de los límites que separan el ocio intelectual

---

<sup>2</sup> “Sólo el hombre, entre todos los animales, posee la palabra. La voz es, sin duda el medio para indicar el dolor y el placer. Por ello es dada a los otros animales. Su naturaleza llega únicamente hasta allí: poseen el sentimiento del dolor y del placer y pueden señalárselo unos a otros. Pero la palabra está presente para manifestar lo útil y lo nocivo y, en consecuencia, lo justo y lo injusto. Esto es lo propio de los hombres con respecto a los otros animales: el hombre es el único que posee el sentimiento del bien y del mal, de lo justo y lo injusto. Ahora bien, es la comunidad de estas cosas la que hace la familia y la ciudad.” (Aristóteles, *Política*, L. I, 1253 a 9-18)

de la necesidad productiva. Sin embargo, para Rancière al generalizarse<sup>3</sup> la escuela democrática hace de esa separación una “contradicción en movimiento” (1988: 5). La “banalización” de la forma-escuela encierra una ruptura simbólica fundamental: el ocio intelectual –forma de separación de las vidas nobles de las viles–, deviene parte del tiempo y el espacio de la existencia trabajadora (1988: 4). Esta mutación efectiva del paisaje de lo visible, lo decible y de lo pensable (2010a: 9), se manifiesta entonces bajo la forma del “desorden” o “desclasamiento” producido por la extensión de la forma igualitaria de la escuela (1988: 2-3).

La escuela democrática *hace* una contradicción en la medida en que introduce una disputa sobre lo dado (2004, 302-303). Pero también es expresión de una contradicción en tanto continúa y a la vez traiciona la herencia a la que responde. La forma-escuela delimita un espacio de igualdad en contraposición a uno de desigualdad. Al identificar el tiempo social escolar con el tiempo natural de maduración de los niños (1988: 3), la escuela democrática superpone ambos mundos (el del ocio y el de la producción) (2010a: 49) y con ello recorta un espacio-tiempo contradictorio, un “aquí y ahora” de la igualdad efectiva. Si la existencia trabajadora es también una existencia de palabra y pensamiento –y por lo tanto, de igualdad–, entonces las jerarquías sociales son contingentes y arbitrarias. La escuela democrática introduce una disputa sobre la legitimidad de las jerarquías sociales. En tanto asume la igualdad de los seres *intelectuales*<sup>4</sup>, tuerce la esencia de la *scholè* ya que pone la existencia trabajadora a distancia del mundo de la producción. La escuela democrática *es*, entonces, ella misma redistribución sensible ya que constituye un espacio-tiempo igualitario (1988: 4) que deshace las divisiones sensibles del orden dado (1996: 45-46).

El aspecto igualitario que aquí se le atribuye a la escuela democrática no se aloja en los contenidos, sino en su forma. Ello hace posible esbozar una idea de escuela democrática que permanezca a distancia de los planteos que la conciben bajo la figura de una *mediación*. No obstante, la afirmación del carácter igualitario de la escuela democrática debe ser precisada y a la vez delimitada en con contrapunto con los análisis sociológicos de Pierre Bourdieu, ya que la tesis sobre las instituciones pedagógicas desarrolladas por la crítica social postmarxista constituyen un interlocutor destacado en buena parte de la obra rancieriana.

---

<sup>3</sup> La operación que Rancière denomina como generalización o banalización es la identificación del tiempo social de la escuela con el tiempo natural de la maduración de los niños. (Rancière, 1988: 3)

<sup>4</sup> La “condición intelectual” es la condición general del animal humano., como animal tomado por palabras que atraviesan el curso “normal” de la vida individual y colectiva. En esta propiedad general del animal humano se funda el animal político. (Rancière, 2010b: 69)

## II

La crítica social postmarxista despliega un profundo cuestionamiento de la escuela democrática, en tanto plantea que bajo la aparente promoción de igualdad, esta no hace más que confirmar las jerarquías establecidas. Así, la institución escolar es denunciada como un agente de reproducción y naturalización de los vínculos de dominación social. Ante ello, se articula una crítica del fracaso escolar y una propuesta de resolución parcial que consiste en la adaptación explícita del saber escolar a los códigos de clase, con el fin de producir una progresiva reducción de la desigualdad a través del conocimiento de la “realidad social” negada (Bourdieu: 1998; Bourdieu, Passeron: 2003).

Para Rancière, la sociología crítica de Pierre Bourdieu no se limita a demostrar que la institución escolar incumple su promesa igualitaria. Más bien, su intención central radica en revelar que tras la *ilusión* de esa igualdad eternamente frustrada, el verdadero objetivo de la escuela democrática, es la reproducción de la desigualdad social. Por ello, la escuela es presentada como el lugar de la violencia simbólica fundamental. La mera apariencia de igualdad encubre una disimulada conversión del capital socio-económico en capital cultural (Rancière, 2007b: 78). Se denuncia, entonces, que ese carácter *ilusorio* evidencia una fidelidad oculta a la esencia de la *scholè*, es decir, a la lógica de la desigualdad.

Este pensamiento de la “desmistificación” (2007b: 68) considera que la verdad de la institución escolar es la manifestación de su falsedad (1996: 107). Dicho de otro modo, la escuela “real” desmiente la ilusión igualitaria en tanto revela que la desigualdad es el principio que la fundamenta. De modo que la igualdad en nombre de la que la escuela democrática se constituye no sería más que una falsa abstracción distanciada de las realidades que la materializan. Rancière denomina a este tipo de pensamiento “metapolítica” (1996: 83 y ss). La reflexión metapolítica opera una denuncia: revela que la distancia que separa la igualdad real de la formal desmiente la realidad de la igualdad. Descansando sobre el mismo esquema, el discurso de la crítica social deduce una falsedad de la distancia entre lo que caracteriza como la ilusión de igualdad y el desconocimiento de la desigualdad fundamental, o en otros términos, entre la enunciación de la igualdad y su materialización (1996: 108).

Rancière esquematiza este pensamiento con la figura del “silogismo de la sospecha” (o de la desigualdad) (2007b: 68 y ss). Este opone una premisa mayor, que tiene la forma de una

*declaración*<sup>5</sup> (escuela igual para todos), a una premisa menor, dada por la experiencia (el fracaso escolar de los niños de las clases subalternas). De allí, no sólo se deduce la existencia de un desacople entre ambas, sino que también se desmiente la declaración de igualdad. De ello se concluye, entonces, que la escuela democrática se propone producir desigualdad haciendo creer en la igualdad (2007b: 78).

Ahora bien, en *La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier* (1981) Rancière analiza un sistema de discursos y prácticas obreras decimonónicas que tematizan la idea de emancipación como afirmación de la pertenencia a un mundo común (2007b: 73). Distanciándose del discurso de la verdad oculta y su desmistificación, Rancière lee aquella experiencia de la militancia obrera como una operación de verificación de igualdad (2007b: 68). También bajo la forma de un silogismo (2007b: 68), allí se parte de una premisa mayor (una “frase jurídico-política”, en términos de Rancière; en este caso, la igualdad declarada en la *Declaración de los Derechos del Hombre*) y se la contrasta con una premisa menor proveniente de la experiencia inmediata, un hecho o frase que contradigan la declaración jurídico-política de la igualdad (2007b: 70). Ante esta contradicción el pensamiento de la desmistificación exhibe una desigualdad *real* en contraposición a una igualdad aparente. Por su parte, el silogismo de la igualdad evidencia que para conciliar las premisas es necesario modificar alguna de ellas. Esto obliga a decidir entre suprimir la declaración de igualdad, por un lado, o modificar el hecho (es decir, revisar los modos de ser, hacer y decir) que “la desmiente”, por el otro (2007b: 70).

Mientras la metapolítica apuesta a desmentir la declaración de igualdad como una *pura nada*, el silogismo de la igualdad opta por verificarla, es decir, reconfigurar el orden social que la desmiente (*crear otro social*) (2007b: 72). Desde esta perspectiva, el ser puesta en cuestión por dichos y actos, no hace de una declaración de igualdad un ideal abstracto. En este sentido, afirma Rancière, lo dado no es sólo la situación de desigualdad, sino también las formas de visibilidad de la igualdad (2004: 304), es decir, las “inscripciones” a ser verificadas (2007b: 70).

### III

En tanto forma simbólica la escuela es una norma de delimitación de espacios, tiempos y ocupaciones, que se constituye a distancia del orden productivo (EPE, 5e). Como se ha dicho, esta toma de las antiguas sociedades jerárquicas aquellas formas de separación (2007b: 80), pero lo hace comprendiendo la existencia trabajadora como copartícipe del mundo común (2007b: 73) de la igualdad intelectual. Con ello introduce una reconfiguración de lo sensible.

---

<sup>5</sup> Una declaración de igualdad puede estar sustentada, además de política, jurídicamente. (2007b: 71-72; 1996: 114)

Este aspecto permite pensar la escuela democrática a la luz de la noción de *inscripción de igualdad*. Para Rancière, las inscripciones de la comunidad como libre e igual, en tanto forman parte de la configuración de lo dado, son esferas de apariencia de la igualdad (2004: 304), que indican una superposición o convivencia de mundos<sup>6</sup>. En rigor, estas inscripciones son el mínimo de igualdad que aparece en el campo de la experiencia común: declaraciones materializadas en tal o cuál institución (1996: 114) que afirmando un mundo compartido –un espacio de sentido común (2007b: 74)– hacen lugar a la verificación de la igualdad. Pero ese espacio común no es un ámbito de consenso, sino de fractura (2007b: 73), ya que expresa el litigio referido a la división de las partes como partes y a la relación que las constituye como tales (1996: 40). En otras palabras, las inscripciones de igualdad son litigiosas porque constituyen predicados abiertos a disputas sobre qué es lo que vinculan y a quién conciernen en cada caso (EPE).

Estas formas de inscripción social definen una topología, un terreno de reinscripción de la declaración de igualdad<sup>7</sup>, es decir, son ocasiones para nuevo trazado de verificación de la “comunidad de los iguales” (2007b: 120 y ss.; 1987: 95 y ss.). Construir una verificación significa poner a prueba el poder de las inscripciones de igualdad, su extensión y comprensión, y no desmentirlo. En ese sentido, si podemos pensar a la escuela democrática como una inscripción litigiosa, entonces esta podrá ser interpelada en términos de espacio de verificación de la igualdad y no sólo como el ámbito de constatación y reproducción de su desmentida, tal como piensa la metapolítica. Si consideramos a la escuela democrática como un modo efectivo del aparecer de la igualdad en el campo de la experiencia común, entonces será factible considerarla como una posibilidad de vivir la desigualdad *según el modo* de la igualdad (2010a: 11).

#### IV

Ahora bien, en su análisis Rancière privilegia el momento “político” de interrupción del orden dado, en detrimento del proceso por el cual ese orden sería reconfigurado. Este aspecto señalado por Davis (2010: 79) puede ser profundizado atendiendo al vínculo entre las nociones de política y policía.

En *El desacuerdo*, Rancière sostiene que la agregación de partes en un sistema de distribución de espacios, tiempos y ocupaciones (1996: 43) suele ser designada bajo el nombre de política, siempre y cuando se entienda por “política” el conjunto de *formas* de regulación de la vida humana en comunidad. Por el contrario, esta lógica de distribución de lugares y funciones es

---

<sup>6</sup> Esto es caracterizado en otros textos del autor bajo la noción de *disenso* (Rancière, 2004; 2006)

<sup>7</sup> En algunas oportunidades esto es denominado por Rancière “significante igualitario”. (2004)

definida en *El desacuerdo* con el nombre de “policía”. Rancière toma este concepto de Michel Foucault. Tal como fue utilizada en los siglos XVII y XVIII, la noción de policía no se restringe a la de “baja policía”, entendiendo por esta un dispositivo social de represión y control. La noción extendida de policía retomada por Rancière, articula lo médico, lo asistencial y lo cultural en una técnica de gobierno. En este sentido extendido el término “policía” designa la ley<sup>8</sup>, generalmente implícita, que establece las partes y las relaciones que las constituyen (1996: 43-44). En este marco, la policía constituye un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos de ser, hacer y decir, destinándolos a una ocupación o función específica. Esto implica una correspondencia cerrada que requiere la inexistencia de lugares que no detenten funciones específicas, digamos, *nombres vacíos*. En consecuencia, el orden policial constituye un reparto de lo sensible, es decir, un régimen de lo visible y lo decible: una *esthesis*. En rigor, no se trata de un “disciplinamiento” de los cuerpos, sino más bien de la regla de su aparecer (1996: 45).

Este esquema reserva el nombre “política” para denominar a la actividad que altera la regla de ese aparecer. Esa alteración se expresa en actos que ponen en circulación una nueva representación del espacio y el tiempo donde se redefinen las partes y la ausencia de partes. Mientras que el orden policial emplaza a un cuerpo en un lugar que lo destina a una función, la actividad política *desplaza* a un cuerpo del lugar de su inscripción o cambia el destino del lugar. Al reestructurar el régimen de lo visible y lo decible –las particiones sensibles del orden policial–, se evidencia lo que no tenía razón de ser visto y se hace escuchar un discurso allí donde sólo se percibía ruido y violencia (1996: 45). En ese sentido, la política es fundamentalmente el conflicto acerca de la existencia de un escenario común y de quienes están presentes en él (1996: 41-42).

A pesar de caracterizarlas como procesos contrapuestos y de naturalezas distintas, Rancière insiste en el hecho de que policía y política se requieren mutuamente, o en otras palabras, que la experiencia de la igualdad es siempre *en* la desigualdad (1996: 114). La igualdad se da potencialmente en las inscripciones jurídico-políticas de la comunidad, que pueden ser continuamente traducidas y desplazadas. En este sentido, nunca constituye la totalidad de la igualdad, sino las múltiples maneras de vivir la relación de la igualdad con la desigualdad y de desplazarla positivamente (2007b: 72).

---

<sup>8</sup> Resulta importante aclarar que Rancière no busca identificar la noción de policía con la de aparato del Estado, ya que considera que ésta última se encuentra atrapada en el marco de una (supuesta) oposición entre Estado y sociedad, la cual concibe al Estado como una máquina de imponer su orden en la vida de la sociedad civil. Según considera, esta representación presupone una cierta confusión entre política y policía, ya que la distribución de los lugares y funciones que definen un orden policial depende tanto de la espontaneidad de las relaciones sociales como de la rigidez de las funciones estatales. (Rancière, 1996: 44)

En este marco, las inscripciones tendrían un *status* algo difuso, ya que no podrían ser descriptas estrictamente como interrupción del orden dado (ya que forman parte de él), pero tampoco constituirían una expresión sin más del orden policial. Si bien es cierto que hay, como dice la metapolítica, una brecha entre la inscripción igualitaria y los espacios determinados por la desigualdad, de allí no se concluye necesariamente el no lugar de la declaración de igualdad. Muy por el contrario, es justamente eso lo que crea un lugar: el espacio polémico de una demostración que reúne la igualdad y su ausencia. (1996: 116). Es en este sentido que la escuela democrática puede ser analizada como el terreno de una inscripción de igualdad a ser reactivada, verificada y desplazada. En la medida en que lo dado no se reduce a la desigualdad, la escuela democrática entendida como inscripción de igualdad puede ser considerada, ya no exclusivamente como expresión del orden explicador, es decir, como mera policía, sino más bien como la huella de una reconfiguración del orden sensible que ofrece un espacio y un tiempo para la verificación de la comunidad de los iguales. Sólo desplegando el potencial poder de una inscripción es factible conocer las consecuencias que de ella se deducen.

## Bibliografía

Aristóteles. *Obras Completas. Política*. Madrid: Gredos, 1984.

Bourdieu, Pierre. *La reproducción*. México: Fontamara, 1998.

----- y Passeron, Jean-Claude. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

Cerletti, Alejandro. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante, 2008.

Davis, Oliver. *Jacques Rancière*. Cambridge : MPG, 2010.

Nordmann, Charlotte. *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*. Paris: Amsterdam, 2006.

Platón. *República*. Buenos Aires: EUdeBA, 1963.

Rancière, Jacques. "Ecole, production, égalité", Renou, X. (comp). *L'école de la démocratie*. Paris : Fondation Diderot E. Dilig, 1988.



------. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996. (*La mésentente. Politique et philosophie*. Paris: Galilée, 1995.)

------. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: El zorzal, 2007a. (*Le maître ignorant, Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard, 1987)

------. *El odio a la democracia. Buenos Aires: Amorrortu, 2006* (*La Haine de la démocratie*. Paris : La Fabrique, 2005)

------. *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La Cebra, 2007b (*Aux bords du politique* (première édition). Paris : Osiris, 1990)

------. "Who Is the Subject of the Rights of Man?". *The South Atlantic Quarterly*. N° 103.2/3, 2004, pp. 297-310.

------. *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010a. (*La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*. Paris: Fayard, 1981)

------. *La partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris: La Fabrique, 2000.

------. *Momentos políticos*. Buenos Aires : Capital Intelectual, 2010b.

------. "Savoirs hérétiques et émancipation du pauvre". En Borreil, Jean, y Jean-Claude Beaune, eds. *Les Sauvages Dans La Cité: Auto-émancipation Du Peuple Et Instruction Des Prolétaires Au XIXe Siècle*. Seyssel: Champ Vallon, 1985, 34-53.

----- y Alain Faure, eds. *La parole ouvrière*. Paris: La Fabrique, 2007c.

Ruby, Christian. *Rancière y lo político*. Buenos Aires: Prometeo, 2011.

## AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO SUJEITO: O EDUCADOR COMO MEDIADOR

Priscila Monteiro Chaves; Cristiano Guedes Pinheiro

UFPeL, Brasil

[pripeice@gmail.com](mailto:pripeice@gmail.com)

Qual é o sentido de se pensar em uma *pedagogia das culturas* em tempos contemporâneos? Como não permitir uma educação sustentada na lógica que elimina o indivíduo? Como combater um desserviço já enraizado na instituição escolar, que admite a *técnica* muito além de sua função real? Nesta instituição ainda há a possibilidade de produção de *consciências verdadeiras*? A partir de tais provocações, compreende-se a sempre corrente necessidade de reflexão acerca da compreensão dos conceitos de cultura, de educação e da função da instituição escolar, e conseqüentemente do educador, mediante os hiatos e confusões que persistem nublando tais nichos. Tal discussão se mostra ainda mais urgente, quando não se pode mais permitir que a Invasão Cultural<sup>1</sup> seja tomada como desenvolvimento da classe dominada, uma vez que esta traz consigo a alienação bem como a (de)culturação do sujeito.

### Holocausto e sociedade

Sabe-se que o contexto educacional ainda sofre com um deslumbramento geral - e focando no caso do presente escrito - que provoca sérias ameaças no que compete ao conteúdo ético do processo de formação do sujeito, compreendida sua determinação social.

A experiência a partir do Holocausto alerta contra a deturpações de um projeto de educação calcado meramente em uma estratégia de *esclarecimento* (KANT, 1974). Desconsiderando a maneira social quando a educação realiza como apropriação de conhecimentos técnicos, deixando clara a distinção entre *saber que* e *saber como*. Este que a atual sociedade tanto estima, conhecido como *know-how*. Se de fato há esse desacordo entre esse *saber técnico* (saber como, saber fazer, e essa instrução reitera-se neste momento com o *know-how*) e o pensamento das criaturas humanas,

---

<sup>1</sup> O conceito de invasão cultural, segundo a teoria freiriana, é a maneira que a sociedade tenta se desenvolver, porém acaba se modernizando, visto que uma cultura impõe sobre outra os seus moldes pré-estabelecidos, deformando a sociedade invadida a ponto de torná-la uma espécie de caricatura de si mesma (FREIRE, 1980).

todas elas serão servas desse *saber como*? Dominados por qualquer espécie de técnica que seja capaz de emitir juízos a todos comunicáveis, por todos verificáveis (ou compartilháveis)?

Catagórico como de costume, Adorno argumenta:

[...] na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao ‘véu tecnológico’. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens (1995, p.132).

Em sua obra publicada postumamente intitulada *Educação e Emancipação*, constituída por um emaranhado de entrevistas cedidas à rádio Hessen em 1965, Adorno utiliza uma assertiva que resume a preocupação de todo seu legado, lida por seus comentadores como um novo imperativo categórico por ele proposto: “Que Auschwitz não se repita!”. E a partir desta torna-se possível emblemar seu pensamento de maneira concentrada, nega-se que ele tenha feito de Auschwitz seu tema central, até mesmo porque em sua extensa obra, as referências expressas a este genocídio não são tão numerosas assim (ZAMORA, 2008), porém, toda ela é pensada a partir desta ruptura no processo histórico da humanidade. O que faz com que outra notória atualidade no seu legado seja o trabalho formativo em torno da memória do indivíduo, visto que, enodando suas percepções às teorias de Bergson (1859-1941), entende-a como parte subjetiva do sujeito capaz de auxiliá-lo na atitude autônoma de efetuar novas escolhas, o que é extremamente relevante ao interpretar essa preocupação adorniana com uma nova barbárie.

Esse é um cuidado que deve ser tomado na leitura não somente dos escritos de Theodor Adorno, mas de grande parte dos estudiosos da Escola de Frankfurt, que fique claro que o reproche desse não-esquecimento não é nenhum “apelo a comemorações solenes; é, muito mais, uma exigência de análise esclarecedora que deveria permitir – e isso é decisivo – fornecer instrumentos de análise para melhor esclarecer o presente” (GAGNEBIN, 2003, p. 41).

Não se preocupando em oferecer um relato da história do Holocausto, Adorno (1903-1969), Arendt (1906-1975) e Benjamin (1892-1940) focalizam práticas sociais que se mostram necessárias, em vista dos processos, concepções e tendências, ocultos na história dos fatos do mesmo, abrindo descobertas para seu uso nas ciências sociais e na filosofia. Interpretando-o de maneira a emergir sua relevância para os mais demandantes, atuais e alguns ainda marginais, temas atrelados à evolução do conhecimento e do comportamento humano. Fratilizando uma das críticas do

renomado sociólogo Zygmunt Bauman (1998), que posteriormente protestou quanto à utilização da temática no campo das ciências sociais, alegando que:

[...] se eventualmente abordado em textos sociológicos, o Holocausto é no máximo apresentado como triste exemplo do que uma indomada agressividade humana inata pode fazer e, então, usado como pretexto para exaltar os benefícios de domá-la através de um aumento da pressão civilizatória e outra lufada de resolução de problemas por especialistas. Na pior das hipóteses, é lembrado como uma experiência privada dos judeus, como assunto dos judeus e daqueles que os odeiam (p.30).

No que compete ao valor ético da formação do sujeito, provavelmente não se tenha no contexto educacional ainda encontrado assertiva mais explícita, objetiva e pertinente que esta que recentemente foi apontada como imperativo norteador do legado de Theodor Adorno, o que faz com que o leitor perceba toda sua preocupação, bem como a de alguns de seus contemporâneos, com o poder de provocação de um olhar aguçado sobre as catástrofes dos tempos atuais, sobre as mais correntes barbáries camufladas nas contradições da sociedade de hoje.

Com os três autores recentemente citados, tal inquietação se apresenta não somente a partir do grafado, mas do não dito também. Uma vez que se mostraram bastante críticos perante seus princípios, suas razões, e extremamente piedosos com as vítimas de tamanha barbárie, em seus posicionamentos. Assim, ainda que não cite incessantemente tal barbárie, pensar Auschwitz a partir do legado de Adorno, Arendt e Benjamin, indicando algumas articulações teóricas e sociológicas com os tempos atuais, significa pensar as questões de poder, ética e democracia não como fecundantes, fertilizadoras “primárias (como ocorre na obra de Foucault, por exemplo), mas derivadas no curso do desenvolvimento determinado da formação social” (MAAR, 1995, p.22). Autorizando o leitor a pensá-lo não *apenas* como representação de um genocídio num campo de extermínio, mas o simbolismo de uma “tragédia da formação na sociedade capitalista” (1995, p.22), que se conserva até os dias atuais. E com isso, fazendo jus ao que Nechama Tec, citado por Bauman (1998), em suas investigações do espectro social pós-genocídio constatou: “o Holocausto tem mais a dizer sobre a situação da sociologia do que a sociologia é capaz de acrescentar, no seu estado atual, ao conhecimento que temos do Holocausto” (p.21).

## Holocausto, cultura e pluralidade

Theodor Adorno não é um teórico da Educação e o Holocausto não é temática corrente neste nicho, no entanto em suas reflexões de ordem filosófico-social, que são ancorados em formulações essenciais para o entendimento do homem na sociedade, isto é, dos meios e processos de (de)formação da humanidade e do contexto social na contemporaneidade, é possível buscar uma estrutura fecunda e discursiva de análise para a Educação e para a Cultura. A abordagem de ambos os conceitos, apresentada como análise e reflexão dialética sobre seus desenvolvimento e decadência apontam a urgência de uma tarefa de emancipação social a ser desenvolvida inclusive pela escola.

A partir da experiência do Holocausto, Adorno propõe o conceito de *Semiformação Cultural*, que é uma sugestão de tradução do termo *hallbildung*. O prefixo inglês *hall* tende a ser compreendido como parte, pedaço, algo inacabado. O que faz com que um leitor desavisado suponha que esta é uma formação que ainda não teve seu fim. Contrariamente ao que alega Adorno, uma vez que a formação cultural “se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (p.391). Uma traiçoeira explosão de barbárie, pois nada daquilo que é apreendido sem pressupostos empíricos por parte do sujeito poderia ser apontado como formação.

O entendido e experimentado medianamente - semi-entendido e semi-experimentado - não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam (ADORNO, 1996, p. 403).

Conceito este que, quando transposto ao contexto educacional, descobre um *véu tecnológico* que ainda camufla as intenções da escola, bem como a concepção de homem que esta que formar e o abismo entre suas práticas e uma concepção de formação humana.

Em *Cultura, Antropología y Otras Tonterías* (2010), Díaz de Rada desenvolve, entre outras discussões, perguntas e respostas sobre sete questões a cerca da temática da cultura. Pontualmente, a questão que mais interessa nesse momento é a seguinte: Faz falta a escola para “ter” cultura? E o que se infere a partir de seu subversivo discurso é que a escola não faz falta para se ter cultura.

Sendo seu surgimento o resultado de um longo processo histórico, sendo a escola moderna uma organização burocratizada, institucionalizada, onde a aprendizagem produzida se caracteriza por não ter um destino prático imediato; dessa forma, segundo o autor, onde houver escola sempre teremos um problema de relação, ou mesmo de sincronia, entre o que se aprende e a prática da ação humana cotidiana. No que tange a cultura esse problema relacional é praticamente inexistente, pois as regras e convenções culturais constituem em si mesmas um discurso prático, uma ação imediata. Isso não quer dizer que a escola seja incapaz de preparar as pessoas para a prática da ação social, quer dizer que a escola é o lugar onde o distanciamento entre a aprendizagem e a prática da vida em sociedade é levada ao extremo (DÍAZ DE RADA, 2010, p. 209-211).

Para Paulo Freire (2005), que vai ao encontro do autor recém citado, a cultura é dialética, a despeito do que possa parecer, ela está sempre em constante transformação, pressionada mesmo, pelo contato cultural e pelas novas gerações que chegam e a modificam. Nesse sentido, não se pode pensar em gente sem cultura ou com cultura inferior ou superior a outras. A despeito da sociedade globalizada, não é possível estabelecer parâmetros de comparação entre culturas diferentes pelo simples fato de que cada grupo humano produz sua cultura a partir de interesses e necessidades próprias, as regras e convenções criadas e desenvolvidas por cada grupo respondem às suas necessidades materiais e simbólicas específicas.

Por isso é necessário distinguir o conceito de educação do conceito de escola. Seguindo o pensamento de Díaz de Rada e como já esboçado anteriormente, uma coisa são os sistemas escolares, outra coisa são os processos educativos. A escola é uma instituição formal que modernamente surge com os Estados Nacionais e se desenvolve enquanto instituição responsável pelos “saberes legítimos”, que nada mais são do que os saberes legitimados pelas classes sociais dominantes, ou como diria, Althusser, a escola ou os sistemas escolares públicos e privados são, antes de mais nada, “Aparelhos Ideológicos de Estados” (ALTHUSSER, 1980, p. 41-52). A despeito dessas considerações, que neste momento não cabe aprofundá-las incessantemente, vale ressaltar que a escola cumpre um papel nas “sociedades modernas” de preparação das pessoas para a ação social, mesmo que essa preparação/aprendizagem esteja, em grande medida, distanciada da prática da vida cotidiana. Ao contrário do que ocorre com a cultura que como expressão ou propriedade da ação social, da prática cotidiana, corporifica a prática imediata.

Todavia, para Terry Eagleton (2011), a ideia de cultura deveria significar uma dupla recusa: “do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito por outro. (Configurando) uma rejeição tanto do naturalismo como do idealismo” (p.14). Persistindo que há algo na natureza que a

excede e a anula e que ao mesmo tempo o mais nobre agir humano tem suas raízes humildes no ambiente natural.

Segundo o crítico literário britânico, a relação do homem com a sua cultura é como se ele fosse argila nas próprias mãos, assim, este seria ao mesmo tempo padre e pecador, redentor e impenitente.

Deixada à própria conta, nossa natureza perversa não vai se elevar espontaneamente à graça da cultura; mas essa graça tampouco pode ser rudemente forçada sobre ela. Ao contrario, precisa cooperar com as tendências inatas da própria natureza, a fim de induzi-la a transcender a si mesma (EAGLETON, 2011, p.16).

Dessa forma, entende-se que Eagleton é um nome interessante na função de mediador que o educador deve tomar em meio a tais inconsonâncias, compreendida a necessidade de arrancar da diversidade a unidade. Fazendo da cultura uma forma de movimento, de um sujeito universal *agindo* dentro de cada um que, ao mesmo tempo em que celebra o *eu*, o disciplina estéticamente e asceticamente (2011, p.15).

### **Do conceito de *resistência*:**

Uma abordagem mais sociológica sobre o conceito de resistência a fim de compreender o papel do educador como agente desta pode ser pensado a partir das reflexões de Michel Foucault. O autor não chega a desenvolver amplamente esse conceito, mas é possível localizar em diversos momentos de sua obra a relação que estabelece entre resistência e o conceito de poder, tornando-se assim, um pressuposto importante em seus textos. Segundo Foucault: “onde há poder há resistência” ou “não há relação de poder sem resistência” (1999, p. 91; 1995, p. 248).

Com isso, não seria interessante inferir que o autor estabeleça dois campos distintos de embate: “poder” ou “relações de poder” *versus* “resistência”. A resistência não é exterior às relações de poder, existe entre elas um caráter relacional, de dependência; as “correlações de poder” não podem existir “senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão”. Dessa forma, não existe em oposição ao poder um foco único de resistência, mas sim “pontos de resistência”. Por isso, não se fala em resistência no singular, mas sim no plural: resistências, que, por sua vez, são casos únicos: “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, [...] violentas,

irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” e que por definição “não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder”.

Assim, para Foucault, tanto as relações de poder como a resistência não são agentes unitários e homogêneos, antes, elas formam “um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles”. Tanto as relações de poder quanto os “pontos de resistência” se pulverizam, atravessando “as estratificações sociais e as unidades individuais”. (1999, p. 91-92).

Sendo os pontos de resistência o adversário e o interlocutor “irreduzível” das relações de poder, são da mesma forma, irregularmente distribuídos pelo tecido social:

[...] os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos [...] (FOUCAULT, 1999, p. 92).

Os pontos de resistência pulverizados, espalhados pelo tecido social, como condição para as relações de poder, indicam que os grandes movimentos de resistência organizados são diminutos, que esporadicamente esse tecido é perturbado, alterado, por esses movimentos de resistência. A regra geral, no entanto, é a movimentação, a reacomodação dos pontos de resistência pela rede de relações de poder e resistência. De outra forma interpretado, é possível dizer que as condições de mudança e transformação social já existiriam, os pontos de resistência pulverizados são um indicativo nesse sentido, no entanto, “é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução [...]”. (FOUCAULT, 1999, p. 92, grifo nosso).

Se tal reflexão verossímil for, é possível (e necessário) vislumbrar a função do educador, comprometido com uma formação libertária, como um desses pontos de resistência pulverizados, capaz de, em comunhão com as populações, objetivar fazer da instituição escolar um centro democrático. Fazendo com que os educandos assumam o processo permanente de sua formação, como sujeitos desse processo. O que pressupõe uma tentativa de maior clareza em torno das relações que se estabelecem dentro desse contexto, e demanda relações mais transparentes na medida em que começa a coadjuvar um projeto global (e plural) de sociedade.



Pensando a função deste profissional à luz das reflexões foucaultianas, pode-se dizer que esse profissional, que além de ter acesso ao conhecimento organizado e constatar o mundo, deve intervir politicamente nele. O que será refletido na próxima seção.

### **Os limites do papel do educador**

Existe uma relação de conflito entre a educação tecnicista, afirmativa e dominante – mas que ainda sua hegemonia não há de ser total - e aquela calcada nas ideias de subversão que surgem como oposição e originam-se das diferentes lutas culturais. E na avidez dessa que o professor não pode mais permanecer assentado e contentar-se somente com o discurso, com o reconhecimento de que o sistema atual é excludente, assumindo uma postura fatalista do sistema forjada por ele mesmo (FOUCAULT, 1995).

Nesse sentido que a prática pedagógica ancorada em tais preocupações fornece a sustentação necessária para que o posicionamento do educador se mostre político. Fator nada trivial, que demanda uma:

[...] responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável a formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência (GIROUX, 1997, p.161).

Assunção que se mostra cada vez menos acessível, uma vez que as práticas pedagógicas ainda descansam:

[...] na crença de que a escola deve abarcar apenas e restritamente a constatação de fatos e a aplicação de fórmulas de cálculos, para se proteger a mente da superstição e do charlatanismo, prepara-se o terreno para prevalecer a superstição e o charlatanismo. [...] Na sala de aula, a expulsão do pensamento ratifica a coisificação do homem que já foi operada na fábrica e no escritório (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Logo, no que compete à preocupação com o protagonismo do professor, esse profissional deve ter sua proposta de pedagogia calcada na noção de pedagogia libertadora, que envolve diálogo em vez de *invasão cultural*. Esta que impõe uma outra visão de mundo e que com isto acaba freando a expansão das diversas formas de manifestação cultural dos indivíduos, que reduz o homem do espaço invadido a mero objeto de sua ação, castrando seu espaço histórico-cultural que lhe possibilita *sua* visão de mundo (FREIRE, 1977, p.41).

Nas palavras de Freire “a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes” (1980, p.17). E é contra este cenário que o educador inquieto e provocado pelas diversas necessidades de manifestação cultural do educando deve resistir. Abandonando o caráter paternalista que ainda governa o contexto educacional, para que este deixe de ser mais um meio de manipulá-lo, “de modo a que sirvam aos interesses dominantes e não passem dos *limites*” (Idem, p.17, grifo nosso).

### Referencias Bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria da Semicultura**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: Educação e Sociedade. Campinas: Papyrus, 1996. Ano XVII, nº. 56, p.388-411, Dezembro.

ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa, Portugal. Editorial Presença/Martins Fontes. 1980.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. DÍAZ DE RADA, Ángel. **Cultura, antropología y otras tonterías**. Editorial Trotta: Madrid, 2010.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. Tradução de Rsisca Darcy de Oliveira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O que significa elaborar o passado? In: PUCCI, Bruno et al. (Orgs.) **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”?** In. Immanuel Kant: Tetos seletos. Petrópolis: Vozes, 1974.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ZAMORA, José Antonio. **Th. W. Adorno: Pensar contra a barbárie**. Tradução de AntonioSidekum.- São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA AQUISIÇÃO DA *LECTOESCRITA* E DO ENSINO DE  
LITERATURA A PARTIR DA FILOSOFIA DE THEODOR W. ADORNO**

Priscila Monteiro Chaves

UFPeL, Brasil

[pripeice@gmail.com](mailto:pripeice@gmail.com)

Entre as diferentes contradições que permeiam o ato de ler já discutidas principalmente nos escritos das áreas da linguística, aquisição e literatura, coligadas às mais diversas campanhas de incentivo à leitura, os mais perversos índices quantitativos de leitores no Brasil permanecem baixos. Essa realidade aprofunda, ainda mais, a desigualdade social e a falta de uma cidadania autêntica, visto que embora o sistema educacional brasileiro inclua os estudantes que estavam fora da sala de aula, essa inclusão não é plena do ponto de vista qualitativo. Se observa, pois, que o desempenho desses estudantes tem sido baixo, apontando para os sérios problemas no domínio das capacidades de ler e escrever, resultando em uma menor compreensão da realidade e, conseqüentemente, uma menor capacidade de resolução de problemas e de perspectiva de vida.

Outra contradição a ser considerada na emersão dessas inquietações é a informação de que atualmente o país figura entre as seis maiores economias do mundo, constituindo como a segunda maior das Américas, à frente do Canadá e do México. Mesmo assim, a formação do leitor, problemática já corrente e de ciência de professores e instituições estatais, entre outras, continua em aberto na sociedade. Juntamente com a desigualdade, a conseqüente necessidade de distribuição de renda, aliada à qualidade da educação, o baixo índice de leitura torna-se importante preocupação e um dos itens mais demandantes do povo aos governantes brasileiros, mesmo que isso não apareça claramente. Incoerências que demandam um olhar crítico-filosófico bem como uma interpretação mais *radical* (FREIRE, 2005) acerca de tal realidade.

Dessa forma, o presente artigo propõe-se a analisar sinteticamente os impasses da realidade em que são formados leitores na contemporaneidade, apontando tentativas de soluções ancoradas nas reflexões de Paulo Freire (1921-1997) e Theodor Adorno (1903-1969), uma vez que a leitura não deve ser tomada como *técnica* a ser adquirida e tampouco mercantilizada, e sim um meio de promoção da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa, em outras palavras, um instrumento humanizante de emancipação do sujeito (ADORNO, 1995).

### **Caminho metodológico**

O presente texto consiste em uma pesquisa bibliográfica que parte dos dados fornecidos por um documento que teve a pretensão de mostrar o perfil, tão fiel quanto possível, dos leitores e não-leitores brasileiros, apontando da maneira mais fidedigna realizável os resultados obtidos pela adoção de políticas públicas e seu grau de eficiência, *Retratos de Leitura no Brasil* (2008). E utiliza-se das reflexões filosóficas advindas dos escritos de Adorno - cotejando inclusive leituras de Benjamin e Arendt - contrapostas às contribuições de Freire acerca da formação do leitor. Potencialmente fecundas à interpretação e problematização desses dados, contrapondo-os aos recortes da área da leitura propostos pela ciência atual.

Para tanto, o presente texto se estrutura ancorado em três principais focos: a) *Fetichismo pela técnica (técnica)*, que questiona um louvor desmedido a uma técnica de codificação/decodificação, que em determinados nichos sociais ainda é legitimada como verdadeiro conhecimento, reforçando a errônea concepção de uma prática educativa atual que enfatiza que, onde quer que o *saber como* seja de importância crucial, o *saber que* é uma perda de tempo (FREIRE, 1990). Como se esta possuísse um *fim em si mesma*. Alienando a comunidade escolar sobre o sentido da alfabetização e os submetendo a uma *reificação tecnológica* (ADORNO, 1985).; b) *Indústria Cultural e ensino de literatura*, pois, sabendo que a leitura dita cultural ainda é bastante carente, hipótese que se potencializa na análise dos livros mais citados pelos brasileiros em *Retratos*, quando constata-se uma preocupante prontidão no aceite de textos que Adorno aponta como produtos da *Indústria Cultural*, considerados pela mídia como *maiores sucessos da literatura mundial dos últimos tempos*, potencializando uma carência brasileira, a baixíssima compreensão daquilo que se lê, o que Mézáros (2008) aponta como *novíssimo analfabetismo*; e c) *Semiformação do leitor*, que vem se constituindo nos moldes de uma educação utilitarista que, nas décadas anteriores, se dava apenas em um pequeno público, que “forma” o leitor não autônomo, preparado para ser sempre mais utilitário, com prontidão para adquirir os rudimentares conhecimentos das diferentes profissões que o sistema precisa. O que deturpa as poucas alternativas que esses sujeitos têm de se tornarem leitores culturais, contentando-se com uma *pseudo-participação* (ADORNO, 1996) político-social.

### **Resultados e discussões**

Entendida a limitada aquisição de uma técnica e o lento crescimento do número de leitores - que por vezes acabam tendo acesso somente a esta espécie de *literatura* recém citada - percebe-se que realidade produz a ilusão de desenvolver-se para cima e, no fundo, permanece sendo o que era,

havendo um grave equívoco entre *desenvolvimento e modernização* da sociedade, reforçada pela precariedade do público leitor.

Assim, compreende-se a necessidade de tais reflexões filosóficas uma vez que a temática da leitura constitui mais uma *armadilha do óbvio*, pela incoerência que há entre o consenso popular dos significativos benefícios da prática e o risco de uma conversão em devotadas assembleias de autoconsolação, alertando com isso sobre a urgência de uma interpretação das práticas e dos discursos a respeito da leitura. Percebe-se que uma das facetas dessa *armadilha do óbvio* é distanciar o sujeito de um engajado diagnóstico da doença e dos doentes, diagnóstico que se mostra de extrema urgência quando as soluções não podem mais ser apenas *formais*, através de uma dominação estrutural imposta; e libertação que depende também de um retorno indicativo das origens dos pecados intelectuais.

Se dessa forma sucede, essa é uma das funções da Filosofia, que trabalha no apontar de novos caminhos, no revelar de novas realidades, na luta e no combate, interrompendo, neste caso, a precariedade trazida pela objetividade com que por vezes é vista a atividade de leitura, quando abordada de maneira cerrada por si só, trabalhando em prol da interrupção desta objetivação.

Por isso, a partir das reflexões estabelecidas até o presente momento, faz-se necessária uma reconsideração desta condição de leitores na atualidade - problematizada até aqui à luz das teorias da leitura, da literatura e do letramento - sob a prerrogativa do ponto de vista dos mais novos conhecimentos empíricos, percebidos pelas demandas sociais, e temores não tão recentes. A fim de que a leitura não seja mais um instrumento de manipulação, de modo que sirva aos interesses dominantes, e que a população não passe dos *limites*.

Se uma das principais dimensões desses limites é a formação como leitor, competência capaz de emancipar o sujeito e fazer com que este se torne um questionador de seu mundo e crítico de sua cultura, tal formação depende estreitamente do resgate e do enfoque da sua função social e política, em sua história e sua cultura, bem como da compreensão de seu mundo imediato, o que o contexto escolar atual não propicia ao educando (FREIRE, 2005).

Desde Platão, já se tem a preocupação de, quando se faz do homem a medida de todas as coisas de uso, está se priorizando a relação do mundo com o homem que utiliza e fabrica artefatos, coisas, ferramentas. E não com o homem-orador, pensador, ou o homem político. E como é natural do homem-coisa, do homem do *trabalho* visar em tudo que há ao seu redor um meio para um fim, isto conseqüentemente significaria não somente transformar homem o meio de todas as coisas materialmente necessárias, como também corrobora a constituição de uma sociedade apolítica, em que o discurso e a ação são tomados equivocadamente como ociosidade, como vã e carente de

função significativa social. “O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição” (ADORNO, 1996b, p.410).

Da mesma maneira acontece com a formação do sujeito leitor, que tenta considerar tudo o que existe e foi *extraído* de sua formação como simples meios à sua disposição, meios de ser reconhecido socialmente, de adquirir uma técnica e ter uma *utilidade* social, a partir dessa ferramenta que é a lectoescrita. Uma vez que a partir dessa aquisição ele se servirá de um conhecimento tomado como legítimo e com fim em si mesmo, que será extremamente útil para a obtenção de outras coisas.

Para o frankfurtiano, no âmbito da semiformação, “os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição” (1996). Assim, as atividades de caráter eminentemente político acabam sendo avaliadas pela insensatez do critério da utilidade, com vistas a finalidades supostamente mais elevados, com a tentativa de tornar as atividades do sujeito cada vez mais úteis. Porém, como foi visto, o preço que se paga em virtude tal visão utilitarista, bem semelhante à visão de *homo faber*, é a carência de envolvimento do sujeito com o objeto a ser conhecido.

Ao questionar a constituição do educando formado por esta *experiência*, que não media a maneira como o sujeito se envolve com tal objeto, que faz com que ele se adapte ao meio e tome como verdade aquilo que extrai de uma distante e artificial relação, conforme uma maneira de se relacionar com o mundo calcado no sociabilizável, envolvendo uma relação ambígua com o contexto social, que visa adaptação; demanda uma desconfiança dos louvores aos bens culturais, desconfiança da dissociação desses bens às coisas humanas. Bem como demanda um olhar duvidoso acerca da finalidade de uma formação que esquece dessa relação e descansa em si mesma e se absolutiza (ADORNO, 1996b).

Inferindo que, se assim acontece, tem-se uma conversão da formação do leitor também em uma *semiformação*. Uma vez que esta traz consigo uma fraqueza do eu, quando um *saber como* toma lugar de um *saber que*, saber aquele que castra a experiência do sujeito ao antepor a obediência aos parâmetros formalmente impostos pela sociedade, submetendo-se a tal esfacelamento em prol de uma *pseudoparticipação* política. Ou nas palavras de Adorno ao denegar a utilização dessa espécie de formação tecnicista, em prol de uma *pseudo-atividade*. Fenômeno que, segundo ele é crescentemente ampliado entre os sujeitos que se sentem questionadores da sua sociedade, que se iludem ao participar de iniciativas, movimentos e ocupações em seu espaço.

Segundo o pensador, esse fenômeno advém de uma demanda de mudança nas relações fossilizadas, é uma espontaneidade mal-orientada, bem influenciada pela menoridade kantiana, “porque as pessoas pressentem surdamente quão difícil seria para elas mudar o que pesa sobre seus ombros. Preferem deixar-se desviar para atividades aparentes, ilusórias, para satisfações compensatórias institucionalizadas” (1995, p.78).

### Considerações finais

Compreende-se o quão insatisfatória se torna uma tentativa de formação do leitor calcado na materialidade, tanto no que compete à aquisição do código escrito, quanto ao seu contato posterior com os portadores de texto. Que funcionam como meio de manutenção da vida e tem sua engrenagem na relação de troca. A impressão que se tem é de uma falsa consciência de todas as partes, umas a respeito das outras.

Pelo que foi tecido até esse momento, pode-se inferir que a formação do leitor também sofre com essa inversão de precedência dos conhecimentos e da maneira de se envolver com as coisas mundanas, fazendo com que o *para que* torne-se o conteúdo, tome lugar do *em nome de que*. À bem da verdade, quando a utilidade deixa de ser consequência e passa a ser promovida à significância nuclear das atividades do sujeito, constata-se a carência de significação.

Bem como a filosofia já alertara que acontecia na modernidade, nos tempos atuais ainda há resquícios e comportamentos sociais que demonstram um empenho, intencional ou não, bastante marcado em restringir cada vez mais da esfera pública o homem político, o sujeito que fala e age. O sujeito pensante, uma vez que este não é útil às necessidades ditas *primeiras* que a sociedade carece.

O que repercute na atividade leitora, que se faz perante o inacabamento do texto, que deve ser complementado no momento em que lhe é dado um sentido. Em outras palavras, ele está subordinado à atividade inteligente do sujeito, às suas experiências sensíveis, individuais e coletivas, pois “chaque lecteur réagit personnellement à des parcours de lecture qui, étant imposés par le texte, sont les mêmes pour tous”<sup>1</sup> (p.30). Isto é, a maneira como o texto se constitui tenta obedecer determinados aspectos comum a todos os leitores, todavia, é a relação do sujeito com esses aspectos, edificando sentidos plurais, que justifica o caráter subjetivo da recepção.

---

<sup>1</sup> Tradução livre: “cada leitor reage pessoalmente aos caminhos da leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos”.



A escola que não volta-se contra essa cultura afirmativa e utilitária, que não ensina os sujeito a duvidar da mesma, que não rompe com essa imagem de mero momento de transição do sujeito leitor enquanto *aluno*, alimenta esse falso contrato entre instituição escolar e formação do leitor.

A leitura deve fazer parte da ação dos homens sobre a realidade social, trabalhando no desvendamento de novas condições sociais de vida, no questionamento da inexorabilidade dos fatos (FREIRE, 1996), na produção de homens insatisfeitos e inconformados com a sua cultura. Se a razão de ser da leitura é a humanização, como advogado foi nas seções que antecedem esta, a leitura precisaria perder seu caráter opressor, tanto de ser reduzida a uma técnica, como na maneira de, na maioria esmagadora dos fatos, alienar, distrair, reforçar uma crença e cumprir com demandas estritamente científicas ou institucionais somente.

### Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria da Semicultura**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: Educação e Sociedade. Campinas: Papyrus, 1996b. Ano XVII, nº.56, p.388-411, Dezembro.

ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura da Palavra Leitura do Mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed- São Paulo: Boitempo, 2008.

## ENSEÑANZA, FILOSOFÍA Y CREACIÓN

Leonardo Colella; Rocío Díaz Salazar

CONICET/UNGS/UBA

[leonardojcolella@yahoo.com.ar](mailto:leonardojcolella@yahoo.com.ar)

**Tema:** El sujeto en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y del filosofar.

**Objeto:** Los procesos de subjetivación en la enseñanza de la filosofía.

**Problema:** En la enseñanza de la filosofía interviene una dimensión “objetiva” (los saberes preestablecidos, la información histórica, etc.) y una “subjetiva” (la novedad del que filosofa: su apropiación y recreación de los problemas filosóficos). Estos diferentes aspectos estarían presentes en el interior del aula durante el desarrollo de una clase. La enseñanza tradicional se agota en la traslación de los saberes filosóficos acumulados en su propia historia, dirección que asume el único sentido de profesor a estudiante. En tal aspecto, la enseñanza de la filosofía no trasciende las fronteras de la dimensión repetitiva. Sin embargo, el “filosofar” sobrepasa los límites de la simple repetición. ¿Es posible enseñar la actitud creadora del filosofar?

### **Hipótesis / Anticipaciones de sentido:**

A. Para lograr una enseñanza “filosófica” de la filosofía, se deberá plantear el objetivo de enseñar a “filosofar”, por lo que deberá suponerse la necesidad de lograr un cambio subjetivo en quien aprende, en la forma de dirigir la mirada sobre la propia realidad.

B. El concepto de “repetición creativa” de Alain Badiou, redefinido para el caso de la enseñanza de la filosofía, permite desarrollar criterios filosóficos y didácticos novedosos para la actividad de enseñar filosofía.

C. El postulado de la igualdad de las inteligencias planteado por Rancière, que propone un nuevo vínculo igualitario entre maestro y alumno que no esté mediado por la *explicación* (por la transmisión unilateral de conocimientos), genera la posibilidad para la construcción de un nuevo sujeto en la enseñanza de la filosofía.

**Objetivos:**

A. Caracterizar, desde una perspectiva filosófica, el proceso de subjetivación para el caso de la enseñanza de la filosofía, considerada ésta como una forma de repetición creativa, a partir de los aportes de Alain Badiou y Jacques Rancière.

B. Contribuir al desarrollo de una didáctica específica que contemple la enseñanza de la filosofía como repetición creativa.

**Tipo de diseño / Metodología:**

*Metodología:*

La metodología empleada será la compulsa bibliográfica, selección de textos y análisis del corpus bibliográfico. Incluirá de modo preminente el análisis de los textos primarios de Badiou y Rancière. La atención en la lectura de los textos tendrá la finalidad de identificar los conceptos centrales que son objeto de estudio del presente proyecto. Se realizará un rastreo del uso de términos referidos a la cuestión de la subjetividad en la educación. Se analizará la bibliografía centrándose en el tópico particular planteado en este proyecto con motivos de delimitar el campo de estudio, intentando vincular los conceptos de “subjetivación”, “igualdad” y “repetición creativa”.

**Resumen:**

Un nuevo proceso de subjetivación en la enseñanza de la filosofía es posible a partir del *acontecimiento Jacotot* planteado por Rancière, que propone un nuevo vínculo igualitario entre maestro y alumno al desconvenir con el estado de las relaciones pedagógicas de las instituciones educativas modernas, y desde el cual es viable la construcción de un sujeto en el sentido propuesto por Badiou. En el marco de su teoría del sujeto, que demanda para la construcción subjetiva la doble instancia del *acontecimiento* y la *fidelidad*, la propuesta de la “igualdad de las inteligencias” que abre un nuevo modo de relación entre maestro y alumno, asume la posibilidad de una disrupción elemental en el contexto de las situaciones educativas. Este nuevo escenario configura la enseñanza y el aprendizaje filosóficos como una posición superadora de la tensión ocasionada entre la reproducción de los saberes prefigurados por su historia y la intervención creadora del *filosofar* a partir de los problemas del presente.

**Problemas/desafíos actuales del trabajo de investigación:**

Si bien la enseñanza de la filosofía actúa en articulación con sujetos individuales y se apoya en factores objetivos, involucra una construcción subjetiva en sentido colectivo. El sujeto constituido en el ámbito educativo parte de un pensar dialógico compartido, en el que confluyen las miradas problematizadoras particulares. En este aspecto, el sujeto no sería el profesor o el alumno, sino el vínculo construido por (y entre) ambos.

La relación institucional entre profesor y estudiante que critica Rancière a través de la figura de Jacotot está mediada por la tarea explicativa. La lógica de la “explicación” promueve dos consecuencias problemáticas al interior del espacio de la enseñanza de la filosofía: por un lado, al tratarse de la transferencia e incorporación de conocimientos filosóficos ya dados, reproduce estos saberes sin trascender la dimensión objetiva, relegando el *acto filosófico* y su dimensión creativa por fuera del ámbito de la educación; por otro lado, al partir de una desigualdad que intenta subsanar (la disparidad entre los conocimientos del maestro y del alumno), obtura la construcción subjetiva de una experiencia colectiva al dividir las partes vinculadas afirmando la capacidad intelectual de una por sobre la incapacidad “provisoria” de la otra.

**Principales avances, problemáticas y aportes:**

En un artículo denominado “Philosophy as Creative Repetition”, el filósofo Alain Badiou propone una tesis en la que describe a la filosofía como una forma de “repetición creativa”. En ella distingue esencialmente dos tendencias acerca de la naturaleza de la filosofía. La primera de ellas, la interpreta como un conocimiento reflexivo: conocimientos sobre la verdad y los valores en los ámbitos teóricos y prácticos, respectivamente. La forma que vehiculiza el desarrollo de esta tendencia es la de la explicación escolar, entendida como método de transmisión de aquellos saberes reflexivos. La segunda postura concibe a la filosofía como una acción: una transformación subjetiva, una conversión radical. En este caso, la filosofía es delimitada por la singularidad de un acto, que Badiou asocia con la acusación ejercida contra Sócrates de “corromper a los jóvenes”, cuyo rasgo distintivo sería impulsar el ejercicio de la crítica y la revuelta por sobre la imitación y la obediencia. Esta segunda tendencia, que interpreta a la filosofía como una actitud antes que como

un conocimiento, no se enseña mediante la explicación escolar, sino que se vive o se experimenta con otros, al modo en que Sócrates dialogaba con los jóvenes en las calles de Atenas.

En este sentido, la idea de “repetición creativa”, aplicada al desarrollo de la filosofía, describe la existencia de un acto que es formalmente común a todas las corrientes filosóficas. En éstas, lo invariable sería el gesto de *división* que constituye el acto filosófico: la distinción con respecto a otras filosofías y demás saberes; y la reorganización de las experiencias teóricas y prácticas a partir de esas nuevas divisiones normativas. La filosofía se hallaría delimitada por el insistente dinamismo entre lo que afirma y lo que cuestiona, por la relación tensional entre un ejercicio crítico de afirmación, oposición y creación. A diferencia de la ciencia, en la que sus propias novedades reemplazan las teorías anteriores, ella se constituye a partir de ese permanente afirmar y refutar. Según Badiou, en la filosofía siempre existirá una intención de reconstituir lo existente partiendo de disposiciones normativas nuevas: se trata de poner de relieve el lazo entre el ser y el acontecer, lo que conforma el rasgo propio de la “repetición creativa”.

Este gesto crítico, que se reitera a través de los diferentes filósofos, se lleva a cabo bajo determinadas condiciones variables: lo que cambia es el contexto histórico. Cuando el acto filosófico se enfrenta a la actualidad específica de cada contexto se produce una nueva creación intelectual. El acto filosófico se ejerce, según Badiou, luego del despliegue de algunos acontecimientos en política, ciencia, arte, amor. Estos acontecimientos son su condición de posibilidad y, a la vez, proporcionan la necesidad de impulsar un cambio a través de aquel invariante acto filosófico. En tal sentido, el autor afirma que la filosofía dependería de algunos campos no-filosóficos que serían sus “condiciones”.

Recapitulando, lo que hay de repetición en la filosofía es el gesto crítico del acto filosófico, y lo que hay de creación es impulsado por el nuevo contexto específico en el que se desarrolla dicho acto. Es por eso que el autor sugiere el concepto de “repetición creativa” para definir a la filosofía.

Alejandro Cerletti propone emplear los conceptos de “repetición” y “creación”, aplicados por Badiou a la filosofía misma, para el caso de la enseñanza y el aprendizaje filosóficos. En el proceso de enseñanza y aprendizaje intervendrían dos aspectos articulados entre sí: una dimensión “objetiva”, que incluiría los saberes preestablecidos, las obras filosóficas, las investigaciones históricas, etc.; y una “subjetiva”, que estaría constituida por la novedad de aquellos que despliegan la actitud filosófica, por su apropiación y recreación de los problemas filosóficos. Estos diferentes aspectos estarían presentes en el interior del aula durante el desarrollo de una clase. En ella, los

problemas planteados apuntan en dos direcciones: hacia la universalidad del saber filosófico y hacia la singularidad del sujeto de aprendizaje.

Badiou utiliza el concepto de “pensamiento” para caracterizar la toma de posición subjetiva frente a los saberes preestablecidos. Pensar sería, en este sentido, interceder, atravesar y reconstruir los saberes que enuncian lo que *hay*; el pensamiento constituiría una ruptura con respecto a los saberes *enciclopédicos* que representan un estado de cosas dado.

La denominada enseñanza tradicional se agota en la transmisión de los saberes filosóficos acumulados en su propia historia, dirección que asume el único sentido de profesor a estudiante. En tal aspecto, la enseñanza de la filosofía no trascendería las fronteras de la dimensión “objetiva”. Sin embargo, el “filosofar” sobrepasa los límites de la simple repetición, ya que adopta como parte constitutiva de sí mismo el gesto crítico que permite el despliegue de alguna novedad.

Para que la enseñanza de la filosofía haga propio el ejercicio de una “repetición creativa”, se debe asumir la posibilidad de “hacer” filosofía al mismo tiempo que se la enseña y se la aprende. El matiz creativo sería posible en la medida que exista una intervención subjetiva que permita que los saberes preestablecidos sean revisados en el contexto específico de la clase. De este modo, maestro y alumno comenzarían a “filosofar”, lo que implicaría que ellos mismos desplieguen una repetición creativa en tanto desarrollen el gesto filosófico de la crítica de lo establecido en su propio contexto y desde su propia mirada particular.

Si se pretende enseñar a “filosofar” es preciso suponer la necesidad de lograr un cambio subjetivo en la forma de conceptualizar la propia realidad. Esto requerirá un singular proceso de subjetivación en la enseñanza de la filosofía, ya que quienes filosofan se reapropian, de una manera novedosa, de las preguntas y saberes filosóficos, y lo hacen desde su particular mirada. Si bien la enseñanza de la filosofía actúa en articulación con sujetos individuales y se apoya en factores objetivos, involucra una construcción subjetiva en sentido colectivo. El sujeto constituido en el ámbito educativo parte de un pensar dialógico compartido, en el que confluyen las miradas problematizadoras particulares. En este aspecto, el sujeto no sería el profesor o el alumno, sino el vínculo construido por (y entre) ambos.

La teoría del sujeto de Alain Badiou se encuentra inscripta en su análisis general del ser y el acontecer, desarrollado principalmente en *Teoría del sujeto*, *El ser y el acontecimiento* y *Lógica de los mundos*. La constitución de un sujeto está íntimamente relacionada con un “acontecimiento”, concepto que el autor utiliza para designar la disrupción de un estado de normalidad de las situaciones existentes y de la regularidad de los saberes instituidos que las tornaban inteligibles. A

esta construcción que reúne y sujeta los efectos de un acontecimiento y que decide sostener, impulsar y ser coherente con aquello que trastorna el orden de una situación, Badiou la denomina *sujeto*. Y utiliza el concepto de *fidelidad* para designar aquella decisión de sostener y ser consecuente con la disrupción de un estado de cosas. Es decir, las activaciones subjetivas son promovidas por un acontecimiento y sustentadas a través de un procedimiento de fidelidad.

La constitución del sujeto no depende meramente del *ser*; surge de una estructura pero la atraviesa, precisa de un suplemento azaroso que Badiou designa *acontecimiento*. Se deviene sujeto cuando el individuo es transportado más allá de sí mismo por la fuerza de un acontecimiento. En tal aspecto, Badiou se aparta de Althusser y Lévy-Strauss pero también de Sartre: el sujeto no es constituido ni constituyente, es un surgimiento; es el sustento de una *verdad* que se genera en la situación a raíz de las consecuencias de un acontecimiento.

El concepto de verdad desarrollado por Badiou no se erige como un absoluto proveedor de sentido o como una verdad trascendente, sino que constituye una ruptura inmanente en tanto rastro acontecimental propio de una situación. Una verdad atraviesa los saberes de una situación, fuerza los conocimientos establecidos del estado dominante de las cosas. Según Badiou, existirían al menos cuatro ámbitos en los que se producen acontecimientos y procedimientos de verdad: la política, el arte, la ciencia y el amor.

La educación no está contemplada por el autor como un ámbito independiente de producción de verdades. Más bien, podríamos suponer que la educación institucionalizada recogería las verdades de esos campos (científico, artístico, político, amoroso) y operaría a favor de una recomposición de esos ámbitos transformando aquellas verdades (inscriptas en situaciones particulares y desplegadas al interior de un acontecimiento) en saberes institucionalizados. La institución educativa se apropia de los enunciados verdaderos de los acontecimientos originados en cada campo y los transmite como parte de un saber instituido. Desde esta perspectiva de análisis, la educación podría ser estudiada a partir de cada uno de los procedimientos de verdad mencionados. Así podrían analizarse, por ejemplo, los aspectos relacionados con el amor (acontecimiento, verdad, sujeto, etc.) en la educación.

En *Éloge de l'amour* (BADIOU, 2009), el autor plantea la constitución de un sujeto *amoroso* a partir del encuentro contingente entre dos personas, la construcción de un nuevo mundo desde un punto de vista descentrado respecto de uno mismo, la experiencia de ese mundo a partir de la diferencia y no únicamente de la identidad. A ese encuentro azaroso que evade la ley de ordenamiento de las cosas le otorga el estatuto de acontecimiento. En el amor, Badiou afirma que existiría la experiencia del traspaso de la singularidad pura a un orden de valor universal: que va

desde lo particular de un encuentro hasta la experiencia de un mundo habitado desde la diferencia y no sólo desde la uniformidad.

El amor contiene, además del primer momento asociado al encuentro, una duración, una obstinación o fidelidad que el sujeto sostiene en el tiempo. Es decir, para la construcción subjetiva se requiere, además del encuentro acontecimental, una fidelidad que sostenga aquella disrupción elemental del curso normal de las cosas.

El amor, para Badiou, es un “procedimiento de verdad” (como lo es también la política, el arte y la ciencia). La verdad, en el ámbito del amor, es la posibilidad de una nueva vivencia del mundo experimentado a partir de lo *Dos*, de la diferencia; es la prueba de que el mundo puede ser vivido de otro modo que mediante una conciencia individual. Lo universal en el amor consistiría en la experimentación de lo que es ser *Dos*. Este amor en el escenario de la enseñanza de la filosofía nos permitiría indagar sobre la posibilidad de una experiencia del filosofar desde un punto de vista descentrado de uno mismo, y ya no como un mero traspaso de los resultados de un filosofar ajeno.

Para el caso de la relación maestro-alumno, podríamos pensar si es posible un vínculo que permita desplegar un mundo a partir del prisma de la diferencia que constituya un único sujeto, en analogía con el Sujeto del amor enunciado por Badiou. Asimismo, podríamos considerar la posibilidad de un *sujeto amoroso* en la educación que fuerce el advenimiento de ese nuevo *mundo*, y que éste no sólo sea utilizado como material transferible desde una conciencia particular a otra. En sentido estricto, el amor no es simplemente un encuentro sino, además, una construcción, ya no desde una perspectiva unilateral, sino desde una múltiple. De este modo, podemos afirmar en consonancia con la teoría de Badiou, que el *acontecimiento Jacotot*<sup>1</sup> (RANCIÈRE, 1987), que propone un nuevo vínculo igualitario entre maestro y alumno al desconvenir con el estado de las relaciones pedagógicas de las instituciones educativas modernas, hace posible la construcción de un *sujeto* en la educación.

La relación institucional entre profesor y estudiante que critica Rancière a través de la figura de Jacotot está mediada por la tarea explicativa. La lógica de la “explicación” promueve dos consecuencias problemáticas al interior del espacio de la enseñanza de la filosofía: por un lado, al tratarse de la transferencia e incorporación de conocimientos filosóficos ya dados, reproduce estos saberes sin trascender la dimensión objetiva, relegando el *acto filosófico* y su dimensión creativa por fuera del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje; por otro lado, al partir de una desigualdad

---

<sup>1</sup> El acontecimiento Jacotot refiere a un conjunto de experiencias educativas del pedagogo Joseph Jacotot analizadas por Rancière en *El maestro ignorante*, que básicamente representan la posibilidad de una nueva forma de vínculo entre maestro y alumno, en el que se abandona la lógica de la transmisión de saberes. Más adelante será abordado más descriptivamente.



que intenta subsanar (la disparidad entre los conocimientos del maestro y del alumno), obtura la construcción subjetiva de una experiencia colectiva al dividir las partes vinculadas afirmando la capacidad intelectual de una por sobre la incapacidad “provisoria” de la otra.

Sin embargo, la enseñanza de la filosofía, entendida como *repetición creativa*, requiere la construcción de un nuevo vínculo entre maestro y alumno que supere la lógica de la “explicación”, ya que ésta postergaría la intervención subjetiva del gesto filosófico al consistir simplemente en un proceso gradual de transmisión de saberes. Si se considera a la filosofía principalmente como una *actividad*, la enseñanza de la filosofía no podría quedar circunscripta a la construcción de un vínculo maestro-alumno determinado por la asimetría de conocimientos y cuyo objetivo principal fuera la explicación. Por el contrario, la enseñanza de la filosofía implicaría trascender la dimensión objetiva de los saberes acumulados en su historia, y desplegar ella misma un nuevo vínculo que afirme la igualdad entre maestro y alumno en referencia al “filosofar”.

En el marco de la teoría del sujeto de Alain Badiou, que demanda para la construcción subjetiva la doble instancia del acontecimiento y la fidelidad, la propuesta de la “igualdad de las inteligencias” planteada por Rancière, abre un nuevo modo de relación entre maestro y alumno, por lo que asume la posibilidad de una disrupción elemental en el contexto de las situaciones educativas. Este nuevo escenario configura la enseñanza y el aprendizaje filosóficos como una posición superadora del ámbito de reproducción de los saberes prefigurados por su historia (la *enciclopedia*) y del problema de la reapropiación actualizada de ellos a partir de los problemas del presente (el *pensamiento*).

*El maestro ignorante* se construye a partir de las experiencias pedagógicas de la figura de Joseph Jacotot, que a comienzos del siglo XIX y por circunstancias azarosas provocaron en él un cambio de perspectiva con respecto a la enseñanza tradicional. Jacotot se vio forzado a abandonar Francia y a dictar clases de literatura francesa en una universidad de los Países Bajos. Él no hablaba holandés y sus estudiantes no comprendían el francés. A través de una edición bilingüe de *Telémaco* de Fenelón, sus alumnos, poco a poco, comparando página por página, renglón por renglón, palabra por palabra, no sólo terminaron por comprender el texto completo, sino que realizaron ensayos críticos que contenían valiosas observaciones personales sobre la obra, expresados en el nuevo idioma. A ésta, se sumaron muchas otras experiencias en las que Jacotot lograba exitosamente que sus alumnos aprendieran temáticas que él no sabía. El replanteo pedagógico elaborado por Rancière-Jacotot consideraba la posibilidad de aprender sin las explicaciones de un maestro (lo que

no significaba prescindir de la figura del maestro, sino renunciar a su función de “transmisor” o “explicador”).

La lógica de la explicación supone un proceso de transmisión de ciertos saberes que el maestro posee y que el alumno no y, consecuentemente, demanda cierta subordinación intelectual que configura un escenario de segmentación jerárquica entre poseedor y desposeído. Rancière señala que las instituciones educativas modernas han adoptado el rol de reproducir esta desigualdad jerárquica hasta el punto de convertirla en su propia condición de posibilidad: de tal forma que el sentido de la escuela acabe por convertirse en la perpetua designación de desiguales-inferiores, cuyo criterio diferenciador sería la carencia de ciertos saberes y su característica distintiva la incapacidad de obtenerlos por medio propio. La función esencial del maestro explicador sería la inscripción de quienes aprenden en un circuito dominado por estructuras estamentales y por una lógica de superiores e inferiores.

A través de la experiencia de Jacotot, Rancière sugiere que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada por el recurso de la explicación. El *maestro emancipador* no es quien transmite su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ejercer su propia inteligencia. El conocimiento pierde la única dirección, antes desplegada desde el maestro hacia el alumno, para configurar nuevos y múltiples sentidos. Los saberes no constituyen un universo diferenciador (entre aquél que los posee y aquellos que no), sino que, por el contrario, asumen la forma de interrogantes compartidos que sostienen el vínculo entre el maestro y el alumno, en el que se verifica la igualdad de las inteligencias.

El nuevo vínculo entre maestro y alumno iniciado a partir del acontecimiento Jacotot, no se erige con la finalidad de reducir aquello que el aprendiz ignora mediante la transmisión de contenidos, sino que lo hace construyendo un nuevo mundo a partir de la observación, el pensamiento y la acción de ambos, lo que podría desplegar un proceso educativo de subjetivación que se sostenga en una experiencia de pensamiento colectivo y no en la constatación de la desigualdad de las inteligencias que instituye la lógica de la transmisión de saberes.

La propuesta de Rancière, lejos de apuntar a la constatación de una desigualdad e intentar progresivamente a futuro disuadirla mediante la transferencia de contenidos, postula la igualdad como punto de partida para extraer de ella toda la potencia de sus consecuencias. En efecto, no se trata de corroborar la carencia de ciertos conocimientos, sino de instar al descrédito de la inferioridad de las inteligencias. Desde una perspectiva rancieriana, la inteligencia no es interpretada como la posesión de ciertos saberes o como el ejercicio de ciertas facultades

intelectivas complejas, sino más bien, como la capacidad de pensar y decidir sobre la propia vida a través de la posibilidad de indagarse a uno mismo y poner en cuestión la relación que se tiene con los saberes. Esta variante de carácter gnoseológico permite afirmar que la igualdad de las inteligencias, en vez de ser un objetivo a conquistar mediante la explicación, debe ser un postulado filosófico-político inicial para toda propuesta de enseñanza que se pretenda filosófica.

En “Escuela, producción, igualdad”, un texto publicado posteriormente a *El maestro ignorante*, Rancière intenta describir el escenario en el que el nuevo vínculo “igualitario” sería posible. Para ello realiza un análisis histórico de la Francia postrevolucionaria que le permite identificar y abstraer la *forma-escuela* y sustraerla de varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas. La forma-escuela no es definida por una finalidad social externa, sino que asume la fisonomía de una forma simbólica que justamente establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que no se constituye en el lugar “exclusivo” para el aprendizaje, sino que es definida principalmente por la figura del *ocio*. La *scholé* separa dos usos del tiempo: el que se utiliza forzosamente para la producción y el que se dispone libremente al estar dispensado de las exigencias del trabajo. Por ello, la *scholé* griega delimitaba el modo de vida de los iguales, hacía de los escolares de la Academia o del Liceo los iguales por excelencia.

Así, la forma-escuela tomaría distancia con respecto a las necesidades del universo laboral y a la transmisión de contenidos proveedores de herramientas útiles para la vida productiva. En este sentido, este aspecto formal que Rancière destaca de la *scholé* desestimaría la hipótesis de la escuela como una institución de distribución de las ciencias cuyas consecuencias serían la justicia distributiva. En contraposición a ello, la forma-escuela constituiría un posible escenario de igualdad al relegar a los “escolares” del mundo social desigual e incluirlos en el mismo tiempo de ocio. La escuela moderna ha olvidado que no es un medio para conquistar, eventualmente a futuro, una presunta igualdad (ya que ninguna igualdad futura es garantizada a través de la transferencia de ciertos saberes), sino que ella misma alberga, formalmente, un espacio-tiempo igualitario en el que todos pueden “aprender por aprender”, potencia que se halla interrumpida por el mismo afán desigualitario del modelo “explicador”.

La escuela, para Rancière, no sería el lugar de promoción de una ciencia útil para la vida social, sino más bien, un espacio privilegiado para la verificación de la igualdad, y por lo tanto, sus eventuales consecuencias transformadoras irrumpirían de la distancia que disponga con respecto a la lógica del universo explicativo y productivo.

Precisamente, lo que interesaba a Jacotot era *verificar* esta igualdad. De este modo, cuando enseñaba francés en Lovaina se proponía enseñar *algo más* a sus estudiantes que una lengua extranjera. Incluso enseñó hebreo a un hijo “discapacitado mental” de su impresor, pero tampoco lo realmente importante para él era el hebreo. No se trataba de un método para explicar la ciencia al pueblo, se trataba de un anuncio a la vez intrépido y provocador: cualquier hombre puede lo que puede otro hombre. Jacotot no hizo más que dedicarse a proclamar lo que el azar lo llevó a descubrir: la igualdad de las inteligencias.

El mundo de la ilustración tuvo que oírlo. La conmoción fue más allá de Lovaina, Bruselas y La Haya, atravesó París y Lyon, se expandió por Europa hacia el norte y hacia el este, lo oyeron en Inglaterra y en Prusia, traspasó al imperio ruso y sus ecos alcanzaron el continente americano. Durante dos décadas, la *República del Saber* sufrió un cimbronazo en sus raíces al momento de su propia fundación.

Pero para mediados del siglo XIX, el acontecimiento Jacotot fue perdiendo vigor. La fuerza de la industria, la República, la opinión pública y la prensa requirieron un método acelerado para la instrucción de las masas: un amplio sistema de enseñanza graduado, nacional y profesional. Demandaron, asimismo, métodos expeditivos para enseñar, entre otras cosas, a leer: la explicación. Y así el progresismo ilustrado reactivaba el viejo principio de la desigualdad de las inteligencias.

Pero la voz disonante de Jacotot, desplegada en aquel momento histórico clave, se erige en la actualidad como testimonio de otra vía posible para la educación. El nuevo escenario educativo, delimitado a raíz del vínculo igualitario entre maestro y alumno, constituye una disrupción del estado de las relaciones pedagógicas de las instituciones modernas. Este *acontecimiento* abre la posibilidad para la construcción de un sujeto que sostenga (y a la vez, se sostenga en) aquello que trastorna el orden de las cosas. Este sujeto supone el desarrollo de un pensamiento compartido que despliegue una actitud creadora y crítica respecto de los antiguos saberes. En la enseñanza de la filosofía como repetición creativa, maestro y alumno devienen un único sujeto del filosofar, en el que afirman, verifican y actualizan el postulado de la igualdad de las inteligencias.

### Referencias bibliográficas del avance:

BADIOU, Alain. *Éloge de l'amour*. Paris: Flammarion, 2009.

BADIOU, Alain. “Philosophy as Creative Repetition”. *The Symptom*, Issue 8, Winter 2007.

CERLETTI, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. “Ecole, production, égalité”, en *L'école de la démocratie*, Edilig: Fondation Diderot, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard, 1987.

## EDUCACIÓN E INCLUSIÓN: LA HISTORIA DE VIVIANA

Luisa Noemí Fonseca

UNaM

[luisa.fonseca86@gmail.com](mailto:luisa.fonseca86@gmail.com)

### Planteo del problema

¿Qué papel cumplen los pares en un proceso de inclusión educativa de una persona con discapacidad? ¿Cómo indagar acerca de ello?

### Examen del marco teórico existente

Dado que la investigación está relacionada con los procesos de inclusión educativa, tomamos la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema si no como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”<sup>1</sup>

La inclusión es, por tanto una nueva visión de la educación basada en la diversidad, en la que se destacan cuatro elementos fundamentales:

- Es un proceso, una búsqueda permanentemente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- Busca identificar y remover barreras estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación, y hallar la mejor manera de eliminarlos.
- Se refiere tanto a la presencia como a la participación y el logro de todos los estudiantes.
- Pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados.<sup>2</sup>

Con respecto a cómo indagar acerca de estos procesos y el papel de los pares dentro de ellos, nos inclinamos por la investigación narrativa. Como señalan J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (2009) esta, supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro

---

<sup>1</sup> UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, París, Ed. De la UNESCO, pag. 12

<sup>2</sup> Ibid

caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como son narrados, como un intento de explicarnos el mundo en que vivimos. Un matiz importante que lo diferencia de otros posibles argumentos es que, en este caso, lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad.

Dentro de la investigación narrativa, un abordaje posible es a través de las biografías. Como nos advierten J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (2009)<sup>3</sup>, ellas no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo. Rivas y Sepúlveda (2003) manifiestan que se trata de una estrategia para dar «voz» a los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica. Esta interpretación tiene clara incidencia en cuestiones ideológicas y epistemológicas relevantes, en torno a la identidad, la experiencia, la acción humana, etc. En definitiva, podemos interpretar que las biografías, en buena medida, constituyen el *aprendizaje* que los sujetos hacen en torno a estos contextos en los que viven.

Desde esta perspectiva, nos plantean, podemos poner de relieve el modo como la escuela organiza la vida cotidiana de los sujetos, las estrategias de supervivencia en la vida diaria, los temores, las filias, los amores y desamores, el tipo de relación que se genera con los compañeros, etc. En fin, todo el complejo mundo cotidiano de la escuela.

Señalan también que las narraciones escolares, en este sentido, expresan esta confrontación político social entre diferentes culturas y clases sociales, de forma que nos permite reinterpretar el papel que éstas juegan en la construcción de sentido en la escuela. Las relaciones de poder, las jerarquías sociales, la segregación o integración social, los procesos políticos, los significados culturales, etc. son puestos en evidencia en el proceso de interpretación que caracteriza este modelo de investigación. Se nos manifiesta la globalidad de la sociedad, desde el peculiar punto de vista que ofrece cada historia particular.

### **Definición de las características del sujeto de investigación**

El presente trabajo se desarrollo en la ciudad de Posadas, con una persona elegida para dar comienzo al relato biográfico de una persona con discapacidad.

---

<sup>3</sup> Voz y educación La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad Ediciones Octaedro, S.L. Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Esta persona fue elegida por ser portadora de una discapacidad desde su nacimiento, motivo por el cual, durante su trayectoria educativa, estuvo involucrada en varios procesos de inclusión. La persona elegida fue una mujer, no vidente (como ella se define), que transcurrió su trayectoria educativa en el ámbito de la educación común, en un proceso de inclusión que se inició en el nivel primario y culminó en el nivel terciario. Dicha mujer, de 32 años de edad, proviene de una familia de clase media, egreso de un instituto terciario privado de la ciudad de Posadas, con el título de Profesora en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales y se desempeña actualmente como docente en el ámbito de la Educación Especial. En cuanto a sus aspectos familiares, vive en el Barrio Alta Gracia junto a sus tíos, dentro de un mismo terreno, pero en casas separadas, ya que puede desarrollar su vida en forma autónoma. Esta de novia con un hombre de su edad, también no vidente.

#### **Aspectos metodológicos:**

Con respecto a las cuestiones metodológicas de este trabajo de investigación, creo que es importante para los que realizamos nuestras primeras experiencias con la metodología de historias de vida, saber que, como señala D.Bertaux (1989) iniciamos el mismo creyendo que vamos a encontrar al interlocutor ideal, que podremos obtener toda la información que buscamos y que una vez obtenida será solo cuestión de elegir la que consideremos pertinente para la investigación.

Del mismo modo, pensamos que el trabajo con el método biográfico, es sencillo, será cuestión de escuchar al otro y desgravar lo narrado. Sin embargo, en el trabajo de campo, pude ver cómo era necesario, atravesar varias etapas hasta llegar a conocer los relatos más significativos que la entrevistada tenía para narrar acerca de sus procesos de inclusión educativa. En este momento puedo decir que llegar a ellos, depende de la capacidad de tomarnos el tiempo de entrar en el universo de otro.

También observe, que los relatos de vida toman diversas formas, porque como nos advierte D.Bertaux, son formas que no dependen del narrador sino del “narratorio”, de la persona para quien se hace el relato, de su demanda, que explícita o no, es rápidamente percibida, conformándose el relato de acuerdo con ella.

De igual manera, pude reconocer a mis primeros pasos, como lo que él denomina avances exploratorios. En esta etapa me fue posible visualizar las tensiones que surgían, que atravesaban el relato, “los nudos” del campo. En las primeras entrevistas a veces fue necesario, interrumpir el hilo del relato, para comprender el sentido de algunas expresiones, del significado particular de una



práctica, de una relación a las que V. hacía referencia. En las conversaciones siguientes; intente precisar las preguntas, orientarlas hacia la temática de su inclusión educativa, tratando de dejar fluir el discurso de la interlocutora.

Al desgravar las primeras entrevistas surgió la dimensión analítica, que me lleva a realizar mis primeras interpretaciones, las que en el desarrollo de la investigación contrastare, consolidándolas o modificándolas. Siguiendo siempre a como dice D.Bertaux, es el tiempo de poner a trabajar las palabras y el lenguaje.

Para el presente proyecto, vale aclarar que opté por una modalidad de interpretación que me permita comprender las relaciones, normas, procesos que estructuraron y sustentaron la inclusión educativa de V. modalidad que D. Bertaux denomina orientación etnosociológica.

A modo de conclusión de este punto referido a las cuestiones metodológicas, puedo dar cuenta de que este proceso está inconcluso, queda pendiente la teorización. Pienso a la misma, como una construcción posible a partir de mis intuiciones, mis observaciones, mis revisiones, en un dialogo entre mi práctica y mis referentes teóricos. Inicio entonces otra etapa de trabajo, necesaria para el logro de objetivos planteados, ya que hoy puedo comprender que la aprehensión de los fenómenos sociales toma tiempo.

### **La aproximación al sujeto de la investigación, estableciendo el vínculo**

El primer contacto, con la persona elegida como sujeto de este estudio, se dio en su ámbito laboral, en el horario de la tarde. Allí se encontraba dicha persona, con su grupo de alumnos y colegas. El contacto inicial se realizó en ese lugar, porque estaba cercano a mi domicilio, motivo por el cual la había observado al trasladarse hacia su lugar de trabajo. Al llegar a la Institución, me recibió el encargado de la misma, le manifesté intención de contactar con esta docente y los motivos por los cuales deseaba hacerlo. En todo momento percibí una buena disposición, me acompañaron y me presentaron a la persona que deseaba contactar.

Me presente e informé a la docente V. los motivos por los cuales deseaba entrevistarla: el proyecto de investigación que estábamos llevando adelante y lo que pensábamos podía aportar a los niños y jóvenes con discapacidad que atravesaban procesos de inclusión en escuelas de educación común. Luego de la sorpresa inicial y de escuchar los motivos por los que había contactado con ella, manifestó que le parecía interesante nuestra propuesta de investigación y sintió curiosidad por saber por qué se la había elegido, de donde la conocíamos. Le comente que vivía en el barrio, que en una ocasión la había acompañado hasta la institución ya que había observado que podría necesitar ayuda, al estar sola y sin su bastón. En esa ocasión había aceptado mi ayuda debido a que

la colega que habitualmente la acompañaba, ese día había faltado. Una vez que di respuesta a sus interrogantes, aceptó ser entrevistada y expuso que conocía a otras personas no videntes, (como ella denomina a su discapacidad), que podrían estar interesados en compartir sus vivencias en relación a sus procesos de inclusión en escuelas de educación común.

Los siguientes encuentros, se desarrollaron entre V. y yo, (ella, asistía sola). En ellos tuve como meta, reconstruir a través del relato de su trayectoria educativa, sus pasos entre la educación común y la educación especial y los diferentes actores que participaron de ellos. La duración promedio, de los diálogos, fue de dos horas, se realizaron en el gabinete de nuestro equipo de investigación, lugar que eligió V. entre las opciones que se le ofrecieron, en los horarios que ella estableció.

En el primer encuentro en este nuevo espacio, manifestó estar nerviosa por la situación de entrevista, a medida que transcurría el dialogo, se fue distendiendo, se expuso libremente, casi no fue necesario formularle preguntas, su relato fue fluido.

### **Adentrándome en la historia de la trayectoria educativa de V.**

Con el correr de los encuentros, si bien mantuvo su disponibilidad para el dialogo, se empiezan a manifestar signos a nivel corporal (suspiros, entrecruzamiento repetido de las manos, bajar el rostro, etc.) de incomodidad ante preguntas con las cuales intentaba profundizar el conocimiento de sus vivencias en relación a su situación de discapacidad en el ámbito escolar, saber si se le habían presentado dificultades, cuáles habían sido las actitudes de sus docentes, de sus compañeros. Fui introduciendo estas preguntas, gradualmente, en la medida en que advertía que en sus primeros relatos, solo había hecho referencias generales acerca de sus experiencias escolares, sin mencionar situaciones de dificultad en relación a sus actividades áulicas, pero atenta al impacto que las mismas tenían en V., el grado de aceptación de ese tipo de pregunta y de disponibilidad a responderlas.

Emergen entonces, las primeras narraciones en relación a su situación de alumna con una discapacidad y la reacción de sus compañeros ante dicha situación. Refiere entonces a lo que ella denomina “burlas inocentes, por desconocimiento”, cuando algunos de sus compañeros la nombran con el apodo “cuatro ojos”. Ella dice: “cuatro ojos, por ahí rotulada, al usar lente de considerable aumento” (en el momento de contar esto se ríe). Expresa que estos comentarios generan, remitiéndome a sus palabras, a “un ensimismamiento”, que hizo que se fuera “aislando del grupo”. También dice, que para que se diera la situación de aislamiento, además de estas burlas “se sumaba

el avance del problema<sup>4</sup>”, “me costaba muchísimo socializar con el grupo” y destaca “por suerte conté con un par de excelentes amigas en la primaria” y comenta la ayuda que le brindaban.

### **Primer análisis del relato biográfico de V. Inclusión educativa- Inclusión Laboral**

En el relato biográfico de V. emergen dos grandes cuestiones, por un lado su inclusión educativa y por el otro su inclusión laboral.

A través del relato pude reconstruir su trayectoria educativa, su pasaje por distintas instituciones, de educación especial y de educación común. V. cuenta que comenzó su escolarización, en una institución de Educación Especial, la Escuela Taller para No Videntes donde cursó el Nivel Inicial y el primer grado del Nivel primario. En ese momento, le realizaron una intervención quirúrgica en el ojo derecho que mejora su capacidad visual. Ante esta situación, los directivos de la Escuela Taller antes mencionada, recomiendan a la familia su integración en escuela común. Es la abuela, la que se hace cargo de recorrer varias instituciones, ya que no aceptaban matricular a V. en las escuelas comunes, por su discapacidad. Finalmente, logró inscribirse en la Escuela de Educación Común N° 674, sita en el Barrio Cristo Rey de la Ciudad de Posadas. En esta institución, se integró al grupo de alumnos de segundo grado y culminó allí su escolarización primaria, solamente con apoyo familiar, sin acompañamiento de un docente integrador.

Por iniciativa de su familia, continúa con sus estudios secundarios integrada en el la Escuela Normal N° 10 ubicado sobre la calle Almirante Brown, entre Santa Catalina y Lavalle (secundario de educación común). A mediados del secundario, pierde totalmente la visión y debe asistir al Centro de Rehabilitación para Personas Ciegas y con Baja Visión “Santa Rosa de Lima”, institución de Educación Especial, donde realizó el Taller de Orientación y Movilidad, se entrenó en el uso del bastón blanco, para su desplazamiento autónomo y actividades de la vida cotidiana. Del mismo modo, aprendió la escritura y lectura con el Sistema de Signos Braille y recibió acompañamiento de la institución a través de la figura de una Docente Integradora que concurrió a su escuela secundaria para colaborar con los docentes de dicha escuela en la realización de las adaptaciones curriculares. Así fue como V. culminó con el nivel secundario, atravesando lo que ella denominó, “una doble escolarización”, ya que realizaba actividades paralelas, en la institución de Educación Común y en la institución de Educación Especial.

---

<sup>4</sup> V. tenía una enfermedad congénita que hizo perdiera progresivamente la visión, hasta perderla totalmente a la edad de 16 años

Culminada la educación secundaria, V. se propuso continuar con la Educación Terciaria, para ello ingresó al Instituto Antonio Ruiz de Montoya, cursó y se recibió con el título de Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

La segunda cuestión que surge de manera significativa en el relato de V., como mencione anteriormente, es lo referido a su Inclusión Laboral, que V. registró como un logro muy significativo en su vida. Cabe destacar que este tema, no fue abordado por mí, surge de su narración y lo rescato, por el énfasis, la importancia que V. puso al contarlo.

Ella comenta, que al recibirse, realiza los trámites pertinentes en el Consejo General de Educación para abrir su legajo profesional en la Junta de Clasificación y Disciplina del mismo. Este organismo analiza y valora los antecedentes profesionales e incluye al profesional en un padrón laboral. En función del puntaje obtenido, será luego convocado para cubrir horas cátedra.

Junto a los documentos necesarios para dicho trámite, V., presenta una nota mencionando la Ley Nacional N° 25.689<sup>5</sup>, que refiere a los derechos laborales de las personas con discapacidad, para que la tuvieran en cuenta en el momento de surgir un cargo. Es así como, después de aproximadamente un año de haberse inscripto, fue llamada para cubrir un cargo docente en una Institución de Educación Especial, en el Área de Tecnología, lo aceptó y así se insertó en el ámbito laboral, continuando hasta la actualidad.

### **Discusión: primeras aproximaciones al análisis del proceso de inclusión educativa de V.**

A través de la historia de V., pude acceder a la comprensión empírica de la inclusión educativa, como una condición que se construye, que va constituyéndose en un proceso. Contrastando esto, con lo que se planteaba en mi marco teórico, confirmé que no se trata sólo del acto de integrarse a un grupo de pares en un aula de educación común. Podemos pensar entonces a esta acción, como fundacional, que actuaría entonces, como el inicio de un proceso que sería multidimensional, complejo y que se manifestaría de manera singular.

En dicho proceso se vinculan deseos, necesidades, objetivos, trabajo, metas, expectativas, temores etc., provenientes de diversos actores: el sujeto que se integra, la familia, el grupo de pares, las instituciones de educación especial y común.

---

<sup>5</sup> Artículo 8°: El Estado nacional —entendiéndose por tal los tres poderes que lo constituyen, sus organismos descentralizados o autárquicos, los entes públicos no estatales, las empresas del Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos— están obligados a ocupar personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo en una proporción no inferior al cuatro por ciento (4%) de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas.

En las narración de V. puedo advertir, el lugar que ocupan, el rol que los diversos actores van desempeñando, en relación a las instituciones y a la familia, V. dice: “Si bien en cuanto a mi escolarización tuve algunos inconvenientes al inicio, en su trascurso gracias a que siempre conté con el apoyo de mi familia, de instituciones como la Escuelita Taller para no Videntes, el Centro de Rehabilitación del Ciego Santa Rosa de Lima, pude superar estas cuestiones y bueno finalizar mis estudios”. En cuanto a los docentes de las instituciones de educación común, la entrevistada hace mención tanto los apoyos, como los obstáculos que en ella encontró: “porque eh, hubieron instituciones de enseñanza común que no quisieron matricularme, que no quisieron inscribirme por la discapacidad, bueno por ahí por la falta de información , por temores”; “si de la Primaria me acuerdo de dos maestros excelentes, si, que siempre buscaban la manera de adaptarse, de facilitarme las cosas”; “los docentes, también de esta institución (refiere a la escuela secundaria), también, eh, estuvieron predispuestos siempre a buscar la vuelta”.

V. dice, al respecto de sí misma: “bueno y ahí (“ahí” es cuando pierde totalmente la visión) surgió el gran inconveniente de que hacer, porque no era mi objetivo quedarme sino seguir”. “si la verdad que después de tanto esfuerzo de tanto sacrificio, es satisfactorio, más para una persona con discapacidad eh, poder, bueno, recibirse en una carrera poder insertarse en el mundo del trabajo no”.

En los relatos de V. se distinguen cuestiones referidas a sus relaciones vinculares con sus pares, en las diferentes instituciones en las que fue incluida. Recordando sus relaciones en la escuela primaria, dice: “en la primaria, y bueno, y de ahí, bueno... era por ahí rotulada de cuatro ojos y bueno...Y por ahí, esas burlas inocentes eh, hacían que por ahí, me vaya ensimismando... Más eh, todo eso sumado, eh, al avance del problema, no”, “si bien por suerte conté con un par de excelentes amigas en la primaria” “Eh, independientemente de los lazos de amistad que tenía con mi grupo, en relación a los demás, era simple compañerismo”. Con respecto a sus vínculos en la escuela secundaria, menciona: “en el secundario si, fueron más los casos de, digamos, de ayudar, por ejemplo para conseguir amistades, si”.

Del nivel terciario expresa: “y ahí empezó el conflicto de cómo hacer para estudiar, bueno los métodos de estudio no había problema, porque con mi grupo de estudio me reunía, hacíamos los prácticos, me leían, me grababan los apuntes”, “ahí tuve mucho apoyo de mis amigas, también mis amigas de la primaria, que hasta ahora eh, hasta ahora conservamos nuestra amistad”

En relación a lo que acabo de mencionar, del relato biográfico de V., pude advertir que la integración a la educación común, supuso para ella, una tarea compleja: progresar en su escolarización por un lado, y por otro lado, ir procesando la pérdida progresiva de su visión con los

obstáculos que esta situación le generaba. En un momento del relato V. lo destaca al decir que el ensimismamiento, las primeras dificultades para socializar con sus compañeros, si bien se originan en las burlas que aparecieron cuando ella debió utilizar lentes con mucho aumento, a esto se suma el tener que enfrentar el agravamiento de su situación discapacidad. Pero, así como señala su dificultad, señala también la posibilidad de ir superándola, a partir de implementar estrategias que fueron, desde apoyarse en sus pares para disminuir el impacto de su problema visual (sentándose junto a unas compañeras que le dictaban lo que estaba escrito en el pizarrón) hasta comportamientos destinados a tratar de lograr su pertenencia al grupo (por ejem. hacer tareas escolares para sus compañeros del secundario, para ganar su simpatía).

En lo referido a los apoyos tecnológicos que requiere, en tercer año de la secundaria, su pérdida total de la visión, marca un hito. Ella siente que debe “volver a empezar” incorporando apoyos específicos como el uso del bastón blanco y la lecto- escritura en el sistema de signos Braille. Para acceder a los contenidos educativos en el nivel terciario, incorpora otras herramientas tecnológicas, como el scanner de libros, un programa que los “lee” y que estaba disponible en la Biblioteca Popular de Posadas. Puede trabajar en grupo con sus pares, que la apoyan facilitando sus actividades en clases y fuera de ellas, en la realización de trabajos prácticos. Apoyo que ella corresponde, asumiendo determinadas tareas en los trabajos grupales.

Percibo, a lo largo de estas primeras aproximaciones, las diferentes dimensiones que se abren para ser analizadas: la dimensión de los aspectos personales, la dimensión de los aspectos familiares, la dimensión de los aspectos económicos, la dimensión de los aspectos pedagógicos, la dimensión del rol de las instituciones, entre otras. Se abren nuevas preguntas: ¿se puede generalizar acerca de los tipos de soportes que se requieren los procesos de inclusión educativa?, ¿cómo se construyen estos soportes, como se articulan en su construcción los educadores de las áreas común y especial?, ¿qué entienden ellos por “articularse”? Ya que V. logra acceder a un título profesional, ¿consideraremos que el proceso ha sido positivo?, ¿tenemos que pensarlos en términos de “éxitos” o de “eficaz”? ¿Sólo se trata del “éxito” o de la “eficacia” de estrategias pedagógicas o además es necesaria la activa participación del sujeto en su inclusión?

Y así nuevas puertas de análisis se abren apareciendo, para mi, el corazón del quehacer en la investigación, y talvez uno de los puntos mas difíciles de trabajar para el investigador en formación, ¿las investigaciones concluyen?, ¿Cómo podemos dar cuenta de que hemos culminado con una investigación?

**Referencias y bibliografía**

-UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, París, Ed. De la UNESCO, Pág. 12

- Voz y educación La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

-Ley Nacional N° 25.689, [www.luisliendro.galeon.com/aficiones1286889.html](http://www.luisliendro.galeon.com/aficiones1286889.html)

## UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL CARÁCTER PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA DESDE LA PERSPECTIVA DEL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN

Pablo Frisch  
CCC/FLACSO  
[pablofrisch@yahoo.com.ar](mailto:pablofrisch@yahoo.com.ar)

### **Acerca de la investigación.**

Esta investigación se encuentra actualmente en etapa de diseño y prevé el diseño de una estrategia metodológica orientada hacia la triangulación entre enfoques cuantitativos y cualitativos, en tanto las líneas de análisis propuestas requerirán sistematización y análisis de datos estadísticos – primarios y secundarios-, como así también análisis documental, análisis de discursos y la realización de entrevistas en profundidad con actores clave. Me parece pertinente señalar en esta instancia que originalmente mi interés se enfocaba en la problemática más concreta del trabajo docente en instituciones privadas. Sin embargo, la construcción del estado del arte para el proyecto original presentaba una serie de dificultades relacionadas con la escasez de producción académica que diese cuenta de manera sistemática y rigurosa de la composición, estructura y determinaciones generales del sector de la educación privada en la Ciudad de Buenos Aires. Esta investigación apunta a cubrir esa área de vacancia -que resulta llamativa, en tanto el sector concentra el 48% de la matrícula en todos los niveles excepto el universitario- con miras a la proyección de futuras investigaciones enfocadas en problemáticas más acotadas. Esta ponencia procurará sistematizar algunos avances en la construcción del marco teórico que orienta la investigación y una primera aproximación a la problemática concreta que constituye mi objeto de estudio.

### **Acerca de la estructura del marco teórico.**

El marco teórico que orienta la investigación se encuentra estructurado en tres niveles de análisis articulados, yuxtapuestos e interdependientes. En un nivel de análisis más general se construirá una mirada teórica en términos de *teoría social general*, que procurará dar cuenta de la complejidad que asume el orden social mundial en el capitalismo tardío. Se trabajará en una serie de relecturas de bibliografía marxista clásica y contemporánea, como así también de producciones teóricas enfocadas en la evolución del programa económico, político, social y cultural del neoliberalismo. En un nivel intermedio de análisis, se analizará el rol que asume el sistema educativo en la configuración de ese orden social. En tal sentido, se avanzará en la sistematización de lecturas de



producciones de autores clásicos y contemporáneos desde una perspectiva de la *sociología de la educación*. En un tercer nivel de análisis más específico, se profundizará el abordaje de producciones teóricas enfocadas específicamente en el sector de la educación privada.

### **Sistema educativo y orden social.**

En el segundo nivel de análisis del marco teórico procuro desplegar y poner en relación una serie de aportes de la sociología de la educación que considero pertinentes para el abordaje de la compleja relación establecida en la modernidad entre orden social y educación. Aquí carece de relevancia la diferenciación entre gestión estatal y privada, en tanto la mirada está situada en las diversas formas a través de las cuales la educación -en general- favorece la construcción de determinados tipos de subjetividades en el marco del modo de producción capitalista. La categoría conceptual de *hecho social* elaborada por E. Durkheim -que adquiere para el autor el status objeto de estudio de la sociología- constituye un aporte insoslayable 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. Para Durkheim “*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 profundizar esta línea de análisis advirtiendo que el orden social moderno es, ante todo, capitalista, estructurado a partir de 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 rol 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 inherentes al modo de producción capitalista, 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).

El concepto gramsciano de *hegemonía* propone un análisis de la dominación de clase en términos de dirección política y moral que se despliega a través del conjunto de instituciones y prácticas desde 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 simple noción 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 tanto configuraciones de una conciencia práctica. Considerado en su carácter procesual, el concepto de hegemonía designa el estado de las relaciones de fuerza entre clases sociales en un momento histórico determinado. Dado que lo ideológico expresa siempre una lucha política, el autor identifica el lugar de la práctica intelectual en la construcción de una concepción integral del mundo en sus dimensiones sociales, económicas y políticas. En tanto dicha práctica se sitúa en un sistema de relaciones sociales existente, expresa y a la vez construye determinadas relaciones de poder. De este modo, el trabajo del intelectual orgánico puede estar orientado 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 en tanto se tiene conciencia de ellas. La educación constituye desde esta perspectiva un ámbito de disputa privilegiado 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.

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 sus formas institucionalizadas, enfocándose particularmente 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, 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 la producción de subjetividades, constituyendo la institución escolar un ámbito privilegiado –junto a la prisión, el hospital, la fábrica y el ejército– para el análisis del entramado de relaciones de poder 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 técnicas y saberes

científicos, entre los que adquieren centralidad las estadísticas, como así también la creación de determinadas instituciones. 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, desplegando 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 preludio 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 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 progresiva producción de estadísticas –índices y tasas de escolarización, alfabetización, repitencia, abandono 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.

### **La educación como ámbito de disputa**

Sin embargo, el desarrollo histórico de los sistemas educativos nacionales, su difusión, universalización y progresiva democratización formal han posibilitado el surgimiento de proyectos político-pedagógicos de carácter contra-hegemónico, 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, emancipadoras o liberadoras, 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 político pedagógicos de Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui, las experiencias desarrolladas por docentes como Paulo Freire, Luis Iglesias, Olga y Leticia Cossetini o Jesualdo Sosa, entre muchos otros. La incorporación de este conjunto de perspectivas y proyectos contra-hegemónicos en el análisis de los sistemas educativos modernos favorece la construcción de una mirada amplia en torno al campo de disputa en el que éstos se constituyen en el marco de procesos históricos complejos y el desarrollo de las relaciones de fuerza en el campo político y pedagógico.

### **Educación privada y ciclos de acumulación del capital.**

La problemática de la regulación del estado respecto de la educación privada puede ser abordada atendiendo a las determinaciones concretas que asume el sistema educativo en función de los ciclos de acumulación del capital. En este sentido, M. Fernández Enguita (1985) observa que en ciertos períodos históricos favorables desde el punto de vista de la valorización del capital en el sector productivo, el Estado burgués asume plenamente las funciones de construcción de hegemonía, contribuyendo a garantizar de este modo -en el marco de un conjunto mucho más amplio de políticas públicas- las condiciones generales de la producción. Por el contrario, en aquellas fases en las que el ciclo de acumulación enfrenta una serie de obstáculos para la valorización de una masa siempre creciente de capital en las esferas de la producción, se torna necesario desmontar aquellas instituciones del Estado que asumían una parte del costo laboral a través de políticas sociales, de modo que una porción del capital sin invertir pueda apropiarse de la explotación de esos servicios asumiendo la forma de capital de servicios o capital que produce mercancías. En estos períodos, la función asumida por las instituciones del estado en esa área particular de la educación –a la vez que asumiendo la administración y gestión de la educación pública- es más bien de fiscalización y control, destinando a la vez distintos montos de subsidios hacia el sector privado de la educación. Si bien estos procesos suelen identificarse claramente en la transición del denominado *Estado de bienestar* al *estado neoliberal*, un breve recorrido a lo largo de la historia de la educación privada en

la Ciudad de Buenos Aires- demuestra que se trata una sucesión cíclica de fases por las que atraviesa el sistema educativo de modo sistemático.

### **Breve historia de la educación privada en la Ciudad de Buenos Aires**

R. Donaire (2009) ha realizado un trabajo de relevamiento y sistematización de investigaciones historiográficas en relación al desarrollo histórico de la educación en la Argentina, en el que puede observarse la evolución –expresada en términos de continuidades y rupturas- del sector de la educación de gestión privada desde el período colonial. Allí se observa que los aproximadamente 80 establecimientos privados que existían hacia 1824 –de distintos tamaños, regentados por inmigrantes y órdenes religiosas- concentraban el 59,4% del total de la matrícula, a la vez que recibían subsidios estatales solamente en forma ocasional. El recorte del gasto público en educación que tuvo lugar a partir de 1831, luego del cual todas las escuelas se vieron empujadas al autofinanciamiento a través del cobro de aranceles en 1838, configuran el primer proyecto de privatización de la educación pública en nuestro país. En ese marco, la Inspección de Escuelas asume como únicas tareas el otorgamiento de permisos para la apertura de nuevas escuelas privadas y la supervisión de las mismas, cuya cifra se calcula en más de un centenar entre 1844 y 1848 (DONAIRE, 2009: 24). Luego, a partir de comienzos de la década de 1850, comienza un proceso de recomposición de la enseñanza pública, alimentado principalmente por la reconversión de establecimientos particulares en escuelas públicas. En la Ciudad de Buenos Aires, el número de instituciones privadas registradas en 1856 arroja un total de 58 escuelas, aproximadamente la mitad de las existentes una década atrás, aunque hacia 1860 esta cifra se incrementa a 139, concentrando el 57% del total de la matrícula. Recién hacia fines de la década comienzan a instalarse escuelas religiosas pertenecientes a distintos órdenes católicos. La sanción de la Ley de Educación Común n° 1.420 del año 1884 reserva a las autoridades públicas la autorización y fiscalización de la enseñanza a cargo de particulares en sus artículos 70, 71 y 72. En este periodo la mayor parte de la matrícula de las instituciones privadas correspondía a familias acomodadas que buscaban una educación con cierta “distinción” que los diferenciara de los sectores populares que asistían a las escuelas públicas. (ALLIAUD, 1992:32). Si bien más de la mitad de los establecimientos de la ciudad eran privados, concentraban menos de un tercio de la matrícula. Hacia 1883 las escuelas religiosas representaban el 25% del total de escuelas privadas en el país, gran parte de las cuales estaban a cargo de colectividades de inmigrantes –especialmente la italiana- (DONAIRE, 2009: 29). Hacia 1909, las escuelas privadas concentraban aproximadamente un cuarto del total de la matrícula en escuelas de

Buenos Aires. En aquel entonces fue importante la presencia de escuelas de organizaciones mutuales y gremiales, como así también aquellas vinculadas al socialismo, el anarquismo y otras asociaciones populares, aunque tanto todas éstas como las casas de estudio particulares de fines de siglo XIX asumen características radicalmente distintas a las empresas de servicios que conocemos en la actualidad. A lo largo de la década de 1920, en el marco de la expansión de la enseñanza primaria, ésta se encuentra mayoritariamente a cargo de establecimientos estatales, decreciendo la participación del sector privado a menos del 10%, situación que permanece estable hasta mediados de la década de 1950. Recién en 1970 alcanzará el 15% de la matrícula (DONAIRE, 2009: 39).

Entre 1930 y 1960 menos del 10% de maestros primarios y alrededor de un tercio de profesores de nivel medio trabajan en establecimientos privados. En tanto aún no existía un desarrollo empresarial en la educación privada, ésta era impartida fundamentalmente por instituciones católicas y en menor medida, otras comunidades religiosas y algunas comunidades de inmigrantes (DONAIRE, 2009: 51). En 1947 se sanciona el Estatuto para el Personal Docente de los Establecimientos de Enseñanza Privada -Ley n° 13.047- que regulaba también el otorgamiento de subsidios estatales a instituciones privadas, cuyo límite se había establecido en las dos terceras partes de los sueldos mínimos, llegando al 80% para aquellos establecimientos que brindaban educación gratuita. Se crea asimismo el Consejo Gremial de Enseñanza Privada, conformado por representantes del Estado, de los establecimientos educativos y de los docentes, reservándose el primero la reglamentación de las formas de ingreso a cada ciclo de la enseñanza y de promoción de los alumnos, regulando a su vez la apertura de nuevas divisiones o secciones. Se fija para los docentes estabilidad en el cargo, sueldo mínimo no inferior al 60% del percibido en igualdad de condiciones en establecimientos oficiales, antigüedad, aguinaldo e inamovilidad en la localidad (DONAIRE, 2009: 52) . No será hasta 1958 que los docentes de escuelas privadas lograrán a través de una reforma de la ley n° 13.047, la equiparación respecto de los sueldos básicos en establecimientos oficiales. En ese marco, a partir de 1955 comienza a gestarse un sistema de educación privada de magnitud apreciable que concentra en 1962 el 19% de la matrícula total, distribuida por niveles en 34% pre-primario, 11% primaria, 45% en media, 19% en educación superior y 5% en universidades. El 67% de los establecimientos correspondía a escuelas confesionales católicas (DONAIRE, 2009: 55-56).

A partir del golpe de Estado de 1976, luego del fracaso de una serie de iniciativas oficiales que datan de 1956, comienza a través de los decretos ley n° 21.809 y n° 21.810 el proceso de transferencia de escuelas nacionales al ámbito de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, que será completado en 1992 con la Ley n° 24.049. Se estima que para 1983 una cuarta parte de los docentes de todos los niveles trabajan en escuelas privadas (DONAIRE, 2009: 56, 61, 62). En el marco de las reformas neoliberales que tuvieron

lugar en el ámbito educativo a lo largo de la década de 1990, comienza a abrirse tanto a nivel nacional como en el ámbito de las provincias un nuevo proceso de privatización de la educación pública, articulado principalmente en función del estímulo para la creación de instituciones de gestión privada a través de préstamos otorgados por organismos internacionales de crédito, como así también por la vía directa de la privatización de escuelas del estado. Para ello fue de vital importancia la difusión masiva de una prédica privatizadora construida simbólicamente a partir de un conjunto de nociones de eficiencia, calidad, rentabilidad y disminución del gasto público, entre otras. Se logra de este modo, instalar en el imaginario social tanto de la clase media como de los sectores populares, una visión del sistema educativo atravesada por la lógica de mercado, concepción desde la cual la educación deja de ser abordada en términos de derecho social para transformarse en una mercancía o un servicio. Como corolario de este proceso, se observa que las transferencias a instituciones de enseñanza privada en el ámbito de las provincias registran un incremento del 335,4%, mientras que el aumento de las erogaciones en el rubro personal alcanza solamente un 176%. Ello se traduce en una pérdida de 6 puntos de participación en la inversión educativa provincial para dicho rubro y un incremento de 4,2 para la participación del sector privado (CTERA, 2005).

### **El sector de la educación privada en Ciudad de Buenos Aires en la actualidad.**

El sector presenta cierta complejidad en cuanto a la diversidad de actores que se constituyen en oferentes en el mercado de la educación privada. Así, cabe diferenciar, en primera instancia, entre instituciones de filiación religiosa –católicas, judías, evangélicas e islámicas, entre otras- y colegios laicos –entre los que cabe distinguir en principio, en función de los fines a los que apuntan, entre *escuelas de elite*, *escuelas progresistas* y *escuelas-empresas*-. Finalmente, serán abordadas las instituciones de gestión social y cooperativas, las cuales independientemente de su oposición a formar parte del sector privado, se constituyen en componentes del mismo en tanto se encuentran en la órbita de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP).

Según datos publicados por la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires las escuelas de gestión privada concentran para el año 2010 el 57% de las unidades educativas y el 48% de la matrícula de todos los niveles -excepto el universitario- en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Particularmente en el área de educación común, que concentra el 90 por ciento de la matrícula y el 85 por ciento de las unidades educativas, se observa que “*tras la salida de la crisis económica de los años 2001-2002, el sector privado*



*incrementa velozmente su presencia en la matrícula de esta modalidad, al tiempo que decrece el número de unidades educativas”, mientras que “en contraste, los establecimientos del sector estatal ven disminuir progresivamente su alumnado, aun cuando se verifica un incremento en el número de unidades educativas”. (Panorama Educativo, 2010:5). A lo largo del año 2010, el 16,2% del presupuesto educativo porteño se orientó hacia el sostenimiento de la educación privada, destinando solamente un 8,9% del mismo en el área de infraestructura y mantenimiento edilicio (Panorama Educativo 2010:25). Tal como lo expresa la versión 2009 del mismo informe, “el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires aporta al sostenimiento de la educación del sector privado. Así, el 62 por ciento de las unidades educativas privadas de todos los niveles y modalidades recibe algún porcentaje de aporte estatal y, en particular, el 42 por ciento de ese total (es decir, el 26 por ciento de todas las unidades educativas privadas) recibe del estado una suma equivalente al 100 por ciento del sueldo del personal docente afectado al currículo oficial” (Panorama Educativo 2009:9). El monto de los subsidios –que cubre entre el 40% y el 100% de los salarios del personal docente- se encuentra supeditado al valor de la cuota percibida en calidad de arancel, respecto del cual el informe 2010 señala que “aunque se trata de un sector heterogéneo en materia de cuotas y aranceles, se puede estimar en forma conservadora que el financiamiento privado aporta alrededor de 2.100 millones de pesos a las instituciones educativas del sector” (Panorama Educativo 2010:25).*

En la Ciudad de Buenos Aires, de las 1547 instituciones educativas de gestión privada registradas en 2010, 726 unidades (que representan el 46,9% del total) reciben subsidios que cubren entre el 80% y el 100% del salario del personal docente de planta funcional programática, mientras que a 274 instituciones (17,7% del total) les son subsidiados entre el 40% y el 70% de dichos salarios y finalmente, 547 establecimientos (35,4% del total) no reciben subsidios del gobierno de la ciudad (Panorama Educativo 2010:25). Un informe elaborado por la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia revela que en la Ciudad de Buenos Aires “la política de subsidios a establecimientos educativos de gestión privada es poco transparente, inequitativa e irrazonable, y no cumple en modo alguno con los criterios establecidos en la Ley de Educación Nacional y en la Constitución de la Ciudad”. (ACIJ, 2010). En este sentido, la normativa vigente establece que la distribución de este tipo de subsidios debe estar guiada por criterios objetivos -es decir, formulados de forma precisa y detallada- de justicia social, priorizando a estudiantes de menor poder adquisitivo.

### **El carácter público de la educación privada.**

R. Perazza y G. Suárez (2011) observan, desde la perspectiva de la responsabilidad del Estado en materia educativa, que el proceso de regulación normativa de la enseñanza privada se consolidó en nuestro país a partir de la década de 1960 a través de una serie de decretos –N° 15 y 371 de 1964 y 12.179 de 1960- que otorgan a este sector un estatus normativo equiparable al estatal en aspectos relacionados con el otorgamiento de subsidios, el otorgamiento de certificación y titulación correspondiente y su declaración en tanto entidades administrativas con gestión propia. A su vez, remarcan la innovación que implica la estipulación normativa neoliberal respecto del carácter público que asume el sector privado a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y la Ley de Transferencia N° 24.049 de 1992 en el marco de un clima cultural fuertemente marcado en el plano discursivo por la defensa de las libertades de mercado y de enseñanza, como así también por la crítica a toda regulación estatal. Asimismo, los autores agrupan las demandas corporativas del sector privado en torno a cuatro ejes: el otorgamiento de subsidios o aportes en dinero, la consagración de la libertad de enseñanza, su participación en el diseño de políticas en tanto integrantes formales y reales del sistema educativo y la designación de funcionarios, inspectores y supervisores en el sector formados en y provenientes del mismo. En tanto la Ley Nacional de Educación N° 26.206 establece en su artículo n° 62 que: *“los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes”*, ésta última demanda constituye un terreno de disputa estratégico en lo que refiere a la definición, control y seguimiento de políticas educativas a la vez que acentúa la complejidad que asume, en el plano del despliegue de la relación de fuerzas, el carácter público de la enseñanza privada. Por otro lado, el art. n°63 de la norma establece derechos y obligaciones para las instituciones privadas:

a) Derechos: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.

b) Obligaciones: Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado.

### **Gobierno de la educación.**

Se entenderá 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 privadas y la comunidad en la que éstas se insertan. De este modo, la investigación intentará problematizar, en el marco de la disputa entre un complejo entramado de proyectos político-pedagógicos más amplio, el carácter y las manifestaciones concretas que asumen algunas directrices emanadas de políticas educativas -en tanto políticas de Estado- en escuelas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Se presenta entonces la pregunta acerca de las derivaciones concretas del carácter público de este tipo de instituciones y el nivel de obligatoriedad que revisten las políticas públicas educativas para este tipo de instituciones. La categoría foucaultiana de *gobierno* desarrollada más arriba será central en este análisis.

O. Graizer plantea 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, las racionalidades de gobierno del sistema en la etapa neoliberal otorgan 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).*

### **Gobierno de la educación en perspectiva histórica.**

En un trabajo centrado en el desarrollo histórico de la política educacional en tanto disciplina académica, N. Paviglianiti (1993) reconstruye los diversos enfoques que fueron estructurándose al respecto a lo largo de la historia del sistema educativo argentino. En este sentido, la autora observa que en el marco de la gestación y organización de los sistemas educativos modernos, el debate se centra en la disputa entre el Estado y las Iglesias por el monopolio de la educación, que se ve reflejado principalmente en el plano normativo y en una serie de controversias respecto del actor más adecuado para llevar adelante el proyecto educativo, fijar los contenidos obligatorios y validar los títulos. Luego, a lo largo de las décadas de 1940 y 1950, la reflexión se enfoca en el rol del Estado en la educación sistemática, tanto desde perspectivas teóricas como políticas, orientadas estas últimas a la intervención concreta en los establecimientos educativos. La autora plantea que esta escisión entre teoría y práctica es problematizada en la obra de Americo Ghioldi, quien “*define a la política educacional como ‘la teoría y la práctica de las actividades del Estado en materia de educación pública [...]’. El énfasis en la disciplina está puesto en la gobernabilidad de los sistemas escolares; en consecuencia, distingue tres órdenes o esferas propias de la Política Educativa: la legal, la administrativa y la pedagógica*” (PAVIGLIANITI, 1993:4). De este modo, los estudios comienzan a enfocarse en tres grandes áreas que la autora denomina *clásicas*: los *aspectos político-educativos generales*, los *aspectos generales de la organización académica del sistema educativo* y *aspectos generales del gobierno y administración del sistema*. Más adelante, a lo largo de las décadas de 1960 y 1970, destaca la preeminencia de los enfoques del *desarrollo* y del *capital humano*, centrándose el análisis en aspectos tales como el crecimiento, la distribución, la eficiencia y la eficacia de los sistemas educacionales y otorgándole un papel central a la planificación de la educación –encarada ésta tanto desde perspectivas políticas como técnicas-. Se incorpora entonces una cuarta área temática: el *panorama de la situación educativa*, cuyas preocupaciones se relacionan con los alcances reales que tienen en la población los sistemas educativos, abarcando problemáticas como crecimiento y distribución de la matrícula por niveles, modalidades, especialidad y sectores sociales; grado y tipo de escolarización de la población infantil y joven, rendimiento escolar cuantitativo, analfabetismo y máximo nivel educativo alcanzado; crecimiento y distribución de la matrícula según autoridad responsable –nacional, provincial o municipal- y participación del sector privado; indicadores de crecimiento económico y composición ocupacional

y educacional de la fuerza de trabajo, entre otras. Aparece también a partir de los años 70 una creciente difusión de las teorías críticas, que la autora divide en tres corrientes: la *contraescolarista* –Illich y Reimer-, la *desescolarizante* –Freire- y la *marxista-estructuralista* –Althusser-, que son luego desplazadas en el marco de la última dictadura militar. Finalmente, la autora observa que con la restauración democrática, comienzan a plantearse nuevas áreas de estudio por iniciativa de *corrientes pedagógicas progresistas*. Subraya la creciente polarización en el acceso a la educación, el vaciamiento de contenidos y el predominio de modelos pedagógicos *instrumentales* y el interés de los sectores dominantes por el control del sistema educativo. En ese marco, la relación entre política y educación se reconstruye a partir de la necesidad de lograr una mayor igualdad y democratización de los sistemas educativos.

### **Gobierno de la educación en el siglo XXI.**

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 centrada en el carácter que adquiere la implementación de dichos programas, distinguiendo estrategias de *intervención*, más asociadas a la *bajada de línea política* a las aulas, 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)

### **Breves reflexiones finales**

En cuanto al encuadre teórico y conceptual más general que orienta esta investigación, la problemática de la producción institucionalizada de subjetividades constituye un aspecto central en lo que refiere a la función social de la educación en la construcción y reproducción del orden social capitalista. Mi propuesta en este nivel procura establecer una línea de continuidades –más que de rupturas- entre algunos núcleos conceptuales presentes en las producciones de Gramsci, Bourdieu y Foucault que, a su vez –y fundamentalmente- no confrontan, sino más bien se complementan con una mirada teórica más general de inscripción marxista. La construcción de un marco teórico coherente y sólido requerirá avances en la revisión bibliográfica y en la sistematización de producciones enfocadas, por un lado, en la configuración actual del modo de producción capitalista en su etapa neoliberal y por otro lado, en las especificidades que adquiere el sector de la educación privada.

La categoría gobierno de la educación resulta pertinente para el abordaje de la temática propuesta en el marco de esta investigación, en tanto permite problematizar el rol del Estado y de otros actores sociales en el despliegue de políticas educativas. Se observa que a lo largo del desarrollo histórico del sistema educativo argentino, la regulación del mismo por parte del Estado adquiere diversas especificidades en la medida en que éste configura progresivamente una serie de saberes, tecnologías y dispositivos orientados a influir, con mayor o menor éxito, en la cotidianeidad de las instituciones educativas. En este sentido, el despliegue de políticas neoliberales a partir de la década de 1970 parece haber inaugurado un proceso en el que progresivamente comienzan a adquirir relevancia nuevos actores políticos y sociales en el gobierno del sistema educativo, entre los que cabe destacar a universidades, comités de expertos, organismos internacionales, empresas editoriales y fundamentalmente, instituciones educativas privadas.

Sin embargo, en tanto el Estado continúa reservándose para sí la responsabilidad imprescriptible, indelegable e inalienable de educar a la totalidad de la población, su capacidad de influir en lo que sucede en las aulas del sector privado constituye un aspecto específico de una problemática mucho más amplia, que es la del gobierno del sistema educativo en general. Será menester entonces, avanzar en la lectura de otros abordajes teóricos en torno a la categoría gobierno de la educación a los fines de enriquecer y complejizar el análisis desde esta perspectiva.

### **Bibliografía**

- ALLIAUD, A. (1992): “Los maestros y su historia. Un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino, Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires (mimeo)
- ACIJ (2010): “Subsidios estatales a escuelas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires. Falta de transparencia y profundización de las desigualdades educativas”: TFI.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J.C. (1998): “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, Fontamara, México.
- BOURDIEU, P. (2007) “El sentido práctico”, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P.; Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C (2002): El Oficio de Sociólogo. Siglo XXI Editores.
- CTERA (2005): “Informe Argentina”, en CTERA, CNTE, COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU-FENAPES, LPP: “Las reformas educativas en los países del Cono Sur”: CLACSO
- DONAIRE, R. (2009): “La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días”, ediciones CTERA, Bs. As.
- DURKHEIM, E. (1895). (Ed. 1997): “Las reglas del método sociológico”, Akal ediciones, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1982): Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, F. (1985): “Trabajo, escuela e ideología”, ed. Akal, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1975). (Ed. 1989): “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión”, Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2000): “Defender la sociedad”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2006): “Seguridad, territorio, población”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- GRAMSCI, A. (1931). (ed. 1998): “Cartas desde la cárcel”, ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- GRAMSCI, A. (1971) El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- GRAMSCI, A. (2007): “Escritos Políticos (1917-1933)”, ed. Siglo XXI, Buenos Aires
- GRAMSCI, A. (2010): “Oprimidos y opresores”, ed. Dunken, Buenos Aires.

- 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, Universidad del Litoral – FHUC.
- HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN (2006): “Ley de Educación Nacional n° 26.206”, Bs. As.: Ministerio de Educación - Presidencia de la Nación
- LAZO PRIETO, J.M. (1991): “Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci”, en Revista Signos Teoria Y Practica De La Educación Número 4, pags. 4-11, mimeo.
- MARX, K. (1867). (ed. 2003): “El Capital. Crítica de la economía política. Libro Primero. Tomo II”, Siglo XXI ed., Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN C.A.B.A (2010): “Panorama Educativo”, publicación de la Dirección Operativa de Investigación y Estadística del G.C.B.A.
- PAVIGLIANITI, N. (1993): “Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional”, en “Serie Fichas de Cátedra”, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Bs. As.
- PERAZZA, R. y SUÁREZ, G. (2011): “Apuntes sobre la educación privada”, en: PERAZZA, R. (Coord.): “Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina”, Bs. As.: Aique
- PORTANTEIRO, 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 Córdoba: Cuadernos de Pasado y Presente. “Introducción al estudio de la hegemonía en el Estado.
- 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



## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO INTERNACIONAL: IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Alana Cláudia Mohr; Elize de Matos Souto

UFSM, Brasil

[alanamhr@yahoo.com.br](mailto:alanamhr@yahoo.com.br); [elizesouto@yahoo.com.br](mailto:elizesouto@yahoo.com.br)

### Introdução

A sociedade vem sofrendo diversas mudanças e avanços, tanto no âmbito político, social e econômico, e com isso o sistema educacional também passa por diversas transformações, no qual se tem a educação inclusiva como tema relevante deste campo. Este tema vem causando desconfortos e inquietações entre os profissionais da área, pois muitos se sentem despreparados para atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesta direção, dá-se destaque as Políticas Públicas Educacionais, e um enfoque especial principalmente às direcionadas as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), abordando e problematizando suas orientações, previsões e direcionamentos. Para isto, abordaremos como suporte teórico os seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência (1999), e como centro das discussões propostas no presente trabalho tem-se a problematização da Declaração de Salamanca, destacando este documento em virtude de sua relevância no cenário Internacional para a Educação Inclusiva.

Desta forma, percebe-se a importância de esclarecer, mesmo que brevemente, o significado do termo políticas públicas, qual a sua relevância social, econômica e política. Para isto, referimo-nos a Teixeira (2002, p. 2), o qual coloca que “Políticas Públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações de poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Após esta compreensão, julgamos necessário trazer também os objetivos das políticas públicas que “visam responder as demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis” (ibid., p. 3). Assim, podemos compreender o âmbito real em que as políticas públicas atuam e estão inseridas, e principalmente a relevância destas para a sociedade, e em geral para os

grupos minoritários, neste caso, mais específico ao que está inserido na Educação Especial.

Deste modo, este trabalho busca conhecer, discutir e problematizar as políticas públicas que demarcam as ações educacionais no que tange o direito de todos à educação, com ênfase relacionada às pessoas com necessidades educacionais especiais.

### **Problematizando as Políticas Públicas Educacionais: avanços e retrocessos**

As Políticas Públicas Educacionais são documentos de suma relevância para o cenário educacional, pois estas são propostas que vêm interceder pelas necessidades sociais. Retomando o enfoque do presente trabalho - Políticas Públicas para as pessoas com necessidades educacionais especiais – verificamos que estas são centrais para a proposta atual da área abordada, a Educação Inclusiva.

Assim, conforme poderemos verificar ao longo desta produção existem diferentes documentos legislativos que vêm afirmar a questão da igualdade e direito a educação entre os sujeitos. Documentos nacionais e internacionais que regem a educação no Brasil e no mundo.

Diante disso, citamos alguns dos documentos principais nesta área: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência (1999), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e o Plano Nacional de Educação (2011-2020). No entanto, no presente trabalho, nos debruçaremos na problematização e reflexão de alguns documentos relevantes na atuação das Políticas Públicas para a Educação Especial, sendo eles: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência (1999), e como foco central a Declaração de Salamanca (1994).

Neste sentido, cabe ressaltar que o documento central o qual se deu início a discussão e relevância da Educação Especial em âmbito de Políticas Públicas foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual coloca que

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (1948, p. 1)

Diante disso, enfatiza-se ainda neste documento os artigos I e II que preveem respectivamente que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (Artigo I, p.1); e ainda coloca no artigo II que

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (1948, p. 1)

Assim, percebemos que desde 1948, ano desta Declaração, já está colocado os direitos e liberdades sem distinção de qualquer espécie. Assegurando a equidade e o “espírito de fraternidade” na relação das pessoas umas com as outras (Ibid., p. 1).

No entanto, isto não foi suficiente para uma “cultura”<sup>1</sup> de educação para todos, tendo a necessidade de outros documentos que enfatizassem, promulgassem e orientassem ações e medidas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Desta forma, corroborando a proposta deste trabalho, destaca-se entre os documentos oficiais destinados a toda a sociedade pontos referentes a pessoas com deficiência, e mais especificadamente documentos que trazem o enfoque na educação, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), com origem em Jomtien, na Tailândia, na qual viabiliza um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, vem reafirmar o compromisso com a educação para todos, afirmando que este é um direito fundamental de todos, mulheres, homens, de todas as idades e acresce para educação especial na medida em que se refere às aprendizagens efetivas e não mais exclusivamente apenas a matrícula e frequência uma vez que possui como objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem **de todas** as crianças, jovens e adultos.

---

<sup>1</sup> Cultura na perspectiva dos Estudos Culturais, para maiores informações ver Fabris (2002).

Em seu artigo 3º coloca como objetivo: “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. Neste objetivo, coloca-se que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras<sup>2</sup> de deficiência requerem atenção especial”. E para isto, é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Seguindo com os documentos específicos da área, com o intuito de eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, tem-se o Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, o qual promulga a Convenção Interamericana Para A Eliminação De Todas As Formas de Discriminação Contra As Pessoas Portadoras De Deficiência ocorrida na Guatemala em 1999. Esta convenção considera que “a deficiência pode dar origem a situações de discriminação, pelo qual é necessário propiciar o desenvolvimento de ações e medidas que permitam melhorar substancialmente a situação das pessoas portadoras de deficiência”. Tendo como objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propicia a sua plena integração a sociedade”.

Deste decreto, dentre muitos aspectos pertinentes elencados em seu texto, enfatizamos as definições<sup>3</sup> de termos importante para a área da Educação Especial, como o que entende-se por ‘deficiência’ e ‘discriminação’. Ainda dando destaque a importância de definições e conceitos para algumas terminologias na área da Educação Especial.

Com este breve aparato teórico destacado e enfatizado nos documentos citados acima, com o intuito de situar, sinalizar e iniciar a discussão sobre o objeto central deste trabalho, que se refere a Declaração de Salamanca (1994), tentaremos neste momento alinhar e tecer algumas conjunturas acerca do conteúdo deste documento, bem como problematizar e tencionar algumas questões pertinentes a temática proposta neste trabalho.

Desta forma, ao iniciarmos as discussões e proposições a cerca deste documento, julgamos pertinente ressaltar alguns apontamentos feitos por Santos (2002), no qual ressalta que, a Declaração de Salamanca em sua versão original, versão inglesa, foi a primeira lançada internacionalmente, o que lhe confere, o status da primeira versão

---

<sup>2</sup> Ressalta-se a utilização do termo em função de estar se referindo a um documento oficial.

<sup>3</sup> Definições disponíveis em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)

oficial mundial, e difere, em essência, em várias partes importantes, da versão brasileira. A versão inglesa é mais abrangente e contém informações importantes que foram omitidas na versão brasileira. O mesmo fato se estende por outros países provocando impactos diferentes nas metas traçadas por este documento.

Diante disso, Santos (2002) ainda enfatiza que, a respeito das diferenças entre as versões brasileira e inglesa da Declaração, cabem algumas informações, sendo primeiramente importante lembrar que a versão utilizada no Brasil foi traduzida pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, vinculada ao Ministério da Justiça-Secretaria Nacional de Direitos Humanos - CORDE, da versão espanhola para o português. Já, a versão inglesa, por sua vez, foi a primeira versão a ser publicada, sob responsabilidade da UNESCO, logo após a Conferência que originou a Declaração. Assim, outra colocação de extrema relevância e central nesta abordagem das diferenças e contradições entre as versões original e a utilizado no Brasil do documento refere-se a

...cabe afirmar que existem três seções inteiras na versão inglesa que não constam na versão brasileira. Estas seções tratam, respectivamente: da Parte

1, denominada Educação para Necessidades Especiais: uma visão geral, em que se discute as origens da Conferência de Salamanca, e se estabelece o “palco” de redefinição da educação especial; da Parte 2, intitulada A Conferência, que mostra como foi sua organização e as sessões de abertura e de encerramento; e da Parte 3, com o título de Resumo das Apresentações Temáticas e Discussões, que mostra com detalhes importantes os principais argumentos levantados nas palestras e grupos de discussão a respeito dos quatro grandes temas que nortearam a Conferência: Política e Legislação, Perspectivas Escolares, Perspectivas Comunitárias e

Parcerias e Estabelecimento de Redes. Na versão brasileira, temos apenas a Declaração propriamente dita e as Diretrizes norteadoras de linhas de ação para a implementação do sugerido na Declaração. (SANTOS, 2002, p. 105-106)

Neste sentido, observa-se que estes apontamentos feitos pela autora tratam de colocações relevantes, uma vez que, os trechos omitidos na versão utilizada no Brasil referiam-se a discussões e relatos de estudos que embasaram toda a movimentação a favor da inclusão.

Nesta direção, apontamos alguns aspectos merecedores de atenção e reflexão que estão contemplados na versão utilizada no Brasil. Inicialmente, percebe-se que a Declaração de Salamanca (1994) promove um novo pensar a Educação Especial. Este documento define com clareza o princípio da escola inclusiva afirmando que num espaço inclusivo “todas as crianças devem aprender juntas independente de quaisquer dificuldades que elas possam ter”. Um aspecto relevante deste documento é o

entendimento e exposição que cada país esta vivenciando um momento diferente no que tange a inclusão.

No texto desta Declaração destacamos alguns pontos centrais e relevantes para iniciarmos uma reflexão e argumentação a cerca da implementação de Políticas Públicas na Educação Especial:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; (BRASIL, 1994, art. 2).

Tal declaração foi pensada e oficializada com o intuito de promover uma educação inclusiva, e, portanto, uma escola inclusiva, a qual deveria ter uma Pedagogia centrada na criança, com o intuito de satisfazer as necessidades educacionais de cada um. Considerando que este documento foi elaborado em 1994, ou seja, há 18 anos, o que podemos destacar de eficácia e efetividade deste até o presente momento?

Sobre isso, Warner (apud GARCIA, 2008, p. 591) enfatiza que “é importante pensar que a organização de serviços especializados e a aplicação de técnicas específicas para apoiar a aprendizagem dos alunos com deficiência nunca estão garantidos em sua eficiência e eficácia”. Com isso, pode-se inferir a relevância de se pensar num todo da aprendizagem no processo inclusivo, ou seja, identificar as partes deste processo, sem desconsiderar o todo, ou seja, sem eliminar nem privilegiar nenhum dos elementos constituintes deste processo.

### **Caminhos Metodológicos**

O texto apresentado decorre de uma pesquisa que teve como opção metodológica a pesquisa documental bibliográfica. Durante este processo foi problematizado diferentes documentos, analisado antecedentes históricos, bem como as perspectivas atuais, fortalecendo o conhecimento e a capacidade crítica dos pesquisadores.

Desta forma, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, na qual foram buscados e selecionados documentos referentes à área educacional com ênfase na Educação Especial. Estes, inicialmente foram lidos,

analizados e discutidos, dando margem às problematizações expostas nesta produção.

Trabalhar com a análise de documentos prevê o desenvolvimento da leitura crítica destes em diferentes momentos, pois somente deste modo podemos fazer um estudo aprofundado. Para tanto, é necessário analisar o período histórico em que cada política/legislação foi elaborada, por quem foi elaborada, para quem foi elaborada, o que estava acontecendo neste intervalo de tempo. Além disso, é preciso ter conhecimento de cada conceito/terminologia utilizada, problematizando o significado, as implicações e as intenções destes documentos balizadores de áreas do conhecimento que, no caso da educação (Educação Especial), constituem sujeitos.

Nesta direção, Garcia (2007) explica que, a compreensão dos conceitos principais, sua articulação, os significados que lhe são atribuídos podem contribuir sobremaneira para uma leitura crítica de propostas que são apresentadas como permeadas por uma aura de inovação e de um sentido democrático. Ou seja, a leitura crítica de um documento oficial da política, o exercício a qual está se propondo neste trabalho, requer atenção preponderante em relação aos conceitos principais do documento, isto é, a compreensão do conteúdo da política passa por diversos aspectos que devem ser seguidos e contemplados, para que então uma leitura e postura crítica sob a Política possa ser realizada.

Além disso, é necessário tomar conhecimento de que os conceitos utilizados em legislações e políticas, em sua magnitude, são amplos para dar margem a diversos contextos, sejam estes mais avançados ou iniciantes no que diz respeito aos objetivos de uma notificação. Muitas vezes, ao lermos uma legislação, temos a impressão de que o documento pouco nos diz, deixando a impressão que a “amplitude” não responsabiliza atores, tampouco determina ações, contudo se analisarmos que a Constituição Federal, por exemplo, deve atender a toda uma nação, compreendemos o porquê da não exatidão nas terminologias.

Sobre o estudo de políticas públicas, bem como documentos que nos regem é fundamental termos conhecimento sobre a ordem hierárquica de cada um, uma vez que cada documento esta sob ou sobre as margens de outro.

Portanto, o presente trabalho caracteriza-se como um estudo de fundamentação teórica em relação às Políticas Públicas na Educação Especial, com foco na problematização e reflexão sobre a Declaração de Salamanca (1994), suas implicações e tensionamentos no cenário educacional vigente.

### **Reflexões e Aproximações**

As discussões sobre legislação e implementação das políticas públicas proporcionadas nesta experiência ofereceram diferentes aprendizados que circunscrevem desde os conteúdos factível de leitura a qualquer um, até uma análise mais aprofundada dos objetivos encontrados nas entrelinhas destes documentos, muitas vezes anunciando questões referentes ao poder econômico e político.

O entendimento de todas estas questões referente à legislação ainda possui relevância se aproximarmos ao nosso cotidiano enquanto cidadão, se aproximarmos do nosso contexto de trabalho, pois, o que declara cada item destes documentos, vivemos diariamente.

Neste contexto, verifica-se que os direitos a educação estão garantidos em diferentes documentos nacionais e internacionais, disponíveis as instituições de ensino, no entanto, percebe-se que há um grande abismo entre o que estes descrevem e a prática decorrente. Tal situação não é característica apenas do público alvo da Educação Especial, tampouco da educação no âmbito geral, mas decorre de diferentes situações onde são pregados em documentos aspectos utópicos, com relação aos direitos seja do deficiente, do negro, do idoso, da mulher cujo na realidade pouco se aplica.

No decorrer deste texto apresentamos documentos que garantem os direitos das pessoas a educação, optamos por selecionar aqueles que, ao nosso olhar, são os mais relevantes, no entanto, poderíamos trabalhar apenas com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento entra em vigor nas Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Embora elaborada na década de 40, este documento já anuncia a questão da igualdade entre os indivíduos, inclusive igualdade de acesso aos serviços públicos, o que podemos fazer referência à educação e até mesmo a ações inclusivas já que este documento as “prevê”. Assim, podemos verificar que, ao contrário do que se pensa, a educação para todos vem sendo citada muito antes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assim como havia sido citada antes mesmo que a Constituição da República Federativa do Brasil. Deste documento destacamos os seguintes itens, onde tais evidências são salientadas:

Art. XXI – 2. Toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.

Art. XXVI – 1. Toda pessoa tem direito a instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais

Evidentemente que cada documento contribui de alguma maneira ao fazer pedagógico inclusivo, no entanto, verifica-se que o processo possui pouco segmento, na medida



em que propõe diferentes políticas públicas, porém pouco as implementa.

Desta forma, a partir deste trabalho, organizado com o objetivo de elencar alguns pontos relevantes das Políticas Públicas existentes na área da Educação com enfoque na Educação Especial, na perspectiva de conhecê-los, discuti-los e problematiza-los relativizando o papel e a relevância da legislação que garantem os direitos a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, podemos afirmar que observamos restrições na interpretação, e na elaboração de críticas, ou seja, não se evidencia o questionar sobre o papel e o objetivo das Políticas Públicas para a sociedade.

Complementando o exposto neste trabalho, Garcia (2007) no diz que, as políticas para a educação especial brasileira, numa perspectiva inclusiva, têm gerado impactos para as redes de ensino, propondo mudanças na organização escolar, no currículo, na formação de professores, entre outros aspectos. Neste sentido, percebe-se a relevância e influência das Políticas Públicas na constituição e significação do contexto escolar, uma vez que, é a partir delas que os espaços educacionais se constituem e se reconhecem no cenário educacional.

Porém, tentando romper com as imparcialidades e as dificuldades encontradas neste exercício, enfatizamos a relevância das Políticas Públicas para a sociedade, principalmente na área da Educação, na qual assegura e normatiza orientações fundamentais para que se tente atingir a principal meta colocada: “Educação para todos”, e indo a fundo, colocamos como preponderante o papel das Políticas Públicas para a Educação Especial, sobretudo neste cenário, uma vez que, estamos vivendo em um Capitalismo, modelo econômico, severo e competidor, na qual a produtividade é o que prevalece na relação do mercado, sendo descartado aqueles considerados “menos” capacitados a atingir as metas de produtivismo. Evidentemente que não seremos ingênuos ao pensar que as Políticas Públicas estão “a salvo” do capitalismo, elas também sofrem influência deste, no entanto, temos que selecionar e refletir o lado “positivo” destas políticas para o nosso objetivo, enquanto profissionais da Educação Especial, que é promover uma educação para todos, garantindo a equidade e igualdade de acesso, permanência e aprendizagem de qualidade a todos os alunos.

Portanto, destacamos como relevante na implementação de políticas públicas na Educação Especial a atenção e a preponderância de documentos que garantam e

orientem a educação e seus respectivos serviços necessários para a inclusão de todos os alunos com qualidade, e também que assegurem direitos e deveres a todos como cidadãos pertencentes a sociedade, com a plena participação em todos os espaços sociais, promovendo a acessibilidade tanto em relação a barreiras arquitetônicas quanto atitudinais.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência . Brasília, 8 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente** / Ministério da Saúde. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

GARCIA, Rosalba M. C. **Reflexões Teórico- Metodológicas acerca das Políticas para a Educação Especial no contexto Educacional Brasileiro**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun., 2007

SANTOS, Mônica P. dos. **Educação Inclusiva: redefinindo a Educação Especial**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em [http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_0304/08\\_artigo\\_santos.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/08_artigo_santos.pdf) Acesso 26 set.

2012.

TEIXEIRA, Elenaldo C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na  
Transformação da Realidade.** 2002. Disponível em

[http://www.fit.br/home/link/texto/politicas\\_publicas.pdf](http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf) Acesso 23 abr 2012.

**LA EXPERIENCIA DE INVESTIGAR: LA NOMINACIÓN DE LOS “PROBLEMAS DE APRENDER” Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE INTEGRACIÓN Y DE INCLUSIÓN EN LA PROVINCIA DEL CHUBUT**

Cristina Pereyra; Karina Augustaci; Javier Biolatto; Silvana Olivera; Anahi Russomando; Cintia Neum

UNPSJB

[pereyra.cristina@gmail.com](mailto:pereyra.cristina@gmail.com)

La presente ponencia expone la propuesta y los avances de un trabajo de investigación que aborda *la relación de la nominación de los problemas para aprender de los alumnos, por parte de los docentes de educación común, con las políticas educativas de integración y de inclusión en contextos de desigualdad social y educativa en la provincia de Chubut.*

El estudio de este tema supone un aporte a las discusiones académicas en relación a la producción de los llamados “problemas de aprendizaje” en el dispositivo escolar, reconociendo la relación de inherencia entre dichos “problemas” y las situaciones educativas, el devenir de la relación educación común y educación especial en el marco de las políticas educativas en contextos de desigualdad social.

La problematización de la temática muestra que las políticas educativas de integración en los tiempos de “reforma educativa” de la Ley Federal (1993) y las políticas de inclusión en el marco de la Ley de Educación Nacional (2007), en la Provincia del Chubut, naturalizan formas de nombrar y significar los “problemas de aprendizaje” de los alumnos por parte de los maestros, y su relación con las desigualdades sociales.

La Provincia del Chubut adhirió a las políticas educativas de integración primero y de inclusión después, definidas a nivel nacional, reproduciendo la impronta de las políticas neoliberales implantadas en contextos de creciente desigualdad social. Dichas políticas según Neufeld y Grassi (2003) profundizaron la fragmentación del campo educativo, al mismo tiempo que mantienen el criterio universal de la educación, este mandato igualador que dio origen a las escuelas en el sistema educativo argentino, se ve atravesado por los efectos de esas mismas políticas que desigualan y diferencian como efecto de programas focalizados. Entendiendo por focalización la orientación de las políticas públicas hacia los distintos grupos que deben asistirse y sobre los diferentes tipos de problemas sociales asociados a la pobreza y a la exclusión social.

Estas políticas se nutren de cierto discurso propio del sentido común neoliberal que, de distintas formas, se engarza con el sentido común de los maestros, pregnando sus prácticas discursivas.

En las prácticas y discursos de los agentes educativos los nuevos significados se confunden, se

homologan con significados de matriz evolutiva. Estos últimos, tal como lo plantea la psicología educacional de corte situacional, explican desde una perspectiva sustancialista el aprender y el no aprender en la escuela, abstrayéndolos de la especificidad de las situaciones escolares. Son significados que desde los orígenes del sistema educativo naturalizaron el desarrollo, el aprendizaje de los sujetos y las prácticas en el dispositivo escolar, constituyendo criterios de normalidad y educabilidad en relación a los aprendizajes escolares.

Recientes contribuciones teóricas a la Psicología Educacional (Walkerdine, 1995; Burman, 1998; Baquero, 1992; Elichiry, 2010; Castorina, 2000,2005) marcan un replanteo de las relaciones entre psicología y educación. Interpelan las explicaciones de los fenómenos psicológicos de naturaleza esencialmente individual en el campo educativo, buscando ampliar la mirada a los procesos interindividuales en el marco de los contextos interpersonales, sociales y culturales en los que se inscribe.

El devenir de las políticas educativas va configurando las formas que asume la relación educación común y educación especial, fundamentalmente desde la emergencia de dispositivos de educación especial como los referidos a apoyos, entendidos como servicios, a los procesos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en tiempos de reforma, y de inclusión de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, después.

Uno de estos dispositivos que surge en la provincia del Chubut, a inicios de los noventa, son los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (C.S.A.yC)<sup>1</sup>. Las características de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios se enmarcan en el significado de su denominación. Servicio en tanto nueva prestación que se brinda en educación. Alternativo ya que intenta resignificar una nueva opción, en relación a lo existente, otra vía posible, otra alternativa. Y Complementario por que significa una oferta adicional a lo previsto para el conjunto. El proyecto originario plantea el abordaje de la integración escolar y de la problemática del fracaso escolar, cuyo objetivo era brindar un servicio de apoyo ofreciendo los recursos del área de Educación Especial, que previniera el fracaso escolar en las escuelas comunes, proponiendo un trabajo conjunto con las escuelas de nivel inicial y primario para asistir a los alumnos y alumnas con “problemas de aprendizaje”.

La demanda de intervención al C.S.A.yC se constituye a partir de la identificación por parte de los maestros de los “problemas de aprendizaje de los alumnos”, vinculándolos con el uso ambiguo de la categoría necesidades educativas especiales, con las dificultades reales o supuestas para cumplir con

---

<sup>1</sup> De aquí en mas se referirá al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios como C.S.A.yC

lo esperado y/o exigido por el formato escolar, con las características de su familia o situación social o económica. Asimismo se demanda en aquellas situaciones en que los niños/as tienen diagnósticos o informes de especialistas de salud.

Las formas de nominación de los “problemas” en el aprendizaje de los alumnos, que los docentes realizan desde el sentido común se constituyen, pregnados por significados de una psicología de matriz evolucionista, que naturaliza un único curso de desarrollo de los niño/as. Asimismo estos significados muchas veces se entraman con otros que conciben a las condiciones sociales y/o culturales como determinantes de las posibilidades de aprender de los alumnos/as en la escuela. Los agentes educativos nombran a los alumnos/as “problema de aprendizaje”, como aquellos que no aprenden por provenir de familias no constituidas, con problemas, violentas o abandonicas, por cuestiones culturales, por ser pobres, migrantes, “ocupas”, por tener o sospechar que tienen un “retraso” o algún síndrome.

Los aportes del enfoque socio-antropológico en educación ponderan la necesidad de hacer visible, las formas cotidianas que asumen los procesos de exclusión que están altamente naturalizados en las prácticas y discursos de los agentes escolares. Para ello, resulta fundamental estudiar y repensar los complejos procesos que atraviesa la experiencia escolar de niños/as y jóvenes que ven cercenado su derecho a acceder/permanecer en la escuela común por ser portadores de “patologías cognitivas”, síndromes, discapacidades, o por ser pobres, indígenas o migrantes (Sinisi, 2010), en el marco de la retórica de la integración primero y de la inclusión después. Por eso el interés de definir qué se entiende por procesos de exclusión-inclusión, posicionar estos procesos como un problema social, es decir, en relación a la acción por la que los sujetos en distintos contextos logran imponerlos como tales, tratando de fijar su significado, sus causas y posibles soluciones (Grassi, 2004 en Sinisi 2010). Asimismo, desde esta perspectiva, se propone estar advertidos de los usos que se registran sobre las categorías exclusión-inclusión. Sobre todo para que no queden ocultas las dinámicas sociales generadoras de los procesos de exclusión, de modo tal que, no debería ocultarse la relación entre aptitud e ineptitud, entre saberes y saber escolarizado, entre normalidad y anormalidad que se juegan en la trama de prácticas y discursos de los procesos de pedido de intervención de educación especial.

### **Acerca de la construcción teórico-metodológica**

Entendemos la construcción teórica metodológica del objeto de estudio desde la perspectiva o enfoque etnográfico desarrollado desde los inicios de los años 80' por Elsie Rockwell en México,

Elena Achili, Maria Rosa Neufeld y Graciela Batallan y sus equipos en las universidades de Rosario y Buenos Aires desde el retorno a la democracia en Argentina.

Estas investigadoras inauguran esta perspectiva etnográfica para el estudio de problemáticas educativas. De esta manera el gran tema que da sentido a los estudios es la construcción social de la escuela, atendiendo a lo que pasa en ella, como se vive y como se constituye permanentemente, como se mantienen las huellas del pasado y como cambia.

Desde esta perspectiva se intenta desentrañar y reconstruir las tramas sociales que constituyen la experiencia escolar cotidiana, a partir de la permanencia del investigador en el terreno y de su relación con los sujetos en el desarrollo de estrategias como la observación participante, las entrevistas antropológicas, la selección del informante clave, etc.

Esta perspectiva se sustenta en la relación dialéctica entre la teoría y el trabajo de campo, entre la teoría y el método de investigación (Achilli, 2005). Esta relación se da a partir de las categorías teóricas analíticas con las que se interpreta el campo, y también con las categorías sociales presentes en el mismo y en los sujetos con los que se trabaja. La relación dialéctica implica una continua relación y transformación entre las categorías de análisis del investigador y las categorías sociales que producen los sujetos en su experiencia cotidiana. (Rockwell, 2009).

De ahí, que para esta perspectiva, “el trabajo de campo remite, por lo menos, a tres cuestiones: “a) la relación con lo teórico/conceptual; b) la relación entre los sujetos de la investigación (lo que supone las situaciones de involucramiento del investigador en la experiencia intersubjetiva) y c) la relación con las estrategias de investigación en sí” (Achilli, E. 2005:64).

Entonces, el trabajo de investigación deviene en la dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual que supone un continua problematización, construyendo sucesivas anticipaciones de sentido orientadoras de nuevas búsquedas en el trabajo de campo y en la teoría, en un movimiento espiralado cada vez mas complejo (Achilli, 1992).

De esta manera, no hay separaciones rígidas entre momentos de trabajo teórico y trabajo empírico, etapas diferenciadas de elaboración del marco teórico, deducción de hipótesis a comprobar, recolección de datos para contrastarlas, análisis e interpretación de datos para elaborar conclusiones.

Las anticipaciones de sentido orientan la investigación, pueden reformularse y adquirir mayores precisiones en la elaboración conceptual que se desarrolla simultáneamente al trabajo de campo y a partir de los indicios que se van logrando; en contraposición a pensar las hipótesis de investigación como proposiciones a contrastar.

En el estudio que iniciamos emerge como anticipaciones de sentido que las políticas educativas de integración y las políticas de inclusión en la Provincia del Chubut, naturalizarían formas de nombrar y significar los “problemas de aprendizaje” de los alumnos por parte de los maestros, concibiéndose un curso único del desarrollo y del aprendizaje; como así también que las condiciones sociales y/o culturales determinarían las posibilidades de aprender de los alumnos/as, situaciones que producirían circuitos escolares diferenciados en los actuales contextos de profundización de las desigualdades sociales.

Por ello, el primer objetivo que proponemos en este estudio es analizar las políticas educativas de integración y de inclusión en contextos de desigualdad social y educativa, de modo de poder comprender, en parte, como las políticas de estado que están siempre presentes en las practicas escolares no necesariamente determinan el sentido de las mismas, dado los particulares procesos de apropiación de los sujetos educativos. Para luego avanzar con otros objetivos que plantean problematizar y analizar desde una perspectiva relacional lo que se significa como “problema de aprendizaje” en contextos de desigualdad social y visibilizar los efectos de las políticas educativas de integración y de inclusión en relación a la profundización de circuitos escolares diferenciados.

En este sentido, emerge asimismo como anticipación de sentido que las formas de nominación de los “problemas de aprendizaje” naturalizadas no son sin efectos en los procesos de subjetivación de los niños y niñas, ya que aparecería la puesta en duda de sus posibilidades de aprender, la incertidumbre respecto a sus trayectorias escolares y a lo que la escuela común puede ofrecerles como propuesta de enseñanza. Lo que impactaría en los alumnos/as quienes, muchas veces, pueden asumir como responsabilidad propia el “problema de aprendizaje”, sobre todo cuando esta experiencia se objetiva en la demanda al C.S.A.yC de educación especial.

La aproximación metodológica desde la perspectiva etnográfica implica documentar lo no documentado en la reconstrucción de la cotidianeidad de las escuelas. Ya que con la historia y la existencia documentada de la escuela coexiste otra historia, otra existencia no documentada a través de la cual toma forma material y los sujetos construyen la escuela. (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Se trata de poder recuperar los procesos sociales de la vida cotidiana, la experiencia y la historicidad del sujeto y el sentido que le otorga a sus prácticas.

La experiencia escolar cotidiana es producto de un proceso histórico de construcción social, la misma se da en una trama de diversos procesos como son un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, siempre heterogéneas, en tanto que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas y administrativas, interpretaciones particulares de las mismas que hacen los maestros y los alumnos, constituyendo efectos no previstos



(Rockwell, E. 1983, 1987, 1995). El proceso de apropiación por parte de los sujetos es lo que da existencia real a la escuela: los espacios, los usos, las practicas y las prescripciones estatales que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado y ponen en juego cotidianamente en la escuela integrados en la acción individual y colectiva. (Ezpeleta y Rockwell, 1983)

El interés por la documentación de lo no documentado supone conocer aquellos aspectos de la vida social que habitualmente no se hacen públicos. Conocer la vida social desde estos aspectos “no documentados” implica no sólo inscribirlos en los contextos más generales que le otorguen sentido sino, también, analizar los fenómenos heterogéneos y contradictorios del mundo social, al interior de aquellos que son recurrentes y marcan tendencia.

Por ello también nos planteamos como objetivo documentar las formas de nombrar y significar los “problemas” para aprender de los alumnos, por parte de los agentes educativos, para poder relacionarlas con las políticas de integración y de inclusión educativa en contextos de desigualdad social y problematizar lo que se significa como “problema de aprendizaje” en contextos de desigualdad social.

En este sentido, intentamos analizar lo que Rockwell (2011) llama los intersticios del quehacer cotidiano, lo que permitirá relacionar los pequeños sucesos de la cotidianeidad con procesos mas amplios en los que se configuran las tramas socioeducativas.

### **Problemáticas a las que se enfrenta el proceso de investigación**

En el proceso de investigación hemos avanzado en la identificación de los principales aportes y discusiones teóricas en torno al tema de estudio, permitiendo ampliar el marco teórico-conceptual y delimitar categorías de análisis potentes. También avanzamos en la construcción de un estado de la cuestión, tratando de integrar los conocimientos producidos desde diferentes investigaciones, y recuperando los avances que se han realizado en esta temática.

En este proceso emerge como problema la ausencia de producción de documentos en la jurisdicción que regulen las prácticas escolares en el marco de los enunciados de las políticas educativas, las que proponen modificaciones que irrumpen en la cotidianeidad institucional. En este sentido, resulta como desafío poder identificar cuáles son los mecanismos formales y no formales por los cuales el Ministerio de Educación provincial hace llegar sus políticas de inclusión educativa a las escuelas.

Otro problema a trabajar en el devenir del proceso de investigación, es que nosotros nos vinculamos con el tema de investigación desde nuestra propia experiencia cotidiana, más precisamente nuestra

experiencia laboral. Consideramos como lo hacen Ezpeleta y Rockwell (1983) que la realidad escolar no es idéntica a la experiencia directa que determinados sujetos sociales, incluidos los que investigamos tenemos de ella, por ello su reconstrucción requiere de varios niveles de análisis.

En este sentido, consideramos que resulta un desafío poder mirar con otros ojos los lugares tan conocidos por nosotros, para poder descotidianizarlos, descubrir lo oculto y develar lo obvio.

Coincidimos con Pallma y Sinisi (2004) que esta “extrema” familiaridad en torno a lo cotidiano se puede tensionar a partir de un continuo avance en la reflexión teórica que permita el distanciamiento y el alerta epistemológico. Ejercer la duda radical implica romper con el sentido común, el cientista social nunca debe abandonar la reflexión sobre su propio pensamiento ya que sino sería sólo un instrumento de lo que pretende conceptuar (Bourdieu, 1995 en Pallma y Sinisi 2004).

Siempre estamos implicados, por eso para la ética de la investigación es necesario el análisis de la propia implicación (Loureau, 1980, 1991) como aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados, que viene con nosotros en tanto sujetos sociohistoricos y políticos, con pertenencia a distintos segmentos sociales, que nos implica, nos envuelve y desde esa envoltura social, constructora de nuestra subjetividad, miramos el mundo que nos rodea y cada cosa que veamos o analicemos, lo será a través de ese cristal. Se trata de la implicación del investigador con su objeto de investigación, las instituciones de pertenencia y referencia, el encargo y las demandas sociales, la epistemología del propio campo disciplinario, la escritura u otro medio para exponer los resultados de la investigación (Acevedo, 2002). Por eso la relevancia del análisis de la implicación presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias o no referencias, nuestra participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y desinvestiduras libidinales (Loureau, 1991).

Renunciar al análisis individual y colectivo de las propias implicaciones es efecto de la sobreimplicación que supone muchas veces aislar algunos de los campos de análisis y la continua repetición en un campo específico, como el educativo.

### **Aportes de la investigación al campo**

No existen estudios en la región vinculados a los procesos educativos que se desarrollan en el marco de políticas educativas de integración y de inclusión, sobre todo considerando la experiencia de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios dependientes de Educación Especial, instituciones que existen únicamente en la Provincia del Chubut. Las contribuciones de este estudio pueden aportar a los procesos de revisión institucional de dispositivos de escuelas comunes y

especiales en relación a los procesos de integración y de inclusión que se sostienen en el marco de las políticas educativas vigentes, y a la construcción de prácticas institucionales y docentes alternativas futuras.

Intentaremos contribuir a la desnaturalización de prácticas y discursos educativos que se desarrollan en el pedido de intervención al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de Educación especial en el contexto de políticas educativas de integración y de inclusión educativa.

Este estudio pretende ampliar el conocimiento acerca de la trama socioeducativa en la que se construyen las complejas e invisibilizadas relaciones entre las formas de nombrar los problemas en el aprender, sus vinculaciones con las desigualdades sociales y las políticas de integración e inclusión educativa en la Provincia del Chubut. Lo que permitirá problematizar lo que se significa como “problema de aprendizaje” y las relaciones de éste con las desigualdades sociales; y de esta manera aportar a hacer visibles los efectos de las políticas educativas de integración y de inclusión en relación a la profundización de circuitos escolares diferenciados.

Asimismo consideramos que la etnografía concebida como un enfoque (Rockwell 2009, Achilli, 2005) y no como una técnica, es un aporte interesante para los campos que nos incumben, el Psicopedagógico, la Educación Especial y las Prácticas Profesionales del campo de las Ciencias de la Educación. Más precisamente, por que el enfoque etnográfico posibilita el estudio de procesos educativos difíciles de comprender por otras vías, como lo es la experiencia escolar cotidiana. En este sentido, resulta potente el planteo de Rockwell, E. (2009) en relación a la distinción entre el saber pedagógico y el saber docente, recuperando la idea de que este último es un conocimiento con otra existencia social que se objetiva en el quehacer cotidiano de los maestros. Esta distinción permite “ubicar el potencial aporte de la etnografía a la construcción de alternativas educativas. En su tarea de integrar el conocimiento local, la etnografía puede acercarse a este saber docente sin la mirada prescriptiva de la pedagogía. A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerla visible y audible” (Rockwell, 2009: 28).

De esta manera, la etnografía le aportaría al campo de las Ciencias de la Educación, la posibilidad de documentar aspectos del quehacer diario de la escuela que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni son abordados y trabajados por la pedagogía. Como así también, dar cuenta de las múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones institucionales, huellas y marcas del pasado en el presente, características y representaciones acerca de la población y las prácticas escolares, historias institucionales, trayectorias profesionales, historia de la relación de los sujetos con el sistema educativo, expectativas y demandas educativas de los mismos etc., que entran a jugar

de manera no predecible y por el que se le otorgan sentidos locales. (Sinisi, 2012)

## Bibliografía

- Acevedo M J (2002) La implicación. Luces y sombras de un concepto loureniano. (Ficha de cátedra)
- Achili, E. (2005). Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario, Argentina. Ed. Laborde.
- Achilli, E (1987). “Notas para una antropología de la vida cotidiana”. En: Cuadernos de la Escuela de Antropología, N° 2, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 5-31.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuadernos de Pedagogía de Rosario, año IV.
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. México. Perfiles Educativos, Tercera Época, Volumen XXIV, Números 97-98.
- Grassi, E, Neufeld M. R. (2003) “A la vuelta de la globalización neoliberal”. En Ramos, L. (comp) El fracaso del consenso de Washington, Icaria, 2003.
- Lus, Maria Angélica (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Loureau (1991) Conferencia en Espacio Institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales. Encuentro organizado por Asociación Civil: El espacio institucional. Buenos Aires.
- Mehan H. (2001) “Un estudio de caso en la política de la representación”. En Chaiklin S. y Lave J. (comp.) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Bs. As Amorrortu.
- Montesinos, M.P. y Sinisi, L. (2009) “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socio-educativos”, en Cuadernos de Antropología Social, FFyL. UBA.

- Palma S. y Sinisi, L (2004). “Tras las huellas de la etnografía educativa Aportes para una reflexión teórico metodológica.” en Cuadernos de Antropología Social N° 19 Año 2004, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2011). “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?” en Discusiones sobre infancia y Adolescencia. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Rockwell. E. y Ezpeleta, J. (1985). “Escuela y clases subalternas” en Educación y clases subalternas en América Latina. DIE, México.
- Rockwell. E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia seminario CLACSO. Sao Paulo Brasil.
- Sinisi, L (2010). Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial. XIX jornadas Nacionales de Red de cátedras y carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales. (RUEDES). UNSAM. Bs. As, Argentina.
- Neufeld M.R Y Thisted J., (1999) Comp. De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Bs As. Eudeba.

## **BIDOCÊNCIA: UM NOVO PRISMA PARA A ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Luana Zimmer Sarzi; Renata Gomes Camargo  
UFSM, Brasil  
[luh.edesp@gmail.com](mailto:luh.edesp@gmail.com); [re\\_kmargo@hotmail.com](mailto:re_kmargo@hotmail.com)

### **Introdução**

Em consonância com a perspectiva de ampliação de olhares sobre a atuação da Educação Especial, verifica-se que as práticas educacionais embasadas nos princípios da inclusão, tem ganhado destaque nas discussões atuais, apontadas como eficazes no que condiz à qualificação da educação, proporcionando, que cada vez mais, a escola consiga contemplar o ensino de forma singular na coletividade, em outras palavras:

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluíra das suas turmas. (ROPOLI (et. al.), 2010, p. 9)

Ao mesmo tempo em que se observam estas questões, colocam-se muitos desafios, dentre esses, como atender de forma significativa os alunos com Necessidades Educacionais Especiais-NEE-. Isso tanto nas classes comuns, quanto no atendimento educacional especializado, neste caso gerando implicações para as ações relacionadas à modalidade educacional Educação Especial que atua junto a este alunado, abaixo definido:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.9)

Quando se objetiva trabalhar com a apreciação e valorização da diversidade, princípio esse que norteia a educação inclusiva e fortalece a atuação da Educação Especial, se coloca a provocação de como o professor desta modalidade pode contemplar este objetivo, de forma a produzir reflexos positivos na educação comum.

Nesse sentido, tem-se como espaço primeiro da atuação da Educação Especial a Sala de recursos onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que tem por função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

O AEE configura-se como um espaço em que a atuação do profissional de educação especial volta-se a estruturação de estratégias que qualifiquem o processo de aprendizagem do aluno com NEE, sendo dessa forma, de fundamental importância no acompanhamento do desenvolvimento global do mesmo.

Contudo, a pesquisa que se vai discutir neste artigo tem por base a realização de um trabalho junto á uma aluna com NEE, a partir da proposta de Bidocência que consiste em uma prática colaborativa entre o professor de Educação Especial e o professor da classe comum visando à inclusão escolar dos alunos (BEYER, 2006). Desta forma, se fez um trabalho na classe comum, impulsionado pelo entendimento que a atuação do professor de Educação Especial é qualificada pela extensão dessa á esse espaço escolar mais frequentado pelo aluno.

Estas inserções na escola deram-se na periodicidade semanal, sendo organizadas para toda a turma da aluna com NEE, no período de agosto a novembro de 2010. Assim, colocou-se a seguinte problemática para a sistematização deste trabalho: Quais as contribuições que a valorização da diversidade e o respeito às singularidades podem proporcionar para a inclusão escolar de alunos com NEE, estendendo seus benefícios a todos os alunos?

Por objetivo geral deste trabalho tem-se discutir a significância de uma prática de Bidocência em prol da inclusão escolar de uma aluna com NEE, com foco sobre as características desta nova perspectiva de atuação da modalidade educacional Educação Especial.

Para tanto, tem-se por subsídios para elaboração do artigo, o estudo da atuação de duas professoras de Educação Especial junto a uma aluna com Deficiência Mental, a qual se enunciará pela inicial G., do sexo feminino, com sete anos de idade, que frequentava em 2010 o 1º ano do Ensino Fundamental e tinha suas NEE mais relacionadas à linguagem e interação. Traz-se uma definição de deficiência mental que auxilia na compreensão do caso de G.:

[...] incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006, p. 20).

Acredita-se que a atuação da Educação Especial tem muito a contribuir na educação comum, não podendo seus reflexos estarem restritos à sala de recursos, seu espaço de trabalho em primeira ordem, isso proporcionado pela prática de Bidocência. Através da apresentação das intervenções realizadas na turma da referida aluna, objetiva-se demonstrar de que forma a prática educacional norteada pelos princípios da inclusão e a atuação de profissionais da Educação Especial na classe comum, podem ser propulsoras da qualidade no processo de ensino/aprendizagem.

## **Metodologia**

Parte-se de uma abordagem qualitativa da pesquisa para contemplar os objetivos deste artigo, que segundo Oliveira (2008) consiste em um estudo aprofundado do objeto de investigação, através da busca por informações relevantes para a construção da mesma. Assim, este tipo de pesquisa possibilita o estudo e a análise dos dados de acordo com a compreensão dos pesquisadores, sem preocupação com a quantificação dos dados, mas com a interpretação desses.

Ainda partindo do objetivo apresentado, caracteriza-se como pesquisa explicativa. Gil (2010) traz que, esse tipo de pesquisa visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas, em outras palavras, além de descrever as ações, se faz a interpretação dos dados para posterior constatação dos resultados.



Teve-se por procedimento metodológico a pesquisa participante, pois, desenvolveu-se a partir da interação entre as educadoras especiais/pesquisadoras e os sujeitos dos contextos investigados, uma vez que realizou-se intervenções pedagógicas com a aluna G. e sua turma de classe comum no ano de 2010.

Assim, as pesquisadoras passaram a trabalhar com a aluna e seus colegas na classe comum frequentada por ela. O princípio norteador da construção das atividades desenvolvidas durante a pesquisa centrou-se na qualificação das interações e linguagem de G.

### **Análise das intervenções**

Tem-se o entendimento que, as aprendizagens, são ampliadas e qualificadas pela interação, pois na troca entre pares se aprende entre iguais (VIGOTSKI, 2006). Portanto, o trabalho docente do professor de Educação Especial na classe comum é pertinente para que estas interações sejam instigadas neste espaço de encontro da diversidade, uma vez que na intervenção na sala de recursos por vezes os alunos com NEE são atendidos individualmente.

A interação se coloca através da valorização da singularidade dos papéis. Em uma sala de aula, que se trabalha na perspectiva da educação inclusiva, esses precisam ser percebidos de forma que na convivência com os colegas todos os alunos estejam sentindo-se importantes e participantes.

Carvalho (2000, p.38) trata destas responsabilidades quando diz:

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos - portadores ou não de deficiência – que apresentem necessidades educativas especiais. A inclusão beneficia todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver.

A autora (CARVALHO, 2008) afirma que a inclusão pode beneficiar não só o aluno incluído, mas todos que com ele estabelecerem interações. Para tanto, buscando essas relações de respeito e acesso ao conhecimento por todos os alunos indistintamente, é que se estabeleceu a proposta de Bidocência estando essa baseada em um trabalho grupal em que todos precisavam ser participativos e ativos nas atividades.

Quando se trabalha em um sistema de Bidocência, prima-se pelo princípio de que a inclusão pode ser um caminho efetivo para o desenvolvimento e potencialização das diferentes aprendizagens dos alunos com NEE. No caso de G. buscou-se esse sistema como alternativa de intervenção, no intuito de manter a aluna em contato direto com os colegas, a fim de que essas interações pudessem estar estimulando o desenvolvimento da sua linguagem, uma vez que:

É fato comprovado à sociedade que as crianças não aprendem apenas com o professor, mas também com as outras crianças. As estratégias de aprendizagem cooperativa têm efeitos positivos no rendimento escolar, na autoestima, nas relações sociais e no desenvolvimento pessoal. (BRASIL, 2003, p. 165)

Nesse sentido, tem-se por aprendizagem um processo que precisa considerar as singularidades de cada aluno, e em cada planejamento, contemplar, aquilo que o instiga a aprender. No caso de G. atividades que envolviam desenho, pintura, músicas e histórias, logo:

Aprender não é copiar a realidade ou a informação externa sem alterá-la, mas sim, proceder a uma representação pessoal e única de tal realidade. Esta representação não ocorre no vazio, mas, sim, a partir dos conhecimentos anteriores, das experiências e motivações de cada pessoa, o que faz com que, em cada caso, o processo de aprendizagem seja único, sem condições de repetir-se. (BRASIL, 2003, p. 31).

As intervenções estruturadas através de uma prática de Bidocência trouxeram uma visualização de possibilidades quanto à área de atuação da Educação Especial, bem como, proporcionaram a aluna G. a qualificação de seu processo de inclusão escolar, percebendo-se, dessa forma, a necessidade de extensão das práticas do professor de Educação Especial, a fim de que se busque uma eficácia nesse processo, pois:

Definitivamente, a educação inclusiva centraliza sua preocupação no contexto educacional e em como melhorar as condições de ensino e aprendizagem, para que todos os alunos participem e se beneficiem de uma educação de qualidade (BRASIL, 2003, p.41).

Neste sentido, a prática/pesquisa esteve apoiada no documento norteador da Educação Especial que é a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008). Nesse, se prevê, que na atuação da Educação Especial o profissional pode estar auxiliando no que condiz às orientações e práticas colaborativas com os professores da classe comum, para a inclusão dos alunos com NEE:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p.9).

O sistema de Bidocência, empregado há anos nas experiências europeias de inclusão escolar, tem por princípio norteador a parceria entre o professor da classe comum e um colega profissional com conhecimento específico na área das NEE (BEYER, 2006).

Faz-se importante ressaltar que isso não significa a ação de apenas um especialista na área, porém, é igualmente importante que os conhecimentos de ambos docentes sejam compartilhados entre os mesmos e, disponibilizados a todas as crianças em sala de aula, não apenas àquelas que apresentam NEE.

As atividades realizadas durante as intervenções pedagógicas, que propiciaram o desenvolvimento do trabalho/pesquisa, foram pensadas de forma que contemplassem as NEE mais relevantes de G..

Isso por meio de ações que instigassem a interação e por meio desta o desenvolvimento de aprendizagens significativas pela aluna em foco e seus colegas, ou seja:

[...] mesmo que a escola seja eminentemente o lugar do coletivo, é fundamental que haja uma reflexão sobre a escola que queremos, onde a educação seja pensada a partir de cada um, visando o pleno desenvolvimento de todos (SENRA et.al., 2008, p.19-20).

Apesar da aluna G. estar em 2010 no primeiro ano do ensino fundamental, percebia-se que ela estava ainda em uma fase de aprendizagem que precede a leitura e escrita, conteúdos

trabalhados neste período escolar, seu interesse estava mais voltado para o desenho e, apresentava comprometimentos significativos na linguagem oral.

Neste contexto, segundo Zorzi (1993, p.7) tem-se que:

A linguagem é um dos aspectos importantes do desenvolvimento da criança e sua aquisição mantém íntima relação com múltiplos fatores, entre os quais destacam-se o biológico, o afetivo e o social. Da adequada condição destes fatores e de sua interação estabelecer-se-á o processo deste complexo aprendizado.

Para o trabalho com esta aluna elaborou-se estratégias pedagógicas que contemplassem suas NEE, dificuldade de interação e linguagem comprometida, ao mesmo tempo em que, durante o trabalho realizado com toda a turma, provocava-se sua interação com os colegas, buscava-se despertar o interesse de todos os demais para a mesma atividade.

Vigotsky (2006) apresenta a teoria sócio interacionista da educação, na qual se evidencia que através das interações, experiências e vivências sociais que se estabelecem as aprendizagens em um primeiro plano, para posterior a isso se caracterizarem como internas e autônomas na criança.

Buscou-se a estruturação de atividades que partissem do interesse dos alunos, englobando a construção de histórias, fantoches e desenhos, trabalho com música e/ou percepção corporal, com base no trabalho conjunto, de forma a não perder de vista o foco das intervenções que se centravam no favorecimento das interações, bem como, a significação das aprendizagens de G. e dos demais colegas.

Diferentes atividades podem estimular a interação, nesse sentido, Koch (1992) afirma que a linguagem pode assumir três principais concepções diferentes: representação do mundo e do pensamento, ferramenta de comunicação, ou lugar de ação ou interação descrita abaixo:

A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos (KOCH, 1992, p. 9)

Sendo assim, através desse tipo de atividades, G. interagiu com os colegas e essas, também, foram propulsoras da comunicação oral visada, o que demonstra a importância de se buscar

alternativas metodológicas diferenciadas para acessar o aluno, transformando-se em incitação para aquilo que se almeja.

Este fato comprova a importância da flexibilização de planejamentos para melhor contemplar as necessidades dos alunos, baseados em “(...) metodologias ativas e variadas, que permitam personalizar os conteúdos da aprendizagem” (BRASIL, 2003, p. 42), que são enriquecidos pela atuação conjunta e colaborativa presente na Bidocência.

A cada intervenção percebia-se que G. foi progredindo, expressando-se mais através da linguagem oral, o que se acredita ter sido proporcionado pelo empenho das professoras/pesquisadoras e a professora da classe comum em instigar à aluna a interagir e se comunicar. As profissionais unidas através da Bidocência, na busca por um objetivo comum foi um importante fator que auxiliou na promoção do desenvolvimento de G. no espaço escolar.

## **Resultados**

Os princípios de uma educação inclusiva, pautada em um trabalho conjunto entre diferentes profissionais da educação, vieram embasar as práticas estruturadas para este trabalho/pesquisa. Dessa forma, se constituíram na promoção da convivência e aprendizagem comum de crianças com e sem NEE, sem descuidar da elaboração de uma prática escolar que fosse ao encontro de tais necessidades (BEYER, 2006).

Na realização das atividades, evidenciou-se a importância de dar liberdade à criatividade, na constituição de planejamentos para uma atuação bidocente pautada na interação. A cada encontro, G. mostrava-se mais motivada ao contato com os colegas, cumprindo assim, com a proposta de interação como provocativa do desenvolvimento da linguagem oral.

Sendo assim, no encerramento das atividades percebeu-se com clareza a importância de estimular a interação com os colegas no intuito de promover a comunicação da aluna.

A atuação em Bidocência foi realmente significativa, pelos motivos apresentados ao longo da análise da intervenção, bem como, se ressalta a qualificação da mesma pela efetividade da prática colaborativa com a professora da classe comum, que sempre incentivou a realização das atividades, esteve presente com sugestões, interferindo de maneira a contribuir nas mesmas.

Inicialmente G. raramente falava, muitas vezes, permanecia passiva às interações e atividades, ao final das intervenções, percebeu-se que a aluna cada vez mais buscava seu espaço, ampliou seu vocabulário e expressividade através das atividades diferenciadas realizadas e de um trabalho bidocente efetivo.

## Conclusões

Com a perspectiva da educação inclusiva permeando com maior proximidade nos últimos anos a atuação da Educação Especial, surgem novos prismas para o trabalho e pesquisas nesta modalidade educacional, podendo ampliar seu campo de atuação, bem como a participação na efetividade da inclusão escolar do seu alunado.

Assim, a Bidocência é um desafio para os professores que atuam com esta proposta, mas apresenta-se como uma alternativa qualificadora da atuação do professor de Educação Especial e, principalmente, da constituição da inclusão escolar dos alunos com NEE, isso se afirma com base na experiência de trabalho/pesquisa com a aluna G.

Porém, discute-se o uso e aplicação dessa no dia-a-dia da escola, ao se pensar na perspectiva da inclusão escolar, uma vez que estas ações são ampliadas para outras dimensões, pois:

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles (FREITAS e PÉREZ, 2010, p. 5).

Estas outras dimensões podem ser exploradas em novas pesquisas, visando aumentar e instigar as discussões frente à proposta da Bidocência.

Tem-se evidenciado através da atuação das professoras de Educação Especial, a necessidade de envolver os alunos nas mais distintas atividades, e o quanto ocorre enriquecimento dessas, quando se prima pelo estímulo à interação dos alunos com NEE com seus colegas.

O trabalho colaborativo e a busca por uma interação entre os alunos, sempre estiveram presentes nos planejamentos das intervenções e aplicação desses, e, acredita-se que devido a isso se conseguiu atingir os objetivos propostos para esta pesquisa com eficácia, o que já foi demonstrado pela apreciação das atividades no desenvolvimento deste artigo.

Faz-se necessário retomar a evolução da aluna G. ao longo das intervenções propostas para esta pesquisa: considerou-se uma qualificação nas interações proporcionada pela Bidocência, o que,

passou a ser fator propulsor da constituição do seu processo de inclusão escolar, bem como para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Ropoli (et. al., 2010) aponta que os princípios da inclusão escolar são estritamente relacionados com conhecimento, reconhecimento e valorização das diferenças, apreciando-as como qualidades a serem exploradas no espaço educacional.

Sendo assim, ao realizar-se a atuação/pesquisa junto à aluna G., verificou-se o quanto importante é a inserção da Educação Especial na classe comum, para que o referido reconhecimento e valorização sejam efetivados, qualificando as interações e aprendizagens de todos os alunos, dentre estes, também aqueles com NEE.

## Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL (AAMR). **Retardo mental - definição, classificação e sistemas de apoio**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 10ª ed., 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educar na Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, R.E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROPOLI, E. A. et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar, v. 1)

SENRA, Ana Heloisa [et. Al.] . **Inclusão e Singularidades: um convite aos professores da escola regular**. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6.ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2006.

ZORZI, J. L. **Aquisição da Linguagem Infantil**. São Paulo: Pancast, 1993



**CUESTIONES DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN *DE OTRO MODO*. UN ACERCAMIENTO A PARTIR DE EMMANUEL LÉVINAS**

Déborah Andrea Schachter  
CONICET/IICE-UBA  
[schachter2@gmail.com](mailto:schachter2@gmail.com)

*“Ladima, llevado por su pasión,  
le presta a Emilia todo lo que le falta  
para poderla amar y la ama precisamente  
por lo que él mismo le ha prestado”*

El lecho de Procusto, Camil Petrescu

**Acerca del proyecto de investigación y del presente trabajo**

El presente trabajo pretende poner en común ciertos avances del proyecto de investigación que lleva por título “La problemática del Otro en educación: concepciones ético-pedagógicas en torno a la diversidad, la diferencia y la alteridad”. El mismo se inscribe en el campo problemático de la filosofía de la educación y apunta a analizar críticamente las marcas en torno a la cuestión del Otro en el discurso pedagógico contemporáneo. La hipótesis heurística que se sigue plantea que las formas de comprender -de nombrar o de vincularse con- la alteridad en la educación, tienen un carácter performativo en relación a una práctica social discursiva acerca de los fines y sujetos de la educación que -a su vez- pone en juego elementos de naturaleza ético-política. En consecuencia, el proyecto tiene como uno de sus objetivos la revisión crítica de las retóricas contemporáneas que apelan a la “tolerancia” frente al otro o que esgrimen programas de “atención a la diversidad”. Como anticipación de sentido, se considera que estos discursos constituyen eufemismos que discurren en torno a las matrices modernas de la educación centradas en la identidad y la homogeneidad y que, por tanto, no constituyen una verdadera apertura hacia el Otro.

En este marco general, en este trabajo en particular se realizará un acercamiento exploratorio a estas cuestiones desde los aportes filosóficos de Emmanuel Lévinas. Vale destacar que la obra de este autor no constituye una intervención específica desde lo educativo, sino que se intentan entrever las consecuencias que este pensamiento puede tener para el campo pedagógico. Bajo esta consideración, se introducirá la filosofía de Emmanuel Lévinas en pos de visitar ciertas problemáticas que se han planteado en el campo de la filosofía de la educación y, desde allí, intentar

pensar *de otro modo* el problema de la alteridad que hoy se reviste –como se señaló previamente– bajo las formas de la “tolerancia”, la “atención a la diversidad” y el “hacerse cargo de las diferencias”.

## I.

(Permítase una tónica peculiar que haga de pretexto a los problemas a los que procura aproximarse el proyecto de investigación; se trata apenas de una parábola preliminar que intenta la elucidación anticipada de la hipótesis heurística que recorre el trabajo)

Los muchos decían que Procusto era hospitalario con sus huéspedes; los pocos, que la nota de aquel personaje era su hostilidad para con quienes visitaban su casa. La cuestión de la llegada del forastero, en todo caso, parecía dirimirse en un asunto de *hostipitalidad*<sup>1</sup>. Lo cierto es que el mítico Procusto ofrecía a todo viajante un lecho en el cual cobijarse. Pero, preocupado por la *uniformidad* (o la *igualdad* o el *equilibrio*), procuraba que todo viajante se ajustara a la medida precisa de su lecho: si el huésped era pequeño, Procusto estiraba sus piernas y brazos hasta *completar* la medida; si, por el contrario, el cuerpo del visitante era demasiado grande, sencillamente amputaba las partes que quedaban *por fuera* del lecho. Si vale el ejercicio analógico, amparemos el lecho y sustituyamos al anfitrión: Procusto es la Escuela; los estudiantes, viajeros de esas tierras. El *buen alumno* como *medida de todas las cosas* (pedagógicas); la diferencia, como problema (educativo, pero también cultural, político, social). El *lecho*, pues, resulta una clave de la gramática escolar<sup>2</sup> y nos permite apuntar una cuestión elocuente en el campo problemático de la Filosofía de la Educación, esto es, el “otro” como problema.

Bajo la impronta de un discurso ilustrado que articuló el proyecto de la Escuela moderna, toda diferencia asomó como un rasgo a ser conjurado bajo la lógica de la identidad. Vale decir, el ideal de igualdad perseguido por los incipientes sistemas educativos asumió una equivalencia con la homogeneidad: formar al ciudadano implicaba el cultivo de una identidad nacional común, dejando a un lado –o procesando en el mentado crisol– toda traza de diversidad. Cualquier impronta cultural debía ser ignorada o conjurada en la “totalidad” del proyecto educativo. Incluso, el propio sistema se encargó de *tematizar lo distinto* en favor de confirmar su identidad, dando lugar al *diferencialismo* que procuró ocultar esa diferencia o, incluso, presentar a todo otro como diferencia negativa (Skliar, 2007:21). En el contexto contemporáneo, sin embargo, la cuestión de la diferencia encuentra en el discurso pedagógico un sentido que pareciera contrastar con aquella matriz

homogeneizante: la “atención a la diversidad”, la “tolerancia” y el “respeto hacia el diferente” constituyen referencias habituales en los programas educativos actuales.

Ahora bien, resulta preciso realizar una indagación crítica en torno a estas retóricas para entrever el modo en que se figura al otro y qué *política* se despliega hacia él. En esta línea, se sigue a Carlos Cullen en su intención de abrir un campo reflexivo en torno a las “*ambiguas marcas de la alteridad en el discurso pedagógico*” (Cullen, 2004:127). A partir de sus consideraciones, resulta posible desnaturalizar ciertos tópicos entrevistando los supuestos filosóficos en los que se apoyan las distintas formas de plantearse la cuestión del otro. Esto es, el autor sostiene que bajo la apelación a “hacerse cargo de las diferencias” en el terreno educativo, se despliegan sentidos particulares que comportan un posicionamiento determinado hacia el “otro”, y que pueden reconocerse en los enfoques que lo piensan como “diverso”, como “diferente” o como “alteridad”<sup>3</sup>. Los aportes de la Filosofía de la Educación, en este sentido, pueden resultar significativos para acercarse a la problemática, pues echan luz sobre los supuestos puestos en juego bajo las retóricas de la *diversidad*, la *diferencia* y la *alteridad*, a la vez que resultan contribuciones propositivas para analizar los modelos pedagógicos vigentes, cuidar los posibles y esbozar los inéditos.

Retomando las consideraciones respecto a las retóricas actuales en torno a la irrupción de la diferencia en la escuela, frente a la tradicional marca homogeneizante de sus orígenes, bien vale reponer el trabajo de Skliar y Duschatsky (2000:33-53) en el que se ponen *bajo sospecha* los discursos sobre la diversidad y sus implicancias educativas. Estos autores transitan la hipótesis según la cual estas “modas discursivas” no ofrecen un pensamiento de ruptura con las formas tradicionales de vincularse con los otros, deteniéndose en tres enunciados discursivos respecto a la alteridad, a saber: “el otro como fuente de todo mal”, “el otro como sujeto pleno de un grupo cultural”, “el otro como alguien a tolerar”. Más allá de las particularidades de estas *versiones* sobre el “otro”, interesa destacar que en unas y otras formas, la supuesta “disposición atenta” a la diversidad comporta “*eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda*” (Duschatsky;Skliar:2000:33). En todo caso, la sospecha que se sugiere en el trabajo, atiza el sentido crítico respecto de los discursos sobre la diversidad en el terreno educativo. A partir de las consideraciones precedentes, puede pensarse que plantear el problema desde el horizonte de la *diversidad* constituye apenas un intento de *inclusión* del otro en una dimensión política, apuntando a la convivencia democrática basada en el contrato y la capacidad dialógica de iguales. En el mandato de “hacerse cargo de las diferencias”, en estos casos, se insiste en un modelo

pedagógico de nota ilustrada: se apunta al buen uso de la razón que se supone “igual” en todos, se exhorta a *comprender* y a *tolerar* al otro, pero éste persiste en los márgenes de la totalidad (Cullen, 2004:131-133); lo diverso, en definitiva, *se ajusta* al sistema. Siguiendo este señalamiento, estos intentos no hacen sino conjurar –y congelar- la presencia de la alteridad en cuanto tal en la Escuela. Se podría pensar, pues, que en los modos de vincularse con lo “otro” en las retóricas educativas contemporáneas persiste una matriz totalizadora: un intento por comprender lo diverso en los términos de la propia pedagogía que, a la postre, termina reduciendo aquello que hace otro al otro. La metáfora del *lecho* que apuntábamos más arriba, pues, resulta fecunda para pensar los modos en que la educación –en tanto práctica social discursiva<sup>4</sup>- se ha vinculado históricamente, y se vincula, con la alteridad.

## II.

Volviendo a los modos de plantearse la cuestión del Otro señalados por Cullen, resulta significativo detenerse en el tercer enfoque que propone el autor para aventurarse a pensar *de otro modo* y aproximarse a un modelo pedagógico que asoma inédito. Desde esta óptica, ya no se trataría ni de sostener las ideas de libertad y autonomía en el diálogo racional de un modelo educativo ilustrado, ni tampoco de situarse en la crítica a la metafísica de la identidad para liberar la diferencia: la interpelación del otro, en este caso, obliga a pensar la educación en términos de responsabilidad y justicia. Es aquí, pues, donde el pensamiento de Emmanuel Lévinas resulta central para transitar este modo-otro de plantearse el problema de la alteridad. Vale decir, los aportes del filósofo lituano permiten interrumpir la repetición de aquella metáfora del lecho y abrir una consideración ética que precede a toda tematización.

La filosofía de este pensador interpela al pensamiento occidental en clave crítica para inaugurar una nueva consideración respecto de la alteridad. Lévinas encuentra en esta tradición filosófica una relación *alérgica* hacia la alteridad que opera como violencia en tanto conjura lo Otro en el Mismo<sup>5</sup>. Si los sistemas filosóficos han sido tradicionalmente una tentativa de síntesis universal, una totalidad en donde la conciencia abarca al mundo y no deja nada fuera de ella, el pensamiento de Lévinas apuesta a la exterioridad, a aquello “no sintetizable” que es, precisamente, la relación entre los hombres (Lévinas, 1991:69-72): la *epifanía del rostro* como contacto anterior al saber; la interpelación del Otro que desborda al Mismo.

En esta clave, Lévinas resignifica ciertos conceptos o categorías de la tradición filosófica dotándolos de un nuevo sentido profundamente preocupado por la realización de lo humano: la

*responsabilidad*, la *hospitalidad*, y el mismo *humanismo* –pensado desde el *otro hombre*–, aparecen con una honda consideración a partir de la primacía de la ética. Si bien –como se señaló previamente– este autor no realiza una intervención específica en lo que refiere a lo educativo, resulta posible detenerse en sus aportes para entrever las consecuencias que este pensamiento puede desplegar para pensar la educación desde una perspectiva filosófica y, en particular, lo que respecta al modo en que la Escuela se ha vinculado con la alteridad.

Joan-Carles Mélich (1995) propone un enunciado sugestivo para pensar la Filosofía de la Educación de Emmanuel Lévinas: la *maldad del ser* es el sustrato de todo proyecto filosófico totalizador; frente a él, se esgrime la crítica y el sentido humano de una ética que, como filosofía primera, antepone la responsabilidad a la libertad. Pues precisamente la libertad, siguiendo las consideraciones de Lévinas, se halla precedida por una instancia pre-originaria en que asoma la subjetividad en términos éticos, esto es, la responsabilidad para con el otro. Vale decir, postergando la libertad, el Yo depones su soberbia y egoísmo bajo el testimonio del “heme aquí”, tejiendo un lazo responsable con el otro (Lévinas, 1991:91). Es importante subrayar el particular sentido de la noción de responsabilidad propuesta por este filósofo: ya no se trataría de una responsabilidad entendida desde los parámetros de una moralidad política que la convierte en deber sino como un vuelco que propone una filosofía distinta, un nuevo modo de vincularse con la alteridad (Blanchot, 1990:28-29). Desde este punto de vista, la filosofía de la educación que podría pensarse a partir de los aportes levinasianos, entonces, constituiría una apuesta por esta responsabilidad: apertura del “yo” hacia la urgencia del otro que exige una respuesta; movimiento del Mismo en una actitud hospitalaria hacia lo que le es exterior.

A propósito de la hospitalidad, Derrida (2008) apunta que la misma se ofrece –o no– a lo otro que, en su alteridad, nos pone en cuestión. Esto es, el extranjero, aquel que con su rostro se nos revela como ajeno, conmueve nuestros saberes, los pone en suspenso, inquieta las certezas que sostienen nuestro mundo. Y, con ello, habilita el interrogante también en torno a nuestras legalidades: ya no se trataría de una cuestión de derecho, sino de una acogida sin pregunta. Desde esta perspectiva, recuperando las consideraciones anteriores, “atender” a la diversidad en la Escuela supondría una invitación a incorporarse a una gramática ajena que obra conforme a sus propias leyes y que *habla en su propio idioma*<sup>6</sup>. La intención de “incorporar” al otro, de “integrarlo”, de

“incluirlo”<sup>7</sup> constituiría una violencia que conjugaría la alteridad misma del otro: nuevamente, la imagen del lecho (de la filosofía, de la Escuela) en su insistencia por la uniformidad, absorbiendo al Otro en el Mismo y neutralizando su alteridad en cuanto tal.

La filosofía de Emmanuel Lévinas, en definitiva, puede ayudarnos a encontrar una *salida* de estas retóricas en pos de hallar una relación no-alérgica hacia el otro. Desde esta perspectiva, el desafío consiste en repensar la pedagogía –como intento de teorización de la práctica educativa- a partir de la instancia ética originaria que postula este autor: acaso revisar críticamente la cuestión del otro desde la Filosofía de la Educación contribuya a desandar aquélla metáfora del *lecho* y habilite nuevos sentidos y tareas para la pedagogía misma. Es dable recordar, a modo de cierre, que el mito de Procasto advierte sobre la estatura gigantesca y la fuerza descomunal del personaje en cuestión: aún en crisis, vale pensar estas características para la Escuela. En todo caso, será tarea de los tantos viajeros –los estudiantes, pero también los docentes- hallar su Teseos, ya no como héroe de clausur a sino como aquel que cuestiona a la propia pedagogía que se revela vulnerable y se vuelve responsable.

#### Notas

1 Derrida propone este neologismo a partir del estudio filológico de la *hospitalidad* y de las derivaciones de la raíz latina *hostis*, ante las que asoman los términos: huésped, hostil, hospitalario. (cfr. Derrida, J; Dufourmantelle, A., *La hospitalidad*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008, p.49)

2 En un reconocido estudio, Tyack y Cuban presentan el concepto de gramática escolar como el conjunto de reglas y prácticas que organizan el trabajo educativo en las escuelas (cfr. CUBAN, TYACK, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México: Fondo de Cultura Económica, 2001.). Sin embargo, aquí se utiliza la noción en un sentido más general, inspirado en la referencia a la idea de *Totalidad* que apunta Emmanuel Lévinas en el campo de la Filosofía.

3 Estos modos de plantearse la cuestión del otro como “diverso”, como “diferente” o como “alteridad”, aluden a corrientes de pensamiento disímiles y apuntan –cada uno- a dimensiones problemáticas en torno a la constitución del sujeto moral vinculadas a la modernidad y su crisis. (cfr. Cullen, C., *Perfiles éticopolíticos de la educación*, Argentina: Paidós, 2004)

4 Se sigue la definición de Cullen que entiende la educación como práctica social discursiva en tanto articula sentidos atravesados por conflictos de interpretaciones, luchas por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social (cfr. Cullen, C., *Crítica a las razones de educar*, Buenos Aires: Paidós, 2008, p.20)

5 En el subapartado “La metafísica precede a la ontología” de su obra *Totalidad e infinito*, Emmanuel Lévinas señala: “Para la tradición filosófica, los conflictos entre el Mismo y el Otro se resuelven por la teoría en la que el Otro se reduce al Mismo”(cfr. Lévinas, E., *Totalidad e infinito*, Salamanca: Sígueme, 2006, p.71)

6 Derrida reúne en la figura de la *lengua* todas las extensiones de sentido posibles que incluyen las normas, la organización de la comunidad, el poder, etc. (cfr. Derrida, Op.Cit., p.21)

7 El intento reiterado de agotar sinónimos no lleva sino a entrever el sentido totalizante de las prácticas educativas que procuran abordar –o “solucionar”- el “problema del otro”.

8 Teseo constituye la figura mítica que logra vencer al *bandido* llamado Procusto (en: Pausanias, *Descripción de Grecia*, I 38,5)

### Referencias bibliográficas

BLANCHOT, M., (1990) *La escritura del desastre*, Caracas: Monte Avila.

CULLEN, C., (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Argentina: Paidós.

-----, (2008) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires: Paidós.

DERRIDA, J; DUFOURMANTELLE, A., (2008) *La hospitalidad*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

DUSCHATSKY, S.; SKLIAR, C., (2000) “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”, *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, N° 7.

LÉVINAS, E., (1991) *Ética e Infinito*, Madrid: Visor.

-----, (2006) *Totalidad e infinito*, Salamanca: Sigueme.

MÉLICH, J.C., (1995) “La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas”, *Enrahonar* 24.

SKLIAR, C., (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Buenos Aires: Noveduc.

**EXPLORANDO UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL PARA ABORDAR  
EXPERIENCIAS DE AUTOGESTIÓN EN EDUCACIÓN**

Mariela Singer  
CONICET-UBA-FLACSO  
[marielasing@hotmail.com](mailto:marielasing@hotmail.com)

**Introducción: descripción del problema abordado en la investigación en curso e inscripción de la ponencia en el marco de la investigación**

Esta ponencia se inscribe y propone fortalecer el marco conceptual de mi investigación en curso, en el marco del programa del Doctorado en Ciencias Sociales (FSOC, UBA).

Mi actual investigación se centra en el abordaje de experiencias colectivas de “autogestión del conocimiento”, desarrolladas con carácter de intervenciones políticas en el ámbito de la educación universitaria. Puntualmente, el trabajo se concentra en un conjunto de experiencias implementadas en la UBA en los años posteriores al 2001, organizadas con el propósito de transformar los modos de relacionarse y de producir conocimiento en la institución académica. La irrupción de estos espacios se inscribe en un contexto sociopolítico más general caracterizado por el surgimiento y/o el fortalecimiento de reivindicaciones ligadas a la “autogestión”, la “autonomía” y la “horizontalidad”, a la vez que impugnatorias de la lógica de representación política.

El trabajo de investigación propone indagar las modalidades que asumen las prácticas de producción de conocimiento autogestiva en las experiencias referidas y las concepciones políticas que expresa la forma de organización de estos espacios respecto de los actores universitarios, así como las posibilidades que abren y los condicionantes que encuentran estas experiencias para implementarse y/o extenderse.

Para la construcción del marco teórico -en proceso de elaboración-, la exploración bibliográfica se concentra inicialmente en las reflexiones actuales de autores que ofrecen conceptualizaciones de *política* desligadas e impugnatorias de la lógica de representación, como Jacques Rancière y Alain Badiou. Nos enfocamos sobre todo y particularmente en Rancière en tanto algunos de sus desarrollos abordan de manera específica la cuestión educativa, así como habilitan una aproximación a esta cuestión desde la misma concepción de *política* que recorre su obra -como decíamos, desligada de la lógica representativa- y a la vez atienden a la forma que en la educación adquiere la relación entre los sujetos. Asimismo, su concepto de *igualdad* -distanciada de concepciones de igualdad formal o representativa- resulta pertinente para abordar la



“horizontalidad” proclamada en las experiencias investigadas, a la vez que para revisar críticamente las posibilidades de establecer vínculos alternativos y transformadores en el orden institucional.

En este marco planteado, esta ponencia se inscribe entonces en un trabajo más general de exploración conceptual propuesto para mi actual investigación, y realiza un abordaje de algunos desarrollos de la perspectiva rancièreana para así contribuir a la elaboración del marco teórico de mi trabajo. Puntualmente, dentro del conjunto de ejes que podrían reconocerse como preponderantes en la obra de Rancière –como por ejemplo la cuestión explícitamente política, o como la problemática propiamente estética/artística- en este texto nos concentramos en una serie de puntos que hacen a la “cuestión educativa” (que no dejan, no obstante, de implicarse o quedar imbricados con las otras cuestiones, a las que sin embargo no atenderemos de forma explícita ni con la extensión que requerirían en la oportunidad de este escrito). Para abordar la cuestión propuesta, nos detenemos fundamentalmente en el trabajo que Rancière dedica a la reflexión educativa, es decir, en *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual* (2008).

Este texto propone entonces un ejercicio de lectura en torno a una obra de relevancia fundamental para el marco teórico de mi investigación. El ejercicio se orienta a recuperar puntos que considero significativos dentro de la perspectiva rancièreana, a la vez que apunta a desplegar un conjunto de reflexiones sobre el tipo de prácticas políticas y de relación entre sujetos que pueden encontrarse implicados en el dispositivo rancièreano.

## **I. El cuestionamiento de Rancière a la pedagogía tradicional**

*“Esto no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es precisamente un asunto filosófico: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o desigualdad”*

El cuestionamiento de Jacques Rancière a la pedagogía, lejos de orientarse por una preocupación de orden estrictamente “pedagógico” y de dirigirse a un método específico, se apoya en una inquietud de carácter político y se concentra precisamente en el tipo de relación social implicada en la situación educativa. En este aspecto, en lo que hace a la relación entre sujetos que cobra forma en la enseñanza tradicional, su crítica es radical y no presenta matices: la enseñanza tradicional es solidaria a un orden de dominación; más aún, reviste la forma emblemática en que se articulan y justifican las relaciones de dominación en nuestra sociedad desigualitaria.

En este marco de pensamiento, el recurso general y tradicional de la pedagogía, la *explicación*, queda develado en toda su politicidad, en tanto que organiza una relación entre sujetos dividiendo la inteligencia en dos tipos: superiores e inferiores. Según Rancière, la condición primaria que estructura y justifica la situación educativa tradicional es una distancia a obturar, una igualdad a conquistar una vez atravesado el periplo del saber, propia de la enseñanza escolar y de la prédica liberal que otorga a las instituciones educativas la función de regular las desigualdades sociales y que presenta la adquisición de conocimientos como el camino a la libertad. En base a un saber se configura entonces una relación entre quienes lo poseen y quienes no lo poseen, entre seres de saber y seres faltos de saber, con la delimitación concomitante de tareas y funciones: darlo, quien lo tiene, y recibirlo quien carece de él. Es decir, se conforma una situación entre quienes *explican* y quienes escuchan y aprenden.

Rancière advierte en torno a esta segmentación de saberes una matriz primordialmente jerárquica, y a la vez afirma que es la misma situación educativa la que crea la distancia que pretende suturar. Su planteo es que la enseñanza institucional parte de una desigualdad estructural en la que el acto educativo depende constitutivamente de establecer en torno a un saber un orden de seres superiores e inferiores, que encuentra su legitimación en la posibilidad de ascenso de estos últimos, que a la vez sólo puede darse a costa de su subordinación a los primeros. La “ficción” –según la denomina<sup>1</sup> de la enseñanza tradicional consiste luego en dar por hecho y *evidente* esta desigualdad, que implica al mismo tiempo la evidencia de la necesidad de explicaciones.

En la pedagogía tradicional, el maestro explicador transmite un saber y lo certifica controlando la distancia entre lo enseñado y lo aprendido, y entre la forma de comprensión propuesta y la lograda (o, en términos del autor: “la distancia también entre aprender y comprender”). Pero en este mecanismo lo que se produce al mismo tiempo es la internalización del lugar de cada uno en ese orden desigual. La explicación enseña a sus receptores, en rigor -más que unos contenidos-, su incapacidad y su dependencia respecto de los que poseen el saber: “explicar una cosa a alguien es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía” (Rancière, 2008). Por ello es que deja de ser aquí la

---

1 El término “ficción” en Rancière no debe entenderse en oposición a “realidad” sino más bien, en todo caso, como una forma de articulación de realidad/es. La ficción no es lo ficticio o ilusorio -y en ese sentido en varios textos puede constatarse su cuestionamiento a las dicotomías ilusión-realidad, apariencia-verdad, etc. (entre ellos, en 2002; 2007)-; sino un modo de ver, de organizar, de sentir, de practicar el mundo, de habitarlo y afectarlo. La ficción no es una construcción que pueda “evadirse” o deba “develarse” para reencontrar debajo de ella una “verdad”; el mundo humano no puede más que articularse a partir de ficciones. En este sentido, podemos hablar desde Rancière de “ficciones igualitarias” o “ficciones desigualitarias”. Ahora bien, lejos de un relativismo concebido en términos de indiferencia, estas maneras heterogéneas de “ficcionalizar” el mundo no dan lo mismo, justamente porque tienen efectos políticos muy diferentes, tienden a la organización de mundos radicalmente opuestos.

herramienta loable con que los maestros alejan a sus alumnos de la ignorancia y pasa a convertirse en un poderoso artificio de dominación.

En ese sentido, podemos sugerir dos sentidos de “enseñar”. Por un lado, el de la pedagogía tradicional, en la que “enseñar” consistiría en “transmitir un saber”. Ahora bien, Rancière pareciera referirse a enseñar en términos de “mostrar”, y en esa dirección, nos estaría advirtiendo que la “enseñanza” tradicional constituye sobre todo un “mostrar” (una situación); que lo que enseña es una situación jerárquica. Al enseñar constantemente jerarquías *educa* la mirada volviendo *evidente* la desigualdad (por otro lado, podemos entender “evidenciar” como la provisión permanente de una imagen homogénea que anula la posibilidad de *imaginar* lo heterogéneo y como el logro de una “invisibilidad”).

Por todo lo anterior es que el cuestionamiento de Rancière a la pedagogía resulta punzante: la pedagogía tradicional *atonta*,<sup>2</sup> lo que significa a la vez que empobrece la inteligencia y que favorece un orden social de dominación. Es interesante en este aspecto el modo en que el “atontamiento” que refiere registra dos consecuencias en un único término, lo que pareciera sugerir que concebir la educación desde un proyecto político emancipatorio revela consustanciales la anulación del pensamiento y la conservación de un orden social.

Es conocido que en lo que hace a la “cuestión educativa”, Rancière basa sus planteos en la reapropiación en clave política que realiza de la experiencia de Joseph Jacotot, un maestro del siglo XIX.<sup>3</sup> Esta reapropiación lo habilita a sostener la posibilidad de establecer otra relación entre maestros y alumnos basada en la igualdad, educando sin un maestro “explicador” y a la vez desplegando todas las implicancias de esta apuesta.

La diferencia fundamental entre aquel maestro y el sustentado en Jacotot, el “ignorante”, se asienta precisamente en el tipo de consecuencias que de uno y otro se desprenden: el atontamiento o la emancipación. Un maestro que emancipa no enseña un “saber” sino la capacidad de usar la propia

---

2 Según la traducción del francés “abrutisseur” en diferentes ediciones de la versión en castellano, podemos hablar tanto de “atontamiento” o de “embrutecimiento” (esta última corresponde a la de la traducción de El Zorzal). Dejamos de lado aquí la discusión respecto de cuál de los términos resultaría más riguroso y aclaramos que elegimos provisoriamente el primero por considerarlo más alejado de la dicotomía ignorancia-saber que resulta impugnada en el marco rancièreano.

3 Joseph Jacotot era un maestro del siglo XIX cuya mirada sobre la enseñanza se había visto por completo modificada a partir de una circunstancia azarosa: contratado como lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, al reunirse con sus estudiantes constata que no sabían francés, obstáculo inicialmente desalentador puesto que Jacotot no hablaba holandés. Tuvo que pensar entonces una alternativa y recomendó a sus estudiantes la lectura de un texto clásico -*Telémaco*, de Fénelon- que había sido publicado en edición bilingüe, para que accedieran a él valiéndose de la traducción. Los resultados de esa propuesta sobrepasaron las expectativas de Jacotot: los estudiantes respondieron a la exhortación de escribir reflexiones sobre el texto en francés como si fuera su propio idioma. Ello condujo al maestro a reparar sobre la potencia de la voluntad en los procesos de aprendizaje y sobre la futilidad de las explicaciones.

inteligencia, formula interrogantes que suponen desafíos al pensamiento y que enseñan (“muestran”) en la exploración de sus resultados la potencia de la voluntad. Ahora bien, si conforman tales desafíos es porque el maestro ignorante –precisamente- *ignora* las respuestas a las preguntas que realiza. Esto no significa necesariamente, sin embargo, la ausencia de un conjunto particular de conocimientos, sino más bien una acción educativa que no se organiza en torno a ellos, que no se encuentra estructurada por el saber. Por otro lado, implica el compromiso con el otro de mantener activa su voluntad y de no dar lugar a la irrupción de discursos o “ficciones desiguallitarias”. Como señala el autor en una entrevista: “*ignorante* quiere decir, fundamentalmente, ignorante de la desigualdad. El maestro ignorante es el maestro que no quiere saber nada de las razones de la desigualdad. Cualquier experiencia pedagógica normal está estructurada por razones de desigualdad. Ahora bien, el maestro ignorante es aquel que es ignorante de ello y que comunica dicha ignorancia, es decir, comunica esta voluntad de no saber nada de eso” (48: 2003).<sup>4</sup>

En cuanto a la situación de enseñanza no organizada en torno a un saber, podríamos pensarla como una situación en la que los problemas planteados por el maestro adoptan también la forma de problemas para sí mismo. Esto último sobre todo teniendo en cuenta que Rancière *parte* del supuesto de la igualdad de las inteligencias, lo que involucra una consideración del otro como un *sujeto* de discusión, cuyas respuestas, a la vez, pueden componer nuevas preguntas para la propia reflexión.

### **El supuesto de la igualdad**

Propone Alejandro Cerletti en un artículo sobre el texto educativo rancièreano: “*El maestro ignorante*, de Jacques Rancière, es un sagaz libro de filosofía que, a partir de la exhumación de un personaje singular de la historia de la educación -Joseph Jacotot-, cala hondo en una cuestión política fundamental: la igualdad”, y agrega al respecto: “Rancière conmueve los cimientos de las interpretaciones que hacen de la igualdad el punto de llegada de las políticas supuestamente emancipadoras y queda abierta la cuestión de cómo llevar adelante una política igualitaria” (137: 2003). En este mismo sentido proponen Verónica Gago y Diego Sztulwark: “Rancière la destierra, a la igualdad, del plano de las buenas conciencias y del decálogo moral para volverla premisa práctica de toda experiencia con otros” (211: 2011).

---

4 La cursiva es del original.

Frente a la pedagogía tradicional, y en general frente a la concepción liberal de igualdad, Rancière produce una apertura que posibilita referir la igualdad en términos de un *supuesto* o *postulado* del que *partir*. En este sentido, es necesario precisar su lejanía respecto de la concepción liberal, que concibe a la igualdad en términos de promesa.

El discurso liberal reúne diversos subterfugios, por un lado, propone en su práctica educativa una igualdad a conquistar mientras da forma a una relación desigual entre maestros y alumnos. Por otro lado, desconsidera la condición desigual entre los alumnos respecto del saber legitimado, es decir; proclama una igualdad formal que justifica una meritocracia desigual (y una teoría de la predestinación). Lejos de esta concepción, la propuesta de Rancière no supone ni una igualdad formal ni una a conquistar, porque no se organiza en torno a un saber legitimado. Partir de o postular la igualdad en la instancia educativa, por tanto, no implica –acaso– “decretar” o dar por sentado la posesión de un mismo cúmulo de conocimientos específicos en maestros y alumnos, sino configurar una situación de habla no organizada jerárquicamente que permita explorar y potenciar la inteligencia de unos y de otros.

Nos parece importante destacar también dos cuestiones primordiales en relación con la concepción rancièrreana de igualdad. Una tiene que ver con que en Rancière “igualdad” no se opone a “diferencia”; de hecho, todo lo contrario: “la política de la igualdad es la de la diferencia” (2004), según como es concebida en este marco. La igualdad se opone a la desigualdad, mientras se rescata la diferencia en tanto opuesta a la identidad, a la erradicación de la alteridad o a su subsunción.

La otra cuestión fundamental en esta concepción es la cuestión del presente, de la igualdad como premisa que interpela la acción concreta, actual. En este sentido, interpretamos que el postulado de la igualdad nos enfrenta al siguiente interrogante: “De suponer que somos iguales, ¿qué consecuencias se derivan para la situación de habla *efectiva*, -esto es- *aquí y ahora*?”. Adoptarla como supuesto implica asumirla de hecho, practicarla, abandonar la evidente ficción que organiza los canales de comunicación en la desigualdad y configurar otras condiciones del decir y del escuchar. La educación que por el contrario promete alcanzar la igualdad partiendo de una situación desigual que asume de hecho, está admitiendo esa desigualdad. La igualdad sólo puede “ser” si se verifica, se ejerce, se actualiza en -el *acto presente* que constituye- la relación con los otros.

Por otro lado, lo que interesa especialmente desde este marco es la exploración de los efectos del postulado igualitario: “Nunca podremos decir: tomemos dos inteligencias iguales y coloquemoslas en tal o cual condición. Conocemos la inteligencia por sus efectos. No podemos aislarla, medirla (...) Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición” (Rancière, 2008). El postulado

no remite por tanto a un criterio “cuantitativo” u “homogéneo” -que no podría más que “descubrir” incapacidades-; constituye en cambio el reconocimiento de la potencia que ejerce en *cada* inteligencia explorar los efectos de asumirse en igualdad, dejar de “saberse” inferiores y emprender la voluntad de conocerse en el actuar. Implica entonces –recapitulando- a la vez horizontalizar las relaciones establecidas y desplegar la capacidad de la inteligencia, puesto que la evidencia de la incapacidad pareciera en principio resultar tan autorrealizatoria como a la inversa la confianza en la voluntad.

### **De maestros y alumnos o de un orden de dominación**

Otra cuestión que encontramos interesante en los planteos rancièreanos tiene que ver con los efectos “embrutecedores” de interpelar a los otros en términos pedagógicos, incluso para quien se halla en el lugar “privilegiado” o “jerarquizado” de una relación de dominación.

Según Rancière, la pedagogía tradicional atonta no sólo a quien recibe el saber sino también al explicador, y en los mismos dos sentidos en que lo logra con el alumno: cercena su inteligencia a la vez que internaliza un orden social desigual. Otra vez, ambos efectos son partes del mismo acto: el maestro (el “superior”) se embrutece al creer en una ficción que “evidencia” su superioridad, la misma ficción que le hace desconsiderar la necesidad del otro para desplegar su propia inteligencia. Por eso desde este marco se puede plantear que la desigualdad reviste una *relación* empobrecedora - ya sea para “inferiores” o “superiores”-, y de ahí también que el atontamiento consiste en la creencia en una relación social desigual.

En ese sentido, la conocida dialéctica hegeliana del “amo y el esclavo” permite conferir mayor inteligibilidad a aquel señalamiento simplemente poniendo en otro lenguaje el planteo de Rancière. La transformación de un orden no acontecería, en estos términos, cuando el esclavo pasara a ser amo, toda vez que lo que comparten amo y esclavo es un acuerdo en lo fundamental: haber internalizado la misma *relación*. Por tanto, quien sea amo en un ámbito se comportará siempre como esclavo en algún otro espacio, así como el esclavo tendrá siempre con quien actuar como amo: porque lo que comparten es la *dominación* que los atonta, y el grado de evidencia que presenta anula la posibilidad de imaginar –y de practicar- otro tipo de relación. Precisamente esto parece subrayar Rancière cuando afirma cómo “funciona la creencia en la desigualdad. No hay espíritu superior que no encuentre a uno más superior para rebajarlo. No hay espíritu inferior que no encuentre a uno más inferior para despreciar” (Rancière, 2008).

De ahí que la autoafirmación del “inferior” que rompe con la dialéctica amo-esclavo no se produce “ascendiendo” los inferiores a la condición de superiores, sino dejando de evidenciar la dominación y estableciendo una relación de reciprocidad; “esta reciprocidad es la clave del método emancipador” (Rancière, 2008). El ejercicio del emancipador consiste en enseñarle el “tu puedes” al alumno, en “enseñarle que no tiene nada que enseñarle”, en desplegar su capacidad mostrándole que ésta no depende sino de la propia voluntad. Por otro lado, el privilegio que se confiere a la voluntad desbarata la noción de “víctimas” que suele endilgarse a los “inferiores”; el supuesto de la igualdad de las inteligencias exige un compromiso que cancela la posibilidad de justificarse en la ficción estructurante de la incapacidad.

### **Improvisar**

“Toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: ¿qué piensas tú?” (Rancière, 2008). La enseñanza “universal” es el ejercicio que se contrapone al “Viejo” (método de la pedagogía tradicional) y –lejos de un saber específico- no requiere más que un compromiso con el otro de despertar su pensamiento, actualizando un supuesto igualitario y explorando sus resultados. Rancière denomina “método” también al ejercicio del maestro ignorante, sin embargo se encarga de precisar que en rigor no compone un método, pues no revela en su emplazamiento un mero cambio herramental ni estricta o aisladamente una “mejora” pedagógica, sino una forma por completo diferente de relacionarse con los otros que asume el nombre de *emancipación*. Y ésta no requiere de óptimos métodos o extensos saberes, la única condición –suficiente pero irrecusable- para que un maestro sea emancipador es que él mismo se encuentre emancipado. Por eso: “La comparación no se establecía ya entre métodos sino entre dos usos de la inteligencia y entre dos concepciones del orden intelectual” (Rancière, 2008) -dos concepciones que conciernen a las del atontamiento y la emancipación-.

Propone Rancière que la emancipación consiste en “librarse a improvisar” con los otros, en habilitar y seguir el curso del pensamiento. Pero el sentido que aquí adopta “improvisar” no es el que podría conferírsele desde la lógica de la explicación, por ejemplo, como una “libertad de” los saberes abandonada a la desidia o a la negligencia; sino el que es posible otorgarle desde la lógica de la voluntad y de la potencia que refuerza la voluntad, es decir, como una “libertad para” la creación.

El contemporáneo francés, vía Jacotot, rescata lo que denomina “el método del azar” frente a la rigurosidad de las planificaciones que desatienden el presente. En este sentido, la improvisación constituye la práctica de la enseñanza emancipadora en tanto reviste la condición de posibilidad

para actualizar la igualdad y la inteligencia: por el contrario, atenerse a los saberes (ya) dados es cerrarse al presente de la comunicación con los otros y a lo que esa reciprocidad del decir y del escuchar progresivamente reclama al pensamiento. La improvisación permite entonces no cercenar la inteligencia ajustándola a la reproducción de un saber -ya sea la de su exposición por parte del maestro o la de su asimilación por parte del alumno- y practicar, en cambio, la apertura implicada en la pregunta de la enseñanza universal (“qué piensas tú”).

“Pero el Viejo dice: es necesario aprender *tal cosa*, y después tal otra y tal otra. Selección, progresión, incompletud, tales son sus principios (...) En cada etapa se vuelve a cavar el abismo de la ignorancia que el profesor colma antes de cavar otro” (Rancière, 2008). Con la improvisación se potencia la inteligencia porque ésta sigue su propio movimiento, sin verse forzada a adecuarse a un saber. La “libertad” de la improvisación no es un vacío, sino una imposición interna al proceso y no externa o ajena al propio intercambio. Por eso, así como la reproducción de contenidos se sustenta en el control -de una inteligencia sobre otra en función de un conjunto de conocimientos-, la emancipación mantiene una fuerte imbricación con la libertad de improvisar. Y esto se condice con el planteo de Rancière de que una sociedad de emancipados sería una sociedad de artistas, en lo que puede leerse, a la vez, el acto de activación de la inteligencia como una creación. Pero ésta no puede ejercerse bajo una relación de dominio, requiere ineludiblemente de la libertad implicada en la igualdad. En palabras del autor: “El artista tiene necesidad de la igualdad así como el explicador tiene necesidad de la desigualdad” (Rancière, 2008).

De manera que el “método” de la libertad no puede ser otro que el de la libertad, es su medio precisamente porque es su fin, su *principio*: “No es pues el procedimiento, el progreso, el modo, el que emancipa o atonta, es el principio. El principio de la desigualdad, el viejo principio, atonta se haga lo que se haga; el principio de la igualdad emancipa cualquiera que sea el procedimiento, el libro, el hecho al cual se aplique” (Rancière, 2008).

### **La atención**

Rancière emplea dos fórmulas para designar, por un lado, el acto de ejercitar la inteligencia; y por otro, la pereza que se deja a una acción obcecada: -respectivamente- “atención” y “distracción”.

La distracción constituye un quehacer constreñido al cumplimiento de labores en el orden de dominación, que se internaliza como modo de actuar. Es producto de la pereza en tanto se abandona a la tarea rutinaria de satisfacer obligaciones y se ejerce sin reflexionar, obstruyendo la detención



necesaria a la movilización del pensamiento. Contra esa distracción, el maestro debe ocuparse de que el alumno se detenga a pensar, debe generar su atención y preocuparse por mantenerla; además de proponer interrogantes debe procurar que sean contestados activando la voluntad. Por tanto, podríamos sugerir que -más que a responder una pregunta con un saber que ya se dispone- el maestro ignorante exhorta al alumno a realizarse a sí mismo la pregunta; lo invita a preguntarse.

“Llamemos atención al acto que pone en marcha a esa inteligencia bajo la presión absoluta de la voluntad” (Rancière, 2008). La atención implica la voluntad de emprender un esfuerzo intelectual diferente al del trabajo obstinado, supone la posibilidad de reflexionar sobre el modo de actuar acostumbrado. En este sentido, el autor afirma que “la inteligencia es atención y búsqueda antes de ser combinación de ideas” (2008).

### **A modo de reflexiones finales: propuestas interpretativas en torno a la igualdad y la inteligencia. Desplazamientos...**

Habíamos dicho que el término “atontamiento” registraba dos consecuencias en un único término: anulación de la inteligencia y evidencia –conservación- de un orden social. Notemos del mismo modo, también, que “emancipación” asimila otros dos términos: inteligencia e igualdad. En Rancière, la inteligencia no parece poder concebirse escindida de la igualdad, pues ello reenviaría a la concepción de otro orden intelectual que la homologaría a un saber o a un “don” natural.

Podemos plantear lo anterior de la siguiente manera: el hecho mismo de entablar una relación de igualdad con el otro *crystaliza* un acto de inteligencia, de desatontamiento de la ficción desigualitaria, y a la vez, potenciar la propia inteligencia requiere de una relación de igualdad. Es decir, la igualdad de las inteligencias parece suponer al mismo tiempo la inteligencia de la igualdad, y esto significa que mientras la desigualdad constituye una relación embrutecedora, la igualdad reviste en cambio dentro de este marco una relación “inteligente”: “Es necesario entonces devolver las preguntas a los que se ríen. ¿Cómo, preguntan, se puede pensar una cosa como la igualdad de las inteligencias? ¿Y cómo podría establecerse esta opinión sin causar el desorden de la sociedad? Es necesario preguntarse lo contrario: ¿cómo es posible la inteligencia sin la igualdad? (...) Igualdad e inteligencia son términos sinónimos” (Rancière, 2008). Ahora bien, estas “sinonimias” se inscriben y pueden comprenderse en el marco de un desplazamiento que se produce en Rancière: desde la contraposición ignorancia-saber a la de atontamiento-emancipación.

Dice el autor: “Bajo la relación pedagógica de la ignorancia a la ciencia había que reconocer la relación filosófica más fundamental del atontamiento a la emancipación” (Rancière, 2008). La

oposición ignorancia-saber es rechazada por cuanto se imbrica con la desigualdad y con la conservación de un orden social. Puede sostenerse que la inteligencia, aquí, no es otra cosa que una actitud política, porque en esta concepción del orden intelectual no hay “grandes sabios”: hay quienes ponen en acto emancipación y quienes se dejan a la pereza distraída de conservar un orden social arruinando su inteligencia, sean “sabios” o “ignorantes”.

Por otro lado, el desplazamiento referido se condice con la manera en que se organizan los cuatro “términos” que, desde esta concepción, pueden entrar en juego en el acto de enseñar: un maestro emancipador, uno atontador, uno sabio, o uno ignorante. En este punto Rancière se distancia del sentido que confiere a “maestro ignorante” en la generalidad del texto para precisar cómo se cruzan las dos posibilidades “epistemológicas” -sabio o falta de saber- con las dos de su propuesta política -emancipador o atontador-. La confrontación fundamental, como hemos visto, se establece entre estas dos últimas, desdobladas cada una en las otras dos posibilidades –así: un emancipador sabio o ignorante, y un atontador sabio o ignorante-. Y deseamos proponer un modo de lectura de las implicancias de este desplazamiento para la figura del “maestro”.

Dice el autor: “De ello resultaba una consecuencia capital, no ya para los alumnos sino para el maestro. Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían, y ahora sabían. Luego Jacotot les enseñó algo. Sin embargo, no les comunicó nada de su ciencia. Por lo tanto no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía” (2008). Podría interpretarse que en la propuesta rancière-jacototiana se conserva al maestro, modificando su práctica pero aun así no eliminando su figura. Sugerimos sin embargo otra interpretación. Creemos que a esa interpretación subyacería la idea de una identidad estabilizada, de una sociedad que continuara incluyendo sujetos con una función específica. Por otro lado, en esa idea se entrevera aun la separación asentada en torno a lo epistemológico, a la que “naturalmente” reenvía nuestra concepción internalizada de “maestro”. El problema reside en que admitir “figuras” sería suponer, por un lado, “encargados” específicos de emancipar, y por otro lado, implicaría conservar identidades estabilizadas y roles sociales definidos.

Por eso creemos necesario destacar que la propuesta del autor no conserva la figura del maestro -tal como es concebida tradicionalmente-, y que resulta imprescindible subrayarlo para no volver incompatible su apuesta política y para poder desplegar en su radicalidad las consecuencias prácticas que se derivan. Si en este marco se mantiene el término es porque al mismo tiempo se está *negando* -transformando por completo- su sentido: se desmorona la identidad tradicional del “maestro” organizada en torno a un eje epistemológico para conferirle una inteligibilidad constitutivamente política. Como decíamos antes, el eje fundamental que separa al emancipador del

explicador está dado porque su acción actualiza una práctica de transformación, y eso implica que este “maestro” no tiene que ver con el saber y que no se instituye en relación con él. Rancière mismo acentúa esta diferenciación en una entrevista: “ser un emancipador es siempre posible, si no se confunde la función del emancipador intelectual con la función del profesor”, y agrega: “Una de las cosas importantes que dice Jacotot es que es necesario separar las razones, que un emancipador no es un profesor, que un emancipador no es un ciudadano. Se puede ser a la vez profesor, ciudadano y emancipador, pero no es posible serlo dentro de una lógica única” (55 y 56: 2003).

La única condición necesaria y suficiente para emancipar, en el dispositivo rancière-jacototiano, consiste en estar uno mismo emancipado. Lo que transforma a alguien en maestro es asumir un compromiso con el otro de generar su atención y de tener el cuidado de preocuparse por mantenerla. Tal tarea puede habilitarse en cualquier ámbito, de cualquier sujeto a cualquier sujeto, y en cualquier instancia que por *ese* acto se convierte en una situación (“emancipadoramente”) educativa, no por conformarla de manera previa o explícita. La propuesta Rancière-Jacotot se basa en una enseñanza universal que existe “desde el principio del mundo”, y en aquel señalamiento de que “no se aprendió sin maestro” puede perfectamente interpretarse que la observación hace referencia a que no se aprendió sin otro sujeto: a que se necesita de los otros: “Tales son, en efecto, los dos actos fundamentales del maestro; *interroga*, pide una palabra, es decir, la manifestación de una inteligencia que se ignoraba o que se descuidaba. Comprueba que el trabajo de esta inteligencia se realiza con *atención*, que esta palabra no dice *cualquier cosa* para escapar de la coerción. ¿Se dirá que para eso se necesita un maestro muy hábil y muy sabio?” (2008).

La figura del maestro se desmorona para erigirse en su lugar la de un sujeto que simplemente se preocupa por despertar el pensamiento del otro: “De este modo el maestro ignorante puede *instruir* tanto al sabio como al ignorante: comprobando que busca continuamente (...) Lo esencial es esta vigilancia continua, esta atención que no se relaja nunca sin que se instale la sinrazón, esa en la que el sabio sobresale tanto como el ignorante” (2008). Una sociedad de emancipados, de artistas, no sería la que conservara “figuras” delimitadas, sino aquella en la que se asumiera una relación con el otro basada en el compromiso de potenciar su inteligencia, de asumir la “vigilancia” de mantener despierta su *atención* y de no dejarlo abandonarse a las evidencias del sistema. En definitiva, podríamos concluir, como adelantáramos, una sociedad en la que se establece una “relación inteligente”, si se entiende que esto no implica ningún don, superioridad, o saber; sino simplemente la intelección de que la relación intersubjetiva afecta la propia inteligencia, y de que ésta *no es* sin la inteligencia de los otros, sin relaciones igualitarias.

## Bibliografía

Cerletti, Alejandro A. (2008): “Educación, sujeto e igualdad. Revisión de El maestro ignorante de Jacques Rancière”, en *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires, Del Estante.

\_\_\_\_\_ (2003): “La política del maestro ignorante: la lección de Rancière”, en Cuaderno de Pedagogía N° 11, Rosario, libros del Zorzal.

Gago, Verónica y Sztulwark, Diego (2011): “Lo que quisiéramos preguntar a Rancière”, en *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Rancière, Jacques (2004): “Política, identificación y subjetivación”, en revista *Metapolítica*, N° 36, Bs. As..

\_\_\_\_\_ (2002): *La división de lo sensible*, Salamanca, Centro de Arte de Salamanca.

\_\_\_\_\_ (2003): “La actualidad de *El maestro ignorante*. Entrevista con Jacques Rancière”, en Cuaderno de Pedagogía N° 11, Rosario, libros del Zorzal.

\_\_\_\_\_ (2008): *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros Del Zorzal.

\_\_\_\_\_ (2007): *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2007.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS APONTAMENTOS

Katiusce Giacomelli Tambara; Vanise Mello Lorenzi; Eliane Sperandei Lavarda

UFSM, Brasil

[kgial@hotmail.com](mailto:kgial@hotmail.com)

### **Apresentação do tema**

Este artigo tem como objetivo discutir como o processo de formação inicial e continuada de professores está respondendo e enfrentando as exigências para atuar na educação inclusiva nos diferentes contextos e modalidades educacionais.

Essas questões estão presentes no cotidiano escolar, nos cursos de formação inicial e continuada que buscam as respostas aos anseios e expectativas de propor realmente uma educação de qualidade, de aprendizagem a todos os alunos visto que a educação inclusiva é a pauta de discussões e de promoção de estudos para a sua implementação.

Nesse sentido que propomos trazer essa discussão, pois é assunto atual e pontual, e parte de nossas vivências como educadoras especiais, inseridas em contextos escolares e como pesquisadoras na área da educação especial e educação inclusiva.

Ao estarmos inseridas e atuantes em diferentes contextos escolares, com realidades e públicos diferenciados, e como participantes em grupo de pesquisa e alunas do programa de pós-graduação a nível de mestrado, que nos permitem pontuar essas discussões nesse artigo.

Percebe-se que o professor manifesta algumas inseguranças, argumenta que não tem formação específica que os habilitem a trabalhar com as diferenças, que não está preparado para receber alunos com deficiência como prevê a legislação no Brasil.

Assim, emergem alguns questionamentos: como vamos conseguir esse envolvimento? Como a formação inicial está preparando professores para a inclusão? Os professores em formação continuada estão mostrando interesse com a inclusão? Como os professores do Ensino Superior revêem suas práticas e métodos de ensino para se tornarem favoráveis à realidade dos alunos com NEEs? Como agem frente a essas novas exigências legais? Mudarão suas formas de ensinar visando a real inclusão? Acompanham as mudanças e as discussões em busca da inclusão? Estes questionamentos conduzem a hipótese de que os entraves para que a educação inclusiva se consolide seja justamente essas inseguranças manifestadas pelos educadores.

## **Percurso Metodológico**

Procurando responder a essas indagações iniciais que propõe-se essa investigação que se configura dentro de uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) que possibilita entender a realidade e não somente reproduzi-la, trazendo a interpretação dos fatos, direcionado para fenômenos atuais. As possibilidades de controle sobre os eventos a serem estudados não são restritas, sobretudo numa análise contextualizada dentro de um estudo bibliográfico-documental a partir dos referenciais de Gil (2009) sobre a temática apontada.

Para a realização desse estudo, que se caracteriza dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, bibliográfica-documental a partir dos estudos de Gil (2009). A pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2009, p.44) que embasam nossas leituras sobre a temática abordada nesse estudo.

## **Considerando a realidade: análise dos estudos**

As discussões mundiais sobre a educação nos últimos tempos tem nos levado a questões sobre a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares.

Isso reflete uma caminhada em prol dos direitos humanos de todos conviverem nos mesmos espaços sociais e escolares, rompendo com a segregação que até então esses alunos estavam inseridos.

Esse processo também foi sendo percebido no Brasil, dando início a partir principalmente de alguns documentos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Declaração de Salamanca, 1994).

Assim, o país vem desenvolvendo ações na promoção da garantia dos direitos a população, principalmente a educação, a saúde, ao trabalho.

Segundo Batalha, a educação inclusiva significa:

O movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A Educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentada na concepção de direitos

humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (2009, p.78).

As discussões sobre a educação inclusiva são frequentes nos diferentes espaços sociais e educacionais, e para os professores e gestores são promovidos cursos de capacitação, visando o entendimento e a sensibilização a respeito da inclusão.

As mudanças no sentido de construir uma escola que atenda a todos, indiscriminadamente, fazem-se necessário revisar alguns caminhos diferenciados no sentido da construção de uma escola acessível, e para tanto, podemos nos valer dos eixos de acessibilidades como caminho a seguir.

Assim a Educação Especial, dentro da perspectiva de educação inclusiva objetiva garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem, e transversalidade da modalidade desde a educação infantil até o ensino superior.

No ensino superior prevê a estruturação dos núcleos de acessibilidade para apoio aos estudantes incluídos nas instituições federais de educação superior.

Uma prática inclusiva supõe que a sala de aula e o contexto escolar seja um espaço de construção contínua do conhecimento, no qual professor, alunos e comunidade escolar interagem conscientes de que a relação com o saber é a relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros, e as acessibilidades são fundamentais para esse processo se realizem, concretize.

Conforme Dorziat

Os alunos precisam estar inseridos em ambientes ricos em troca de experiência, para que o conhecimento flua e possa fazer sentido para eles. Certamente o fato de apenas estar em ambiente considerado normal será insuficiente para desenvolver práticas adequadas. É preciso que sejam estabelecidas interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em consequência, deem-se as negociações de sentido de cada realidade. Sem esse critério, estaremos promovendo uma pseudoinclusão (2009, p. 69).

O professor de sala aula regular argumenta que não tem formação específica, que não estão preparados para receber alunos contemplados na Política de Educação Especial, e isso vem sendo colocado como um obstáculo para que a inclusão aconteça.

O Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC) vem promovendo cursos Programas, projetos e implementando ações com a finalidade de implementar a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Programas como Educação Inclusiva: direito a diversidade que tem por objetivo a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais para que atendam e com qualidade os alunos com deficiência. Este programa acontece anualmente em cidades polos do país inteiro que recebem professores de cidade em seu entorno que serão os “multiplicadores” do que aprenderam no curso para seus demais colegas.

Toda e qualquer iniciativa que vise orientar, explicar, discutir, levar a reflexão acerca das políticas que envolvem os alunos com deficiências são válidas. Porém há de se questionar, se um curso de 40 horas pode dar conta de uma demanda de dúvidas, anseios, medos, angústias e em alguns casos de total descrença e falta de vontade dos professores?

Parece que ao se abordar estes aspectos complexos e até mesmo negativos, esta se sinalizando para uma falta de solução para a formação de professores para receber os alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, seja através dos cursos de licenciatura, ou nos próprios cursos de formação ofertados pelo MEC.

Acredita-se que talvez a maneira mais adequada de se chegar ao cerne do problema seja rever a formação de professores como um todo, buscar a essência do que é ser docente, do que é ser educador.

Alguns estudos sobre formação de professores mostram que os desafios da formação inicial/continuada é um aspecto importante para a efetivação da proposta inclusiva, pois esses devem sentir-se preparados para atender as novas realidades e exigências da sociedade.

Nóvoa (1995) coloca que ser professor está muito mais a frente do fato de entrar em uma sala de aula e repassar aos alunos, ainda que com diferenciadas metodologias, conteúdos pragmáticos, ser professor significa investimento na potencialidade dos alunos, crença de que todos podem aprender e uma constante reflexão sobre a prática.

Para Arroyo (2010), ser apenas um reproduzidor do conhecimento empobrece o ofício de mestre, porque é possível aprender a ler e escrever sozinho, mas é impossível aprender a ser humano sem a relação e o convívio com o outro.

Desta forma uma pessoa quando decide que será professor, ela deve pensar que esta decisão irá influenciar a vida de muitas crianças e adolescentes que estarão em suas salas de aula para também no futuro escolher uma profissão, se tornarem cidadãos conscientes de seus atos e suas ações no mundo.

Expõe-se também que não tiveram formação para trabalhar com estas diferenças, mas a formação inicial já tem algumas disciplinas que fornecem subsídios iniciais, conhecimentos não de



forma aprofundada, mas que possibilitam uma ideia sobre as deficiências, o transtornos globais do desenvolvimento. Depois cada professor terá que buscar a continuação de sua formação continuada.

Podemos considerar que há algum tempo atrás os cursos de formação inicial não tinham em seus currículos disciplinas referentes à educação especial. Isso realmente foi um ganho atual, pois requer uma revisão conceitual da estrutura curricular dos cursos de formação de professores.

Na Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, considera-se a necessário complementar os currículos de formação de professores, principalmente nos cursos de Pedagogia e nas outras áreas, como Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional, os conteúdos sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A UFSM atendendo ao Decreto nº 5.626/05 incluiu a disciplina obrigatória de Língua Brasileira de Sinais em todos os cursos de licenciatura e no curso de Fonoaudiologia. E nos cursos de licenciatura a disciplina de Fundamentos de Educação Especial com 60 horas. Porém é uma disciplina que apenas dá início ao debate, as discussões e ao conhecimento sobre a área.

E ainda sobre isso Bueno diz que:

Nesse sentido, se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (1999, p.18).

A questão de formar professores para atender alunos com necessidades educacionais especiais esta bem mais além de apenas propiciar disciplinas nos cursos de licenciatura.

A questão envolve muitas mais situações que estão arraigadas ao imaginário social dos docentes. De que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo, de que todos os alunos aprendem.

Nas licenciaturas isso se torna ainda mais forte, porque os profissionais às vezes têm dificuldades de se verem como professores, eles gostam de determinada área, por exemplo, o Português e buscam assim uma licenciatura na área, e para eles o que interessa é aprender o

português e tudo que estiver relacionado a ele. Alguns para ensinar depois, outros para entrar no meio acadêmico científico de pesquisa, como um conhecimento compartimentado.

Com estes professores o trabalho de interdisciplinaridade já fica difícil em um planejamento dentro de uma escola, pois existe o tal “domínio”, “conhecimento” e “gostar” apenas daquela área. Eis que surge mais esta “história” de atender alunos com necessidades educacionais especiais, para algum inconcebível, porque estudou para ensinar seguindo o exemplo, o português e não para compreender como as pessoas aprendem e porque elas não aprendem. Não é uma generalização aos cursos de licenciatura no país. Mas sim uma realidade que se vê refletida no universo da sala de aula, nas escolas, onde os alunos saem das séries iniciais e vão para as séries finais e posteriormente ao ensino médio.

O professor é co-responsável pela formação do homem em todas as profissões possíveis, só que junto com essa formação científica perpassa a formação humana e é essa formação humana que deve ser revista e repensada nos cursos de formação. Não se forma máquinas dentro de uma universidade e muito menos dentro de uma escola, se formam pessoas com desejos, sonhos, valores, esperanças, inclusive aquelas que possuem uma deficiência e/ou necessidade educacional especial possam aprender.

Não apenas as discussões sobre a educação inclusiva tem chegado nos diferentes espaços sociais, como tem efetivamente chegado em todos os níveis de educação, como no ensino superior, através das Ações Afirmativas.

Desde 2007 fica normatizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através da Resolução nº 011/07 que Institui o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução nº 009/07 da UFSM, que foi a primeira versão sobre a instituição do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, trazendo em seu Art. 4º a seguinte determinação:

Disponibilizar cinco por cento das vagas nos processos seletivos da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes com necessidades especiais em todos os cursos de graduação.

Parágrafo único: Os candidatos previstos no caput, a depender de suas necessidades especiais, deverão atender às normas do processo de seleção específico a serem estabelecidas em resolução própria (2007).

Através desta resolução, fica garantido o acesso de pessoas com necessidades especiais através do processo seletivo da Universidade Federal de Santa Maria e suas extensões (vestibular), quando inscritas para a ação afirmativa B (para candidatos com necessidades especiais).

Os candidatos para que sejam considerados CIDADÃO B no ato da inscrição no processo seletivo de Ingresso, devem se enquadrar nas definições que a Comissão de Ações Afirmativas da UFSM adotou a partir do Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência trazendo em seu Art. 3º definições de deficiências, que definem o público das cotas destinadas ao Cidadão B.

Com isso, a possibilidade de acesso pelas cotas, possibilita a inclusão dos alunos com deficiências em distintas demandas (surdos, deficiência física, deficiência visual, transtornos globais do desenvolvimento, deficiência intelectual) e a comunidade escolar desta Universidade necessitam propor as situações de acessibilidade que deem conta desta inclusão, na garantia do direito à diferença, na igualdade de direitos, eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais sem que haja discriminações, exclusões ou restrições.

Mas, o discurso da maioria dos professores universitários que participaram da pesquisa realizada pelo grupo de estudos GEPEIN, que procura conhecer as diversas facetas desse processo inclusivo da UFSM, suscitado pelo sistema de cotas através da Res. 011/07, mostram os dados preliminares, para o mesmo encontrado nos discursos dos professores que atuam nas salas de aula regulares na educação básica: “não tenho formação para trabalhar com estes alunos”. Alunos estes que são os mesmos contemplados como alunos do público alvo da Educação Especial na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, constata-se que as angústias e despreparos atingem também os professores e instituições de Ensino Superior.

Podem-se perceber no âmbito da formação de professores para o Ensino Superior, as ações do Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez – Núcleo de Acessibilidade da UFSM, espaço destinado a discutir questões referentes a este processo e tem como objetivo:

[...] oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com necessidades especiais no espaço acadêmico, é que foi fundado o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria. Localizado no campus da UFSM, Prédio 67, o Núcleo está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e se constitui em um centro de referência para alunos, professores e servidores da instituição (2012, s/p).

Esse núcleo, traz como suas principais competências a sensibilização frente às barreiras atitudinais, adequação de ambientes, encaminhamento da comunidade universitária a tecnologias e equipamentos especializados indicados as necessidades educacionais especiais, esclarecimentos em relação à legislação brasileira referente às necessidades educacionais especiais e assessoria à comunidade universitária nas questões que envolvem acessibilidade.

Dentro desta assessoria a comunidade universitária encontra-se a disponibilidade de esclarecimento a cerca do processo de inclusão destes alunos e a promoção de eventos de formação continuada.

## **Conclusão**

No momento que finalizamos esse texto, estamos certas que não concluimos de todo modo, visto que este o estudo e o assunto não se esgota aqui.

A temática abordada sobre a questão da inclusão, os seus dispositivos legais e a formação de professores ainda tem muito a ser discutido e pensado de modo a trazer ações e elementos consistentes para a consolidação em prol de um sistema educacional inclusivo e de sua sustentabilidade.

Ainda percebe que os sistemas escolares e suas comunidades devem promover ações de aceitação e respeito às diferenças, são presentes e existem em todos nós, como coloca Mantoan (2010, p. 02) que “estar com o outro tem a ver com quem é o outro, esse desconhecido, esse enigma, que tenho de decifrar, para saber quem ele é e que vai sendo desvelado [...]”.

Com isso faz-se urgente rever atitudes, posturas, visando romper com os estereótipos e aceitar as diferenças sociais, culturais, linguísticas, religiosas entre outras, realizando discussões na área educacional sobre os processos inclusivos, enfatizando a importância de serem promovidos apoios a acessibilidade, atendendo desta forma, os diferentes estilos de aprendizagem.

Nesse sentido, as escolas e as instituições de ensino superior precisam se remeter a construir caminhos acessíveis na perspectiva da inclusão, na busca de romper/eliminar/minimizar as barreiras existentes, sejam arquitetônicas, comunicacionais, pedagógica e atitudinais, e, conseqüentemente, a construir novos e diferentes caminhos, para a construção de uma cultura inclusiva no contexto escolar.

Faz-se importante também que os cursos de formação inicial de professores inseriram em seus currículos disciplinas que tragam orientação sobre a pessoa com deficiência, conduzindo os

futuros professores a informações para terem condições de atender às necessidades dos futuros alunos que terão no exercício da docência e a concepção de ensino que se configura nos diferentes cenários socioculturais.

### Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Editora Vozes. Porto Alegre, 2010.

BATALHA, D. V. **Política nacional de educação especial da perspectiva inclusiva brasileira**. Fundamentos em Humanidades. San Luis, Argentina, Ano X, n. 1, p. 77-19, 2009

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793/94**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei nº 9.394/96**, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/2001**, 2001. Disponível em:  
<[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9:diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica&catid=3:documentos&itemid=4](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica&catid=3:documentos&itemid=4)> . Acesso 20/06/10 as 17:30.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626/05**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.04/2006**, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611/2011**. Brasília, 2011.

BUENO, José Geraldo. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalistas ou especialistas. In: Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas inclusivas na educação**: do global ao local. IN: (Orgs) BAPTISTA, Claudio Roberto, et alii. Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE. UFC/SEESP/UAB/MEC, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução N° 009/07**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução N° 011/07** de 3 de agosto de 2007.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990. disponível: <[http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao\\_Jomtien.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf)> acesso em 20 de julho 16:00.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

**INVESTIGAR LA ADOLESCENCIA Y LOS VALORES POSTMODERNOS EN ESPACIOS EDUCATIVOS DESDE UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA RECONSTRUCTIVA**

Eddie Ivan Torres Leal

UNR

[aztlan\\_coatl@hotmail.com](mailto:aztlan_coatl@hotmail.com)

**Presentación**

Este trabajo busca mostrar el proyecto de investigación en curso que se realiza en la Universidad Nacional de Rosario dentro del Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación, que se auspicia bajo la Beca doctoral Tipo II de CONICET. La tesis “Educación y valores de la postmodernidad. Un estudio desde el pensamiento de los adolescentes” busca abordar problemáticas desde espacios educativos formales que no son sólo los convencionales, para ello se ha acudido a un abordaje teórico que busca hacer análisis de términos como postmodernidad y adolescencia desde la perspectiva de poder, encontrando potencialidades en referencias genealógicas e históricas, y dificultades en el momento de la interpretación, porque se puede volver una complicación manejar categorías que conducen a muchas otras reflexiones discursivas y a la vez procurando demarcar y no exceder los límites del campo de estudio que se quiere estudiar planteado en la problemática y los objetivos. Otra dificultad radica en la prescripción de establecer un método convencional, cuando la lógica de esta investigación implica no cerrar el pensamiento sobre definiciones puras, por lo tanto no ha sido posible formalizar en una metodología, más bien se ha avanzado en una línea y técnicas acordes con lo que buscan los objetivos y congruentes con el abordaje teórico. A continuación se explicarán algunas partes de este proyecto partiendo de la línea epistemológica y reflexiva que lo sostiene:

**Fundamentos epistemológicos**

La postura epistemológica de este proyecto de investigación arranca de la búsqueda por entender el proceso del conocimiento como un proceso político, que surge, camina y se modifica a partir de las definiciones de sociedad que giran en torno a un contexto histórico, pero no sólo eso, también delimitan y determinan los alcances del conocimiento, como diría Emmanuele:

“surgen históricamente diferentes posiciones epistemológicas que explican la problemática de modos diversos y, a su vez, delimitan qué saberes pueden adjetivarse como científicos y cuáles no, es decir, que

establecen criterios de inclusión y de exclusión para demarcar el territorio de aquello que se denomina ciencia.” (Emmanuele, 1998, p. 12)

Por lo tanto, -según lo que expresa la autora-, se habla de una intervención de aspectos sociales en la producción del conocimiento, que son mediados por los saberes políticos que predominan en cierto momento. Ahora, Foucault “es quien revela que los Discursos de una época enraízan y proliferan en el suelo de la economía política.” (Emmanuelle, 2012, p. 69), para esto, es necesario analizar el discurso pedagógico como categoría, no desde el tema del proyecto, pero sí como una base de análisis continuo de los factores que implican los conceptos centrales de esta investigación. Es complicado acuñarse a un método en específico, más ahora que se están denunciando las limitaciones de las prescripciones que se han buscado imponer desde la ciencia moderna y tuvieron mayor fuerza en el positivismo; en este caso parecería que una percepción “anarquista” del devenir científico podría brindarnos algunas pistas, como las que Chamels (1990) hace alusión respecto a Feyerabend:

“La idea de que la ciencia puede y debe actuar de acuerdo con las reglas fijas y universales es tan poco realista como pernicioso. Es *poco realista* porque tiene una visión demasiado simple de los talentos del hombre y de las circunstancias que fomentan o provocan su desarrollo. Y es *pernicioso* porque el intento de aplicar las leyes está abocado a incrementar nuestra cualificación personal a expensas de nuestra humanidad.” (p. 188)

Esta idea se muestra clara y es digna de ser rescatada, no sólo por su determinación, también por la capacidad de denunciar a la ciencia como un proceso humano, que lo reivindica y lo defiende como tal, más aun cuando se postra en contra de la institucionalización de la ciencia (p.199), en donde critica que se le asigne un valor total y absoluto al conocimiento científico etiquetado como natural a nivel gubernamental a costa de desacreditar otras formas de conocimiento e incluso de vida.

Esta tesis pretende tener como punto de partida el sujeto en la etapa llamada adolescencia, de quien existen prescritas muchas características descriptivas, e incluso prejuicios, que a la luz de la ciencia usual y aceptada genera una ilusión social determinada sobre el ser adolescente, y para eso es necesario un proceso que proponga la creación de nuevas miradas en torno al problema para partir de redefiniciones que den ruptura a lo que se establece como verdadero desde las comunidades educativas y académicas y que se legitiman en los comportamientos sociales. Para una perspectiva epistemológica acorde con este trabajo se debe prescindir de las posturas positivistas que apuntan al rigor de un método neutro que se aplique a cualquier caso de forma casi operativa, por el contrario, el conocimiento científico debe ser visto como un proceso de construcción que difiere del conocimiento de los objetos reales, pero que siempre están enlazados, por ende, este tipo de conocimiento, según Bachelard, en palabras de Emmanuele “avanza gracias a una crítica



constructiva, transformadora del pasado y rectificadora de errores.” (Ibid. 1998, p. 20) Por lo tanto se habla de un proceso dialéctico que reconstruye los conceptos, de tal manera que lo real será lo nuevamente construido, para así dar cabida a procesos científicos prospectivos que busquen una continua creación. La investigación científica, en este caso no apunta a descubrir lo existente, más bien a crear.

### **Tema**

La temática tiene su origen en la inquietud por indagar desde el pensamiento mismo de los adolescentes, algunos puntos de partida de transformaciones en la educación frente a los principios hegemónicos que rigen en las sociedades postmodernas, lo que se busca entender es cuáles son los valores que en la postmodernidad se desarrollan. El interés tiene su origen en el trabajo llevado a cabo dentro de mi actividad docente –más de siete años de experiencia como profesor de Escuelas Secundarias Generales en la ciudad de Santiago de Querétaro, México-, así como también en la posibilidad de leer la realidad escolar y contrastarla con bases teóricas más sólidas durante mis estudios de *Maestría en Ciencias de la Educación* en la Universidad Autónoma de Querétaro. El proyecto de investigación que da lugar a la Tesis de Maestría <sup>1</sup> en dicha Universidad, me ha permitido visualizar que tanto los jóvenes como los profesores de la escuela secundaria general “Arqueles Vela” –en donde laboré como docente- nos apegamos a fenómenos de reproducción social de los valores dominantes y las desigualdades sociales, a partir de la línea oficial propia de la planeación curricular y las relaciones sociales que se gestan en el interior de los centros escolares. Desde el pensamiento de los jóvenes resulta necesario encontrar ideas o prácticas que puedan enfrentar los principios que el pensamiento postmoderno busca imponer en sus contextos, pues desde ahí es posible promover acciones de educación útiles en las familias, escuelas y demás espacios educativos que conlleven a una planificación más apegada a las realidades que se viven en los espacios juveniles; lo que se busca es una construcción dialéctica de un sujeto adolescente en una sociedad que establece organizaciones educativas formales, capaz de proponer y promover temáticas valorales que no sean precisamente las que se asumen como manifiestas en el ideario social; en este caso, el razonamiento epistemológico apunta a la creación de un nuevo sujeto, no sólo una re definición del adolescente, sino una visión del joven respecto y frente a la imposición de

---

<sup>1</sup>Torres Leal Eddie Ivan, “Análisis de los Fenómenos de Producción y Reproducción Social de los valores dominantes y las desigualdades al interior de la secundaria general *Arqueles Vela* de la ciudad de Santiago de Querétaro”, dirigida por el Profesor Sergio R. Becerril Calderón, desde Febrero de 2007 hasta Junio de 2008

normativas y modos de ser que impone la dinámica capitalista, que es la que domina desde su sustento filosófico, que es el pensamiento postmoderno.

Ello exige la indagación de las bases filosóficas, psicológicas y político sociales (ideologías y conductas) que discurren en los adolescentes mismos con respecto a los valores.

### **Fundamentación**

La relevancia del presente proyecto radica en la búsqueda de la palabra misma de los protagonistas o actores sociales (adolescentes) y el análisis de su comportamiento para su interpretación sobre una cuestión que les atañe. Dentro de los mismos individuos se pueden crear y conjeturar escalas valorales propias, a pesar de los embates postmodernos y sus principios hegemónicos que buscan internalizarse. Según Herbart (1935):

“Así como el hombre tiene para la iglesia, para los asuntos domésticos, para la sociedad, etc., masas de representaciones adecuadas, que en parte se aseguran unas con otras, y se determinan recíprocamente, pero que están muy lejos de coincidir completamente en todos los puntos, así ya el niño tiene sus masas de representaciones para la escuela, otras para la familia, otras para el campo de juego, etc.” (p. 23)

Un componente fundamental de este proyecto es el uso del término adolescencia, que se comprende como una etapa de la vida humana abarcada bajo un rango de edad y trabajada como un estadio determinado que cuenta con ciertas características cognitivas y de conducta, constructor de “sistemas y teorías” (Piaget, 1964/1992), pero de una cierta potencialidad a los problemas propios del “desequilibrio”. Lo importante es poner en cuestionamiento estas ideas generalizadas en la sociedad para encontrar coyunturas históricas y hacer análisis de sus implicaciones en el medio. Para Varela:

“La actividad sigue ocupando el primer lugar en estas teorías del aprendizaje y, en el caso concreto de Piaget, los ejercicios sensorio-motrices no sólo forman un importante papel en el desarrollo cognitivo. En este sentido se sitúa en línea directa en relación con los promotores de las pedagogías correctivas.” (p. 178)

Esto quiere decir, que las implicaciones de Piaget van más allá de los procesos cognitivo-sensoriales, pues estos se interponen en las reglas sociales y las características del comportamiento, por lo mismo, el tratamiento educativo del sector adolescente ha sido influenciado por los postulados piagetianos y han tratado de abordar como una problemática acuñada a la pedagogía de la prevención y la corrección. De esta manera, la postura epistemológica de Piaget no se concreta a fijar un nivel psicogenético del conocimiento, sino a promover una nueva forma de interacción de los sujetos, que si bien difiere de las posturas pasivas tradicionales, se sigue situando en un papel moldeador de los comportamientos y contenedor de los sujetos bajo el referente de las etapas del pensamiento.

Ahora bien, es preciso examinar cuáles son las bases de los valores de la postmodernidad, para poder determinar el punto de intersección en la adolescencia y las pautas críticas que dentro de los jóvenes den cabida a propuestas alternativas. Esto requiere tratar el pensamiento postmoderno como una categoría de análisis que a su vez desprenderá otras precisas inherentes a los valores. En este caso, dos puntos fundamentales de análisis teórico serían adolescencia y postmodernidad como corriente de pensamiento.

Una acotación inicial puede darse a través de divisiones asociadas a vertientes en que se puede encauzar este análisis de forma inicial, para entender la forma en que se maneja la postmodernidad a grandes rasgos, sin que éstas forzosamente sean el eje conductor de esta investigación:

**La vertiente político social:** La postmodernidad se legitima en la escala social a través de los procesos de institucionalización, socialización y estratificación, a causa de los principios dominantes que se imponen en la sociedad. Todos estos se encuentran adheridos a los fenómenos de reproducción social que se gestan en las escuelas, de los valores en hegemonía, como la desigualdad entre los individuos, que más que una clásica disertación de la *Teoría Crítica* estamos hablando principalmente de uno de los elementos fundamentales por los que se rige la educación actual. Aunque pareciera en el panorama la oratoria democrática que no es así, el trato dispar e injusto es parte del sistema político social, y por eso se ha vuelto parte recurrente de discurso esta temática: “El impulso inicial de la teoría crítica en educación desarrollada durante los últimos 20 años tendía a enfatizar los elementos productivos de la educación. La educación contribuiría de una u otra manera, a reproducir una estructura social fundamentalmente desigual”. (Da Silva, 1995, p. 93)

**La vertiente psicológica:** Las sociedades postmodernas imponen valores y principios dominantes. Sin embargo, su asimilación en las sociedades latinoamericanas (en este caso, Rosario, Argentina, con sus singularidades), principalmente en adolescentes, amerita indagaciones sobre las formas en que son digeridos tales valores. De ahí la posibilidad de analizar cuestionamientos críticos y hallar alguna categorización dialéctica susceptible de dotar elementos suficientes como para proponer alternativas posibles, cuestión que se enlaza con la necesidad de visualizar cómo el conocimiento se asume a nivel discursivo desde sus bases epistemológicas.

**Vertiente filosófica:** El conocimiento se altera al pasar por el tapiz de la postmodernidad y se recrea en las personas a través de sus medios específicos, por eso, las alteraciones del lenguaje, de los discursos o de las definiciones teóricas son esenciales en las sociedades actuales. Si se tienen endebles percepciones y conceptualizaciones, se tendrán endebles actuares y resultados, propios de una sociedad que le da un sobre valor a las imágenes por encima de las esencias.

Más allá de esta subdivisión de pautas, el uso del lenguaje de valores y pensamiento en la adolescencia y de esta misma como una construcción social son elementos no aislados ni que se puedan entender por separado cada uno de ellos, pues giran y se mueven dentro de las sociedades constantemente y en cualquier espacio o momento, de tal manera que es necesario que el análisis de la investigación no se particularice a campos psicológicos, sociales o filosóficos, pues estos confluyen mutuamente en los tejidos sociales.

### **Planteamiento de la problemática**

Estamos adheridos a patrones dominantes a través de la ideologización de principios hegemónicos, como por ejemplo la dualidad contradictoria, el consumo desmedido, la apatía y el individualismo, entre otros. A partir de esta premisa se asumen las categorías de análisis que llevan a este proceso de ideologización de las conciencias y el uso de la escuela como un aparato ideológico no únicamente del Estado, también de los intereses del mercado y los medios informáticos.

Es menester entender hacia dónde se conducen las sociedades actualmente, hasta qué punto sufre modificaciones y retrocesos la cultura, dónde se localizan esos puntos de influencia de la postmodernidad así como los efectos que promueve con relación a una posible pérdida de fines emancipadores en la medida en que se rige cada vez más el individualismo.

Así, la problemática acotada para este plan de investigación remite a una serie de interrogantes.

**¿Cómo se construye el término adolescente? Es decir ¿en la sociedad actual de consumo capitalista qué elementos cuentan en ese “ser adolescente”? ¿En qué medida han permeado en los adolescentes, esos valores dominantes de la postmodernidad? ¿Cómo los piensa el propio adolescente? Y sobre todo ¿qué puede proponer sobre sus espacios educativos institucionales en atención a la vorágine de valores que impone la postmodernidad? ¿Es posible encontrar puntos de partida dentro de las ideas mismas de los adolescentes para poder promover alternativas a lo que la postmodernidad nos impone?**

Sin duda la educación de adolescentes adquiere relevancia no sólo por tratarse del campo de trabajo en el que la educación ha realizado múltiples planteamientos sino también porque representa una etapa de adquisición de nociones trascendentes en el pensamiento.

### **Objetivos**

1. Identificar, analizar e interpretar los principios o valores rectores en la postmodernidad (dualidad contradictoria, consumo desmedido, apatía, individualismo, entre otros), tanto en sus

alcances como límites, desde el pensamiento de algunos jóvenes rosarinos que se encuentran dentro del rango considerado adolescencia.

2. Analizar ideas y propuestas que formulen los mismos adolescentes sobre sus propios espacios educativos oficiales, en atención a transformar la vorágine de valores que impone la postmodernidad.

### **Planteamientos teórico-metodológicos**

Para un tema como éste es imprescindible un método dialéctico, comprometido con la idea de discernir de la totalidad de las acciones sociales, aquéllas que se evoquen al problema analizado, a fin de convertirlas en fenómenos sociales a investigar que tendrán que someterse a un proceso de cuestionamiento constante durante el devenir de la investigación. La dialéctica es óptima porque parte de una crítica al estado de cosas existente y se requiere un movimiento trascendental en las ideas y percepciones sobre esas cosas, por eso es necesaria una negación de lo socialmente construido como verdadero, para así llegar a una reconstrucción que nos permita crear propuestas alternativas a las determinaciones postmodernas.

“En todos los casos, cualquiera fuera la disciplina a la que estos fenómenos tradicionales hubieran pertenecido, su objetivo era el desarrollo de la conciencia crítica y del conocimiento de la verdad social para que el mundo de los objetos, no idéntico al de la razón, fuese accesible a la comprensión racional. Pero cuando el objeto era la filosofía burguesa, el proceso producía un resultado único: probaba su falsedad negando las premisas idealistas sobre las que descansaba. Aquí radicaba el potencial revolucionario real del método, y como estas premisas, a su vez, proporcionaban los fundamentos de toda investigación intelectual burguesa, Adorno hizo de ellas el centro de su análisis.” (Gutiérrez, 1986: p-p 222-223)

La transformación del pensamiento no significa una usurpación de las definiciones, más bien se trata de una reestructuración de las categorías de análisis propia de este problema específico, porque por muy parecidos que sean los problemas de investigación cada una se debe trabajar y redimensionar conceptualmente según sus características peculiares:

“Esta negación, al mismo tiempo, redimía a la filosofía, transformando la ontología, la metafísica, la ética y la estética, de sistemas idealistas cerrados en actividades del pensamiento que autoconscientemente participaran en el proceso de cambio social.” (Gutiérrez, p. 223)

Para generar pautas claras que aporten a la sociedad a través de los espacios educativos institucionales concretos es conveniente usar un método hermenéutico, es decir conocer e

interpretar un espacio a través del análisis del lenguaje, que es medio del acuerdo y el consenso (Gadamer, 1993).

Cuando se analiza e interpreta el lenguaje hablado y expresado por medio de las acciones existen elementos para proponer pautas de vida y conducta en los jóvenes que ayuden a promover nuevas formas de entender la educación y de actuar sobre la misma para un mejor desarrollo social visto y entendido desde sus mismos integrantes. Sin duda, la originalidad que debe generar este método está no sólo en denunciar la postmodernidad, sino denunciar las bases por las que se puede hacer frente a esta situación.

Categorías de análisis: Postmodernidad (principios hegemónicos), adolescencia y educación de los adolescentes.

Entre las técnicas para la obtención de datos se pretende realizar la entrevista a jóvenes que estén involucrados en espacios educativos a fin de analizar a través del lenguaje enunciados que faciliten el análisis e interpretación de significados; dichas entrevistas se van hacer después de un muestreo que abarque rangos, los que pueden ser por cuestión de edad (dentro del lapso tan amplio que comprende la adolescencia), por espacio o institución educativa (una escuela, un centro de desarrollo o atención de la juventud) y por grupo social. Para el caso de esta investigación es conveniente emplear los dos primeros, pues el espacios educativo institucional determinado puede ser determinante para lo que se analiza, y es útil cortar los rangos de edad por la extensión de los años que abarca esta etapa.

Otra técnica para la obtención de datos es el grupo focal, que se define de la siguiente forma:

“La técnica de los grupos focales se enmarca dentro de la investigación socio-cualitativa, entendiendo a ésta como proceso de producción de significados que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común. Además, se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que no buscan informar sobre la extensión de los fenómenos (cantidad de fenómenos), sino más bien interpretarlos en profundidad y detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas.” (Fontas, Concalves, Vitale, Viglieta)

En esta investigación hacer uso de esta técnica resulta útil porque proporciona bases para visualizar aquellos objetos no reales de la sociedad, como el caso de los valores de la postmodernidad, por lo mismo, se necesitan estrategias que den cuenta de esos aspectos mientras discurren los jóvenes (adolescentes) que son parte de este estudio.

El campo poblacional de estos grupos se puede dividir en rangos según edad o espacios educativos en los que se desenvuelven los jóvenes, de esta manera se reúnen en un espacio determinado afín a

su categorización, para ser escuchados con ejes determinados acorde con el tema de investigación; en este caso debe haber una sólida base conceptual sobre las categorías de análisis:

“La reunión del grupo focal es dirigida por un moderador que utiliza una guía de discusión para mantener el enfoque de la reunión y el control del grupo. La guía de discusión contiene los objetivos del estudio e incluye preguntas de discusión abierta. Para determinar cuántos grupos se necesitan, primero es necesario recopilar la información pertinente, generar hipótesis del tema en estudio y continuar la organización de grupos hasta que la información obtenida esté completa... El tamaño aceptable para un grupo focal ha sido tradicionalmente de ocho a diez participantes. Pero existe la tendencia hacia grupos más pequeños según el fin establecido; es decir, con los grupos grandes se obtienen más ideas y con los grupos pequeños se profundiza más en el tema.” (Gerza)

Es menester llevar a cabo esta actividad sectorizando los grupos por características afines, y posteriormente dar cabida a un grupo mixto en un espacio neutral. Después de esto se puede contar con datos importantes para llevar a cabo entrevistas personalizadas y dirigidas por un eje propio para su realización y también para el análisis y vaciado de datos arrojados.

Una técnica más consiste en la observación directa de las prácticas y acciones hechas dentro de los espacios educativos en donde se propone trabajar, ahí se remitirán a analizar palabras, señas y relaciones entre los jóvenes en su devenir cotidiano en ese contexto, lo que ayudará a un registro previo de nuevas categorías que se fijarán para reforzar el análisis de actitudes opuestas a valores postmodernos como el individualismo, el consumo, la apatía y la dualidad contradictoria.

### **CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN**

El contexto es la ciudad de Rosario, y los sitios que demanda el tema de investigación, por ende, son espacios educativos en los que se realicen las técnicas de observación, entrevistas y encuestas. Para esto, se necesita considerar sitios en donde se lleva a cabo educación formal, -como lo son las escuelas secundarias- y no formal, que pueden ser centros de atención a la juventud con características particulares o problemáticas sociales. Espacios como las escuelas secundarias de los diferentes barrios, lugares de reclusión adolescente como el IRAR (Instituto de Rehabilitación del Adolescente Rosarino) o los programas de promoción social destinados a la prevención en adolescentes son sitios que compaginan con la postura epistemológica de este trabajo, en el sentido a que le dan vida a la idea de proponer desde un contexto constructivo, como lo son los centros que desarrollan educación en diversas perspectivas, pero comprenden un mismo discurso, asimismo se enfocan a “patas” que sostienen la materialidad discursiva, como lo es la reclusión, la pedagogía escolar y las políticas de salud preventivas. A partir de ahí se conduce a un proceso dialéctico y dialógico que ponga como protagonistas a los jóvenes llamados adolescentes y se geste la creación de perspectivas nuevas a partir de ellos.

### **Avances**

Hasta el momento se ha trabajado la parte teórica que busca dilucidar los valores de la postmodernidad es sus planteamientos filosóficos y su aplicación en los espacios sociales; también se ha trabajado en la definición impuesta del pensamiento adolescente y se han hecho reflexiones sobre sus efectos sociales desde la perspectiva histórica. En lo práctico se está acompañando observando un taller de literatura que se hace en el Instituto de Rehabilitación del Adolescente Rosarino.

### **Bibliografía**

Chalmers, Alan F. (1976/1990). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. México: Siglo XXI.

Da Silva, Tomaz Tadeo (1995). Escuela, conocimiento y currículum. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Dufour, Dany-Robert (2002). Locura y democracia, Ensayos sobre la forma unaria. México: Fondo ce cultura económica

Dufour, Dany-Robert (2007). El arte de reducir cabezas, Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total. Buenos Aires: Paidós

Emmanuele, Elsa S (1998). Educación, Salud, Discurso Pedagógico. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas

Emmanuele, Elsa S. (2012). Los discursos que nos hablan. Buenos Aires: Editorial Entreideas.

Foucault, Michel (1988). Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión. Madrid, España: Siglo XXI editores (14ª edición)

Foucault, M. (1991) La gubernamentalidad. En: Espacios de Poder, Págs.9-26. Las Ediciones de La Piqueta, Madrid

Foucault, M.(1996). Las redes del poder. Buenos Aires. Almagesto

Freire, Paulo (1985). Pedagogía del oprimido. México: Siglo veintiuno editores (33ª edición)

Freire, Paulo (1982). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo veintiuno editores (30ª edición)

Gadamer, Hans-Georg (1993). Verdad y método. Salamanca, España: t. I. Sígueme.

Herbart, Mauricio (1935). Bosquejo para un curso de pedagogía. Madrid, España: Epsa Calpe

Hersh, R. y otros (1998). El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg (2ª reimpresión). Madrid, España: Editorial Narcea.



- Lipovetsky, Giles (2002): El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas. Barcelona, España. Anagrama, Colección Argumentos (8ª edición).
- Lipovetsky, Giles (2007). La era del vacío. Barcelona, España: Anagrama (5ta. Edición).
- Lytotard, Jean-François (1998). Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo. Buenos Aires, Argentina: Manantial
- Lytotard, Jean-François (1991). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Buenos Aires, Argentina: Editorial R.E.I. (2ª edición)
- Marcuse, Herbert (2005). El hombre unidimensional. Barcelona, España: Ariel (6ª reimposición en español)
- McLaren, Peter (2001). El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. México: Siglo XXI Editores
- Muuss, Rolf (1993). Teorías de la adolescencia: México: Paidós
- Obiols, Guillermo y Di Segni Obiols, Silvia (2006). Adolescencia, posmodernidad y escuela. La crisis de la enseñanza media. Argentina: Noveduc
- Piaget, Jean (1995). Seis estudios de psicología. Colombia: Colección Labor
- Piaget, Jean (1998). Psicología y Epistemología. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores
- Rojas Soriano, Raul (2001). Métodos para la investigación social, una proposición dialéctica. México: Plaza y Valdés Editores (16ª edición)
- Samaja, Juan (1993). Epistemología y Metodología. Buenos Aires, Argentina: Eudeba
- Sartori, Giovanni (2005). Homo videns, La sociedad teledirigida. México: Punto de lectura, México, D.F.
- Snyders, George (s.f.). Pedagogía progresista. Madrid, España: Educación tradicional y educación nueva, Ediciones Marova
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de educación*, No. 298, 7-29.

#### FUENTES VIRTUALES

- Aguado, Angélica M. & Paulín, José J. (2006, julio 21, Entrevista con Dany-Robert Dufour, La muerte de Dios postmoderna. Diario La Jornada 591. Obtenido el día 20 de abril de 2008. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2006/07/02/sem-muerte.html>

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación, Base de Investigaciones Educativas 2000/1 y 2004. Obtenido el 10 de noviembre de 2010. Disponible en

en [http://dinece.me.gov.ar/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=4&id=18&Itemid=30](http://dinece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=4&id=18&Itemid=30)

Emmanuele, Elsa S. (2001). Adolescencia, crisis y discursos sociales. Obtenido el 21 de mayo de 2008. Disponible en <http://www.datavoc.com/orientadores/articulo09.php>

Fontas, Carmina, Concalves, Adriana, Vitale, Cecilia & Viglieta, Daniela. La técnica de los grupos focales en el arco de la investigación socio-cualitativa. Obtenido el 20 de octubre de 2010. Disponible en <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/>

Foucault, M. (1979), El ojo del poder. Obtenido el 12 de julio de 2008. Disponible en [http://ar.groups.yahoo.com/group/dudemos\\_del\\_progreso/files/](http://ar.groups.yahoo.com/group/dudemos_del_progreso/files/)

Foucault M. (1983) El sujeto y el poder. Obtenido el 12 de julio de 2008. Disponible en [http://ar.groups.yahoo.com/group/dudemos\\_del\\_progreso/files/](http://ar.groups.yahoo.com/group/dudemos_del_progreso/files/)

Grupos focales. Técnicas de grupo. Obtenido el 20 de noviembre de 2010. Disponible en [http://www.gerza.com/tecnicas\\_grupo/todas\\_tecnicas/grupos\\_focales.html](http://www.gerza.com/tecnicas_grupo/todas_tecnicas/grupos_focales.html)

## REFLEXIONES EN TORNO A LO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN DESDE UNA INVESTIGACIÓN DOCTORAL EN CIERNES

Germán Torres  
CEIL-CONICET/UNQ  
[germansmt@yahoo.com.ar](mailto:germansmt@yahoo.com.ar)

### 1. Introducción

SÓCRATES. –*Veamos, pues, Crátilo. Reflexionemos: si uno busca las cosas dejándose guiar por los nombres -examinando qué es lo que significa cada uno- ¿no comprendes que no es pequeño el riesgo de dejarse engañar?*

CRÁTILLO. –*¿Cómo?*

SÓCRATES. –*Es obvio que tal como juzgaba que eran las cosas el primero que impuso los nombres, así impuso éstos, según afirmamos ¿O no?*

CRÁTILLO. –*Sí*

SÓCRATES. –*Por ende, si aquél no juzgaba correctamente y los impuso tal como los juzgaba, ¿qué otra cosa piensas que nos pasará a nosotros, dejándonos guiar por él, sino engañarnos?*

Platón. *Crátilo*. 436b

El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones metodológicas y un análisis preliminar en torno a la construcción del objeto de estudio de mi investigación doctoral titulada *Educación e Iglesia católica en la Argentina democrática: disputas de la esfera pública por la construcción de una hegemonía discursiva*. El objetivo general del plan de tesis es analizar las relaciones entre la Iglesia católica argentina y el campo de la educación pública en el período democrático iniciado en 1983. En términos específicos, se pretende analizar la conformación del discurso de la Iglesia católica argentina sobre la educación pública siguiendo sus oposiciones, discusiones y negociaciones frente al discurso educativo de los distintos gobiernos desde el retorno de la democracia a la actualidad.

Tomando como eje el papel de la Iglesia católica argentina desde una perspectiva discursiva, se busca hacer foco en la configuración de la jerarquía eclesiástica como un agente social, político y discursivo instituido como necesario en lo referido a la cuestión de la educación pública en sus relaciones con el discurso educativo estatal reactualizado, no sin tensiones, por el régimen democrático desde 1983 a la actualidad. Se destaca concretamente el papel de lo discursivo como una dimensión constitutiva de las identidades, las relaciones sociales y las formas de inteligibilidad de lo social (Fairclough, 1992, 1995). Ello supone abordar el estudio de las dimensiones discursivas del cambio social y cultural, en tanto se suceden articuladamente como cambios en los textos, las

prácticas discursivas y, en definitiva, en las prácticas sociales. Fairclough señala que el discurso, en tanto práctica social, constituye “una esfera de hegemonía cultural” (1995:95). El autor destaca que la hegemonía de un grupo sobre toda la sociedad o sobre sectores particulares de ella es, en un sentido muy importante, una cuestión referida a la capacidad de conformar prácticas discursivas y órdenes del discurso: “es en prácticas discursivas concretas que las estructuraciones hegemónicas de órdenes del discurso son producidas, reproducidas, desafiadas y transformadas” (ibíd.).

En este marco, en esta ponencia destaco algunas cuestiones referidas a la construcción del objeto de estudio tanto en la propia elaboración del plan de tesis así como en el trabajo inicial de profundización bibliográfica y de indagación sobre algunos materiales textuales seleccionados en torno a la cuestión de la educación pública. Este trabajo se asume como un ejercicio de *vigilancia epistemológica*, entendida como una “explicitación metódica de las problemáticas y principios de construcción del objeto” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996:56) en el contexto de los primeros pasos en la elaboración de mi tesis doctoral.

## **2. La educación “pública de gestión privada”: de la disputa al sentido común**

Una primera aproximación a la delimitación del objeto de estudio en el marco de una investigación científica implicaría su construcción en oposición al “sentido común” (Bourdieu, et al., 1996:52). Es decir, en un sentido crítico frente a lo que Bourdieu ha definido como *doxa*, en tanto arbitrario cultural que se impone inadvertidamente como evidente, obvio y natural en el marco de las prácticas sociales de producción de conocimiento. Atravesar una experiencia dóxica supondría así “una adhesión muda y acrítica a los presupuestos a la vez cognitivos y evaluativos de un sentido común” (Chevallier y Chauviré, 2011:67).

A partir de estas consideraciones, el eje de esta ponencia es una reflexión suscitada a partir de la elaboración del plan de tesis y el trabajo preliminar con algunos materiales bibliográficos. En la redacción final de mi plan de trabajo indiqué en la forma de una nota al pie aclaratoria que iba a asumir que la *educación pública* es toda aquella que conforma el sistema educativo nacional, estando diferenciada según el *tipo de gestión* en “estatal” o “privada”. Avanzando posteriormente en lecturas referidas a la conformación del denominado sub-sistema de educación privada en Argentina, advertí que había caído en una “trampa”, asumiendo como *dada* la definición de educación “pública de gestión privada” como un preconstruido que, en realidad, forma parte del sentido común o *doxa* de nuestro actual campo educativo.

Tomar la definición de la *educación pública de gestión privada* como mero “dato” y no como un hecho construido cuya genealogía debe ser investigada significaría negar la necesidad de ruptura

con una “trampa” no sólo de tipo metodológico y conceptual sino también de tipo político. Si bien sabía que las discusiones entre la Iglesia católica y los gobiernos democráticos en torno a lo “libertad de enseñanza” y la subsidiariedad del Estado serían parte de mi tesis, no advertí que, en definitiva, los efectos mismos de tales discusiones se habían filtrado en la definición de mi plan de trabajo.

En tal sentido, como parte de la primera aproximación a la educación pública como objeto de estudio debí incorporar nuevos aportes conceptuales, en el entendimiento de que:

Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996:54)

Lo que sigue, por tanto, es una aproximación a algunas de las cuestiones conceptuales sobre la delimitación de la educación pública en la Argentina. Ese recorrido servirá como antesala para la presentación de un análisis preliminar de algunas producciones textuales en las que el carácter público de los emprendimientos educativos privados se construyó como objeto de disputas entre la Iglesia católica y el primer gobierno post-dictatorial.

### **3. La configuración de lo público en la educación argentina**

Un punto de partida necesario es considerar a la educación pública en función de su historicidad. Es decir, asumiendo el carácter contingente de su definición y las disputas por el afianzamiento de un sentido unívoco entre distintos agentes sociales, principalmente el Estado y la Iglesia católica. Como señala Carli, la escuela pública constituye simultáneamente “*un objeto histórico* ligado a cierto pasado de la Argentina y un objeto con dimensión de *historicidad* que debe analizarse con claves de lectura del presente” (2003:17). Es en este sentido que se ha emprendido un análisis preliminar de las tensiones entre la jerarquía católica y el primer gobierno democrático en torno a la definición de la educación pública.

Desde sus inicios, el carácter *público* del sistema educativo argentino estuvo asociado indefectiblemente a su carácter *estatal*. La conformación del Estado-nación argentino a partir de las dos últimas décadas del siglo XIX supuso, entre otros elementos primordiales, la creación y consolidación de un sistema educativo nacional. Ese nudo de sentido entre educación pública, Nación y Estado conformó una “matriz civilizatoria-estatal” (Southwell, 2002:37) que estuvo organizada en base al siguiente conjunto de elementos estructurantes: el Estado educador, la obligatoriedad, la gratuidad, la neutralidad religiosa, la homogeneidad curricular junto a las

nociones de modernización, civilización y progreso (Feldfeber, 2003; Minteguiaga, 2008; Southwell, 2007). De ese modo, el sentido de lo público se articuló con esa serie de elementos en el marco de un proyecto educativo que, más allá de contradicciones, disputas e impugnaciones, perduró como tradición y como relato coherente y unificador durante gran parte del siglo XX.

Uno de los momentos cruciales en que esta matriz organizadora del sistema educativo argentino fue puesta en cuestión fue durante la última dictadura militar (1976-1983). En este periodo se sucedió una transformación profunda del vínculo estrecho entre la educación pública y el papel del Estado como garante de un proyecto político de integración social (cf. Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). El proyecto educativo dictatorial avanzó sobre los sentidos de la tradición del sistema educativo argentino en base al “descrédito generalizado hacia el Estado y el abandono por parte de los sectores dominantes del proyecto estatal nacional” (Minteguiaga, 2009:100). La cuestión de la educación pública sufrió así un proceso de redefinición que supuso una desconexión con el Estado en tanto “organización burocrática capaz de asumir la dirección y gestión del proceso educativo” a la vez que “representante de la unidad nacional y espacio privilegiado de la inclusión” (Minteguiaga, 2008:92). En efecto, gran parte de los trabajos centrados en la política educativa de la dictadura permiten caracterizarla en términos de “elitismo, autoritarismo, subsidiarismo (...), oscurantismo y eficientismo” (Pineau, 2006:19) frente al canon tradicional de la educación pública integradora y democrática.

A partir del retorno de la democracia en 1983, tanto la estrategia “represiva” como la estrategia “discriminadora” (Pineau, 2006) se desarticulaban en el contexto de una lectura crítica de las políticas educativas de la dictadura. Visto estrictamente como el sistema educativo dictatorial, se subrayaron las funciones disciplinarias y represivas que cumplió, de modo que los debates en el campo educativo se organizaron sobre la antinomia “democracia vs. autoritarismo” (Minteguiaga, 2008:94). La crítica al papel del Estado en la educación pública tomó así muchas veces la forma de una crítica al autoritarismo y la burocratización propios de la dictadura. Frente a esa concepción de lo estatal emergieron diversas posturas que colocaron en la *sociedad civil* la autoridad y legitimidad de los procesos políticos del país abriendo el lugar para una concepción de la educación pública separada de aquella matriz estatal-nacional. Como señala Southwell, la dictadura “significó educacionalmente el desmantelamiento de la principal ideología pedagógica en Argentina, que con revisiones y reformas en diversos momentos, cumplía casi un siglo de vida” (2002:37).

#### **4. Democracia, Iglesia católica y el carácter público de la educación**

Tras el embate de las políticas de la dictadura contra los sentidos tradicionales que fundaron y organizaron históricamente el sistema educativo nacional, los esfuerzos del gobierno de Ricardo Alfonsín (1983-1989) se centraron en “restablecer el canon clásico del sistema educacional, más que generar uno nuevo” (Southwell, 2007:316). El espacio fundamental para poner en discusión los sentidos de la educación pública fue el *II Congreso Pedagógico Nacional* (CPN), convocado mediante la Ley N° 23.114 sancionada en septiembre de 1984 y cuyos debates se extendieron entre abril de 1986 y marzo de 1988.

El CPN se propuso como objetivos “plantear los problemas con los que se enfrenta la educación argentina y analizar alternativas de solución” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1986:2) haciendo un llamado a la participación de “estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas” (Ley N° 23.114, art. 1°).

Cabe destacar que el llamado al debate en torno a la educación pública se dio en un “ambiente de descrédito de lo público-estatal” (Minteguiaga, 2008:95) en el que emergieron propuestas concretas por redefinir el carácter público de lo educativo en un sentido que lo separe de lo estatal y, en términos generales, lo asocié a lo *social*. El objetivo de este tipo de iniciativas que disputan el sentido del carácter público de la educación ha sido, finalmente, atribuirle a los emprendimientos educativos privados un carácter “público y nacional” (ibíd.). Es decir, equiparar los fundamentos y alcances de la educación privada a los de la educación estatal, en tanto servicio *público* que cumpliría las mismas funciones. A este respecto, resulta interesante rastrear los modos en que la distinción entre lo público y lo estatal emergió como objeto de disputa dentro del CPN. Por caso, en el Informe Final elaborado por la Asamblea Nacional del CPN se consignan dos dictámenes de disenso en la Comisión N° 7 de Gobierno y Financiamiento de la Educación, enfocados en la definición del sistema educativo nacional y el carácter de lo público.

“El Sistema Educativo Argentino está integrado por *la escuela pública y la escuela privada.*” (CPN, *Informe Final de la Asamblea Nacional. Dictamen de disenso “A”, 1988, p. 224.*)

“El Sistema Educativo Argentino *es uno*, integrado por *la escuela oficial y la escuela no oficial.*” (CPN, *Informe Final de la Asamblea Nacional. Dictamen de disenso “B”, 1988, p. 224.*)

Mientras que el dictamen “A” marca la diferencia entre la educación pública como distinta de la educación privada, quedando así asociada la primera con lo estatal; el dictamen “B” sentencia la unidad del sistema educativo, equiparando lo que denomina “escuela oficial” con la “no oficial” en una formulación que desdibuja el rol del Estado, marcando la importancia de la unidad del sistema

por encima de la modalidad de la enseñanza. Esas tensiones dadas en el CPN dan cuenta del modo en que la educación pública se constituyó como objeto discursivo de disputas políticas en un momento en el que aún no se había terminado de imponer el carácter *público* de la ahora llamada “educación de gestión privada”.

Como institución protagónica de este proceso de redefinición de lo público en el campo educativo, la Iglesia católica asumió desde el inicio del nuevo periodo democrático la responsabilidad de establecer su posición acerca de la cuestión. Su participación en las disputas por esa redefinición no sólo encontró en el CPN un espacio para resaltar e instalar su posicionamiento sobre la cuestión educativa, sino que también su versión de lo educativo se produjo y defendió desde sus propios lugares institucionales de pronunciación. Así, en distintos documentos centrados en una lectura de los procesos políticos y sociales de la Argentina democrática, la cuestión educativa tuvo un lugar central. Uno de los puntos cruciales y constantes de los documentos oficiales de la Iglesia fue el lugar del Estado frente a las iniciativas educativas confesionales, en la forma de una defensa de la “libertad de enseñanza” y la disputa por una definición del rol subsidiario del Estado en materia educativa.

En este marco, resulta interesante destacar las denominaciones que se le daban a los emprendimientos privados bajo la órbita de la Iglesia católica. En los documentos elaborados al albor de la democracia aparecen distintas denominaciones, tales como “establecimientos educacionales no oficiales”, “enseñanza pública no oficial” o enseñanza “libre” como alternativas a la denominación *enseñanza particular o privada*.

“La libertad de enseñanza bien entendida significa la existencia de *establecimientos educacionales no oficiales* con sus propios planes de estudio, su organización pedagógica (formación y nombramiento de docentes), la validez civil de sus títulos, y también la repartición proporcional del presupuesto escolar.” (*Los cristianos y las elecciones. 47ª Asamblea Plenaria CEA, 17 de septiembre de 1983.*)

“Es elogiable la importancia que los programas de gobierno reconocen hoy a la educación, asignándole una parte importante en la inversión de los fondos públicos. Pero esta preocupación para revitalizar la enseñanza oficial no puede ser motivo para restringir o postergar a *la llamada ‘enseñanza privada’, que en realidad es enseñanza pública no oficial*, que en nuestro país está impulsada, en proporción notable, por la Iglesia Católica.” (*Democracia, responsabilidad y esperanza. 48ª Asamblea Plenaria CEA, 13 de abril de 1984.*)

“...*la enseñanza privada –que preferimos llamar ‘pública no oficial’, o ‘libre’–* ha sido siempre una expresión fecunda, y una auspiciosa conquista de la democracia frente a los totalitarismos de diverso signo.” (*Construyamos todos la Nación. 49ª Asamblea Plenaria CEA, 10 de noviembre de 1984.*)



En estos documentos aún no se había establecido la denominación de “educación pública de gestión privada”, aunque ya se perfilaba la construcción del carácter *público* de los emprendimientos educativos privados o particulares. Aquello que el sentido común del campo educativo actual reconoce como educación pública “de gestión privada” constituye por tanto una exigencia particular de la Iglesia católica argentina cuya defensa progresiva puede rastrearse en esos pronunciamientos oficiales en torno a la cuestión educativa.

Además de estas consideraciones en torno a la educación pública desde sus lugares institucionalizados de enunciación, la Iglesia católica también marcó su posición dentro del CPN. Como una de las voces preeminentes dentro de ese ámbito, la Iglesia “organizó el campo de su argumentación alrededor de las ideas de *pluralismo* (...) para disputar con aquello que entendía era el monopolio del Estado en materia educacional” (Southwell, 2007:320). En una misma línea sentido que reivindica el lugar de la Iglesia católica como un agente educativo prioritario, se hicieron sentir nuevamente voces que defendieron el carácter *público* de los emprendimientos educativos privados en general y confesionales en particular.

“...sostenemos que el derecho a la educación está íntimamente vinculado con la *educación pública u oficial*, así como el derecho de enseñar constituye un fundamento de la *enseñanza particular o privada* (...). Cabe consignar que para un miembro de esta Comisión (Dr. Avelino J. Porto) tanto la *enseñanza ‘estatal’ como la ‘no estatal’ revisten un carácter público y nacional*. Ambas tendrían fines sociales comunes y sus responsabilidades, independientemente del sector que las imparta, conformarían una unidad conceptual en cuanto a misiones, estructura, compromisos institucionales y obligaciones de índoles jurídica y moral, frente a los trabajadores de la educación, la familia y los alumnos.” (CPN, **Comisión Honoraria de Asesoramiento, Informe sobre posibles reformas del sistema educativo, 1987, p. 42.**)

Es también en el marco de los debates y conclusiones heterogéneas del CPN que emergieron las denominaciones que actualmente definen a los emprendimientos educativos privados como de *educación pública de gestión privada*. En esos documentos aparecen denominaciones tales como “la iniciativa y la gestión privada”, escuelas “de gestión privada”, “gestión no estatal” o “educación pública de iniciativa privada”.

“...compete al Estado brindar educación como un servicio público prioritario. Pero también ha de respetarse el derecho de las personas a *la iniciativa y la gestión privada*, incluso se la debe estimular, si se quiere que un pueblo crezca en corresponsabilidad y democracia participativa, en vez de generar una pasiva y permanente dependencia del Estado.” (CPN, **Comisión Honoraria de Asesoramiento, Informe sobre posibles reformas del sistema educativo, 1987, p. 49.**)

“...los recursos del Estado en materia educativa deben canalizarse tanto a las *escuelas de gestión oficial como a las de gestión privada*. Solo de este modo la libertad y derecho de los padres a elegir

la educación de sus hijos, así como el principio de igualdad de oportunidades para todos los habitantes no serán limitados ni deteriorados.” (CPN, *Informe Final de la Asamblea Nacional, 1988, Dictamen de disenso, p. 96.*)

“...el Estado posibilitará la igualdad de oportunidades en la educación, para que tanto la *educación pública de iniciativa estatal como la educación pública de iniciativa privada*, sean alcanzables para todos.” (CPN, *Informe Final de la Asamblea Nacional, 1988, Dictamen de disenso, p. 100.*)

“El Estado deberá respetar y apoyar los esfuerzos de la *iniciativa privada* que garanticen el bien común a fin de posibilitar mejores servicios en todos los ámbitos.” (CPN, *Informe Final de la Asamblea Nacional, 1988, Dictamen de Acuerdo Mayoritario, p. 155.*)

“...verificar hasta qué punto *la gestión no estatal* se desenvuelve con mejor economía de recursos que la directamente a cargo del Estado.” (CPN, *Informe Final de la Asamblea Nacional, 1988, Observación sobre “Derechos de los padres y ayuda del Estado”, p. 238.*)

Estas definiciones desplazaron el sentido de lo público desde lo estrictamente estatal hacia lo privado, poniendo el acento en la cuestión de la *gestión*. Como resultado de estas disputas en los inicios del periodo democrático, “el sentido histórico asignado a la educación pública se amplía para incluir tanto la educación pública de gestión estatal como la privada, reduciendo su diferencia a un problema de gestión” (Feldfeber, 2003:109). Minteguiaga señala en este mismo sentido que, progresivamente, “[b]ajo la idea de que lo importante son los *estilos de gestión*, se flexibilizará la clásica distinción entre lo público y lo privado” (2008:98).

Las disputas por la redefinición de la educación pública, en las que la Iglesia católica fue protagonista y principal interesada en equiparar lo privado con lo público (en tanto *común* y no *estatal*), constituyeron el centro de los debates educativos en el inicio del periodo post-dictatorial. En la reconfigurada esfera pública democrática la Iglesia católica estableció su posición sobre lo educativo, ganando terreno en la definición del espacio de la educación pública y concretamente su influencia institucional y política “fue creciendo y se consolidó como un poderoso sector empresario de la educación.” (Southwell, 2002:37). El análisis de la multiplicidad de sentidos en disputa en torno al carácter público de la educación en la década del '80 muestra las controversias por lo que a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 se impondría como educación pública “de gestión privada”.

Como señala Feldfeber, esta legislación constituye “un punto de inflexión” (2011:195) en la conformación del sistema educativo argentino al definir a las escuelas privadas o particulares como públicas. En el marco de la redefinición de los sentidos históricos asignados a la educación pública, las aspiraciones del sector privado en general, y de la Iglesia católica en particular, se materializaron en las bases legales del propio sistema educativo. Las reformas educativas de los '90

tuvieron como fundamento la construcción de un nuevo sentido de la educación pública, enfrentado al canon tradicional que había dado forma al sistema educativo nacional desde sus inicios. Principalmente, esta serie de cambios supuso una impugnación del papel que históricamente había desempeñado el Estado en materia educativa dentro de un modelo político y educativo más amplio tendiente a “privatizar lo público” (Feldfeber, 2003:109).

### **5. Conclusiones: las disputas por la redefinición de lo público como punto de partida**

Si, como señala Carli, la educación pública constituye un espacio de *transmisión de cultura*, de *producción de identidades* y de *representación social* (2003:15), cabe analizar las tensiones entre las esferas de lo público y lo privado en materia educativa como parte de la construcción de un espacio de posibilidades políticas que tienen su centro en los espacios educativos pero que necesariamente se abren al espacio social más amplio. En ese espacio social, en tanto *esfera pública*, las desigualdades, las disputas y los poderes están en tensión constante dando forma a los propios límites de lo público. Son diversos los sentidos que cobra lo público en oposición a lo privado: “1) relacionado con el Estado; 2) accesible a todos; 3) de interés para todos; 4) relacionado con el bien común” (Fraser, 1997:119). En el análisis preliminar presentado en esta ponencia queda claro el corrimiento desde una concepción de lo público como sinónimo de *estatal*, hacia una concepción de lo público más cercana a los últimos sentidos que señala Fraser: lo que es común o de interés para todos. Sobre tal fundamento, las iniciativas educativas privadas encontrarían la justificación para asignarle el carácter público a sus emprendimientos y, consecuentemente reclamar los derechos correspondientes tanto al financiamiento como a la definición de los contenidos curriculares.

Las luchas por la imposición de una definición unívoca y estable de la educación pública y el lugar que en ella tienen las instituciones educativas privadas cobraron la forma de disputas discursivas en distintos ámbitos institucionalizados, tales como el CPN y las asambleas plenarias del Episcopado argentino. La estabilización de una versión hegemónica de la educación pública y su división en términos de “gestión” quedó finalmente plasmada en las principales normativas que organizaron el sistema educativo nacional a partir de las reformas de los '90 y llegó incluso a la definición de la actual Ley N° 26.206 de Educación Nacional sancionada en 2006. Como parte del trabajo inicial de mi tesis doctoral, los efectos mismos de las disputas por el carácter público de la educación privada se filtraron en la elaboración de mi proyecto de investigación. El reconocimiento de este desliz metodológico y conceptual permitió realizar una ruptura con ese supuesto del campo educativo a la vez que se presentó, en definitiva, como una fructífera vía de entrada para el análisis

del lugar de la Iglesia católica en conformación de la educación pública en la Argentina democrática.

\* \* \*

### Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. y PASSERON, J. (1996). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- CARLI, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En M. Feldfeber (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (11-26). Buenos Aires: Noveduc.
- CHEVALLIER, S. y CHAUVIRÉ, C. (2011). *Diccionario Bourdieu*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.
- (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Londres: Longman.
- FELDFEBER, M. (2011). ¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar en el Estado y en la educación. En R. Perazza (coord.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique.
- (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En M. Feldfeber (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (107-127). Buenos Aires: Noveduc.
- FRASER, N. (1997). Pensando la esfera pública. Una contribución a la crítica de las democracias existentes. En *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de los Andes.
- MINTEGUIAGA, A. (2009). Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina. En A. Goetschel (comp.). *Perspectivas de la educación en América Latina*. Quito: FLACSO Ecuador.
- (2008). Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (32), 89-101.
- PERAZZA, R. y SUÁREZ, G. (2011). Apuntes sobre la educación privada. En R. Perazza (coord.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique.
- PINEAU, P. (2006). Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y B. Mercado. *El principio del fin. Políticas*

*y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* (15-118). Buenos Aires: Colihue.

SOUTHWELL, M. (2007). 'Con la democracia se come, se cura y se educa...' Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros* (307-334). Buenos Aires: Prometeo.

— (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, (10), 33-48.

TEDESCO, J.; BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.

## EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS: TRADICIONES LATINOAMERICANAS

Martín Leonardo Vizgarra  
UNT  
[mochovizgarra@hotmail.com](mailto:mochovizgarra@hotmail.com)

### 1-a Introducción (presentación del tema)

El proyecto de investigación se inscribe en la encrucijada que se desprende a partir de los debates filosóficos y epistemológicos de tres vectores señalados dentro del eje: los modelos pedagógicos alternativos de nuestra América, el problema del conocimiento y la relación teoría – práctica. En el seno de estos debates se encuentran posiciones filosóficas que enriquecen y complejizan el campo de la educación y lo “pedagógico”.

La propuesta encierra un análisis histórico, sociológico y político de los diferentes modelos críticos en nuestra pedagogía (latinoamericana), su praxis y sus protagonistas (actores y colectivos). De estos análisis se tratará de hacer un aporte epistemológico, teórico y metodológico específico a la tradición filosófica que discute las posibilidades y los fundamentos de un “pensamiento pedagógico”.

Este proyecto está diseñado para generar múltiples disparadores a partir del estudio de las posibilidades y límites con los que contamos para reconstruir y reimpulsar el pensamiento y la praxis pedagógica crítica en América Latina. Su interés de conocimiento radica en debatir en torno a la viabilidad epistemológica, teórica y metodológica de una contribución específicamente latinoamericana a la tradición crítica en pedagogía.

### 1-b Deconstrucciones para una pedagogía crítica (latinoamericana)

La reconstrucción propuesta está pensada como un espacio interdisciplinario en tensión y contradicción, en donde convergen múltiples prácticas, reflexiones e ideas acerca de la construcción de conocimientos sobre, desde y con las experiencias de la praxis pedagógica (latinoamericana). Las tradiciones pedagógicas latinoamericanas - no siempre bien documentadas ni sistematizadas – pueden ser un excelente marco de referencia conceptual y operativa para la práctica educativa en particular, y para la proyección política general de la región.

El proyecto de investigación pretende formar parte de una conversación más general, abierta e inconclusa, que se viene dando en distintos lugares de América Latina y del mundo, como también en el seno de las ciencias sociales. De esta manera, los debates y aproximaciones que

promoverá la investigación se inscriben en una corriente de revisión de la tradición crítica, repasando y seleccionando material correspondiente a diferentes autores y colectivos, en donde cada texto seleccionado e incluido en la bibliografía responde a los sentidos y reflexiones que el autor o colectivo quisieron plasmar en el determinado contexto socio histórico del cual es emergente como reflexión o experiencia pedagógica.

El proyecto pretende poner en contacto textos, lectores, experiencias, sujetos, reflexiones, docentes, estudiantes y los diferentes actores educativos con el propósito de ayudar a que las conversaciones, los análisis y los debates en torno a las experiencias y las pedagogías críticas sean posibles.

### **1-c Objeto**

El objeto de estudio es indagar histórica y prospectivamente los principales enunciados de las tradiciones críticas de nuestras pedagogías, reconstruyendo las raíces epistemológicas con el pensamiento social, para refundar las metodologías alternativas en educación, con base en nuevas y diversas relaciones entre las teorías y las prácticas. El objeto es analizar el intersticio epistemológico y metodológico de la tradición pedagógica crítica, deconstruyendo y reconstruyendo los supuestos y fundamentos teóricos y prácticos. La idea es “*co construir*” el objeto de estudio a partir de las lecturas y los encuentros con las praxis críticas, y de esta forma modular un nuevo esquema de investigación acorde que devenga desde adentro de nuestras reformulaciones teóricas y prácticas (pedagógicas).

### **1-d Problema**

Más que “el” problema, prefiero hablar de problemáticas que se desprenden de la aproximación al estudio de las principales tradiciones pedagógicas latinoamericanas tratándolas de inscribir en el marco más amplio del pensamiento social (crítico) en América Latina. Los problemas se disparan de la diversidad de análisis y articulaciones entre procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico de *nuestra América*

A su vez, estos problemas disparan “reflexividades” (Figari, 2010) que son necesarias de elaborar y reproducir críticamente, en el marco de debates más amplios sobre nuevos paradigmas que integran las teorías y las prácticas educativas latinoamericanas, como pueden serlo el “paradigma transicional” (de Sousa, 2002) o un “paradigma otro” (Mignolo, 2004).

Del estudio en profundidad de los modelos pedagógicos alternativos de nuestra América se desprenden nuevas formas de comprender el problema del conocimiento y la relación entre teoría y práctica. Los modelos pedagógicos alternativos representan un giro epistémico que puede integrarse en el debate más general de las ciencias sociales, y específicamente entre las epistemologías críticas como son los estudios decoloniales (en las obras de Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Zulma Palermo, Arturo Escobar, Ivan Sanjines, Fernando Coronil, Santiago Castro-Gómez, Óscar Guardiola, Edgardo Lander, Walter Mignolo, entre otros autores).

### **1-e Hipótesis**

El estudio y la reflexión filosófica de los modelos pedagógicos latinoamericanos se enriquece en el marco de un pensamiento social más amplio – el pensamiento social latinoamericano – que cuestiona e indaga las posibilidades de pensarnos desde, para y por nuestra América. El lugar de la enunciación integral de este cruce epistemológico y sus variables históricas, sociales y culturales representan una apuesta directa al futuro de la región (de allí la idea de hacer un análisis prospectivo y crítico).

Estos debates y encuentros, que fueron ampliamente positivos y enriquecedores para la educación y la pedagogía de nuestras comunidades (y los actores y sujetos educativos, claro), fue tratado de cerrar desde diferentes ángulos: los contextos represivos sociales y políticos (con la persecución abierta y directa de quienes promulgaban un pensar crítico, interdisciplinario y comprometido); las tendencias académicas hegemónicas acríticas (que encuentran nuevamente disputada la hegemonía dentro de las ciencias sociales) con enfoques tecnicistas, conservadores, sociométricos, etc.

El reencuentro y relectura de las experiencias y teorías corresponden una reinención del pensamiento crítico pedagógico latinoamericano que da nuevos aires a las epistemologías críticas en general, en donde se debaten nuevas formas de conocimientos (entendido más como “ecología de saberes” que reconoce la pluralidad de conocimientos heterogéneos y de las interconexiones continuas y dinámicas entre los mismos, dentro de un marco epistémico integrador, en el cruce con la “racionalidad” como única fuente de conocimiento válido.

Para la pedagogía crítica, el conocimiento es interconocimiento, y la ecología de saberes explora la pluralidad interna de los conocimientos que se producen no solo en el campo de la ciencia, sino entre las prácticas científicas alternativas y los conocimientos no científicos que se



pueden articular con el científico, siempre de formas *no* o *contrahegemónicas* - al modelo hegemónico racional-.

### 1-f Objetivos

- ✓ Analizar posibilidades, encuentros y desencuentros de las contribuciones filosóficas regionales a la reconstrucción teórica y epistemológica del pensamiento social y pedagógico.
- ✓ Desarrollar y proponer diferentes modelos pedagógicos a partir de la recuperación crítica de las tradiciones regionales
- ✓ Aportar a una redefinición del sujeto pedagógico emergente de las praxis que enriquecieron las tradiciones, en confluencia con un presente desde donde pensar nuevamente la *latinoamericanidad* (crítica).
- ✓ Analizar las articulaciones entre los procesos educativos, políticos y culturales en el devenir histórico social del continente.
- ✓ Reflexionar sobre las problemáticas pedagógicas latinoamericanas desde una mirada histórica y prospectiva, reconociendo especificidades locales, nacionales y regionales.

### 2 Tipo de Diseño/ Metodología

Las diferentes tradiciones pedagógicas en nuestro continente - los intercambios, redes, articulaciones, encuentros y desencuentros que se dieron en la historia - se encuadran dentro del denominado “pensamiento social” latinoamericano, problematizando nuevas dimensiones y categorías, donde confluyen lo local, lo nacional y lo regional.

El trabajo metodológico pretende hacer un aporte para discutir y reconstruir críticamente nuestras perspectivas y posibilidades enunciativas a partir de la praxis social pedagógica alternativa al pensamiento único o hegemónico en las ciencias sociales en general, y en pedagogía en particular.

Esta metodología se ancla en el marco del debate general en ciencias sociales sobre los métodos como formas de disciplinamiento científico y pretende hacer un aporte también en este orden (el metodológico). La propuesta es recuperar a través de diversas metodologías críticas los modelos pedagógicos latinoamericanos, como pueden serlos las obras de Simon Rodríguez, Mariategui, Illich o Freire, en el cruce de la sistematización de experiencias y de teorías.

La metodología propuesta surge del análisis transdisciplinario para superar las antinomias tradicionales en metodología de la investigación, entre el método de análisis ideográfico (propio de la historia) y el nomotético (propio de la antropología, economía, ciencias políticas y sociología). La idea es deconstruir las barreras disciplinarias entre lo nomográfico y lo nomotético hacia la construcción de un método transdisciplinario.

En este estudio se pretende articular metodologías transdisciplinares, a partir del cruce entre las triangulaciones (articulaciones cuali-cuanti) y las “nometodologías” indisciplinada (Alejandro Haber, 2010). La propia investigación y su metodología se transitarán desde la situacionalidad y no desde la objetualización, similar al planteo decolonial de romper con la lógica de objeto-objeto que seguimos muchas veces consciente o inconscientemente.

### **3 a Avances**

Apertura de diferentes debates y aproximaciones en esta construcción - y reconstrucción - de tradiciones que vuelven a interpelar a los sujetos del aprendizaje en la región, pero siempre desde las especificidades de lo local, y las singularidades de otras praxis que enriquecen nuestra pedagogía.

Estudios en profundidad de las obras de Simon Rodríguez, el “amauta” Mariategui, Anibal Ponce, Iván Illich y Paulo Freire.

Estudio de las experiencias pedagógicas de los círculos de Autoeducación docente del Perú, la Expedición pedagógica Nacional de Colombia, los movimientos pedagógicos políticos en Sudamérica (las narrativas docente en Argentina, las redes docentes en Chile).

De las investigaciones se proyecta la organización de un postítulo docente (para docentes de todos los niveles) para ser dictado el año que viene, en el segundo cuatrimestre, y no solo en la Provincia de Tucumán, sino en todo el NOA.

### **3 b Los problemas/desafíos a los que actualmente se enfrenta en su trabajo de investigación.**

Uno de los problemas/desafíos es el de la documentación y la sistematización de las experiencias. Si bien se cuenta con material documentado - como la Expedición Pedagógica Nacional del año 2002, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, o el trabajo de Chiroque Chunga (2008) acerca de los Círculos de Autoeducación Docente en el Perú - se

necesitan más fuentes bibliográficas para organizar una biblioteca y hemeroteca adecuada, con el perfil pedagógico crítico (latinoamericano).

Un gran desafío es acceder a nuevo material y nuevos actores pedagógicos (docentes, estudiantes y demás sujetos del aprendizaje) que pueden aportar información y conocimientos al tema de la investigación. La prioridad es poder establecer lazos y construir espacios con el resto de las experiencias latinoamericanas y sus sujetos.

Otros problemas son de índoles epistemológicas y prácticos: la investigación pretende sistematizar, resignificar y reinventar experiencias y teorías que no son tenidas en cuenta salvo por algunos centros de investigación, y a veces muy aislados.

### **3 c Las cuestiones fundamentales que desearía intercambiar con otros/as Investigadores/as en Formación**

Conocer experiencias y modelos pedagógicos alternativos del resto del continente. Intercambiar material bibliográfico u otras fuentes de documentación para las sistematizaciones. Establecer contactos e intercambios para conformar una red latinoamericana en pedagogías críticas y contrahegemónicas que puedan ser fuentes de conocimiento, saberes y otras prácticas para todos los sujetos del aprendizaje (docentes, alumnos y demás agentes educativos) que quieran conocer nuestra pedagogía – esa pedagogía construida desde, para y por Latinoamérica -.

Construir lazos con los centros de investigación y formación en donde están insertos los investigadores que tienen afinidad con el enfoque epistemológico que aquí planteo y propongo. Construir también espacios de multiplicación de estas temáticas, para insertar definitivamente en la agenda de la pedagogía y las ciencias de la educación estas variables epistemológicas críticas y metodológicas.

También quisiera conocer metodologías alternativas para enriquecer la investigación, partiendo de la oferta “nometodológica” que aquí propongo, el de reconocer otras formas de abordaje de los objetos – sujetos protagonistas de las experiencias pedagógicas críticas.

### **Aportes**

La investigación esta dirigida a enriquecer nuestras prácticas a partir del estudio teórico de los modelos pedagógicos latinoamericanos críticos y las diferentes experiencias pedagógicas que

dieron policromaticidad a nuestros saberes y conocimientos. Se vienen realizando gestiones con centros de investigación de pensamiento crítico en ciencias sociales, y que tienen un área especial dedicada a la pedagogía y la epistemología de las ciencias de la educación.

Generar propuestas amplias para la reformulación del pensamiento social y crítico de nuestra región, haciendo aportes generales en este orden.

Sistematizar y multiplicar el material organizado, difundido en diversos espacios (académicos, no formales, encuentros, jornadas, talleres, etc.) en donde se puedan insertar conocimientos y saberes críticos, y construir modelos alternativos en donde se integren las experiencias sistematizadas del resto de *nuestra América*.

### **Bibliografía**

- FREIRE, Paulo (1975), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1982), *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- ILLICH, Iván (1985), *La sociedad desescolarizada*. (Varias ediciones).
- LANDER, Edgardo, (2003), “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- MARIÁTEGUI, José Carlos (1970), *Temas de educación*. Perú: Editorial Amauta. (Selección).
- PONCE, Aníbal (1946), *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Iglesias y Matera. (Selección).
- PUIGGRÓS, Adriana (1996), “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”. En: Cucuzza, Rubén (comp.): *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PUIGGRÓS, Adriana (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Premio Andrés Bello 2004. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- QUIJANO, Aníbal, (2003), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- RODRÍGUEZ, Simón (2004), *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2008), *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO. (Caps. 2 y 3)
- SUÁREZ, Daniel H., (2008), “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”, en: Elisalde, Roberto y Ampudia, María (comp.) *Movimientos sociales y Educación. Teoría e*

historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.

-CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo, (2008), “Círculos de Autoeducación Docente”, en: Revista Novedades Educativas, N° 209 (mayo de 2008). Buenos Aires: Novedades Educativas.

-VASSILIADES, Alejandro, (2008), “Reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina”, en: Revista Novedades Educativas, N° 209 (mayo de 2008). Buenos Aires: Novedades Educativas.

-UNDA BERNAL, María del Pilar y GUARDIOLA IBARRA, Aroldo, (2008), “Una década de Expedición Pedagógica”,

-SUÁREZ, Daniel H. (2007), “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en: Sverdlick, I (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

### **Bibliografía complementaria**

-ALVAREZ GALLEGO, Alejandro (2008), “La educación popular y la memoria activa del saber pedagógico”, en: Revista Novedades Educativas, N° 209 (mayo de 2008). Buenos Aires: Novedades Educativas.

-COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE (2003), Lo educativo-pedagógico: un desafío de la organización magisterial. Santiago de Chile: Colegio de Profesores.

-DUHALDE, Miguel (2008), “Investigación desde la escuela”, en: Revista Novedades Educativas, N° 209 (mayo de 2008). Buenos Aires: Novedades Educativas.

-EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (2002), Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación internacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

-EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (2002), Pensando el viaje. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

-EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (2005), Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA (2003), Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. Memorias. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

---

-RED DHIE (2007), Identidad del trabajo docente en el proceso de formación. Buenos Aires: CTERA y Miño y Dávila.

**REFLEXIÓN SOBRE EL APORTE DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA PLENA EN LA ESCUELA. UN APORTE DESDE EL PENSAMIENTO DE COLONIAL**

Gloria Zelaya

UBA

[zelayines@hotmail.com](mailto:zelayines@hotmail.com)

**Introducción**

*“Hoy en pleno siglo XX, nos siguen llegando rubios.*

*Y le abrimos la casa y lo llamamos amigos. Pero si llega cansado un indio de andar la sierra.*

*Lo humillamos y lo vemos como un extranjero por su tierra.*

*Oh maldición de Maliche enfermedad del presente.*

*Fragmento de la Canción “Maldición de Malinche”,*

*por Amparo Ochoa.*

El tema de las *“Infancias emergentes en emergencia en la escuela”*, nace de mi participación en el Proyecto Ubacyt “Ética, Derechos, Pueblo y Ciudadanía desde el enfoque filosófico Intercultural F869.”, y el PICT.CONICET 0351; y de mi trabajo como docente de “Filosofía de la Educación”, indagando lo que denomino específicamente el caso de los/las niños/as inmigrantes y el proceso de la denominada “construcción ciudadana”.

El objetivo de esta Ponencia es poder compartir y reflexionar sobre la importancia de la Filosofía de la Educación como disciplina y como campo de investigación - acción en el contexto pedagógico actual. Considero que el problema de poder vislumbrar “ciudadanías” concretas, que se escenifican en el aula, muchas veces se encuentran solapadas, acalladas, pero que sin embargo, irrumpen, resisten, acicatean y nos interpelan en el campo mismo de nuestra practica.

De esta forma lo “diverso”, se hace presente en el campo educativo, “lo otro”, “el otro” de la diferencia, se manifiesta y tiene diferentes nombres, que rotulan desde diferentes campos disciplinares, como por ejemplo:

- a) desde la pedagogía, tenemos “niños y niñas con problemas de aprendizaje”,
- b) desde la clínica psicología, alguna patología concreta como por ejemplo el tan mentado “déficit atencional”-ADD-,
- c) desde los fenómenos sociológicos; “niños y niñas inmigrantes” que conllevan otros modos, decires que requieren de una visión intercultural -muchas veces mal entendido- y ello es una tarea compleja que nos convoca como actores implicados en dicho campo.

Entonces, intentando, una apuesta que conduzca mas allá de los reduccionismos retóricos a lo que hoy se denominada “construcción ciudadana” – muchas veces presente en la cotidianeidad discursiva del aula, en los documentos educativos tanto municipales, provinciales, nacionales como internacionales; pero pocas veces consensuada, por ser un tema complejo que requiere de un profundo análisis mas allá de los eufemismos retóricos -.

Sostengo, que el campo problemático de la Filosofía de la Educación, es un desafío que supone la co-construcción de marcos teóricos, y acciones como síntesis entre lo individual y lo colectivo, un camino utópico –puede ser- que creo maravilloso de caminar, en busca se esa sociedad mas justa que anhelamos, esa Latinoamérica mas igualitaria en términos de derechos sociales.

Considerando a la educación y a la Construcción Ciudadana mas allá del desarrollo y la socialización, habilitando y habitando el espacio para el pensamiento critico, desde el giro decolonial en su sentido epistemológico puede ser una vertiente para pensar esta problemática desde diálogos sur-ser que propicien las pedagogías decoloniales.

En la actualidad me encuentro en la cuestión preliminar del Problema, en la cuestión del Pensamiento decolonial como un modo de Resistencia y Liberación y a una ardua Revisión bibliográfica y metodológica.

### **Las “Infancias emergentes en emergencia” , y el giro decolonial.**

El tema de las “*Infancias emergentes*” alude directamente a la producción de subjetividades, que emergen en un escenario concreto, complejo, y transformador como es “la escuela”.

Considero que como Emergente denuncia el estado de Emergencia, de Urgencia, ya que:

*“... la palabra emergencia, proviene del empleo sustantivo del mismo participio, se brindan tres acepciones de interés para la investigación:*

*1) Acción y efecto de emerger;*



2) *Suceso accidental que sobreviene;*

3) *Situación de peligro o desastre que requiere una acción inmediata.. Aparecen así dos acepciones principales a tomar en cuenta, la mas habitual que remite a la aparición de algo nuevo mas o menos novedoso o diferente, aunque pueda surgir como cambio de algo anterior, y la segunda que señala necesidad de acción inmediata para aportar una solución a una situación de peligro...”<sup>7</sup>*

Emergencia que se manifiesta en un *Escenario denominado Escuela*, de impronta “Moderna”, “Positivista” que “... *siendo a un tiempo, un programa de educación, una forma de religión, una escuela de filosofía y una fase del socialismo...*”<sup>1</sup> que propuso según Inés Dussel varias reformas universales, no solo de las ciencias sino de todas las esferas de la humanidad.

Manifestándose en el ámbito educativo en la implementación de una “Pedagogía Normalista e Ilustrada”, el discurso pedagógico moderno de los siglos XVII a XIX y, posteriormente, la consolidación del sistema de instrucción escolar masivo y obligatorio desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad tuvo su punto de ataque, con menor o mayor intensidad, sobre los “cuerpos infantiles” junto con toda una gama de técnicas, enunciados y procedimientos imposibles de separar de la “existencia corporal”, que en mayor o menor grado intentan controlar y regular los cuerpos infantiles.

Por ejemplo podríamos mencionar, el control del cuerpo en la entrada y a la salida de la escuela, la presentación corporal ante la presencia del maestro/a, la postura corporal de los/las niños/as ante las diferentes lecciones a aprender, la posición del cuerpo durante la escritura, el uso del guardapolvo, etcétera.

De esta manera se regulaba la “*producción y reproducción de subjetividades*” con el fin de homogenizar la identidad de los educando, dejando por fuera, aquello que no respondía a dicho imaginario, que de cuenta de “esa subjetividad instituida, que se entiende como:

*“...propia no de una época sino de una situación. Esa subjetividad es la serie de operaciones obligadas por el dispositivo específico de una situación específica (...) de esta manera el sujeto no será sustancia ni estructura sino una operación. El sujeto es también operación pero una operación de otro tipo. Es una operación crítica sobre la subjetividad instituida. No hay sujeto sino hay un plus*

---

<sup>1</sup> Roland Stromberg, “*Historia Intelectual Europea desde 1789*”. Madrid. Debate. 1998. Pág. 166

*producido por la instauración de una subjetividad. El sujeto será una operación sobre una serie de operaciones instituidas: trabaja a nivel lógico... ”<sup>2</sup>*

Imaginario que alude a la lógica antagonista de la “civilización y la barbarie” que hicieron de la escuela su propio proyecto, y que acarrea en la actualidad la ilusión de lo promisorio, en tanto “no cumplido”.

Promesa de ese “orden y progreso” que vaticinaban los Estados Nación y que no aconteció en los términos previstos.

Tal vez, porque en este punto sea necesario interpelarnos:

- 1) ¿Qué tan Modernos somos como sociedades latinoamericanas?, con sus respectivas implicancias en la categoría de ciudadanía.
- 2) ¿Cómo reconstruir nuestra propia Modernidad, y consecuentemente nuestros discursos pedagógicos e intervenciones en clave decolonial?

Estos dos interrogantes, nos conlleva a pensar la cuestión de las “Infancias” desde una *perspectiva latinoamericana en clave decolonialidad, cosa que no es tarea sencilla y nos abre opciones válidas del pensamiento situado, que nos remite a reflexionar sobre nuestro trabajo cotidiano.*

Los/las niños/as de subjetividades emergentes, que emergen en nuestras escuelas no condice con la representación tradicional-colonial- que instauro el discurso pedagógico Moderno.

La cuestión de la Infancia, en la actualidad aglomera múltiples discursos, miradas desde saberes y disciplinas divergentes. Sin embargo, podríamos situar un punto de recurrencia en estos saberes, todos coinciden en que la Infancia, es un invento Moderno/Etno/Eurocentrico como resultado de un conjunto de prácticas promovidas desde el Estado Burgués ascendente, que promovía una “cultura ilustrada”, dejando de lado “las otras culturas”. Dejando de lado, al “otro” que *emerge en el escenario escolar*, o “tratándolas” desde diferentes saberes disciplinario.

En este punto coincido con Zandra Pedraza, quien sostiene que mientras se conformaban los Sistemas Educativos en Europa, entre los siglos XVII y XVIII, aquí del otro lado del océano los infantes de estas tierras eran “convocados” al trabajo servil. Con lo cual, la autora sostiene que los niños/as que trabajaban en América Latina sostenía a los niños/as burgueses que asistían a la escuela. La desigualdad ya estaba declarada.

En este sentido me pregunto:

---

<sup>2</sup> Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz: “¿Se acabo la infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez”. Lumen Humanitas. Buenos Aires. 1999. Pág. 212.

- en la escuela argentina actual: los números niños y niñas de los sectores mas desfavorecidos de la República, no llegan a completar su escuela primaria y ni hablar de los que pertenecen a comunidades originarias, como el ejemplo de la Pcia de Formosa, donde el índice de analfabetismo es mas de 90% en estas comunidades, o en la Pcia de Buenos Aires en los denominados Cordones de Conurbados, en los cuales los niños/as salen a cartonear, dejan de estudiar para cuidar a sus hermanos, sufren episodios de violencias en los Barrios de pertenencia o en la escuela, o los niños y niñas provenientes de los países limítrofes o de las Pcias del Interior del País en busca de un destino mejor vienen a las pobladas Ciudades del Conurbano Bonarense o a la Ciudad de Buenos Aires, siendo objetos de burla, discriminación por parte de diferentes actores de la Comunidad Educativa, su precaria inclusión en la escuela, muchas veces hacen que no logren completar el ciclo formativo.

Estas practicas cotidianas:

- ¿no serán un resabio de nuestra Colonialidad?,
- ¿estos niños y niñas que no llegan a completar siquiera su formación primaria, no serán los que sostienen a aquellos niños y niñas de la *clase burquesa* que si puede acceder a una educación de calidad, completar sus estudios y pensar en una educación superior?,
- ¿no es esto una reproducción del Colonialismo?

Creo en la necesidad de instalar en el campo educativo “la cuestión de la Infancias”, en resignificar su relación con la escuela desde el pensamiento decolonial. En este sentido coincido con Mignolo, cuando explicita que:

*“ A pesar de todas la dificultades que este término implica, soy de la opinión de que no debemos perder de vista el hecho de que lo postcolonial revela un cambio radical epistemo/hermenéutico en la producción teórica e intelectual. No es tanto la condición histórica postcolonial la que debe atraer nuestra atención, sino los loci de enunciación de lo postcolonial”<sup>3</sup>.*

---

<sup>3</sup> Mignolo, Walter: “Herencias Coloniales y Teorías Poscoloniales”. Nueva Sociedad-Nubes y Tierra, Caracas. 1996.Pág. 2

En este sentido, es menester decir, que nos encontramos en una transformación fundamental del espacio intelectual, a raíz de la configuración de una razón postcolonial, y por lo tanto las teorías postcoloniales están formando un espacio de fuerza y resistencia crítica, por otra parte:

*“El término “postcolonial, sería, por lo tanto, más preciso si se articulara como “teoría de los post-primer/tercer mundos”, o como “crítica post-anticolonial” como un movimiento que va más allá de las relaciones relativamente binarias, fijas y estables que diseñan (mapean) las relaciones de poder entre “colonizador/colonizado” y “centro/periferia”. Tales rearticulaciones sugieren un discurso más matizado, que permita el movimiento, la movilidad y la fluidez. Aquí, el prefijo “post” haría sentido menos como lo que viene “después” y más como lo que sigue, lo que va más allá y se distancia críticamente de un cierto movimiento Intelectual –la crítica tercer mundista anticolonial- más que superar cierto punto histórico –el colonialismo- pues aquí el “neocolonialismo” sería una manera menos pasiva de referirse a la situación de los países neocolonizados y una modalidad políticamente más activa de compromiso”<sup>4</sup>.*

A pesar de todas las ambigüedades del término analizado, creo que la cita subraya un aspecto crucial de las prácticas teóricas contemporáneas identificadas como postcoloniales, aunque el término excede su propia descripción. Por otra parte, en este trabajo es de entender la razón postcolonial (Mignolo, Quijano, Zelaya, 2012) entendida como un grupo diverso de prácticas teóricas que se manifiestan a raíz de las herencias coloniales, en el cruce de la historia moderna europea con las historias contramodernas coloniales.

### **El tema de la Construcción Ciudadana en el Contexto Actual**

El trabajo hasta aquí desarrollado vincula el tema de la “Infancias Emergentes”, con el rol de la escuela en la denominada “Construcción Ciudadana”, más allá de los Contenidos Curriculares, es decir, en su sentido Ético- Político (Cullen, 2008; Freire, 2008; Varela, 2012), que tenga en su horizonte la “Construcción de una Ciudadanía Plena”, donde el respeto a la alteridad sea su brújula. En este sentido, se debe decir que si bien el desarrollo curricular ha sido prolifero en los últimos

---

<sup>4</sup> Shohat, Ella : Citado por Walter Mignolo en “Herencias Coloniales y Teorías Poscoloniales ob. cit., p. 108.

años, la presencia de documentos curriculares que expresen propósitos y establezcan contenidos, el desarrollo de nuevos textos escolares y los aportes disciplinares (Seda, 2012 Varela 2012) por si mismos no resultan suficientes para modificar las practicas educativas, además de que muchas de esas practicas reproducen el “circuito colonial/etnocentrico”.

Se trata en definitiva:

*“... no de aprender ciudadanía para ejercerla luego fuera de la escuela, sino de aprender y practicar los principios en cuestión en el aula, en la escuela, en la comunidad próxima, poniendo en practica la capacidad de intercambio, el dialogo, la tolerancia con miras al desarrollo propio, autónomo e informado”<sup>5</sup>*

En la cual las infancias emergentes tomen la palabra, y permitan constituir a la escuela como ese escenario en el cual acontezca el reconocimiento.

#### **A modo de Conclusión, no conclusiva**

*“... es tiempo de aprender a liberarnos  
del espejo eurocéntrico  
donde nuestra imagen es  
siempre, necesariamente, distorsionada.*

*Es tiempo, en fin,  
de dejar de ser lo que  
no somos”.*

*Aníbal Quijano.*

*“Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América latina”*

Para dar cuenta de las conclusiones no conclusivas, y de las lecturas actuales en la cuales me encuentro en torno a las teorías “postcolonialistas”, me gustaría Insistir en el hecho de que el “post” en “postcolonial” es notablemente diferente de los otros post de la crítica cultural contemporánea.

---

<sup>5</sup> Varela, María Celeste: “Formación Ciudadana y Vinculo Pedagógico”. Pág. 25

Iré aún más allá al sugerir que cuando se compara con la razón postmoderna, nos encontramos con dos maneras fundamentales para criticar la modernidad:

- una, la postcolonial, desde las historias y herencias coloniales;
- la otra, la postmoderna, desde los límites de la narrativa hegemónica de la historia occidental.

Creo que este es el momento de analizar la “colonialidad del Poder” y los modos en como regulan nuestras practicas educativas y pensar en el horizonte esa Ciudadanía Plena (Zelaya, 2011, 2012). En consecuencia, me rehúso a pensar y concebir a la educación y a las infancias desde una lógica mercantilista del consumo - colonial . Considero que debe haber *un cambio posible en nuestras prácticas cotidianas a la hora de “tratar las infancias” y no fortificar el circuito discriminador que muchas veces desde un pensamiento eurocéntrico tradicionalista conservador tiñe las practicas educativas de muchos actores del sistema educativo.*

En la actualidad me encuentro en la cuestión preliminar del Problema, revisando teorías en torno a la cuestión del Pensamiento decolonial como un modo de Resistencia y Liberación y a una ardua Revisión bibliográfica y metodológica. Lo cual me llevo a reformular el Problema y tomar Cursos de Posgrados en torno a estos temas. Considero, que en este sentido estoy aprendiendo a caminar nuevamente y quería compartirlo con los colegas.

## BIBLIOGRAFÍA

- **Bonilla, Alcira:** “*Vulnerabilidad Vs. Autonomía. Conflictos de las Migraciones Contemporáneas*”. (En prensa).2009.
- **Bonilla, Alcira:** “*Ciudadanías Interculturales Emergentes*”, en IV Foro Educativo. Escuela Ciudadana. Ciudad Educadora. Zona Oeste Gran Buenos Aires. Jorge Seibod Compilador. Editorial. Grupo Calgaro. Buenos Aires. 2009.
- **Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio:** “*¿Se acabo la infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez*”. Lumen Humanitas. Buenos Aires. 1999. Pág. 212.
- **Cullen Carlos:** “*Entrañas Éticas de la Identidad Docente*”. La Crujia. 2008
- **García Fernández, Tatiana, Nappe Micaela y Zelaya, Gloria:** “*El complejo tema de la relacion entre Educación y Ciudadanía. Aportes desde una Perspectiva Intercultural*”. (En prensa, 2011).
- **Freire, Paulo:** “*El grito Manso*”. Siglo XXI. Buenos Aires. 2008.

- **Mignolo, Walter:** *“Herencias Coloniales y Teorías Poscoloniales”*. en Beatriz Gonzáles Stephan (comp.), *Cultura y Tercer Mundo 1. Cambios en el saber académico*. Nueva Sociedad-Nubes y Tierra, Caracas. 1996.
- **Ochoa, Amapro:** *“La Maldición de Mailnche”*. *Canción*.
- **Pedraza Gómez, Zandra:** *“El trabajo Infantil en clave colonial: consideraciones históricas antropológicas”*. *Revista Nómadas*. Colombia. 2007.
- **Pineau, Pablo, Dussel Inés y Caruso, Marcelo:** *“La escuela como maquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de Modernidad”*. Buenos Aires. Paidós. 2001.
- **Seda, Antonio:** *“Difusión de Derechos y Ciudadanía en la escuela”*. Buenos Aires. EUDEBA. 2012
- **Stromberg, Roland:** *“Historia Intelectual Europea desde 1789”*. Madrid. Debate. 1988.
- **Quijano, Anibal:** *“Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”*. en Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO-UNESCO, Buenos Aires.2000.
- **Varela, María Celeste:** *“Formación Ciudadana y Vinculo Pedagógico”*, en *“Difusión de Derechos y Ciudadanía en la escuela”*. Seda (Comp.). Buenos Aires. EUDEBA. 2012
- **Zelaya Gloria:** *“La Filosofía de la Educación y su función de liberación – resistencia en el contexto pedagógico actual. Un aporte Psicoanalítico”*, Cátedras Pedagógicas Nacionales. Santa Cruz. Argentina. 2009.
- **Zelaya, Gloria:** *“El tema de los niños/as inmigrantes como emergentes en la institución escolar y su vinculación con la ciudadanía”*. Presentado y publicado en el Congreso Surandino de Filosofía. Jujuy. Argentina. Octubre. 2009.
- **Zelaya, Gloria:** *“El derecho a la Educación: ¿un derecho vulnerado?. El caso de las Infancia/s emergentes (niños inmigrantes ) en la escuela. Y la firme apuesta por la ciudadanía”*. Presentado y publicado en 5ta. Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Noviembre de 2009.
- **Zelaya, Gloria:** *“El Complejo tema de las subjetividades emergentes-en emergencia en la institución escolar: el caso de los/las niños/as inmigrantes”* . A publicarse en las Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. A desarrollarse en la Facultad de psicología. UBA en Noviembre de 2010.

- **Zelaya, Gloria:** *“El caso de las subjetividades emergentes: niños/as inmigrantes en la escuela”*. Presentado en las Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Educación en Formación. Organizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.(IICE). Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Noviembre 2010.
- **Zelaya, Gloria:** *“El aporte de la Filosofía de la Educación para la construcción de la Ciudadanía en la Escuela”*. En prensa. FLACSO. 2012